T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK KAYNAKLARI İLE BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI

ŞULE EŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DR. ÖĞR. ÜYESİ BAHATTİN DENİZ ALTUNOĞLU

HAZİRAN - 2023
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Şule EŞ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK KAYNAKLARI İLE BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI

ŞULE EŞ

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN:DR. ÖĞR. ÜYESİ BAHATTİN DENİZ ALTUNOĞLU

Öz yeterlilik inancı bir kişinin bir işi yapma konusundaki performansını etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bu nedenle öz yeterlilik inancının etkilendiği kaynakların belirlenmesi öğretmenlik mesleki gelişimi açısından önemli veriler sunacaktır. Öz yeterlik kaynakları Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı kapsamında olup, doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözlü ikna ve fizyolojik-duygusal durumlar olmak üzere dört tane alt boyutu vardır. Başarı hedef yönelimi teorisinde ise ustalık hedefi kendi arasında ikiye ayrılarak ustalık yaklaşma ve ustalık kaçınma olmaktadır; performans hedefleri ise kendi arasında ikiye ayrılarak performans yaklaşma ve performans kaçınma olmaktadır. Böylece toplamda dört adet hedef yönelimi oluşmaktadır. Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimleri birlikte incelemek amacıyla yapılmıştır. Öz Yeterliği kaynaklarının belirlenmesi amacıyla Öz Yeterlik Kaynakları ölçeği ve başarı hedef yönelimleri için ise 2x2 Başarı Hedef Yönelimi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 388 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Toplanan verileri analiz etmek için t testi ve ANOVA tercih edilmiştir. Öz yeterlilik kaynaklarının başarı hedef yönelimini pozitif yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuçlara bakıldığında cinsiyet açısından herhangi bir anlamlı fark bulunamazken sınıf seviyesi açısından anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça öz yeterliğin arttığı sonucu çıkmıştır.

ANAHTAR KELİMELER:Öz yeterlik kaynakları, başarı hedef yönelimi, okul öncesi eğitim

Haziran 2023, 62 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY SOURCES AND ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS CANDIDATES

ŞULE EŞ

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION
PRIMARY EDUCATION
SUPERVISOR:ASSIST. PROF. DR. BAHATTİN DENİZ ALTUNOĞLU

The teaching profession is a grueling field that has many difficulties and can touch the souls of the students. It is important in which self-efficacy area the teacher candidate is more dominant and which success goal orientation he prefers in his education life. Therefore, in this study, teacher candidates' self-efficacy sources and achievement goal orientations were examined. In this context, self-efficacy resources scale and achievement goal orientation scale were used. In this study, data were collected from 388 pre-school teacher candidates. The main purpose of this research is to determine the self-efficacy sources and achievement goal orientations of preschool teacher candidates, to look at the relationship between self-efficacy sources and achievement goal orientations, to look at the effect of self-efficacy sources on achievement goal orientations, to examine in terms of gender and grade level variables. When the results were examined, it was found that both self-efficacy sources and achievement goal orientations did not differ significantly in terms of gender, but showed a significant difference in terms of grade level. When the relationship between self-efficacy resources and achievement goal orientation was examined, it was found to be positive. When the effect of self-efficacy resources on achievement goal orientation was examined, it was found that there was a significant difference.

KEYWORDS: Self-Efficacy Sources, Success Goal Orientation, Pre-school Education

June 2023, 62 Page

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında bana destek sağladığı için öncelikle danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bahattin Deniz Altunoğlu hocama çok teşekkür ediyorum. Katılımcı bulmam konusunda desteklerini benden asla esirgemeyen, her zaman yanımda olan, maillerime gerçekten içtenlikle cevap veren tüm hocalarıma çok teşekkür ediyorum. Özellikle ailem, benim devam etmemi sağladıkları, beni her zaman teşvik ettikleri için teşekkür ederim.

ŞULE EŞ

Kastamonu, 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ..... **ii**
TAAHHÜTNAME ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ ..... **ix**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **x**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xi**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Problem Durumu 1
1.2 Problem Cümlesi 5
1.2.1 Alt Problemler: 5
1.3 Araştırmanın Amacı 5
1.4 Araştırmanın Önemi 6
2. KAVRAM VE TERİMLER **7**
3. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **9**
3.1 Öz Yeterlik Kaynakları 9
3.1.1 Doğrudan Deneyimler 9
3.1.2 Dolaylı Deneyimler 9
3.1.3 Sosyal İkna 10
3.1.4 Fizyolojik ve Duygusal Durumlar 11
3.2 Başarı Hedef Yönelimi 11
3.2.1 Öğrenme Yaklaşma 12
3.2.2 Öğrenme Kaçınma 12
3.2.3 Performans Yaklaşma 13
3.2.4 Performans Kaçınma 13
3.3 Başarı Hedef Yönelimine Yönelik Araştırmalar 14
3.4 Öz Yeterlik Kaynaklarına Yönelik Araştırmalar 18
4. YÖNTEM **22**
4.1 Araştırmanın Modeli 22
4.2 Araştırmanın Örneklemi 22
4.3 Veri Toplama Araçları 23
4.3.1 Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği 23
4.3.2 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (2X2BYÖ) 23
4.4 Verilerin Toplanması 24
4.5 Verilerin Analizi 24
5. BULGULAR **26**
5.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular 26
5.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular 27
5.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular 28
5.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular 29
5.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular 34
5.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular 35

5.7 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular 36
5.8 Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular 39
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 40
6.1 Öneriler 46
KAYNAKLAR 48
EKLER 58
EK A Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği 59
EK B Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği 61

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 5.1 Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi 29
Şekil 5.2 Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi 30

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Ustalık Hedef Yönelimi- Performans Hedef Yönelimi Karşılaştırması ... 12
Tablo 4.1 Katılımcılara Ait Demografik Veriler ... 22
Tablo 4.2 Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Sonuçları ... 25
Tablo 5.1 Öz Yeterlik Kaynaklarına Ait Betimsel İstatistik ... 26
Tablo 5.2 Başarı Hedef Yönelimine Ait Betimsel İstatistik ... 27
Tablo 5.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ... 28
Tablo 5.4 Öz Yeterlilik Kaynakları Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi ve ANOVA Testi Sonuçları ... 29
Tablo 5.5 Doğrudan Deneyime Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları ... 31
Tablo 5.6 Dolaylı Deneyime Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları ... 31
Tablo 5.7 Sözel İknaya Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları ... 32
Tablo 5.8 Fizyolojik ve Duygusal Durumlara Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları ... 32
Tablo 5.9 Öz Yeterlilik Kaynaklarına Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları ... 33
Tablo 5.10 Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları ... 34
Tablo 5.11 Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi ve ANOVA Testi Sonuçları ... 35
Tablo 5.12 Performans Kaçınmaya Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları ... 36
Tablo 5.13 Korelasyon Analizi Sonuçları ... 37
Tablo 5.14 Regresyon Analizi Sonuçları ... 39

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

PGO **:** Performance Goal Orientation – Performans Hedefleri
MGO **:** Mastery Goal Orientation - Ustalık Hedefleri

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, sınıfların eğitim teknolojisiyle desteklenmesi, sınıf mecutlarının azaltılması, beslenme desteği yanında öğretmen kalitesinin erken çocukluk dönemi eğitiminde başarıyı olumlu yönde etkilediği tespit edimiştir (McEwan, 2015). Öğretmenlerin öz yeterlik algı ve kişisel başarı hedef yönelimlerinin öğrenci başarısını artırmadaki olumlu etkisi göz önüne alındığında (Klassen ve Tze, 2014; Zee, ve Koomen, 2016; Daumiller vd., 2022), öğretmenlerin görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için yüksek düzeyde öz yeterlik ve motivasyona sahip olmaları gerekmektedir.

Öz yeterlik, kişilerin hayatlarında önemli olan olaylar içinde kendilerinin o olayla başa çıkabileceklerine dair olan inançlarıdır (Bandura, 2010). Öz yeterlik kaynakları ise kişinin kendine dair algılarını oluşturan ve içinde dört tane kaynağı bulunduran bir alandır (Bandura, 1994). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında bahsedilen öz yeterlik inançları, hayattaki seçimleri, yaşam kalitesini ve zorluklar karşısında gösterilen sebatı etkilemektedir (Bandura, 1994). Öz yeterlik ile başarı faktörü arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Öntürk, vd., 2022; Pehlevan, 2023). Bandura (1994) 'nın "self efficacy" isimli çalışmasında bahsettiği gibi öz yeterlik birkaç farklı teori ile ilişkilidir; Bunlardan bazıları yükleme teorisi, beklenti değer teorisi ve hedef teorisi olarak sıralanabilir. Bandura'nın bu çalışmasından hareketle öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef teorisi arasında olası bir ilişkiden söz edilebilir. Bandura'nın bu çalışmasında bahsettiği hedef teorisi mevcut çalışmada kullanılan başarı hedef yönelimi teorisidir. Bu bağlamda iki konunun ilişkili olduğu düşünülmüştür. Alan yazın incelendiği zaman öz yeterlik inançları ile hedef teorisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Eryelen, 2008; Uçar, 2012; Ozkal, 2014). Öz yeterlik kaynaklarını başarı ile ilişkilendiren çalışmalar da mevcuttur (Yurt, 2014; Kahramanoğlu ve Deniz, 2017; Alpaslan, vd., 2019). Ancak bu çalışmalarda daha çok belli bir konu üzerine yoğunlaşılmış ve ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Öz yeterlik kaynakları matematik, fen dersi gibi belli bir ders başarısı

ile ilişkilendirilerek ölçülmüştür. Yök tez veri tabanında öz yeterlik kaynakları olarak inceleme yapıldığında bilişim teknolojileri ve fen bilimleri öğretmen adayları ile yapılmış çalışmaların olduğu görülmektedir (Süzer, 2019; Demirci, 2021). Öz yeterlik kaynakları konusunun öğretmen adayları ile çalışıldığı makaleler incelendiğinde ise fen ve matematik öğretmen adayları (Gün, vd., 2021) , sınıf öğretmen adayları (Koç, 2015; Durmuş, 2019), herhangi bir branş belirtmeden sadece dördüncü sınıf öğretmen adayları ile çalışılan (Arslan ve Çolakoğlu, 2019) araştırmaların olduğu görülmektedir. Yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öz yeterlilik kaynakları konusunda okul öncesi öğretmen adaylarını kou alan çalışmaların yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Alt boyutları doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna ve psikolojik durum olan öz yeterlik kaynakları öğrencinin akademik hayatındaki başarısını, zorluklar karşısında gösterdiği çabayı ve aldığı sorumlulukların düzeyini etkilemektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik ile başarı hedef yönelimleri arasında çıkan anlamlı ilişkiler doğrultusunda öz yeterliğin başarı olasılığını olumlu etkilediği düşünülmektedir (Uçar, 2012). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynaklarının ne durumda olduğunun belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Yapılmış bazı araştırmalara bakıldığı zaman en yüksek düzeyde öz yeterlik kaynağının sözel ikna olduğu (Arslan, 2012; Lau, vd., 2018; Alparslan, vd., 2019), öz yeterlik kaynakları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu (Gün, vd., 2021; Lau, vd., 2018) bulunmuştur. Ancak sınıf düzeyi ve öz yeterlik kaynakları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını söyleyen çalışmalarda vardır (Lau, vd., 2018 ; Süzer, 2019). Sonuçların farklı çıkmasının örneklem seçiminden kaynaklı olabileceği düşünülmüştür. Her ne kadar cinsiyetin öz yeterlik kaynakları üzerinde anlamlı etkisi bulunduğunu söyleyen araştırmalar olsa da (Arslan, 2013; Medikoğlu, 2020) olmadığını iddia eden bazı araştırmalarda vardır (Gün, vd., 2021; Süzer, 2019; Lau, vd., 2018). Yukarıda bahsedilen çalışmaları incelediğimizde bazılarının ortaokul öğrencileri ile matematik, fen dersi gibi tek bir ders başarısı üzerinden bir değerlendirme yaptığı, öğretmen adayları ile çalışılan bazı çalışmaların ise öz yeterlik kaynaklarından bahsederken başarı hedef yöneliminden bahsetmediği görülmektedir. Bu araştırma ise hem öğretmen adayları ile çalışılan hem de öz yeterlik kaynaklarından ve başarı hedef yönelimlerinden bahseden bir çalışma olacaktır. Eğitim sektöründe çok önemli bir noktada bulunan öğretmenler için öz yeterlik

kaynaklarının tespit edilmesi önem taşımaktadır. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin yetişmesi yetiştirecekleri öğrencilerin de başarı durumunu etkilemektedir (Süzer, 2019). Öğretmen adayı öğretmenlik hayatına başladığı zaman öğrencilerine çağdaş yaklaşımları uygulamayı kendine hedef haline getirmiş olacaktır (Küçük, vd., 2013). Bu nedenden dolayı bir öğretmen adayının yüksek öz yeterliğe sahip olması sadece kendi başarısını değil sınıfındaki öğrencilerin de başarısını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin ve başarı hedef yönelimlerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır.

Başarı konusu üzerinde duran araştırmalar incelendiğinde başarı birçok farklı konu ile ilişkilendirilmiştir (Yurt ve Sünbül, 2014). Başarının motivasyon, üst biliş, öz saygı, öz kimlik, öz yeterlik vb. alanlarla ilişkisi de incelendiği zaman başarıyı en çok açıklayan kavramın öz yeterlik olduğu görülmektedir (Bong ve Clark, 1999; Bong ve Skaalvik, 2003; Ferla, vd., 2009). Öz yeterlik ve başarı kavramları arasındaki ilişki incelendiğinde öz yeterliğin başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Shunk, 2011). Öz yeterlik öğretmen adaylarının başarıları üzerinde büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının elde ettikleri başarıların hangi öz yeterlik kaynağından kaynaklandığı da önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını nasıl kazandığı bilinirse eğitim hayatının düzenlenmesi daha kolay olacaktır. Örneğin; öğretmen adayının yüksek öz yeterliğinin altında yatan kaynak doğrudan deneyimler ise daha çok pratik yaptığı bir çalışma ortamı düzenlenebilir veya yüksek öz yeterliğinin kaynağı dolaylı deneyimler ise daha çok gözlem yaptığı bir eğitim ortamı düzenlemesi yapılabilir. Bir başarının nedeni bilindiği zaman başarının sürdürülebilir olması daha kolay olacaktır. Bu doğrultuda eğitim sisteminin çok önemli bir parçası olan öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynaklarının ve başarı hedef yönelimlerinin bilinmesi önemlidir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan başarı hedef yönelimleri dört tane alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınmadır. Öğrenme yaklaşma ya da ustalık yaklaşma yöneliminde temel amaç bir şeyi öğrenmek, anlamak, o alanda derinlemesine bilgi edinmektir (Yerdelen ve Padir, 2017). Öğrenme kaçınma yöneliminde ise birey bir dersi anlayamamaktan ve öğrenememekten korktuğu için o dersten kaçınmaktadır. Performans yaklaşma

yöneliminde kendisi ile diğer kişiler arasında (ailesi, arkadaşları, öğretmeni vb.) sosyal karşılaştırmalar yaparak onlardan daha iyi, daha başarılı olduğunu kanıtlamaya çalışmaktadır (Yerdelen ve Padir, 2017). Performans kaçınma yöneliminde ise sınıftaki başarısız, tembel çocuk olmaktan kaçınılmaktadır. Bu bağlamda ustalık hedefleri genelde olumlu sonuçlarla açıklanırken performans hedef yönelimleri genelde olumsuz sonuçlarla açıklanmaktadır. Ustalık yaklaşma hedefi çoğunlukla kişide içsel bir motivasyon sağlamakta ve kendiliğiden öğrenme arzusu ile harekete geçilmesini sağlamakta ancak başarıyı sağlamak gibi bir güvence vermemektedir (Elliot, 1997).

Litetatür incelendiği zaman başarı hedefleri ile ilgili araştırmalarda kızların genelllikle ustalık hedeflerini benimseme olasılığı yüksek çıkarken erkeklerin performans hedeflerini benimseme olasılıklarının daha yüksek çıktığı bulunmuştur (Ozkal, vd., 2014; Yu ve McLellan, 2019; Putarek ve Pavlin-Bernardić, 2020). Sınıf seviyesi değişkeninde seviye azaldıkça performans hedeflerine yönelim olurken ustalık hedeflerinde böyle bir ayrımın olmadığı bulunmuştur (Ozkal, vd., 2014). Her ne kadar çoğunlukla belli bir dersi öğrenememek gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilse de performans hedeflerinden performans yaklaşma yöneliminin bir grup arasından en iyisi olma gibi derecelendirilmiş performantaki başarıyı arttıran bir etkisi varken performans kaçınma hedefinin ise hem içsel motivasyonu sağlamadığı hem de başarının elde edilmesini engellediği bulunmuştur (Elliot, 1997). Buna göre hedef yönelimlerinden en kötü sonuçlar doğuran yönelim performans kaçınmadır ve bu yönelimden uzak durulmalıdır. Bu durumda çoklu bir hedef yönelimini benimsemek daha iyi olacaktır. Görevin niteliğine göre kişi zaman zaman ustalık hedefini zaman zaman ise performans yaklaşma hedefini tercih edebilmelidir (Elliot,1997 ; Barron ve Harackiewicz, 2001). Öğretmen adayları eğitim öğretimin önemli bir adımında yer akmaktadırlar. Öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ve benimsedikleri başarı yönelimleri büyük bir öneme sahiptir. Çünkü sahip oldukları öz yeterlik algısı ile sınıfta öğrencilerle buluşacaklardır. Öğretim yöntemlerine , dersi sunma biçimlerine, öğrencileri ile iletişimlerine bunu yansıtacaklardır. Aynı şekilde benimsedikleri başarı yönelimi ile sınıfta öğrencilere ders anlatacaklardır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ile kazandıkları beceriler doğrudan yaşantı ile kazanılan öz yeterlik kaynağıdır. Eğer öğretmenlik uygulaması dersinde doğrudan yaşantı ile yüksek öz

yeterliğe sahip olursa öğretmenlik yaparken kendine güveni de artacaktır. Bu bağlamda öğretmen adayları için öz yeterliklerinin ve başarı hedef yöenlimlerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır.

1.2 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi 'Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?' şeklinde belirlenmiştir.

1.2.1 Alt Problemler:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri hangi düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimi sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynaklarının başarı hedef yönelimi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünü okuyan öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynaklarının ve başarı hedef yönelimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlam doğrultusunda, öz yeterlik kaynakları ve başarı hedef yönelimleri her bir alt boyut açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Öz yeterlilik algısı, kişinin bir işi yapabilme yeteneğine olan inancını belirlemektedir (Özkurt ve Keçici, 2017: 287). Öz yeterlilik algısı, bireylerin mesleklerinde başarılı olmalarında ve mesleklerine olan bağlılıklarında önemli bir etkendir (Rots vd., 2007: 550). Öğretmenlik mesleğinde de bireyin öz yeterlik algısı önemli bir etkendir. Öğretmenlik mesleği kutsal ve çok değerli bir meslektir. Toplumun birçok kesiminde karşılaşılan diğer mesleklerin yetişmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda öğretmenin kendine dair oluşturduğu öz yeterlik algısı ve hedef seçtiği başarı yönelimleri de mesleğini icra ederken kişilerin iyi öğretmenlik uygulamalarını tercih etme veya etmeme konusunda etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlik, sadece öğrencilerle iletişim değil aynı zamanda veliler, diğer öğretmenler ve toplumla da iç içe olan bir meslek grubu olduğu için öğretmenin kendine dair oluşturduğu inançları önemlidir (Çelikten, vd., 2005). Çünkü benimsediği öz yeterlik algısı ve başarı yönelimi doğrultusunda eğitim verecektir ve verdiği eğitim hitap ettiği kesimi doğrudan veya dolaylı olacak şekilde etkilemiş olacaktır. Hem öğretmenlik mesleğinin getirmiş olduğu önem hem de bu çalışmada bahsi geçen öz yeterlik kaynaklarının ve başarı hedef yönelimlerinin önemi nedeniyle böyle bir çalışma yapılmak istenmiştir.

2. KAVRAM VE TERİMLER

Tanımlanma ve değerlendirilme şekillerine göre farklılaşan temelde iki tane başarı yönelimi vardır ve bunlar ustalık ve performans yönelimleridir (Elliot ve McGregor, 2001). İki temel kavram üzerine şekillenmiş olan yönelimler zamanla kendi içlerinde ayrılmış ve 2x2 başarı yönelimleri şeklini almıştır.

Bandura'nın kuramına göre ise öz yeterlik algıları dört tane ana kaynaktan oluşmakta ve bunlar yetenek göstergeleri olarak ustalık deneyimi, dolaylı deneyimler, sözlü ikna ve dördüncü olarak fizyolojik ve duygusal durumlar olarak ayrılmaktadırlar (Bandura, 1997).

Ustalık yaklaşma yönelimi; kişinin amacının yeni bir şeyler öğrenmek, öğrendiği konuyu daha iyi kavramak ve bu alanda yetkinlik kazanmak olan bir yönelimdir (Barron ve Harackiewicz, 2001). Ustalık yaklaşma yönelimi daha çok olumlu sonuçlarla ilişkilendirilir. Başarıyı elde etme ile ilişkili olarak çaba gösterme, derinlemesine anlamaya çalışma, öğrenilen bilgiyi uzun süreli belleğe aktarabilme, yüksek yetkinlik beklentisi ile ilişkilidir (Elliot ve Church, 1997; Elliot, 1999). Örneğin bu yönelime sahip kişiler; "bu konuyu anlayabildiğim kadar anlamak istiyorum", "okulu bitirdiğimde çocuk gelişimi ile ilgili geniş çaplı bir bilgi birikimim olsun istiyorum" vb. cümlelerini kurarlar.

Ustalık kaçınma yönelimi; kişinin amacının yanlış öğrenmekten, hata yapmaktan ve öğrendiklerini hatırlayamamaktan kaçındığı bir yönelimdir (Elliot ve McGregor, 2001). Negatif sonuçlar doğuracağı tahmin edilir. Başarısızlık korkusundan dolayı kişi çabalamaktan ve öğrenmeye çalışmaktan kaçınır.

Performans yaklaşımı yönelimi; hem başarı ihtiyacı hem de başarısızlık korkusunu barındıran bir hedef yönelimidir. Ancak bu her ne kadar yaklaşım yönelimi olsa da performans odaklı bir yönelim olduğu için bilinçaltında yatan endişe nedeniyle kişide zamanla motivasyon kaybına neden olacaktır (Elliot, 1999).

Performans kaçınma yönelimi; birçok açıdan olumsuz sonuçlar doğuran başarısızlık korkusunun pozitif yordayıcısı olan bir hedef yönelimidir (Elliot ve McGregor, 2001). Örneğin; bu yönelime sahip kişiler "bu soruyu cevaplayamazsam ne olacak", "amacım zayıf not almamak" gibi cümleler kurarlar.

Algılanan öz yeterlik: Kişilerin hayatlarında önemli olan olaylar içinde kendilerinin o olayla başa çıkabileceklerine dair olan inançlarıdır (Bandura, 2010).

Öz yeterlik kaynakları: "İnsanların etkililikleri hakkındaki inançlarını oluşturan dört ana etki kaynağının oluşturduğu bilgi kaynaklarıdır" (Bandura, 1994).

Doğrudan deneyimler; kişinin kendi tecrübelerine dayanarak oluşturduğu kendi yeterliğine dair en etkili olan bilgi kaynağıdır (Bandura, 1997).

Dolaylı deneyimler; daha çok kendine benzer kişilerin çabalayarak başarılı olduğunu veya çabalamadığı için başarısız olduğunu gözlemleyerek ve sosyal modelleme yaparak elde edilen deneyimlerdir (Bandura, 1994).

Sözel ikna; çevresinde bulunan güvendiği kişilerden alınan teşvik edici ifadelerle yeterlik inancının artmasına neden olan öz yeterlik bilgi kaynağıdır.

Fizyolojik ve duygusal durumlar; stres, depresyon, yorgun olma durumu gibi faktörlerin bireyin öz yeterliğini etkilemesidir (Bandura, 2010).

3. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1 Öz Yeterlik Kaynakları

3.1.1 Doğrudan Deneyimler

Doğrudan deneyimler (etkin ustalık deneyimi) öz yeterlik kaynakları içerisinde en etkili olan yeterlik bilgisi kaynağıdır (Bandura, 1997). En etkili bilgi kaynağı olarak ifade edilmesinin nedeni kişinin kendi tecrübelerine dayalı olarak oluşan bir yeterlik duygusunu ifade etmesidir. Geçmişte yaşadığı başarılar bugün karşılaştığı görevleri yapabileceğine dair inanç oluşturmaktadır. Ancak bireyin elde ettiği başarılar her ne kadar kendi deneyimi ile gerçekleşse de bu deneyimin yeterli çaba gösterilerek kazanılmış olması gerekmektedir (Bandura, 1994). Aksi durumda kendi deneyimi, tecrübesi ile kazanılmış olsa da şans eseri veya çok basit bir şekilde kazanıldığında etkisi o kadar büyük olmamakta ve yeterliliğe etkisi az olmaktadır. Yeterlik inançları tam olarak oluşmadan yaşanan başarısızlıklar inancı zayıflatmaktadır. Önemli noktalardan biri de ustalık deneyimlerinin daha güçlü olabilmesi için aşamalı görevler şeklinde ilerlenerek başarının sağlanmasıdır. Bu nedenle eğer etkin ustalık deneyiminin güçlü olması isteniyorsa aşamalı görevler şeklinde ilerleme sağlanarak ödüllendirme gerçekleştirilmelidir (Heslin ve Klehe, 2006). Derste sunum yapan bir öğrenci eğer başarılı sonuç almışsa bir sonraki sunumda ya da benzer bir görevde kendine güvenecek öz yeterliği de artacaktır. Ancak yaptığı sunumda başarısız olmuş ise öz yeterlik algısı zayıflayacak ve cesareti kırılacaktır. Doğru orantılı olarak birey deneyimleri sonucu yeterli çaba ile başarı elde etmişse yeterliği artmış olacak ancak yeterli çaba gösterdiği halde bir başarı elde edememiş ise yeterliği, kendine olan inancı da düşmüş olacaktır (Usher ve Pajares, 2008).

3.1.2 Dolaylı Deneyimler

Öz yeterlik inançlarını oluşturmanın bir diğer yolu ise dolaylı deneyimlerdir (Bandura,1994). Dolaylı deneyimde kişi modelleme yoluyla bilgiler kazanmaktadır. Benzer özelliklere sahip insanların yaptıkları işlerde başarılı olduklarına şahit olmak, gözlemleyen kişinin yeteneklerine olan inancını artıracaktır (Bandura, 2010). Dolaylı

deneyimlerde önemli olan nokta gözlemlenen ile gözlemleyen arasında ne kadar benzerlik olduğudur. Benzerlik faktörü arttıkça ikna edicilik de artmaktadır. Gözlemleyen kişi gözlemlediği kişide ne kadar kendinden bir parça bulursa modelleme de o kadar etkili olmaktadır (Hendricks, 2016). Çocukların el becerileri konusunda kendilerini arkadaşları (kendi yaş grubu) ile kıyaslaması örnek gösterilebilir. Örneğin, sınıfta makasla şekilleri kesme etkinliğini yapamayacağını düşünen bir çocuğun arkadaşlarının başarılı bir şekilde yaptıklarına şahit olması ile yapabileceğine dair inancı artacaktır. Yine benzer şekilde sınıftaki arkadaşlarının etkinliği yapamadıklarına şahit olursa kendisinin yapacağına olan inancı zayıflayacak ve cesareti kırılacaktır. Görüldüğü gibi sosyal karşılaştırmalı çıkarım yolu ile, başkalarının kazanımları öz yeterliği etkilemektedir (Bandura, 1997). Dolaylı deneyimlere akran öğrenmesi de örnek gösterilebilir. Güvenilen ve iyi bir akran ile çalışma, onu model alma ile ilerleme sayesinde kişisel deneyimlerde yaşanan başarısızlıklar olsa bile kişi pes etmeden görevi yerine getirmeye çalışabilir (Brown ve Inouye, 1978).

3.1.3 Sosyal İkna

Sosyal ikna (sözlü ikna) ise öz yeterliği etkileyen üçüncü bilgi kaynağıdır. Güvenilir kişiler tarafından ikna edici bir şekilde yapılan geri bildirimler yeterliğe olan inancı arttırmakta ve kişinin çabalarında ısrarcı olmasını sağlamaktadır (Bandura, 1997). Sosyal iknanın güvenilir kişilerden gelmesinin yanında o kişinin statüsü de önem taşımaktadır. Bir öğretmen adayı için öğretmenlik yapabileceğine dair teşvik edici cümlelerin alan öğretmeninden gelmesi aynı sınıfta bulunduğu arkadaşından gelmesinden daha teşvik edici olmaktadır. Bu konu ile ilgili çalışması olan Ruegg (2018)'in bulduğu sonuçlar destekleyici niteliktedir. Teşvik edici ve cesaretlendirici ifadeler çabaları arttırırken olumsuz eleştiriler çabaları ve yeterliği zayıflatmaktadır. Örneğin, öğretmeni tarafından yapabileceğine dair teşvik edilen çocuğun yeterliğine olan inancı artacaktır. Öğretmen, aile, arkadaşlar ve sosyal çevreden gelebilecek cesaretlendirici veya kırıcı ifadeler kişinin yeterlik algısını etkilemektedir. Cesaretlendirici ve kırıcı ifadeler incelendiğinde birey üzerinde kırıcı olan cümlelerin daha çok tesir ettiği sonucu bulunmuştur (Bandura, 1997; Uzar, 2010). Ancak bu durumun sadece sosyal ikna yolu ile de olması mümkün değildir. Teşvik edici sözlerle

gerçekçi olmayan bir şekilde artan yeterlilik hayal kırıklığına neden olmakta ve aynı zamanda yeteneklerinden yoksun olduklarına ikna olan kişilerde zorluklar karşısında hemen pes etme durumunu yaratmaktadır (Bandura, 1994).

3.1.4 Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

Öz yeterlik kaynaklarının sonuncusu fizyolojik ve duygusal durumlardır. Stresli durumlar, kaygı, gerginlik, yorgunluk gibi faktörler kişinin öz yeterlik algısını etkiler. Ruh hali kişisel yeterliği etkilemektedir. İyi bir ruh hali algılanan öz yeterliği arttırırken kötü ruh hali onu azaltacaktır (Bandura, 1994). Kaygı düzeyinin optimum düzeyde kalması daha iyi olacaktır. Ancak bu durumu yönetmek önemlidir çünkü bu durum gün içerisinde bile değişkenlik gösterebilir. Örneğin okul öncesi öğretmeninin günün ilk saatlerindeki yeterlik algısı ile son saatlerindeki yeterlik algısı farklı olacaktır çünkü yorgunluk faktörü öğretmenin öz yeterlik algısını etkilemiştir.

3.2 Başarı Hedef Yönelimi

Başarı hedef yönelimi teorisinin tarihine baktığımızda 1970 ve 1980'li yıllarda çıkan ilk model "İkili Başarı Yönelim" teorisidir (Yerdelen ve Padır, 2017). Bu teori öğrenme ve performansa dayalı yönelim olmak üzere ikiye ayrılan bir modeldir. Daha sonra 1990'lı yıllara gelindiğinde "Üçlü Model" olarak geliştirilmiş ve öğrenme yönelimi aynı şekilde kalmıştır. Ancak performans yönelimi performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak ikiye ayrılmıştır. Böylece üçlü bir model ortaya çıkmıştır. 2000'li yıllara gelindiği zaman ise öğrenme yaklaşımı da kendi içinde öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma şeklinde ayrılmıştır. Elliot ve McGregor (2001) un 2x2 başarı hedef yönelimi teorisinde ustalık yaklaşma, ustalık kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak ifade edilen alanlardan oluşmaktadır. Aşağıda Tukaş (2011, s 27)'ın çalışmasında oluşturduğu ustalık hedef yönelimi ile performans hedef yönelimini karşılaştırdığı tabloya yer verilmiştir.

Tablo 3.1 Ustalık Hedef Yönelimi- Performans Hedef Yönelimi Karşılaştırması

Ustalık Hedef Yönelimi	**Performans Hedef Yönelimi**
İçsel güdülenme	Dışsal güdülenme
Maksimum çaba	En az çaba
Kendini referans alma	Başkalarını referans alma
Çalışmaya karşı olumlu duygular	Çalışmaya karşı olumsuz duygular
Beceri geliştirme	Yüzeysel öğrenme
Risk alma	Risk almama
Hatadan kaçmama	Hatadan kaçma
Başarısızlıkları yetersiz çabaya atfetme	Başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme
Yetenek geliştirme	Yetenek kanıtlama
Orta güçlükteki görevleri tercih etme	Kolay görevleri tercih etme
Gerektiğinde yardım isteme	Yardım istemekten kaçınma

3.2.1 Öğrenme Yaklaşma

Öğrenme yaklaşma ya da ustalık yaklaşma yöneliminde temel olarak kişinin amacı bir şeyi öğrenmek ve anlamaktır (Yerdelen ve Padir, 2017). Örneğin okulöncesi öğretmenliği okuyan bir lisans öğrencisi çocuk gelişimi dersinin içeriğini daha iyi anlamaya ve öğrenmeye çalışıyorsa öğrenme yönelimine sahiptir. Kişi bir konuyu anlama konusunda içsel motivasyon ile hareket eder. İstediği başarıyı elde edemese bile kolay kolay pes etmez ve başkaları ile başarısını kıyaslamaz (Ozkal vd., 2014). Olumlu olana yaklaşma anlamı taşımaktadır. Öğrenme yaklaşma yönelimi daha çok çalışma sürecine yönelik başarılar elde etmeye yönelik beklentilere sahiptir. Yapabileceğinin en iyisini yapmaya yönelik algıya sahip kişilerin benimsediği bir yönelimdir (Turgut, 2013).

3.2.2 Öğrenme Kaçınma

Öğrenme kaçınma yönelimine sahip kişiler ise bir dersi anlayamamaktan ve öğrenememekten korktukları için o dersten kaçınırlar. Yanlış öğrenme durumlarından kaçınırlar. Örneğin okulöncesi öğretmenliği okuyan bir lisans öğrencisinin sayısal bir ders olduğu için fen dersini öğrenemeyeceğini düşünüp o dersi çalışmaktan kaçınması bir öğrenme kaçınma yönelimi göstergesidir. Öğrenemeyeceklerini düşündükleri durumdan öğrenme sürecini kötü etkilememesi adına kaçınmak demektir. Öğrenme hedefleri genel olarak süreci hedef alan yönelim oldukları için öğrenme kaçınma yönelimine sahip kişiler de bu süreci kötü etkileyeceklerini, bilgi edinemeyeceklerini,

kendilerini geliştiremeyeceklerini düşündükleri alanlardan kaçınarak süreci yönetmeye çalışırlar. Öğrenme kaçınma yöneliminde her ne kadar başarılı olmak adına yapılan eylemler olsa da aynı zamanda başarısız olmaktan korktukları içinde hareket etme durumunu taşımaktadır. Çünkü başarısız olmamak için başarılı olabilecekleri alana yönelirler.

3.2.3 Performans Yaklaşma

Performans yöneliminde ise kişi kendini bağıl değerlendirmeye tabi tutar. Kendi yeteneğini ve yeterliklerini başkaları ile kıyaslar. Performans yaklaşma yöneliminde kendisi ile diğer kişiler arasında (ailesi, arkadaşları, öğretmeni vb.) sosyal karşılaştırmalar yaparak onlardan daha iyi, daha başarılı olduğunu kanıtlamaya çalışır (Yerdelen ve Padir, 2017). Sürekli kıyaslamalar yaptığı için içsel motivasyon yerine dışsal motivasyonu vardır. Başarılı olmak için değil de başkaları başarılı desinler diye çalışır ve kendisi hakkında ne düşünüldüğüne çok önem verir (Ozkal vd., 2014). Örneğin, beden eğitimi dersinde gösterilen hareketleri daha çok sınıf arkadaşları ne kadar güzel yapıyorsun ne kadar yeteneklisin desinler diye hareketleri doğru yapmaya çalışır. Bu yönelime sahip kişilerde her zaman diğerlerinden daha iyi olma çabası vardır. Performans yaklaşma yönelimi her ne kadar diğerlerinden daha iyi olmak adına yapılan eylemlerden oluşsa da daha başarılı olmaya yönelik adımlar atıldığı için sonuç odaklı bir yaklaşım yönelimidir. Bu nedenle de bu yönelime sahip bireyler sonuç odaklı olan görevlerde diğer hedef yönelimlerine göre daha başarılı olmaktadırlar. ALES, KPSS gibi kontenjan odaklı sınavlarda olumlu anlamda sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır.

3.2.4 Performans Kaçınma

Performans kaçınma yöneliminde ise sınıftaki başarısız, tembel çocuk olmaktan kaçınır. Başkaları gözünde yetersiz görünmekten çekinir. Bu nedenle genellikle yapabileceğini düşündüğü görevleri seçer, fazla sorumluluktan kaçınır ve yüksek çaba gerektiren görevlerden kaçar (Ozkal vd., 2014). Örneğin, müzik dersinde öğretmenin melodika, gitar ve keman olmak üzere üç tane seçenek sunduğunu düşünelim. Birisini seçip dönem boyunca öğrendikleri parçaları o müzik aletiyle çalmalarını isteyecektir.

Bu durumda performans kaçınma yönelimi olan çocuk en kolay melodika çalınıyor diğer aletleri seçersem yeteneksiz ve başarısız olurum düşüncesi ile melodikayı seçecektir. Örnekte görüldüğü gibi performans kaçınma yönelimi olan kişiler sınıf içinde diğerlerinden daha başarısız olma durumlarından kaçınırlar.

3.3 Başarı Hedef Yönelimine Yönelik Araştırmalar

Başarı hedefi kuramı ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan birçok araştırma vardır (Ozkal vd., 2014; Aydın ve Yerdelen, 2015). Örneğin; Ozkal vd. (2014)'un yapmış oldukları çalışmada hem başarı hedef yönelimi ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi hem de öz yeterliğin ve başarı hedeflerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında kızların öğrenme yaklaşımı ve öğrenme kaçınma yönelimine erkeklerden daha fazla başvurdukları, erkeklerin de performans yaklaşımı ve performans kaçınma yönelimine kızlardan daha fazla başvurdukları tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi olarak 2. sınıflar ve 4. sınıflar karşılaştırılmış ve öğrenme yaklaşımı ve öğrenme kaçınma yöneliminde farklılık bulunmazken 2.sınıflar 4. sınıflara göre daha çok performans yaklaşımı ve performans kaçınma yönelimine sahip çıkmışlardır. Benzer şekilde Aydın ve Yerdelen (2015)'in üst biliş stratejileri, başarı hedef yönelimleri ve öz yeterlik algıları üzerinde yaptıkları çalışmada öz yeterliği yüksek olan bireylerin dersin içeriğini daha iyi anlamaya çalıştıklarını yani ustalık yaklaşma yönelimi gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Başarı yönelimi, duyuşsallık ve öz yeterlik arası ilişkilere bakan Gerhardt ve Brown (2006)'ın araştırmasında ise ustalık hedefini benimseyenlerde ve eğitim öncesinde halihazırda öz yeterliği yüksek olanlarda sonuçta öz yeterlik yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Ancak yüksek PGO (performance goal orientation) ve yüksek MGO (mastery goal orientation) olan kişilerin de verilen programdan aynı şekilde faydalandıkları görülmüştür.

Hangi başarı hedef yönelimini seçmenin daha iyi bir motivasyon sağlayacağı ve daha iyi sonuçlar vereceği sorusunu soran araştırmalar vardır. Örneğin; Barron ve Harackiewicz (2001) bu amaç doğrultusunda çoklu başarı amaçları modelini test etmişlerdir. Araştırma sonucunda çoklu hedefi tercih etmenin sadece öğrenme yönelimini tercih etmekten daha iyi sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Başarı

hedeflerinin farklı zamanlarda farklı seçeneklerde ve farklı bireylerde farklı etkiler oluşturduğu bulunmuştur. Bu noktada hangi zamanda ve hangi durumda hangi hedef türünün tercih edildiğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Liem (2015) de aynı şekilde çoklu hedefleri seçmenin üzerinde durmuştur. Benzer şekilde hangi başarı hedefinin daha istikrarlı olduğunu tespit etmek için yapılan araştırmalar da vardır. Örneğin; Peaetorius vd. (2014)'in yaptıkları araştırmada başarı hedeflerinin sabit özelliklerinin olmadığı, bazı özelliklerden etkilendikleri ancak beklenmeyen şekilde ustalık hedeflerinin performans hedeflerinden daha az istikrarlı olduğu bulunmuştur. Nedeninin ise durumdan duruma değişebilen yeterlik algılarının olabileceği düşünülmüştür. Bu sonucu destekleyen Akın (2010)'ın başarı yönelimleri, kendini aldatma ve boyun eğici davranış ilişkilerini incelediği ile araştırmasında ise öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefini benimseyerek başarılı olan öğrencilerin öğrenme yaklaşma hedefini benimseyerek başarılı olan öğrencilerden daha itaatkar, boyun eğici performans gösterdikleri sonucu bulunmuştur. Hangi başarı yöneliminin daha iyi olduğu sorusunu içinde barındıran Niemivirta, vd. (2019)'un araştırmasında bu amaca yönelik olarak "kişi odaklı yaklaşım" terimi araştırmada kullanılmıştır. Diğer araştırmaları da destekler bir biçimde birden çok hedefin önemli olduğu, bireysel farklılıkların bu konu üzerinde ciddi bir öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak her ne kadar çoklu bir hedef belirlemek daha doğru ve daha iyi sonuçlar vermeye eğilimli olsa da bazen sorunlara da neden olduğu belirtilmektedir. Kişinin hayatta aldığı görevler ve karşılaştığı olaylar değiştiğinde onlara karşı kullanacağı yönelimler de değişim göstermektedir. Bu nedenden dolayı birey her durumda aynı başarı hedef yönelimini seçmemelidir. Başarı hedef yönelimlerinin ne düzeyde istikrara sahip olduğu ise büyük bir sorudur. Bu soruya yönelik olarak yapılan Muis ve Edwards (2009)'ın yaptığı araştırmada beklenen sonuçlara ters olarak en istikrarlı olan başarı hedef yönelimi performans yaklaşım, en az istikrar gösteren ise öğrenme yaklaşımı çıkmıştır. Bu sonuçlara bakıldığı zaman ustalık yaklaşma yönelimi her zaman iyidir, en doğru seçimdir denilmemektedir. Karşılaşılan durum, olay veya görev değiştikçe duruma uygun olarak başarı hedef yöneliminin seçilmesi gerekmektedir. Bu da tek bir yönelimin en iyi yönelim olarak ithaf edilmeyeceğini göstermektedir. Bir kişinin görevle karşılaştığı zaman her zaman uyguladığı bir başarı hedef yönelimi var mıdır yoksa görevin niteliğine bağlı olarak

değişken bir hedef yönelimine mi sahiptir sorusu bazı araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Verilen görevin niteliğine bağlı olarak öğrenci uygun olan başarı hedef yönelimini seçebilir ve nasıl başarı elde edebileceğini kendisi ayarlayabilir (Muis ve Edwards, 2009). Bu da başarı hedef yöneliminin öz düzenleme ile bağlantısını ortaya koymaktadır. Fryer ve Elliot (2007) ve Senko ve Harackiewicz (2005)'nin çalışmalarına bakıldığında da bu iki konunun birbiriyle bağlantılı olarak ilerleyebileceği görülmektedir. Bir öğrenci bir ödevle veya bir görevle karşılaştığında o görevin niteliğine bağlı olarak kendisinin çalışma tarzını da hesaba katarak inceler ve bunun sonucunda kendine göre uygun olan hedef yönetimini seçebilir Muis (2007) ve Pintrich (2000).

2x2 Başarı hedef kuramının oluşmasını sağlayan Elliot ve McGregor (2001) 2x2 başarı hedef yönelimi çerçevesini incelemek için bir araştırma kapsamında üç tane çalışma yapmışlardır. Yaptıkları ilk çalışmanın sonucunda ustalık kaçınma yönelimini ustalık yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimi ile ilişkilendirmişlerdir. 2.çalışmada ustalık kaçınma yönelimini ustalık yaklaşma ve performans kaçınma ile ilişkilendirirken diğer çalışmadan farklı olarak performans yaklaşımı ile ilişkisiz bulmuşlardır. 3.çalışmanın sonucu ise 2. çalışmayı desteklemiştir. Ustalık yaklaşmanın bireydeki başarı ihtiyacı ile ilişkili olduğu, kadınların daha çok ustalık yaklaşımını benimsediği, ustalık kaçınmanın başarısızlık korkusu ile ilişkili olduğu, performans yaklaşımının hem başarı hem de başarısızlık ile ilişkili olduğu, daha çok rekabet etmek isteyenlerin performans yaklaşımı yönelimine başvurdukları, performans kaçınma yöneliminin sadece başarısızlık ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrenme kaçınma yöneliminin öğrenme yaklaşımı yöneliminden daha kötü ve performans kaçınma yöneliminden daha iyi sonuçlar verdiği bulunmuştur. Yine Elliot (1999) 'un yaptığı bir araştırmada yeterlilik algıları yüksek bireylerin daha çok yaklaşım yönelimlerine yöneldikleri yeterlilik algıları düşük olan bireylerin ise kaçınma yönelimlerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Yine bu araştırmada da öğrenme hedefleri başarı ile performans kaçınma başarısızlık ile ve performans yaklaşma başarı ve başarısızlık korkusu ile ilişkilendirilmiştir.

Başarı hedef yönelimi birçok farklı alanlar ilişkilendirilerek incelenmiştir. Benlik saygısı ve akademik başarı ile ilişkilendirerek inceleyen Üzbe ve Bacanlı (2015) performans kaçınma yönelimine sahip kişilerin daha çok kendini engelleme yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Başarı hedef yöneliminin 10 bağıntısı olduğunu söyleyen ve bu alanda araştırmalar yapan Biddle, vd., (2003) çaba sarf etme, yetenek geliştirme, zindelik, öz saygı, ego yönelimleri, statüler, rekabet içinde olma vb. çok çeşitli faktörlerle ilişkilendirme yaparak bir çalışma yapmıştır. Öğrenme yönelimlerinin çabalama, spor amaçları, benlik algısı ile pozitif bir ilişkisinin olduğu, performans yönelimlerinin ise sosyal bir statü kazanma ile arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenme yönelimlerinin ve performans yönelimlerinin yeterlik ile ilişkileri çeşitli olarak zayıf-orta ve güçlü olarak bulunmuştur. Bu sonuca baktığımızda performans yönelimlerine olumsuz olarak bakmak yerine öğrenme yönelimlerinin yetenek geliştirme ve ilerletme ile güçlü ilişkisinin olduğu; performans yönelimlerinin ise statü, tanınma, göz önünde olma, fark edilme, rekabet etme ile güçlü ilişkisinin olduğu sonucu çıkarılmalıdır. Benzer şekilde sadece öğrenme yönelimi ile hareket eden öğrencilerin veya yüksek bir performans yönelimi ile hareket eden öğrencilerin motivasyonlarının yüksek çıktığı bulunmuştur (Biddle, vd., 1996). Bu araştırmanın sonuçları ile aynı doğrultuda Yunan eğitim sisteminde yapılan bir araştırmaya göre lise son sınıf öğrencilerinin öğrenme yönelimleri ortaokul ve ilkokul öğrencilerine göre daha düşük çıkmıştır (Digelidis ve Papaioannou, 1999). Öğrencilerin yaşı, sınıf seviyesi arttıkça ustalık yönelimlerininde düştüğü görülmüştür.

Hedef teorisini güncelleştirerek kullanmanın ve bir üst seviyeye taşımanın gerekli olduğunu belirten araştırmacıların öne sürdüğü gerekçe ilk olarak yaklaşım yönelimlerini kaçınma yönelimlerinden ayırmak yani performans ve öğrenme olarak değil yaklaşım ve kaçınma olarak ayrılmasının gerekliliğidir (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot, 1997; Pintrich, 2000). İkinci gerekçe olarak performans yaklaşım yönelimi olumlu sonuçlara götürse bile ustalık hedefleri ile birleştirilmesinin, çoklu hedef oluşturmanın gerekliliğidir (Barron ve Harackiewicz, 2000, 2001; Pintrich, 2000). Diğer bir gerekçe olarak ustalık hedefleri her ne kadar pozitif ve olumlu sonuçlar verse de performans yaklaşım hedeflerinin başarıyı sağlama olasılıklarının yüksek olması gerekçesi olduğunu söyleyen araştırmacılar vardır (Harackiewicz vd.,

1998). Bu gerekçeleri öne sürerek sınırlı bir alana hapsolmuş olan hedef yönelimlerini daha geniş bir şekilde revize ederek, zenginleştirerek literatüre koymak adına çalışmalar yapılmıştır (Harackiewicz, vd., 2002).

3.4 Öz Yeterlik Kaynaklarına Yönelik Araştırmalar

Öz yeterlik inancı ve öz yeterlik kaynakları arasında yapılan karşılaştırmalar araştırmalara konu olmuştur. Örneğin bu alanda araştırma yapmış olan Gün vd., (2021) çalışmasında öğretmenlerin okudukları bölüm, sınıf seviyesi ve cinsiyet faktörlerini incelemişlerdir. Öz yeterlik kaynaklarından duygusal ve fizyolojik durumlar açısından belirsizlikler ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin sınıf içerisinde daha stresli oldukları bulunurken kadın öğretmenlerin iş yükü nedeniyle daha stresli olduğu bulunmuştur. Yine cinsiyet faktörü açısından bakıldığında bu araştırmada herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılarda 4.sınıflar anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip çıkmışlardır. Ancak ilginç bir şekilde Medikoğlu (2020)'nun araştırmasında doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılar alt faktörleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunamazken sözel ikna ve duygusal durumlar alt faktörlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sonuç olarak ise sınıf düzeyi arttıkça öz yeterlik algısının azaldığı tespit edilmiştir. Alparslan vd., (2019)'ın araştırmasında ise en yüksek öz yeterlik kaynağının sözel ikna olduğu ortaya çıkarken en düşük öz yeterlik kaynağının duygusal durumlar olduğu sonucu çıkmıştır. Öz yeterliğin başarı ile ilişkisinde ise başarı arttıkça öz yeterliğinde doğru orantıda arttığı bulunmuştur.

Öz yeterlik kaynakları ile matematik başarısı ilişkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yapan Yurt (2014) en çok etki eden faktörün doğrudan deneyimler olduğunu, öz yeterlik kaynakları ile doğrudan deneyim arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu söylemiştir. Joët, vd., (2011) Fransa'da ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışma ile matematik öz yeterliği üzerinde çalışmış ve anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik kaynaklarının hangisinin daha baskın, daha etkili olduğunu inceleyen araştırmalar içerisinde genel anlamda doğrudan deneyimlere atıf yapılmaktadır. Doğrudan deneyimlere farklı araştırmalarda farklı isimler verilerek ifade edilmektedir. Doğrudan deneyimleri performans başarısı olarak ifade eden bir araştırmada (Wise ve

Trunnell, 2001) diğer araştırmaları da destekler bir biçimde gözlemlemenin, model almanın ve sözlü iknanın da üzerinde bir etkililiğinin olduğu sonucu çıkmaktadır. Ancak bir de doğrudan deneyimle kazanılan becerinin üzerine sözlü ikna ile olumlu bir mesaj geldiğinde elde edilen başarının daha da arttığı gözlemlenmiştir.

Öz yeterlik kaynakları aslında bir zincir şeklinde birbirlerini etkilemektedir. Boyutlar arasında sarmal bir döngünün olduğu görülmektedir. Bireyin eğer öz yeterliği yüksekse bu karşılaştığı görevlerde göstereceği başarısını da etkilemektedir ve başardıkça çabaları artmaya başlamaktadır, çaba arttığı zamanda öz yeterliğinin artışı doğru orantılı bir şekilde ilerlemeye devam etmektedir. Bu döngünün tam tersi de olabilmektedir. Buradan yola çıkarak öz yeterliğin aslında istikrarlı olduğu görülmektedir (Tschannen - Moran ve McMaster, 2009). Genel anlamda birçok araştırmada (Lopez ve Lent, 1992; Loo ve Choy, 2013) öz yeterliği yüksek olan bireylerin gerçek anlamda sınavlarda, akademik hayatlarında, okullarda başarılı olup olmadığı incelenmektedir. Bu iki konu birbiriyle çok bağlantılı bir konudur. Bu nedenden dolayı bu konudaki araştırmalar incelendiğinde genel anlamda ikisinin ilişkili ve doğru orantılı olduğu bulunmuştur. Başarıyı matematik alanında inceleyen bir diğer araştırma olan Loo ve Choy (2013)'un araştırmasında da iki konu birbiriyle ilişkili bulunmuş ve özellikle de doğrudan deneyimin bu konu üzerinde en etkili olan, en çok söz sahibi olan boyut olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öz yeterlik birçok farklı alanla ilişkilendirilmektedir. Ancak özelliklede performans göstermenin göstergesi olduğu ifade edilmektedir. Süreç içerisinde öz yeterlik ve öz yeterlik kaynaklarının nasıl ilerlediğini bulmaca görevi üzerinden birbirleriyle nasıl bir ilişkisinin olduğunu anlamaya çalışan Shipherd (2019) bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öz yeterlik arttıkça gösterilen performansında arttığı ancak demografik özellikler üzerinde yapılan inceleme ile herhangi bir farklılığın olmadığı, öz yeterlik kaynakları alt boyutlarına bakıldığında en yüksek derecede doğrudan deneyimlerin çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik düzeyini anlamak için bir bulmaca üzerinde dört deneme gerçekleştirmiştir. Yeni ve bilinmeyen bir durumla ilk defa karşılaştıkları için ikinci denemede öz yeterlikleri düşmüş bir şekilde katıldıkları ancak daha sonrasında arttığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle başarısızlık yaşandığında öz yeterliğin de azaldığı sonucu çıkarılmaktadır. Ayrıca ilk denemede öz yeterlikleri yüksek bir şekilde

çalışmaya katıldıkları gözlemlenmiştir. Hiç bilinmeyen bir duruma bu şekilde yaklaşmaları gerçekçi olmayan motivasyonun işe yaramadığı sonucunu da çıkarmaktadır. Benzer şekilde bir süreci izleyerek sporcuların eğitim sürecinde yeterliklerinin ilerlemelerini ve nasıl değiştiğini incelemek isteyen Samson (2014) maraton koşusu süreci ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada üç defa farklı zaman dilimlerinde inceleme gerçekleştirilmiştir. Deneyimleme ve tecrübe kazanma ile öz yeterliğin doğrusal olarak arttığı gözlemlenmiştir. Ancak bu araştırmada fizyolojik ve duygusal durumlarında ciddi anlamda etkili olduğu sonucu çıkmıştır. Geçmiş deneyimlere sahip olanlar için doğrudan deneyimler etkili olurken daha önce o konuda hiçbir deneyim, yaşantı geçirmemiş olanlar için sözlü ikna etkili bir kaynaktır. Eğer daha öncesinde bir yaşantı geçirilmemişse alt boyutlardan sözlü ikna ve fizyolojik- duygusal durumlar daha etkili olmaktadır.

Öz yeterliği başarı ile ilişkilendirmeye çalışan araştırmalara örnek olarak Lawson, Banks ve Logvin (2007) 'in yaptığı çalışma gösterilebilir. Yine aynı şekilde süreci değerlendirmek için dönem başı ve dönem sonu olarak inceleme yapılmıştır. Dönem sonuna doğru tahmin edildiği gibi öz yeterliğinde arttığı gözlemlenmiştir. Ancak başarının birçok bileşenle ilişkili olduğu sadece bir bileşene göre incelenemeyeceği sonucuna da varılmıştır. Benzer şekilde başarı – performans üzerindeki etkileri ile ilgili bir araştırma yapan Bouffard-Bouchard (1990)'ın araştırması gösterilebilir. Öz yeterlik ilk önce grup ve cinsiyet için incelenmiş ancak anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır. Olumlu, pozitif dönütler alan ve başarılı bir deneyim gerçekleştiren katılımcıların yeterliklerinin de yüksek çıktığı, daha yüksek bir öz yeterliği olanların daha yüksek derecede problemi çözebildiği, başarılı olduğu bulunmuştur.

Öz yeterlik her alan için önemlidir ve bu bütün araştırmalarda aynı sonucu vermektedir. Bu zamana kadar öz yeterlik birçok farklı alanla ilişkilendirilerek açıklanmış ve bu araştırmalar yukarıdaki literatür taramasında da yazılmıştır. Ancak bu araştırmada en önemli, en çok dikkat edilmesi gereken nokta başarı hedef yönelimi ile ilişkilendirilen araştırmalar olacaktır. Ama bu araştırmaların sayısı yeterli değildir. Literatüre genel anlamda bakıldığında öz yeterlik hep bir bütün olarak tüm boyutlarıyla incelenmiştir. Tek bir boyutu ele alıp inceleyen araştırmalar bulunmamaktadır. Ayrıca eğitim alanında çalışan çalışmacıların öz yeterlilik ile ilgili

araştırmalar yaparken örgütsel anlamda çalışmalara yönelen araştırmacıların başarı hedef yönelimini hedef alan araştırmalar yaptığı tespit edilmiştir (Howardson ve Behrend, 2015). Howardson ve Behrend'in araştırmasında değinildiği üzere eğitim hayatında başarı ve olumlu sonuçlar elde edinilmek isteniliyorsa mutlaka öz yeterliğin yüksek tutulmasının yanı sıra başarı hedeflerinin de hesaba katılarak öğrencilere eğitim verilmesi gerektiği bulunmuştur.

4. YÖNTEM

4.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkiye'de devlet üniversitelerinin ve özel üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi ve nedensel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, iki ya da daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkiyi o değişkenleri başka bir şekilde etkilemeden ve manipüle etmeden incelemeye çalışmaktır (Fraenkel, vd., 1993). Nedensel tarama yöntemi, bireyler arasındaki değişikliklerin nedenlerini ve sonuçlarını belli bir müdahale olmadan tespit etmeyi hedefleyen çalışmalardır (Büyüköztürk, vd., 2016).

4.2 Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmada örneklem seçme yöntemlerinden ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Kolay bir şekilde ulaşılabilecek bir grup ile hem zaman hem de işgücü bakımından kayıpları önlemeyi amaç edinen yöntem ile verilerin toplanmasına ulaşılabilir örneklem seçme yöntemi denilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

Tablo 4.1 Katılımcılara Ait Demografik Veriler

		N	**%**
Cinsiyet	Kız	335	86,3
	Erkek	53	13,7
		388	100
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	114	29,4
	2. Sınıf	74	19,1
	3. Sınıf	77	19,8
	4. Sınıf	123	31,7
		388	100

Katılımcıların %86,3'ü (n=335) kız, %13,7'si (n=53) erkektir. 1. sınıfa giden öğrencilerin oranı %29,4 (n=114), 2. sınıfa giden öğrencilerin oranı %19,1 (n=74), 3. sınıfa giden öğrencilerin oranı %19,8 (n=77) ve 4. sınıfa giden öğrencilerin oranı %31,7'dir (n=123) (Tablo 4.1).

4.3 Veri Toplama Araçları

4.3.1 Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği

Bu araştırmada öz yeterlik kaynaklarını ölçmek için Kieffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen "Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Çapa-Aydın, vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçek 4 boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu dört boyut doğrudan deneyim (1-6-9-11-15-17-20-25), dolaylı deneyim (2-5-8-12-18-21-26), sözel ikna (3-10-14-19-23), fizyolojik ve duygusal durumlar (4-7-13-16-22-24-27) şeklindedir. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik cronbach alfa katsayıları 0,75-0,78 arasında olup ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çapa-Aydın vd., 2013). Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa katsayılarına bakıldığında .75 ile .78 arasında değerlere sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. 7'li likert tipinde hazırlanan ölçek öğretmen ve öğretmen adaylarının kullanımına uygundur.

4.3.2 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (2X2BYÖ)

Bu araştırmada öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini ölçmek için Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen Şenler ve Sungur (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "2x2 Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği" kullanılacaktır. Türkçe'ye uyarlama çalışmasında doğrulama çalışması 616 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye örnekleminde alfa katsayı değeri ustalık yaklaşmanın .81, performans yaklaşmanın .69, ustalık kaçınmanın .65, performans kaçınmanın .64 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizleri sonucu, ölçme aracının 4 faktörlü yapısı desteklenmiştir (GFI= .92, CFI = .92, NFI = .90, SRMR = .07). Öğrenme yaklaşma boyutundaki maddeler 1, 6 ve 8. maddelerdir. Performans yaklaşma boyutundaki maddeler 4, 10 ve 16.maddelerdir. Öğrenme kaçınma boyutundaki maddeler 11, 14 ve 17. maddelerdir. Performans kaçınma boyutundaki maddeler ise 2, 7, 13, 19, 20 ve 21. maddelerdir. Toplam 15 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır.

4.4 Verilerin Toplanması

İlk olarak veri toplama araçları üzerinde Türkçe'ye uyarlama çalışması yapan kişilerle online olarak görüşülmüş ve kullanmak için izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılara ulaşmak için mail üzerinden çeşitli üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri ile iletişime geçilmiştir. Öğretim üyeleri aracılığı ile okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünü okuyan öğrencilere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'deki devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği okuyan öğrencilere online ulaşılarak veriler toplanmıştır.

4.5 Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak Microsoft Excel paket programı ile düzenlendikten sonra SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 29.0 paket programı ve ile analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce sayısal verilerin normal dağılıma uygunluğu Skewness (Basıklık) ve Kurtosis (Çarpıklık) testleri ile incelenmiştir ve verilerin normal dağılımdan geldiği görülmüştür. Kurtosis ve Skewness değerleri -3 ile +3 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Analize başlamadan önce 12 gözlemin uç değer olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Tanımlayıcı analizlerde frekans verileri sayı (n) ve yüzde (%) olarak, sayısal veriler ise normallik varsayımı sağladığı için ortalama ve standart sapma değerleri ile belirtilmiştir. İki bağımsız grup olması halinde Standart T testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırmalarında ANOVA testi ile veriler analiz edilmiştir. 2'den fazla bağımsız değişkenin karşılaştırıldığı durumlarda istatistiksel açıdan anlamlı bulunan sonuçlarda hangi değişkenin farklılığın kaynağı olduğunu tespit edebilmek amacıyla gerekli post-hoc analizleri yapılmıştır. Sonuçlar grafik ve tablolar ile gösterilmiştir. Tüm testler için istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4.2 Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Sonuçları

	N	Çarpıklık	Basıklık
Doğrudan Deneyim	388	-1,067	0,978
Dolaylı Deneyim	388	-1,287	1,769
Sözel İkna	388	-1,531	2,219
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	388	-0,838	0,217
Öz Yeterlilik Kaynakları	388	-1,522	2,622
Öğrenme Yaklaşma	388	-1,522	1,805
Performans Yaklaşma	388	-0,025	-0,714
Öğrenme Kaçınma	388	-0,531	-0,295
Performans Kaçınma	388	-0,091	-0,563
Başarı Hedef Yönelimi	388	0,028	-0,401

Tablodaki veriler incelendiği zaman basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ve -3 arasında sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır. Değerlerin normal dağılım olduğu anlaşıldığı için parametrik test tekniklerinin kullanılması tercih edilmiştir. Bu nedenle veriler üzerinde t testi ve ANOVA uygulanacaktır. 2'li gruplarda t testi uygulanırken 2'den fazla olan gruplarda ANOVA uygulanacaktır.

5. BULGULAR

Araştırmada belirtilen problem durumu, problem cümlesi ve alt problemlere göre elde edilen verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan sonuçlar aşağıda görülmektedir. Sonuçlar alt problemlere göre sırayla verilmiştir.

5.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu çalışmanın belirtilen birinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları hangi düzeydedir?" olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar ve öz yeterlik kaynaklarına ait ortalama, standart sapma, medyan, skewness ve kurtosis değerlerine ilişkin veriler Tablo 5.1'de yer almaktadır.

Tablo 5.1 Öz Yeterlik Kaynaklarına Ait Betimsel İstatistik

	Ortalama±Std.Sapma	**Medyan (Min-Max)**	**Skewness**	**Kurtosis**
Doğrudan Deneyim	41,59±10,48	44(8-56)	-1,07	0,98
Dolaylı Deneyim	37,37±9,00	39(7-49)	-1,29	1,77
Sözel İkna	27,95±6,75	30(5-35)	-1,53	2,22
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	34,14±8,91	36(7-49)	-0,84	0,22
Öz Yeterlilik Kaynakları	141,05±30,97	148(28-185)	-1,52	2,62

Tablo 5.1'de Öz Yeterlilik Kaynaklarına ait sayısal verilere yer verilmiştir. Doğrudan deneyim ortalama ve standart sapma değeri 41,59±10,48, dolaylı deneyim ortalama ve standart sapma değeri 37,37±9,00, sözel ikna ortalama ve standart sapma değeri 27,95±6,75, fizyolojik ve duygusal durumlar ortalama ve standart sapma değeri 34,14±8,91 ve öz yeterlilik kaynaklarına ait toplam ortalama ve standart sapma değeri 141,05±30,97 olarak saptanmıştır. Bir araştırmada parametrik test tekniklerinin kullanılabilmesi için o çalışmada verilerin normal dağılım gösteriyor olması önemlidir (Özer, 2007). Bu nedenden dolayı skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır. Skewness ve Kurtosis değerleri incelendiğinde bulunan değerlerin -3 ile +3 arasında

olduğu görülmektedir. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997). Öz yeterlilik kaynakları ve alt faktörleri normallik varsayımını karşılamaktadır.

5.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu çalışmanın belirtilen ikinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri hangi düzeydedir?" olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma ve başarı hedef yönelimlerine ait ortalama, standart sapma, medyan, skewness ve kurtosis değerlerine ilişkin veriler Tablo 5.2'de yer almaktadır.

Tablo 5.2 Başarı Hedef Yönelimine Ait Betimsel İstatistik

	Ortalama±Std.Sapma	**Medyan (Min-Max)**	**Skewness**	**Kurtosis**
Öğrenme Yaklaşma	13,86±1,60	15(8-15)	-1,52	1,80
Performans Yaklaşma	9,23±3,26	11(3-15)	-,42	-0,71
Öğrenme Kaçınma	11,03±2,81	11(3-15)	-0,53	-0,30
Performans Kaçırma	18,68±5,93	17(6-30)	0,19	-0,60
Başarı Hedef Yönelimi	52,81±10,10	52(29-75)	0,03	-0,40

Tablo 5.2'de Başarı Hedef Yönelimine ait sayısal veriler yer almaktadır. Öğrenme yaklaşma ortalama ve standart sapma değerleri 13,86±1,60, performans yaklaşma ortalama ve standart sapma değerleri 9,23±3,26, öğrenme kaçınma ortalama ve standart sapma değerleri 11,03±2,81, performans kaçınma ortalama ve standart sapma değerleri 18,68±5,93 ve başarı hedef yönelimi toplam ortalama ve standart sapma değerleri ise 52,81±10,10 olarak saptanmıştır. Başarı hedef yönelimi ve alt faktörlerine ait Skewness ve Kurtosis değerleri -3 ile +3 arasındadır. Veriler normallik vasayımını karşılamaktadır.

5.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

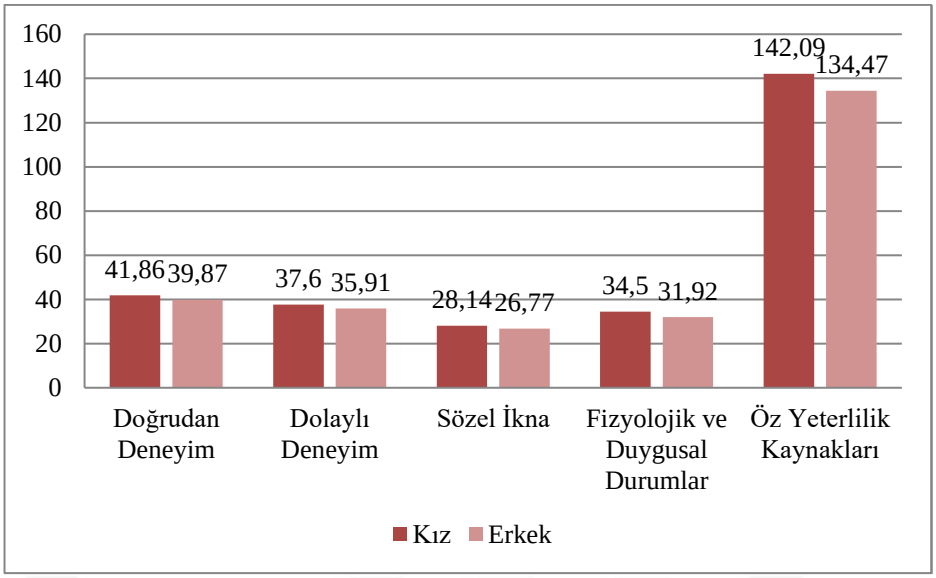
Bu çalışmanın belirtilen üçüncü alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar ve öz yeterlik kaynaklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 5.3'de yer almaktadır.

Tablo 5.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

			Doğrudan Deneyim	**Dolaylı Deneyim**	**Sözel İkna**	**Fizyolojik ve Duygusal Durumlar**	**Öz Yeterlilik Kaynakları**
Cinsiyet	Kız	Ortalama± Std Sapma	41,86±10,30	37,60±8,74	28,14±6,52	34,50±8,77	142,09±30,10
	Erkek	Ortalama± Std Sapma	39,87±11,54	35,91±10,48	26,77±8,00	31,92±9,54	134,47±35,65
		Sd	386	386	63,397	386	386
		t	1,287	1,275	1,180	1,958	1,668
		F değeri	0,203	1,646	4,289	1,205	1,778
		P değeri	0,199	0,203	0,242	0,051	0,096

H_0: Öz Yeterlilik Kaynakları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık yoktur.
H_1: Öz Yeterlilik Kaynakları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5.3'de öz yeterlilik kaynakları ve alt faktörleri ile cinsiyet arasındaki farklılığa ait analiz sonuçları yer verilmiştir. Bağımsız Gruplar T Testi sonucuna göre Sd değeri doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, fizyolojik ve duygusal durumlar, öz yeterlik kaynakları için 386 bulunurken sözel ikna alt boyutu için 63,397 olarak bulunmuştur. Bağımsız Gruplar T Testi sonucuna göre p değerimin 0,05'ten küçük olması durumunda H_(0) hipotezi reddedilir. Öz yeterlilik kaynakları, doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur (p değerleri> 0,05, H_(0) kabul edilir). Ancak tabloya bakıldığında, doğrudan deneyim ortalama ve standart sapması kız öğrencilerde 41,86±10,30, erkek öğrencilerde 39,87±11,54 olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin kendilerinin deneyimleyerek öğrenme becerileri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Dolaylı deneyim, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar için de aynı yorum söz konusudur.



Şekil 5.1 Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Şekil 5.1'de öz yeterlilik kaynakları ile cinsiyet arasındaki farklılığa ait grafik verilmiştir. Şekil 5.1'de cinsiyete ait ortalamalara yer verilmiştir.

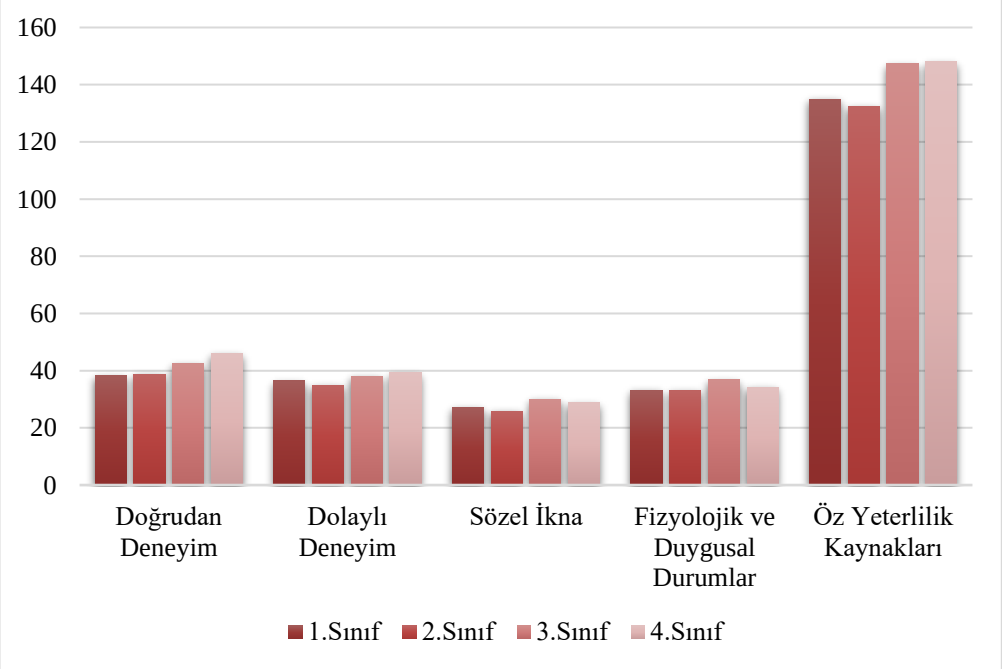
5.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu çalışmanın belirtilen dördüncü alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar ve öz yeterlik kaynaklarının sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5.4'de yer almaktadır.

Tablo 5.4 Öz Yeterlilik Kaynakları Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi ve ANOVA Testi Sonuçları

			Doğrudan Deneyim	**Dolaylı Deneyim**	**Sözel İkna**	**Fizyolojik ve Duygusal Durumlar**	**Öz Yeterlilik Kaynakları**
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	Ortalama±	38,28±9,74	36,39±8,43	27,13±6,34	33,09±8,39	134,89±27,76
	2. Sınıf	Ortalama±	38,73±11,02	34,88±10,00	25,80±7,40	33,04±9,36	132,45±34,06
	3. Sınıf	Ortalama±	42,42±7,19	38,13±6,42	30,03±4,68	36,77±8,13	147,34±21,48
	4. Sınıf	Ortalama±	45,85±11,02	39,30±9,83	28,71±7,35	34,15±9,31	148,01±34,54
		F(gruplar arası, gruplar içi) değeri	13,817	4,537	6,256	3,186	6,831
		P değeri	**<0,001***	**0,004***	**<0,001***	**0,024***	**<0,001***

Tablo 5.4'de Öz yeterlilik kaynakları ve alt boyutlarının sınıf bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları yer almaktadır. Bir çalışmada ANOVA testinin kullanılması için bazı ön şartların sağlanıyor olması gerekmektedir: normallik dağılımı ve gruplar arası varyansın eşit olması (Pallant, 2010; Akbabaoğlu ve Duban, 2020). Bu bağlamda şartlar sağlandığı için ANOVA testi yapılmıştır. One-Way ANOVA Testi sonucuna göre doğrudan deneyim alt boyutuna ait F(3,384) = 13,817; dolaylı deneyim alt boyutuna ait F(3,384) = 4,537; sözel ikna alt boyutuna ait F(3,384) = 6,256 ; fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutuna ait F(3,384) = 3,186 ; öz yeterlik kaynaklarına ait F(3,384) = 6,831 olarak bulunmuştur. One-Way ANOVA Testi sonucuna göre p değerimin 0,05'ten küçük olması durumunda H_(0) hipotezi reddedilir. Öz yeterlilik kaynakları (p<0,001), doğrudan deneyim (p=0,004), dolaylı deneyim (p<0,001), sözel ikna (p=0,024), fizyolojik ve duygusal durumlar (p<0,001) ile sınıf seviyesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır. Farklılığın kaynağının tespiti amacıyla yapılan post-hoc analizi sonuçları Tablo 5.5; 5.6; 5.7; 5.8 ve 5.9'da gösterilmiştir.



Şekil 5.2 Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Şekil 5.2'de öz yeterlik kaynakları ve alt faktörleri ile sınıf seviyesi arasındaki farklılığa ait bir grafik verilmiştir. Şekil 5.2'de sınıf seviyesine ait ortalamalara yer verilmiştir.

Tablo 5.5 Doğrudan Deneyime Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf seviyeniz	(J) Sınıf seviyeniz	Sig. P değeri
Doğrudan Deneyim	1. Sınıf	2. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	**,032***
		4. Sınıf	**<,001***
	2. Sınıf	1. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	,144
		4. Sınıf	**<,001***
	3. Sınıf	1. Sınıf	**,032***
		2. Sınıf	,144
		4. Sınıf	,111
	4. Sınıf	1. Sınıf	**<,001***
		2. Sınıf	**<,001***
		3. Sınıf	,111

Tablo 5.5'de doğrudan deneyim ile sınıf seviyesi arasındaki farklılığa ait post-hoc analizi sonuçları verilmiştir. 1. sınıf ile 3. sınıf (p=0,032), 1.sınıf ile 4.sınıf (p<0,001) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 1. sınıflara ait doğrudan deneyim ortalama ve standart sapma değeri 38,28±9,74, 3. sınıflara ait doğrudan deneyim ortalama ve standart sapma değeri 42,42±7,19, 4. sınıflara ait doğrudan deneyim ortalama ve standart sapma değeri 45,85±11,02 olarak saptanmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça doğrudan deneyimde de artış gözlemlenmiştir.

Tablo 5.6 Dolaylı Deneyime Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf seviyeniz	(J) Sınıf seviyeniz	Sig. P değeri
Dolaylı Deneyim	1. Sınıf	2. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	1,000
		4. Sınıf	,072
	2. Sınıf	1. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	,150
		4. Sınıf	**,005***
	3. Sınıf	1. Sınıf	1,000
		2. Sınıf	,150
		4. Sınıf	1,000
	4. Sınıf	1. Sınıf	,072
		2. Sınıf	**,005***
		3. Sınıf	1,000

Tablo 5.6'da dolaylı deneyim ile sınıf seviyesi arasındaki farklılığa ait post-hoc analizi sonuçları verilmiştir. 2. sınıf ile 4. sınıf (p=0,005) arasında istatistiksel açıdan anlamlı

farklılık saptanmıştır. 2. sınıflara ait dolaylı deneyim ortalama ve standart sapma değeri 34,88±10,00, 4. sınıflara ait dolaylı deneyim ortalama ve standart sapma değeri 39,30±9,83 olarak saptanmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça dolaylı deneyimde de artış gözlemlenmiştir.

Tablo 5.7 Sözel İknaya Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	**(I) Sınıf seviyeniz**	**(J) Sınıf seviyeniz**	**Sig.**
Sözel İkna	1. Sınıf	2. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	**,019***
		4. Sınıf	,406
	2. Sınıf	1. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	**<,001***
		4. Sınıf	**,018***
	3. Sınıf	1. Sınıf	**,019***
		2. Sınıf	**<,001***
		4. Sınıf	1,000
	4. Sınıf	1. Sınıf	,406
		2. Sınıf	**,018***
		3. Sınıf	1,000

Tablo 5.7'de sözel ikna ile sınıf seviyesi arasındaki farklılığa ait post-hoc analizi sonuçları verilmiştir. 1. sınıf ile 3. sınıf (p=0,019), 2. sınıf ile 3. sınıf (p<,001) ve 2.sınıf ile 4.sınıf (p=0,018) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 1.sınıflara ait sözel ikna ortalama ve standart sapma değeri 27,13±6,34, 2.sınıflara ait sözel ikna ortalama ve standart sapma değeri 25,80±7,40, 3. sınıflara ait sözel ikna ortalama ve standart sapma değeri 30,03±4,68, 4. sınıflara ait sözel ikna ortalama ve standart sapma değeri 28,71±7,35 olarak saptanmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça sözel ikna da artış gözlemlenmiştir.

Tablo 5.8 Fizyolojik ve Duygusal Durumlara Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	**(I) Sınıf seviyeniz**	**(J) Sınıf seviyeniz**	**Sig.**
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	1. Sınıf	2. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	**,030***
		4. Sınıf	1,000
	2. Sınıf	1. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	,060
		4. Sınıf	1,000

Tablo 5.8'in devamı

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf seviyeniz	(J) Sınıf seviyeniz	Sig.
	3. Sınıf	1. Sınıf	**,030***
		2. Sınıf	,060
		4. Sınıf	,252
	4. Sınıf	1. Sınıf	1,000
		2. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	,252

Tablo 5.8'de fizyolojik ve duygusal durumlar ile sınıf seviyesi arasındaki farklılığa ait post-hoc analizi sonuçları verilmiştir. 1.sınıf ile 3.sınıf (p=0,030) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 1.sınıflara ait fizyolojik ve duygusal durumlar ortalama ve standart sapma değeri 33,09±8,39 olarak saptanmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça fizyolojik ve duygusal durumlar de artış gözlemlenmiştir.

Tablo 5.9 Öz Yeterlilik Kaynaklarına Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf seviyeniz	(J) Sınıf seviyeniz	Sig. P değeri
Öz Yeterlilik Kaynakları	1. Sınıf	2. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	**,034***
		4. Sınıf	**,006***
	2. Sınıf	1. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	**,016***
		4. Sınıf	**,003***
	3. Sınıf	1. Sınıf	**,034***
		2. Sınıf	**,016***
		4. Sınıf	1,000
	4. Sınıf	1. Sınıf	**,006***
		2. Sınıf	**,003***
		3. Sınıf	1,000

Tablo 5.9'da öz yeterlik kaynakları ile sınıf seviyesi arasındaki farklılığa ait post-hoc analizi sonuçları verilmiştir. 1.sınıf ile 3.sınıf (p=0,034), 2.sınıf ile 3.sınıf (p=0,016), 2.sınıf ile 4.sınıf (p=0,003) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 1.sınıflara ait öz yeterlik kaynakları ortalama ve standart sapma değeri 134,89±27,76, 2.sınıflara ait öz yeterlik kaynakları ortalama ve standart sapma değeri 132,45±34,06, 3. sınıflara ait öz yeterlik kaynakları ortalama ve standart sapma değeri 147,34±21,48, 4. sınıflara ait öz yeterlik kaynakları ortalama ve standart sapma değeri 148,01±34,54

olarak saptanmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça fizyolojik ve duygusal durumlar de artış gözlemlenmiştir.

5.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu çalışmanın belirtilen beşinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma ve başarı hedef yöneliminin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 5.10'da yer almaktadır.

Tablo 5.10 Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet		**Öğrenme Yaklaşma**	**Performans Yaklaşma**	**Öğrenme Kaçınma**	**Performans Kaçınma**	**Başarı Hedef Yönelimi**
Kız	Ortalam± Std Sapma	13,87±1,62	9,28±3,30	11,11±2,79	18,60±6,00	52,86±10,27
Erkek	Ortalam± Std Sapma	13,83±1,45	8,92±3,01	10,53±2,93	19,21±5,44	52,49±9,01
	Sd	386	386	386	386	386
	t	0,150	0,738	1,403	-0,693	0,245
	F değeri	1,471	1,967	0,836	0,966	1,099
	P değeri	0,881	0,461	0,161	0,489	0,807

H_0: Başarı Hedef Yönelimi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık yoktur.
H_1: Başarı Hedef Yönelimi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5.10'da başarı hedef yönelimi ve alt faktörleri ile cinsiyet arasındaki farklılığa ait analiz sonuçları yer verilmiştir. Bağımsız Gruplar T Testi sonucuna göre Sd değeri öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma ve başarı hedef yönelimi için 386 olarak bulunmuştur. Bağımsız Gruplar T Testi sonucuna göre p değerimin 0,05'ten küçük olması durumunda H_0 hipotezi reddedilir. Başarı hedef yönelimi, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur (p değerleri> 0,05, H_0 reddedilemez).

5.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Bu çalışmanın belirtilen altıncı alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimi sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma ve başarı hedef yönelimlerinin sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5.11'de yer almaktadır.

Tablo 5.11 Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi ve ANOVA Testi Sonuçları

			Öğrenme Yaklaşma	**Performans Yaklaşma**	**Öğrenme Kaçınma**	**Performans Kaçınma**	**Başarı Hedef Yönelimi**
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	Ortalama±Std Sapma	13,84±1,62	9,65±3,07	11,13±2,99	19,66±6,02	54,28±10,33
	2. Sınıf	Ortalama± Std Sapma	13,57±1,84	10,00±3,12	10,85±2,90	19,50±5,82	53,92±10,59
	3. Sınıf	Ortalama± Std Sapma	13,95±1,54	8,90±3,03	10,92±2,54	17,03±5,49	50,79±9,50
	4. Sınıf	Ortalama± Std Sapma	14,00±1,46	8,59±3,54	11,11±2,76	18,33±5,96	52,03±9,76
		F(gruplar arası,gruplar içi) değeri	1,223	3,915	.222	3,732	2,398
		P değeri	0,301	0,078	0,881	**0,011***	0,068

Tablo 5.11'de Başarı hedef yönelimi ve alt boyutlarının sınıf bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları tabloda verilmiştir. One-Way ANOVA Testi sonucuna göre öğrenme yaklaşma alt boyutuna ait F(3,384) =1,223; performans yaklaşma alt boyutuna ait F(3,384) = 3,915; öğrenme kaçınma alt boyutuna ait F(3,384) = .222; performans kaçınma alt boyutuna ait F(3,384) = 3,732; başarı hedef yönelimine ait F(3,384) = 2,398 olarak bulunmuştur. One-Way ANOVA Testi sonucuna göre p değerimin 0,05'ten küçük olması durumunda H_0 hipotezi reddedilir. Performans kaçınma (p=0,011) ile sınıf seviyesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır. Farklılığın kaynağının tespiti amacıyla yapılan post-hoc analizi sonuçları Tablo 5.12'de gösterilmiştir.

Tablo 5.12 Performans Kaçınmaya Ait Post-Hoc Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf seviyesi	(J) Sınıf seviyesi	Sig.
Performans Kaçınma	1. Sınıf	2. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	**,015***
		4. Sınıf	,487
	2. Sınıf	1. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	,059
		4. Sınıf	1,000
	3. Sınıf	1. Sınıf	**,015***
		2. Sınıf	,059
		4. Sınıf	,769
	4. Sınıf	1. Sınıf	,487*
		2. Sınıf	1,000
		3. Sınıf	,769

Tablo 5.12'de performans kaçınma ile sınıf seviyesi arasındaki farklılığa ait post-hoc analizi sonuçları verilmiştir. 1.sınıf ile 3.sınıf (p=0,015), arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. 1.sınıflara ait performans kaçınma ortalama ve standart sapma değeri 19,66±6,02 ve 3. sınıflara ait performans kaçınma ortalama ve standart sapma değeri 17,03±5,49 olarak saptanmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça performans kaçınma da artış gözlemlenmiştir.

5.7 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu çalışmanın belirtilen yedinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar, öz yeterlik kaynakları ile öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma, başarı hedef yönelimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 5.13'de yer almaktadır.

Tablo 5.13 Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-Öz Yeterlilik Kaynakları	R	1									
	P değeri										
2-Doğrudan Deneyim	R	**,907****	1								
	P değeri	<,001									
3-Dolaylı Deneyim	R	**,944****	**,869****	1							
	P değeri	<,001	<,001								
4-Sözel İkna	R	**,918****	**,802****	**,867****	1						
	P değeri	<,001	<,001	<,001							
5-Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	R	**,760****	**,492****	**,591****	**,616****	1					
	P değeri	<,001	<,001	<,001	<,001						
6-Başarı Hedef Yönelimi	R	**,260****	**,157****	**,254****	**,216****	**,299****	1				
	P değeri	<,001	,002	<,001	<,001	<,001					
7-Öğrenme Yaklaşma	R	**,283****	**,248****	**,278****	**,303****	**,180****	**,264****	1			
	P değeri	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001				
8-Performans Yaklaşma	r	**,263****	**,209****	**,271****	**,236****	**,216****	**,784****	**,136****	1		
	P değeri	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,007			
9-Öğrenme Kaçınma	r	**,208****	,073	**,163****	**,139****	**,368****	**,660****	**,279****	**,331****	1	
	P değeri	<,001	,150	,001	,006	<,001	<,001	<,001	<,001		
10-Performans Kaçınma	r	**,121***	,048	**,130***	,089	**,166****	**,882****	-,029	**,583****	**,390****	1
	P değeri	,017	,345	,011	,081	,001	<,001	,567	<,001	<,001	

Yukarıda korelasyon analizlerinin verildiği tablo ayrıntılı olarak incelendiğinde şu sonuca ulaşılmıştır. Doğrudan deneyim puanı ile öğrenme yaklaşma puanı (r=0,248) ve başarı hedef yönelimi puanı (r=0,157) arasında bulunan ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde olduğu ancak çok zayıf bir ilişki düzeyinin olduğu görülmekte; fizyolojik ve duygusal durumlar puanı (r=0,492) ile ilişkisine bakıldığı zaman pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki olduğu görülmekte ; dolaylı deneyim puanı (r=0,869) ve sözel ikna puanı (r=0,802) ile ilişki durumunda ise pozitif yönlü ve aynı zamanda güçlü bir ilişkisinin olduğu görülmekte; son olarak ise öz yeterlilik kaynakları puanı (r=0,907) ile pozitif ve aynı zamanda çok güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Dolaylı deneyim puanı ile performans yaklaşma puanı (r=0,271), öğrenme kaçınma puanı (r=0,163) ve performans kaçınma puanı (r=0,130) arasında pozitif yönlü bir ilişki olmasına rağmen çok zayıf bir ilişkinin olduğu görülmekte; öğrenme yaklaşma puanı (r=0,278) ve başarı hedef yönelimi puanı (r=0,254) ile arasında pozitif yönlü ancak zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmekte; fizyolojik ve duygusal durumlar puanı (r=0,591) ile pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmekte; sözel ikna puanı (r=0,867) ile pozitif yönlü ve güçlü düzeyde bir ilişki olduğu görülmekte;

öz yeterlilik kaynakları puanı (r=0,944) arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve çok güçlü düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir..

Sözel ikna puanı ile performans yaklaşma puanı (r=0,236), öğrenme kaçınma puanı (r=0,139) ve başarı hedef yönelimi puanı (r=0,216) pozitif yönlü olmasına rağmen çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmekte; öğrenme yaklaşma puanı (r=0,303) ile zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmekte; fizyolojik ve duygusal durumlar puanı (r=0,616) ile pozitif yönlü ve aynı zamanda orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmekte; öz yeterlilik kaynakları puanı (r=0,918) ile ise çok güçlü düzeyde ve aynı zamanda pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Fizyolojik ve duygusal durumlar puanı ile öğrenme yaklaşma puanı (r=0,180), performans yaklaşma puanı (r=0,216) ve performans kaçınma puanı (r=0,166) arasında çok zayıf düzeyde olması ile birlikte pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmekte; öğrenme kaçınma puanı (r=0,368) ve başarı hedef yönelimi puanı (r=0,299) arasında zayıf düzeyde olması ile birlikte pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmekte; son olarak da öz yeterlilik kaynakları puanı (r=0,760) ile güçlü düzeyde ve aynı zamanda pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öz yeterlilik kaynakları puanı ile performans yaklaşma puanı (r=0,263), öğrenme kaçınma puanı (r=0,208) ve performans kaçınma puanı (r=0,121) ile aralarındaki ilişki düzeyi incelendiği zaman çok zayıf düzeyde ve aynı zamanda pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmekte; öğrenme yaklaşma puanı (r=0,283), başarı hedef yönelimi puanı (r=0,260) ile arasındaki ilişkiye bakıldığında ise zayıf düzeyde olmasına rağmen pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrenme yaklaşma puanı ile öğrenme kaçınma puanı (r=0,279), başarı hedef yönelimi puanı (r=0,264) arasındaki ilişki düzeyi sonucunun zayıf düzeyde ve aynı zamanda pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Performans yaklaşma puanı ile öğrenme kaçınma puanı (r=0,136) ilişki düzeyi incelendiği zaman zayıf düzeyde olması ile birlikte pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmekte; performans kaçınma puanı (r=0,583) ile arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmekte; başarı hedef yönelimi puanı (r=0,784) ile arasındaki ilişki durumu ise güçlü ve pozitif yönlü bir

ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenme kaçınma puanı ile performans kaçınma puanı (r=0,39) arasındaki ilişki durumu sonucunun zayıf ancak pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmekte; başarı hedef yönelimi puanı (r=0,660) ile ilişki durumu ise orta ve aynı zamanda pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Performans kaçınma puanı ile başarı hedef yönelimi puanı (r=0,883) arasındaki ilişki durumu ise güçlü ve aynı zamanda pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

5.8 Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu çalışmanın belirtilen sekizinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynaklarının başarı hedef yönelimi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda bağımlı değişken olarak başarı hedef yönelimi atanırken bağımsız değişken olarak öz yeterlik kaynakları atanmıştır. Elde edilen sonuçlara ait veriler Tablo 5.14'de yer almaktadır.

Tablo 5.14 Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	R^2
		B	Standart Hata	Beta			
Başarı Hedef Yönelimi	Sabit	40,852	2,314		17,657	<0,001	0,068
	Öz Yeterlilik Kaynakları	0,085	0,016	0,260	5,290	<0,001	

Model: F=27,985 p=0,000

Öz yeterlilik kaynaklarının başarı hedef yönelimi üzerindeki etkisini gösteren Tablo 5.14'de istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=27,985, p<0,05). Tablodaki veriler incelendiği zaman pozitif yönlü bir etkinin (β = 0,085) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlilik kaynaklarının Başarı Hedef Yönelimi üzerinde pozitif bir etkisi vardır (R^2= 0,068). Öz yeterlilik kaynakları başarı hedef yönelimini 0,068 oranında açıklamaktadır.

Model: Başarı Hedef Yönelimi= 40,852+0,085*Öz yeterlik kaynakları

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 400 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Ancak basıklık ve çarpıklık değerlerinin sonuçlarına göre 12 katılımcının cevaplarının uç değer taşıması sebebiyle çıkarılmıştır. Araştırmaya katılan 388 öğretmen adayının 335'i kadınlardan oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenliğini genel anlamda kadınların tercih etmesi nedeniyle bu şekilde olmasının normal olduğu düşünülmektedir. Sınıf seviyelerine göre dağılıma bakıldığında 123 katılımcı ile en çok 4. sınıflar çalışmaya katılım göstermiştir.

Verilerin analizinde öncelikle demografik özelliklere bakılmıştır. Daha sonra sırasıyla öz yeterlik kaynaklarına ait ortalama ve standart sapma değerlerine, başarı hedef yönelimine ait ortalama ve standart sapma değerlerine, öz yeterlik kaynaklarının cinsiyete göre anlamlı farklılığın olup olmadığına, öz yeterlik kaynaklarının sınıf seviyesine göre anlamlı farklılığın olup olmadığına, başarı hedef yöneliminin cinsiyete göre anlamlı farklılığın olup olmadığına, başarı hedef yöneliminin sınıf seviyesine göre anlamlı farklılığın olup olmadığına, öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimi arasındaki ilişkiye ve öz yeterlik kaynaklarının başarı hedef yönelimi üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Öz yeterlik kaynaklarının ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında doğrudan deneyimin puan ortalaması 41,59, dolaylı deneyimin puan ortalaması 37,37, sözel iknanın puan ortalaması 27,95, fizyolojik ve duygusal durumların puan ortalaması 34,14 ve öz yeterlilik kaynaklarının puan ortalaması 141,05 olarak bulunmuştur. Doğrudan deneyimler en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyuttur. Literatürde de benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Arslan (2012) çalışmasında öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansa etkisini incelerken doğrudan deneyimlerin ortalamasının yüksek değerde olduğunu belirtmiştir. Doğrudan deneyim alt boyutunun yüksek olması öğretmen adaylarının başarılı deneyimler yaşadığı ve sonrasında kendilerini yetkin gördükleri anlamına gelmektedir. Benzer şekilde Gün vd., (2021) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlik uygulaması

derslerinin adayların daha iyi, doğru bir gözlem ve uygulama yapabilmesine olanak sağladığını ve öz yeterliklerini pozitif anlamda etkilediğini vurgulamışlardır. Çalışmada ikinci en yüksek değer dolaylı deneyimler alt boyutuna aittir. Bu sonuç Bautista (2011)'nın uzun yıllar tecrübeli bir şekilde öğretmenlik yapan kişileri izlemenin, Usher ve Pajanes (2008) in ise deneyimli bir öğretmeni model olarak almanın öz yeterliği arttırdığını öne sürdükleri çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Verilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek amacıyla t testi uygulanmıştır. Öz yeterlilik kaynakları, doğrudan deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde Akay ve Boz (2011)'un sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları çalışmada ve yine aynı şekilde Kaçar ve Beycioğlu (2017)'nun sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öz yeterlik kaynakları ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında cinsiyetler arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Zararsız (2012), Barut (2011) ve Turcan (2011)'ın çalışmaları bu sonucu destekleyen diğer çalışmalar arasındadır.

Sınıf seviyesi açısından veriler arasında anlamlı farklılığı incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) uygulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı fakın tespit edildiği durumlarda farklılığın kaynağının tespiti amacıyla post-hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde öz yeterlik kaynakları ve alt boyutlarında anlamlı sonuçlar olduğu görülmüştür. 1. sınıf ile 3. sınıf arasında, 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Doğrudan deneyim alt boyutuna bakıldığında 4. sınıfta olanlar 1. sınıfta olanlara göre ve 3. sınıfta olanlar 1.sınıfta olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Dolaylı deneyim alt boyutuna bakıldığında 4. sınıfta olanlar 2. sınıfta olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Sözel ikna alt boyutuna bakıldığında 1. sınıf ile 3. sınıf arasında, 2. sınıf ile 3. sınıf arasında ve 2. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda 3. sınfta olanlar 2. sınfta olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutuna bakıldığında ise 3.sınıfta olanlar 1. sınıfta olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Öz yeterlik kaynaklarını incelediğimizde 1. sınıf ile 3. sınıf, 2. sınıf ile 3. sınıf ve 2. sınıf ile 4.sınıf arasında anlamlı farklılıkların olduğu

gözlemlenmiştir. Öz yeterlik kaynaklarını incelediğimizde 4. sınfta olanlar 2. sınfta olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Benzer şekilde Adal ve Yavuz (2017) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada sınıf seviyesi ile öz yeterlik arasında anlamlı sonuçların olduğunu vurgulamışlardır. McDonnough ve Matkins (2010) öğretmen yetiştirme programının işe yaradığını, öğrencilerin tecrübelerinin artmasıyla öz yeterliklerinin de arttığını; Utley, vd. (2005) yöntem dersini alan öğretmen adaylarının yeterliliklerinin arttığını; Yaman, vd. (2004) sınıf seviyesi ile ilgili olarak doğrusal olarak bir artışın olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte literatürde sınıf seviyesinin anlamlı farklılık ortaya koymadığını aksine 1. sınıfların yeterliğinin daha yüksek olduğunu söyleyen bir araştırma vardır (Özcan, 2017).

Başarı hedef yöneliminin ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında ise öğrenme yaklaşmanın puan ortalaması 13,86, performans yaklaşmanın puan ortalaması 9,23, öğrenme kaçınmanın puan ortalaması 11,03, performans kaçınmanın puan ortalaması 18,68, başarı hedef yöneliminin puan ortalaması 52,81 olarak bulunmuştur. En yüksek ortalamaya performans kaçınmanın sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların ölçekte bulunan “Amacım sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır”, “Amacım başarısız olmaktan kaçınmaktır” gibi maddeleri daha çok işaretledikleri görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip boyutun ise performans yaklaşma olduğu görülmektedir. Katılımcıların “Diğer öğrencilerden daha iyisini yapmak benim için önemlidir”, “Bu derslerde amacım, diğer pek çok öğrenciden daha iyi bir not almaktır” gibi maddeleri daha az işaretledikleri görülmektedir. Performans kaçınma düzeylerinin yüksek, performans yaklaşma düzeylerinin düşük olarak belirlenmesi bazı araştırmalarla desteklenmektedir (Genç ve Göksu, 2019). Performans kaçınmada katılımcı diğer arkadaşlarından daha başarısız olmaktan kaçınırken performans yaklaşmada katılımcı diğer arkadaşlarından daha iyi olma amacına yönelik cevaplamıştır.

Bu çalışmada başarı hedef yönelimi, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Literatürde de benzer şekilde hedef yönelimi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalar mevcuttur (Genç ve Göksu, 2019; Öntürk, vd., 2022). Cinsiyet değişkeni üzerine yapılan araştırmalara

bakıldığı zaman sonuçlar değişkenlik göstermektedir. Eryelen (2008) çalışmasında başarı hedef yönelimlerinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit ederken bazı boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Literatür üzerinde gözlemlenen değişken sonuçların nedeninin çalışmanın yapıldığı alanla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Başarı hedef yönelimleri alt boyutlarına bakıldığında performans kaçınmada anlamlı sonuçlar olduğu belirlenmiştir. 1. sınıf ile 3. sınıf arasında anlamlı sonuçlar olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça performans kaçınma da artış gözlemlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve başarı hedef yöneliminin sınıf bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Koç ve Karabağ (2013) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda performans kaçınma ile anlamlı bir ilişki bulmuştur. 7. sınıf ile 8. sınıf düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkinin 8.sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Eryelen (2008) ‘in öğretmen adaylarının hem hedef yönelimlerini hem de öz yeterliklerini incelediği araştırmada öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma boyutlarında sınıf seviyesi ile anlamlı ilişkiler bulmuş ancak öğrenme kaçınma boyutunda bulunamamıştır.

Alt amaçlardan biri olan öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimlerinin ve alt boyutlarının birbirleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda ilk olarak doğrudan deneyimin diğer faktörlerle olan ilişkisine bakılmıştır. Doğrudan deneyimin diğer faktörlerle ilişkisinde hepsi ile pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ilişkinin derecelerine bakıldığı zaman çok zayıf olandan çok güçlü olana kadar her dereceden sonuç olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıntılı olarak bakıldığı zaman doğrudan deneyimin öğrenme yaklaşma ve başarı hedef yönelimi ile ilişkilerinin sonucunun çok zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Öz yeterlik kaynaklarının dördüncüsü olan fizyolojik ve duygusal durumlar ile ilişkisinde ise sonuç zayıf bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Dolaylı deneyim ve sözel ikna alt boyutlarının arasındaki ilişkiye bakıldığında güçlü bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak öz yeterlik kaynakları ile arasında çok güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak sonuçlara bakıldığında ise öz yeterlik kaynaklarının en etkilisi olarak ifade edilen doğrudan deneyimin öz yeterlik

kaynakları ile ilişkisinin en yüksek derece olması beklenildiği gibi çıkmıştır. Doğrudan deneyimlerin öz yeterlik kaynakları ve diğer öz yeterlik kaynakları ile yüksek ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu ortaya konmuştur. Alan yazın incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda kişisel deneyimlerin diğer alt boyutlara göre daha yüksek olarak bulunduğu, başarıyı yordayan en önemli kaynak olduğu, öz yeterlik kaynaklarının kendi aralarında da anlamlı ilişkilerin olduğu sonucu bulunmuştur (Yurt, 2014).

Öz yeterlik kaynaklarının bir diğer boyutu olan dolaylı deneyim için korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde incelenen faktörlerle arasındaki ilişkilerin hepsi pozitif düzeyde çıkmıştır. Ancak ilişkilerin derecelerine bakıldığı zaman çok zayıf olandan çok güçlü olana doğru değişkenlik göstermektedir. Performans yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans kaçınma puanları ile arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu, başarı hedef yönelimi ile arasındaki durumun ise zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Yine öz yeterlik kaynaklarından biri olan fizyolojik ve duygusal durumlar ile arasında orta derecede bir ilişkinin olduğu, sözlü ikna ile arasında güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. En güçlü ilişkinin ise öz yeterlik kaynakları ile arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlik kaynaklarının üçüncü boyutu olan sözel iknaya ait korelasyon analizleri incelendiği zaman bütün ilişkilerin pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir. İlişkilerin düzeyleri ayrıntılı olarak incelendiğinde performans yaklaşma puanı, öğrenme kaçınma puanı ve başarı hedef yönelimi ile çok zayıf olan ilişkilerin çıktığı gözlemlenmiştir. Başarı hedef yöneliminin alt boyutu olan öğrenme yaklaşma ile olan ilişkisi zayıf düzeyde çıkmıştır. Öz yeterlik kaynaklarından olan fizyolojik ve duygusal durumlar ile ilişkisi orta düzeyde çıktığı sonucu elde edilmiştir. Öz yeterlilik kaynakları puanı ile ise çok güçlü bir ilişkinin var olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında öz yeterlik kaynaklarının alt boyutu olan sözel iknanın öz yeterlik kaynakları puanı ile ilişkisinin çok güçlü çıkması beklenen sonuçlarla doğru orantılıdır.

Öz yeterlik kaynaklarının sonuncusu olan fizyolojik ve duygusal durumlar boyutuna ait veriler incelendiğinde ise bütün incelenen faktörlerle arasında pozitif yönlü bir

ilişkinin olduğu sonucu bulunmuştur. Öğrenme yaklaşma puanı, performans yaklaşma puanı ve performans kaçınma ile arasındaki ilişkilere ait veriler ayrıntılı olarak incelendiği zaman çok zayıf bir düzey olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenme kaçınma puanı ve başarı hedef yönelimi ile arasındaki ilişkide ise zayıf bir düzeyin olduğu sonucuna varılmıştır. En güçlü düzeyde ilişkinin ise öz yeterlik kaynakları ile arasında olan ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öz yeterlik kaynaklarına ait bir alt boyutun öz yeterlik ile arasındaki ilişkisinin çok güçlü ve pozitif çıkması araştırmadan beklenen bir sonucu desteklemektedir.

Yukarıda öz yeterlik kaynakların alt boyutları ayrıntılı olarak incelenmiş ve açıklanmıştır. Bunun yanında sadece öz yeterlik kaynaklarının diğer faktörlerle olan ilişkisinin yönünü ve düzeyini incelediğimiz zaman hepsinde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak bunun yanında performans yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans kaçınma ile aralarında çok zayıf bir ilişkinin olduğu sonucu bulunmuştur. Öz yeterlik kaynaklarının öğrenme yaklaşma puanı ve başarı hedef yönelimi puanı arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman ise zayıf bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

İkinci olarak başarı hedef yönelimine ait korelasyon analizleri incelendiği zaman öğrenme yaklaşmanın öğrenme kaçınma ve başarı hedef yönelimleri ile arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi incelenmiştir. İncelenen sonuçlara bakıldığında aralarında pozitif ancak zayıf bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Başarı hedef yönelimine ait boyutlardan öğrenme yaklaşma boyutuna ait analizler incelendiğinde bütün ilişkilerin yönünün pozitif olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrenme kaçınma ve başarı hedef yönelimi ile arasındaki ilişkinin zayıf olduğu bulunmuştur. Başarı hedef yönelimine ait boyutlardan performans yaklaşma boyutuna ait analizler incelendiğinde bütün ilişkilerin yönünün pozitif olduğu sonucu elde edilmiştir. Daha ayrıntılı olarak bakıldığı zaman öğrenme kaçınma ile arasında zayıf bir ilişki düzeyinin olduğu bulunmuştur. Performans kaçınma ile arasında olan ilişkinin düzeyinin ise orta olduğu bulunmuştur. Üst başlık olan başarı hedef yönelimi ile ilişkisi incelendiğinde ise güçlü bir ilişkinin olduğu sonucu bulunmuştur. Her ne kadar başarı hedef yönelimlerinden öğrenme yaklaşma boyutunun daha etkili olduğunu söyleyen araştırmalar olsa da performans yaklaşma boyutunun da olumlu etkileri olduğunu bulan araştırmalar vardır

(Harackiewicz ve Elliot 1993; Harackiewicz, vd., 1997; Baufford, vd., 1998). Öğrenme yaklaşımları, derslere yönelik daha ilgili olmayı sağlayabilirken performans yaklaşımı daha başarılı olmayı sağlayacaktır (Barron ve Harackiewicz, 2001). Özellikle Elliot (1999)'a göre performans hedefine etki eden başka türde motivasyonlarda vardır; öz sunum, öz değerlendirme, öz değer olasılık gibi. Bu nedenle de bazı araştırmalar öğrenme hedeflerine ek olarak performans hedeflerinin de olması gerektiğini belirtmişlerdir çünkü performans hedeflerinin yararlı etkisi yadsınmayacak kadar çoktur (Barron ve Harackiewicz, 2001). Başarı hedef yöneliminin bir diğer alt boyutu olan öğrenme kaçınmaya ait korelasyon analizleri incelendiğinde ilişkilerin hepsinin pozitif yönlü olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak performans kaçınma ile ilişkisinin düzeyine bakıldığında zayıf olduğu görülmektedir. Başarı hedef yönelimi ile olan ilişkisinin derecesi incelendiğinde ise orta olduğu sonucu elde edilmiştir. Korelasyon analizi incelemelerinin sonuncusu olarak performans kaçınma ile başarı hedef yönelimi arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü incelenmiştir. İlişkinin pozitif yönlü ve güçlü bir düzeye sahip olduğu bulunmuştur.

Bir başka alt amaçlardan olan öz yeterlik kaynaklarının başarı hedef yönelimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Öz yeterlilik kaynaklarının başarı hedef yönelimi üzerindeki etkisi incelendiğinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Öz yeterlilik kaynaklarının başarı hedef yönelimini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlilik kaynaklarının başarı hedef yönelimini 0,068 oranında açıklamakta olduğu bulunmuştur.

6.1 Öneriler

Bundan sonra yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunabilir.

Bu araştırmanın katılımcılarının hepsi gerçek anlamda öğretmenlik yapmamış kişilerden oluşmaktadır. Sadece bir veya iki ders kapsamında sınıfta bulunmuşlardır. Bu nedenle de öğretmenlik yapan ve yapmayan ayrımı net olarak yapılamamıştır. Başka çalışmalara öğretmen adayları ile değil de öğretmenlerle yapılarak

gerçekleştirilebilir. Katılımcıların farklı branştan öğretmen adaylarının olduğu çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerine göre uygulanmıştır. Katılımcı sayısı geniş tutulmuştur. Türkiye'de bulunan çoğu üniversiteden katılımcıların cevaplarından oluşan bir araştırma olmuştur. Başka araştırmalarda nitel araştırma yöntemleri seçilerek ilerlenebilir. Böylece daha derin bir analiz de yapılabilir. Öz yeterlik kaynaklarında ve başarı hedef yöneliminde veriler incelendiğinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin daha iyi ve net bir şekilde anlaşılması için örneklemin daha kapsamlı olduğu çalışmalar yapılabilir.

Çoklu hedefi geliştirmek adına hedef yönelim teorisini zenginleştirme çalışmaları yapılabilir. Başarı hedef yönelimlerinden performans yönelimlerinin özellikle performans yaklaşımının olumlu yanlarını ortaya çıkarmak ve bu alanı geliştirmek adına daha ayrıntılı, alt boyutlar üzerine yoğunlaşılan çalışmalar yapılabilir. Çoklu hedeflerin önemli olduğunu anlatan birçok araştırma vardır. Bu araştırmaların sonuçlarını desteklemek adına farklı alanlarda okuyan, farklı sınıf seviyelerinde olan öğrencilerle çalışmalar yapılırsa sonuçlar daha tatmin edici olacaktır. Ayrıca kısa dönemli değil de daha uzun süreçleri kapsayan dönemin başında ve sonunda yapılan çalışmalarla daha iyi sonuçlara ulaşılabilir. Aynı zamanda bu noktada bireysel farklılıklar ve bireyin eğitim hayatından beklentileri çok önemlidir. Çünkü her ne kadar seçilen başarı hedef yönelimi sonuç olarak bireyi diğerlerinin arasında daha başarılı bir konuma getirse de kişinin isteği bu olmayabilir. Bu nedenle bireysel farklılıkların ve beklentilerin ne olduğunun da önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu doğrultuda ilk olarak bireylere beklentilerinin ne olduğu sorulup daha sonra başarı hedeflerinin ölçülmesi uygun olacaktır.

KAYNAKLAR

Adal, A. A., ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Field Education, 3*(1), 20-41.

Akay, H., ve Boz, N. (2011). sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik ınançları arasındaki ilişkilerin ıncelenmesi. *Journal Of Turkish Educational Sciences, 9*(2).

Akbabaoğlu, M., ve Duban, N. Y. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 9*(4), 1720-1740.

Akın, A. (2010). An investigation of the relationships between achievement goals, self-deception, and submissive behavior. *The International Journal of Research in Teacher Education, 2*(2), 19-27.

Alparslan, M. M., Akkuş, N., Özlen, S., ve Kuru Alparslan, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterlik, akademik başarıları ile kariyer yönelimi arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 352-360.

Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1907-1920.

Arslan, A. (2013). Investigation of Relationship between Sources of Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Students and Some Variables. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(4), 1983-1993.

Arslan, Ş., ve Çolakoğlu, Ö. M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik inancı kaynaklarının öz yeterlik inançları ve tutumlarını yordama gücü. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 74-83.

Aydın, S., ve Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üst biliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3).

Bandura, A. (1997). Sources of Self Efficacy. A. Bandura içinde, *Self Efficacy The Exercise of Control* (s. 79-113). New York: W.H.Freeman and Company.

Bandura, A. (2010). Self efficacy, *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. doi:10.1002/9780470479216.corpsy0836

Bandura, A. and Wessels, S. (1994). Self-efficacy (Vol. 4, pp. 71-81). na.

Barron, K. E. and Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psyhology*, *80*(5), 706-722.

Barron,K.E. and Harackiewicz,J.M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. İn C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp.229-254). New York: Academic Press.

Barut, E. (2011). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği).* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.

Bautista, N.U. (2011). Investigating the use of vicarious and mastery experiences in influencing early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 333–349.

Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S. & Fox, K. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: Achievement goal orientations, beliefs about sport success, and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology and Health*, *12*(1), 49-55.

Biddle, S., Wang, C. J., Kavussanu, M. & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, *3*(5), 1-20.

Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, *34*(3), 139-153.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, *15*, 1-40.

Bouffard, T., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, *68*(3), 309-319.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The journal of social Psychology*, *130*(3), 353-363.

Brown, I. & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(8), 900.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki, E., Temli, Y. ve Tarkın, A. (2013). Özyeterlik kaynakları ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması (Adaptation of sources of self-efficacy ınventory into turkish). *İlköğretim Online, 12*(3), 749-758.

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(2), 207-237.

Daumiller, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Dresel, M., & Dickhäuser, O. (2022). From teachers' personal achievement goals to students' perceptions of classroom goal structures: Via student-oriented goals and specific instructional practices. Teaching and Teacher Education, 111, 103617. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103617.

De Carlo, L.T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2, 292-307.

Demirci, F. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi

Digelidis, N. and Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, *9*(6), 375-380.

Durmuş, Y. T. (2019). Investigation of self-Efficacy sources of classroom teachers based on various variables Sınıf öğretmenleri öz-yeterlik kaynaklarinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 16*(1), 355-369.

Elliot ,A.J. and Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70,461-475.

Elliot, A.J. (1997). Integrating the ‘’classic’’ and ‘’contemporary’’ approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In Maehr, M., and Pintrich, P. (eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 10, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 143–179.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). 2x2 Achievement goal framework. *Journal Personality and Social Psychology, 80*, 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501

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.

Eryenen, G. (2008). Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü. *İstanbul: İstanbul Üniversitesi. In CL Cooper, & IT Robertson, International Reviews of Industrial and Organizational Psychology*, 193-232.

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences*, *19*(4), 499-505.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Cilt 7). New York: McGraw-hill.

Fryer, J. W. & Elliott, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99, 700–714.

Genç, G. A. ve Göksu, V. (2019). Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 307-331.

Gerhardt , M. W. & Brown, K. G. (2006). Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity. *Learning and Individual*:10.1016/j.lindif *Differences, 16*, 43-59. doi.2005.06.006

Groeneveld, R.A. & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *The Statistician*, 33, 391-399.

Gün, Ö., Acar Şeşen, B., Akbulut, C., Çetin Dindar, A. & Molu, Z. (2021). Fen bilimleri ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynaklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 47-69.

Harackiewicz, J. M. & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. & Elliot, A. J. (1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. & Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*,33,1-21.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich,P.R., Elliot,A.J. & Thrash,TM (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3),638-645.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M. & Elliot,A.J.(2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from fresman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*. 94,562-575.

Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education*, *35*(1), 32-38.

Heslin, P. A. & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. *encyclopedia of ındustrial/organizational psychology. SG Rogelberg ed*, *2*, 705-708.

Hopkins, K.D. & Weeks, D.L. (1990), Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729.

Howardson, G. N. & Behrend, T. S. (2015). The relative importance of specific self-efficacy sources in pretraining self-efficacy beliefs. *International Journal of Training and Development*, *19*(4), 233-252.

Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of educational psychology*, *103*(3), 649.

Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, *16*(4), 1753-1767.

Kahramanoglu, R., & Deniz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş becerileri, matematik özyeterlikleri ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 189-200.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: *A Meta-Analysis. Educational Research Review*, *12*, 59-76.

Koç C. & Karabağ, S., (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, *8*(2),308-322.

Koç, C. (2015). Öğretmenlik Uygulamasının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Kaynaklarına Etkisi. Electronic Turkish Studies, 10(11).

Küçük, M., Altun, E., & Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize İli Örneklemi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 45-70.

Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D. & Drogin Rodgers, E. B. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy,and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary yearsprogramme students. *Social Psychology of Education, 21*(3), 603-620. doi:10.1007/s11218-018-9431-4

Lawson, A. E., Banks, D. L. & Logvin, M. (2007). Self-efficacy, reasoning ability, and achievement in college biology. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *44*(5), 706-724.

Liem, G. A. D. (2015). Academic and social achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. *British Journal of Educational Psychology*, *86*(1), 37–56.

Loo, C. W. & Choy, J. L. F. (2013). Sources of self-efficacy influencing academic performance of engineering students. *American Journal of Educational Research*, *1*(3), 86-92.

Lopez, F. G. & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, *41*(1), 3-12.

McDonnough, J. T. & Matkins, J. J. (2010). The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice. *School Science and Mathematics*, *110*(1), 13-23.

McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, *85*(3), 353-394.

Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 35-52.

Moors, J. J. A. (1986), The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined. *The American Statistician*, 40, 283-284.

Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 43, 173–190.

Muis, K. R. and Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(4), 265-277.

Niemivirta, M., Pulkka, A. T., Tapola, A. & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach.

Ozkal, N., Yıldız Demirtaş, V., Kasap Sucuoğlu, H. & Güzeller, C. O. (2014). The relationship between the achievement goal orientation and the self efficacy beliefs of the candidate teachers. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4*(1), 212-227.

Öntürk, Y., Özsoy, D., Satılmış, S. E. & Yaraş, A. (2022) Examination of the social achievement goal of the students in the faculty of sports sciences in terms of various demographic variables. *Sporda Teori ve Uygulama Dergisi*, *1*(1), 36-46.

Özcan, C. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilköğretim bölümlerinin karşılaştırılması.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Özer, A. (2007). *Normallik testlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Özkurt, F.M., & Keçici E.S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(13), 286,302.

Pallant, J. (2010). SPSS survival manual: A Step by step guide to data analysis using SPSS. Berkshire, UK: Open University Press.

Peaetorius, A. K., Nitsche, S., Janke, S., Dickhauser, O., Drexler, K., Fasching, M. & Dresel, M. (2014). Here today, gone tomorrow? Revisiting the stability of teachers' achievement goals. *Contemporary Educational Psyhology*, *39*(4), 379-387. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.10.002

Pehlevan, A. (2023). *Kurum bakımı altındaki çocukların okul başarı durumlarının akademik öz-yeterlik, okul tükenmişliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.

Putarek, V. and Pavlin-Bernardić, N. (2020). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating. *European Journal of Psychology of Education, 35,* 647-671.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 543-556.

Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal, 46*(2), 87-102. doi: 10.1080/09571736.2014.958190

Samson, A. (2014). Sources of self-efficacy during marathon training: a qualitative, longitudinal ınvestigation. *Sport Psychologist, 28*(2).

Schunk, D. H. (2011). Learning theories: An educational perspective. Pearson Education, Inc

Senko, C. and Harackiewicz (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology,* 97, 320–336.

Shipherd, A. M. (2019). This doesn't look too hard: A mixed methods exploration of self-efficacy and sources of self-efficacy information in a novel puzzle task. *Journal of Applied Social Psychology, 49*(4), 226-238.

Süzer, B. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öz yeterlik kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tokat ili örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Şenler, B., & Sungur, S. (2007). Hedef yönelimi anketinin Türkçe'ye çevrilmesi ve adaptasyonu.

Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal, 110*(2), 228-245.

Tukaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Turcan, H.G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.

Turgut, T. (2013). Başarı hedef yönelimleri ve iş özelliklerinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki katkıları. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 1-25.

Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Usher, E.L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in schools: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78*(4), 751-796.

Utley, J., Moseley, C. & Bryant, R. (2005). Relationship between science and mathematics teaching efficacy of preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, *105*(2), 82-87.

Uzar, F. N. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-yeterliğini besleyen kaynakların farklı değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Üzbe, N. & Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), 33-50.

Wise, J. B., & Trunnell, E. P. (2001). The influence of sources of self-efficacy upon efficacy strength. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *23*(4), 268-280.

Yaman, S., Koray, Ö. C. & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 355-366.

Yerdelen, S. & Padir, M. A. (2017). Öğretmenler için 3x2 başarı yönelimi ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: Geçerlik- güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3), 1027-1039.

Yu, J. & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences, 69*, 33-44.

Yurt, E. (2014). Öz-yeterlik kaynaklarının matematik başarısını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim*, *39*(176).

Yurt, E., & Sünbül, A. M. (2014). The Adaptation of the Sources of Mathematics Self-Efficacy Scale for Turkish Context. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *39*(176).

Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981-1015.

EKLER

EK A Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği

Ölçeği kimlerin cevaplayabileceği ölçekte belirtilmiştir. Öğretmenler, öğretmen adayları (herhangi bir sınıfta ve herhangi bir disiplinde) cevaplayabilir.

Doğrudan deneyim maddeleri:1, 6, 9, 11, 15, 17, 20, 25

Dolaylı deneyim maddeleri: 2, 5, 8, 12, 18, 21, 26

Sözel ikna maddeleri: 3, 10, 14, 19, 23

Fizyolojik ve duygusal durumlar maddeleri: 4, 7, 13, 16, 22, 24, 27

Ek A'nın devamı

ÖZYETERLİK KAYNAKLARI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Doğru Değil	Genellikle Doğru Değil	Bazen Doğru	Ara Sıra Doğru	Çoğunlukla Doğru	Genellikle Doğru	Her Zaman Doğru
1.	Öğretme konusunda birçok olumlu fırsatım oldu.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Diğer öğretmenlerin, öğretmenlik üzerine konuşmalarını dinlemek, bana öğretmenlik hakkında yararlı bilgiler sağlar.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Diğerlerinden aldığım övgüler daha iyi öğretmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Öğrencilere yanlış bilgi aktardığımda kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Diğer öğretmenlerin hatalarını gözlemek bana nasıl daha etkili bir öğretmen olunabileceğini öğretti.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Öğrencilere iyi öğrettiğim zamanları net olarak hatırlarım.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Sınıfta öğretmen olarak bulunma düşüncesi beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlemek için önemli fırsatlarım oldu.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Sınıf içindeki öğretme deneyimlerimden çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Saygı duyduğum insanlar, iyi bir öğretmen olduğumu söylediğinde onlara inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Öğrencilere bir şeyler öğretmeye çalışırken başarılı oldum.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Yetenekli öğretmenleri gözleyerek nasıl öğretmen olunacağını öğrendim.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Hata yapma korkum öğretme yeteneğimi etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Öğretmenliğe yönelik yeteneğim olduğunu duymak beni daha iyi öğretmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Öğretimle ilgili hatalarımdan ders çıkarabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Öğrencilerle iletişim kuramamak beni korkutur.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Verdiğim dersler daha etkili öğretme stratejileri ve becerileri geliştirmemi sağladı.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Diğer öğretmenlerin yaptığı hataları gözlemleyerek kendi öğretmenliğim hakkında güven kazandım.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Diğer öğretmenlerin, iyi öğretmen olduğumu söylemeleri beni daha iyi öğretmeye motive eder.	1	2	3	4	5	6	7
20.	İyi öğretebilmeyi kişisel başarı olarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Diğer öğretmenlerin eksiklerini gördükçe nasıl daha etkili öğretebileceğimi öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Öğretirken hata yaptığım zamanlarda kalp atışlarımın hızlandığını hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Öğretmenlik becerilerim hakkında sık sık deneyimli insanlardan önemli geribildirimler alırım.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Etkili bir öğretim ortamı sağlayamama düşüncesi beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Öğretmenlik becerilerimin çoğunu gerçek ortamda öğretmenlik yaparak geliştirdim.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Etkili öğretme konusunda diğerlerinin önerilerinden çok şey öğrenirim.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Öğrencilerin derse katılımını sağlayamadığımda kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7

© Çapa-Aydın, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkın (2013)

EK B Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği

21 madde olarak geçen ölçeğin bazı maddeleri öz yeterlik alanına aittir. Bu nedenle o maddeler çıkarılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Aşağıda yazan maddeler ile ölçek uygulanmıştır.

Achievement goals measure (Elliot & McGregor, JPSP, 2001)

*öğrenme yaklaşma: 1, 6 ve 8

*Performans yaklaşma: 4, 10 ve 16

*öğrenme kaçınma: 11, 14 ve 17

*Performans kaçınma: 2, 7, 13, 19, 20 ve 21. Maddeler

Ek B'nin devamı

	Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Bu derslerin içeriğini mümkün olduğunca iyi anlamak benim için önemlidir.					
2. Bu derslerdeki amacım sınıftaki diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktır.					
3. Bu derslerin zorlayıcı noktalarının bana ileride olumlu katkılarının olacağını düşünüyorum.					
4. Diğer öğrencilerden daha iyisini yapmak benim için önemlidir.					
5. Bu derslerin bana tehdit oluşturduğunu düşünüyorum.					
6. Bu derslerden mümkün olduğunca çok şey öğrenmek istiyorum.					
7. Bu derslerde beni sıklıkla motive eden şey, diğerlerinden daha kötü performans sergileme korkusudur.					
8. Bu derslerde verilen her şeyi tam olarak öğrenmek arzusundayım.					
9. Bu derslerin zorlayıcı noktaları benim için olumlu etkiler ifade eder.					
10. Bu derslerde amacım, diğer pek çok öğrenciden daha iyi bir not almaktır.					
11. Bu derslerde öğrenebileceğimden daha azını öğrenmekten korkuyorum.					
12. Bu dersleri okul hayatımda bir tehdit olarak görüyorum.					
13. Bu derslerdeki tek amacım diğerlerinden daha başarısız olmanın önüne geçmektir.					
14. Bu derslerde öğrenilecek her şeyi öğrenemeyebileceğimden sıklıkla endişe duyuyorum.					
15. Bu derslerde başarılı olmayı bekliyorum.					
16. Bu derslerden diğerlerine göre daha başarılı olmak benim için önemlidir.					
17. Bazen bu derslerin içeriğini istediğim kadar iyi anlayamayacağımdan korkuyorum.					
18. Bu derslerden mükemmel bir not alacağıma inanıyorum					
19. Bu derslerde amacım başarısız olmaktan kaçınmaktır.					
20. Bu derslerde beni sıklıkla motive eden şey başarısız olma korkusudur.					
21. Bu derslerde sadece başarısız olmaktan kaçınmak istiyorum.					