

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN EĞİTİMİNE
YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİ BAŞARI AMAÇ
ORYANTASYONLARI ve ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Aycan BÜYÜKTANIR

Ankara

Ocak, 2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN EĞİTİMİNE
YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİ BAŞARI AMAÇ
ORYANTASYONLARI ve ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aycan BÜYÜKTANIR

Danışman: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Ankara

Ocak, 2014

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aycan BÜYÜKTANIR'ın Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri Başarı Amaç Oryantasyonları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tezi 06.01.2014 tarihinde, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Başkan : Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Üye : Doç. Dr. Elif DAĞLIOĞLU

İmza

ÖN SÖZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak yapılan bu araştırma, pek çok değerli insanın katkılarıyla ortaya çıkmıştır.

Değerli Hocam ve danışmanım Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU'na, eğitim hayatım boyunca en çok saygı duyduğum ve değer verdiğim hocama sadece tez çalışması değil yüksek lisans eğitimim boyunca tüm katkıları, özverisi, emeği ve içtenliği için çok teşekkür ederim. Öğrenciniz olduğum için kendimi hep çok şanslı hissettim, benim için verdiğiniz emeği hiç unutmayacağım. Yardımlarınız ve katkılarınız için sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

Desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen beni bu günlere getiren her zaman yanımda olan hayatımın en değerli varlıkları; anneme, babama ve bir tanecik kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde her zaman yanımda olup yardımlarını esirgemeyen eşim Serkan BULDUR'a teşekkür ederim.

EGT-031 no'lu proje kapsamında tez çalışmamı destekleyen Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Başkanlığına teşekkür ederim.

Aycan BÜYÜKTANIR

06.01.2014

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARI ve ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BÜYÜKTANIR, Aycan

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Ocak –2014, 126 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri başarı amaç oryantasyonları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Aynı zamanda araştırma kapsamında öğretmen adaylarının adı geçen duyuşsal özelliklerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve akademik başarılarına göre nasıl farklılaştığı tespit edilmiştir.

İlişkisel tarama modelinin esas alındığı bu araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören ve çok aşamalı örnekleme yöntemiyle seçilen 412 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Fen Eğitimine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği”, “Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği” (Akın, 2006) ve “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” (Ekinci, 2008) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistikî hesaplamalarında betimsel istatistikî çözümler ve kestirimsel istatistikî analizler kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının; fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük

düzeyde ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında ise pozitif ve orta düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak okul öncesi öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında ise pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve incelenen alan yazın ışığında araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, Başarı Amaç Oryantasyonu, Öğrenme Yaklaşımı, Okul Öncesi Öğretmen Adayı

ABSTRACT

AN INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL PRE-SERVICE TEACHERS' SELF-EFFICACY OF SCIENCE TEACHING, ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS AND LEARNING APPROACHES

BÜYÜKTANIR, Aycan

Master Thesis, Pre-School Education

Advisor: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

January –2014, 126 pages

This study aims to analyze the relationship between pre-school pre-service teacher's self-efficacy, achievement goal orientation and learning approach. In addition to this, how Pre-service teachers' affective properties change according to their gender, grade and academic success has been defined in this research.

Relational screening model has been used and sample (group) has included 412 Pre-service teachers that are the students of Department of Pre-School Teaching of a state school. In order to gather data, "Self-Efficacy of Pre-School Science Education Scale", "Achievement Goal Orientation Scale" (Akin, 2006) and "Learning approach Scale" (Ekinici, 2008) have been used. Descriptive statistical analyses and predictive statistical analyses have been used so as to evaluate quantitative data of the research.

Our research proves the relationships between Pre-service pre-school teacher's self-efficacy of science education, achievement goal orientation and learning approach. Furthermore, changes in their self-efficacy of science education, achievement goal orientation and learning approach according to their gender, grade and academic success have been shown. Results of the research have been argued with the researches of related literature. Some suggestions resulting from the research and analyzed related literature have been made to researchers and teachers.

Key Words: Self-Efficacy, Achievement Goal Orientation, Learning Approach, Pre-school education, Pre-service teacher

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
	NO
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	11
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi.....	11
2.1.1.1. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Çocuğun Gelişimine Etkileri.....	13
2.1.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliği.....	13
2.1.1.3. Okul Öncesi Fen Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler..	15
2.1.1.3.1. Gözlem Yapma.....	15
2.1.1.3.2. Deney.....	15
2.1.1.3.3. Kavram Haritası.....	16
2.1.1.3.4. Analoji.....	17
2.1.1.3.5. Bitki Yetiştirme.....	17
2.1.1.3.6. Hayvan Besleme.....	18
2.1.1.3.7. Sınıfa Konuk Çağırma.....	19

2.1.1.3.8. Proje.....	19
2.1.1.3.9. İnceleme Gezileri ve Gözlem.....	20
2.1.1.3.10. Koleksiyon ve Albümler.....	20
2.1.1.3.11. Çizim Yaptırma.....	20
2.1.1.4. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminde Öğretmenin Rolü.	21
2.2. Öz yeterlik.....	22
2.2.1. Fen Öğretimi Öz yeterlik İnancı.....	23
2.3. Öğrenme Yaklaşımları.....	24
2.3.1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı.....	24
2.3.2. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı.....	25
2.3.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı.....	25
2.4. Başarı Amaç Oryantasyonları.....	25
2.4.1. Öğrenme Amaç Oryantasyonu.....	26
2.4.2. Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonu.....	27
2.4.3. Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonları.....	27
2.5. İlgili Araştırmalar.....	28
2.5.1. Okul Öncesinde Fen Eğitimiyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	28
2.5.2. Fen Eğitimine Yönelik Öz yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	39
2.5.3. Başarı Amaç Oryantasyonlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar..	44
2.5.4. Öğrenme Yaklaşımlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	48

BÖLÜM III

YÖNTEM	56
3.1. Araştırma Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Okul Öncesinde Fen Eğitimine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği.....	59
3.3.1.1. Okul Öncesinde Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular	61
3.3.1.2. Okul Öncesinde Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular	62
3.3.1.3. Okul Öncesinde Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Güvenilirliğe İlişkin Bulgular	64

3.3.1.4. Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliğine İlişkin Bulgular	64
3.3.2. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği.....	66
3.3.2. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	67
3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği.....	69
3.3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	70
3.4. Verilerin Toplanması	70
3.5. Verilerin Analizi.....	71
BÖLÜM IV	
BULGULAR ve YORUM	73
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	73
4.1.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	75
4.1.2.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	75
4.1.2.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	76
4.1.2.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	77
4.1.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	79
4.1.3.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki	79

İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	
4.1.3.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	80
4.1.3.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	81
4.1.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	83
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.2.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.	86
4.2.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	86
4.2.2.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	86
4.2.2.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	87
4.2.2.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	89
4.2.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	91
4.2.3.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	91
4.2.3.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki	92

İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	
4.2.3.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	92
4.2.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	94
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	95
4.3.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	95
4.3.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	98
4.3.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	99
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	100
4.4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri İle Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	100
4.4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	102
4.4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri İle Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	103

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	107
5.1. Sonuçlar.....	107
5.1.1. Başarı Amaç Oryantasyonlarına İlişkin Sonuçlar.....	107
5.1.2. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar.....	108

5.1.3. Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterliğe İlişkin Sonuçlar.....	109
5.1.4. Öz Yeterlik, Başarı Amaç Oryantasyonları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar.....	109
5.2. Öneriler.....	111
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	111
5.2.2. Öğretmenlere ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler.....	112
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	126

TABLÖLER LİSTESİ

	SAYFA NO
Tablo 3.1 Örneklem büyüklüğü, güven düzeyi ve örnekleme hatası.....	57
Tablo 3.2 Veri toplama araçlarının uygulandığı Okul öncesi öğretmen adayı sayılarına ilişkin bilgiler.....	58
Tablo 3. 3 Örnekleme alınan Okul öncesi öğretmen adayı sayılarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı.....	59
Tablo 3.4 OFEYÖ'ye ilişkin AFA sonuçları.....	62
Tablo 3.5 OFEYÖ'nün Faktörlerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst % 27, Alt % 27 Puanları Arasındaki İlişkisiz T-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları.....	73
Tablo 4.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	75
Tablo 4.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 4.4 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	76
Tablo 4.5 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 4.6 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin	

Betimsel İstatistik Sonuçları.....	78
Tablo 4.7 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 4.8 Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.9 Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.10 Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.11 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları.....	85
Tablo 4.12 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları.....	85
Tablo 4.13 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	86
Tablo 4.14 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 4.15 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	88
Tablo 4.16 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 4.17 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre	

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	89
Tablo 4.18 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 4.19 Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.20 Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.21 Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.22 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları.....	94
Tablo 4.23 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	96
Tablo 4.24 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 4.25 Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.26 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayısı.....	99
Tablo 4.27 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri İle Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları.....	100
Tablo 4.28 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan	

Korelasyon Katsayıları.....	102
Tablo 4.29 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri İle Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki Arasında ki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları.....	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

	SAYFA
	NO
Şekil 3.1 OFEYÖ'ye İlişkin Madde-Örtük Değişken ve Örtük Değişken Arasındaki Standardize Edilmiş Katsayıları Gösteren Path Diyagramı.....	63
Şekil 3.2 BAOÖ'ye İlişkin Madde-Örtük Değişken ve Örtük Değişken Arasındaki Standardize Edilmiş Katsayıları Gösteren Path Diyagramı	68

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Çocuğun doğum anından ilköğretime başladığı zamana kadarki süreci kapsayan ve çocukların ileriki hayatlarında önemli etkisi olan okul öncesi eğitim; zihinsel, psikomotor, sosyal-duygusal, bedensel ve dil gelişimlerinin devam ettiği, kişiliğin belli bir şekil kazandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Can, 2002). Yapılan araştırmalarda, okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde uzun süreli etkiler bıraktığını ve bu zamanda uygulanan eğitimin önem gösterdiği bilinmektedir.

Okul öncesi eğitimde çocuğun inceleme, araştırma ve gözlem yapma becerilerini geliştirmesi, bilimsel düşünme becerisini desteklemesi açısından oldukça önemlidir (Gürdal, Çağlar, Şahin, Okçun ve Macaroğlu, 1993; Uluçay, 1989). Bu bağlamda okul öncesi dönemde verilecek fen eğitimi, gözlem yapma, sınıflama, tahminde bulunma, çıkarım yapma, iletişim kurma, basit ölçümler yapma vb. gibi fen bilimlerinde ve aynı zamanda yaşamımızın her evresinde ihtiyaç duyacağımız bilimsel süreç becerilerini vurgulayan bir yaklaşım temel alınarak gerçekleştirilmelidir. Burada amaç çocuklara fen bilgilerini aktarmaktan ziyade çocuğun bilgileri deneyerek, yapılandırarak gözlemleyerek ve yaşayarak öğrenmesi olmalıdır (Güler ve Bıkmaz, 2002).

Okul öncesi dönemde verilecek fen eğitiminin etkililiği öğretmenlere doğrudan bağlıdır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ise onların duyuşsal özellikleri ile yakından ilişkilidir. Özellikle öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının onların sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediğini ve öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğretim konusunda daha istekli davrandığı bilinmektedir (Bıkmaz, 2004).

Öğretmenlerin zor ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye sahip olduklarına ilişkin yargıları olarak tanımlanabilen öğretmen öz yeterlik inancı kavramı öğretim sürecinde güçlü etkilere sahiptir (Küçükylmaz ve Duban, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin fen eğitimi vermek konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördüklerinin onların performanslarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü fen eğitimi vermek konusunda kendilerini yeterli hisseden yani öz yeterlikleri yüksek öğretmenler eğitim sürecince daha etkili olabilecektir (Buldur, 2009; Chan, 2003). Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının fen eğitimi vermeye yönelik öz yeterlik inançlarının; öğrencilerinin motivasyonlarını ve başarılarını artırmakta, sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözebilmelerinde, etkili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmelerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Özdemir, 2008). Öz yeterlik inançlarının eğitim sürecindeki bu kritik rolü geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde bu inançlara verilmesi gereken önemi de göstermektedir. Çünkü bugünün öğretmen adayları geleceğin öğretmenleri olacaklardır ve onların hizmet öncesi dönemde sahip olduğu düşüncelerin ve yaşadıkları problemlerin meslek hayatlarındaki performanslarını etkileyeceği aşîkârdır. Eğitim ve öğretim ortamlarında verilecek fen eğitiminin kalitesi öğretmen adaylarının bu dersleri vermeye yeterli biçimde hazırlanmasına bağlıdır (Briscoe ve Stout, 2001). Özellikle bu alanlarda yeterli motivasyon ve öz yeterlik inançları sağlanmadıkça, öğretmenlerin istenen seviyede bir öğretim sağlamaları zor görünmektedir (Tosun 2000). Buradan yola çıkarak etkili bir fen eğitiminin yapılabilmesinde de öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Diğer yandan Bandura (1977) öz yeterlik kavramını insanların benlik kavramlarını ve davranışını uygulanmasının temel bağlayıcısı olduğunu yani diğer bir deyişle katalizör olarak işlediğini ifade etmektedir. Bu nedenle öz yeterlik inançlarının başarı amaç oryantasyonu, öğrenme yaklaşımı, kaygı, başarı, tutum gibi bir çok değişkenle olan ilişkisini ortaya koyan bir çok araştırma yapılmıştır (Kotaman, 2008).

Araştırmacılar öz yeterlik inancının ilişkili olduğu değişkenlerden birisinin bireylerin başarı amaç oryantasyonları olduğunu ifade etmişlerdir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Başarı amaç oryantasyonu öğrencilerin davranışta bulunmak için sahip oldukları sebep veya amaçlar olarak ifade edilmektedir (Midgley ve diğ., 2000).

Başarı amaç oryantasyonları ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çok çalışma yapılmıştır (Brookhart ve Durkin, 2003; Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997). Bu çalışmalarda araştırmacılar; öz yeterliğin öğrenme amacını benimseme düzeyi ile pozitif (Brookhart ve Durkin, 2003) ve performans-kaçınma amacıyla ise negatif ilişkili olabileceğini (Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997) ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik kavramının ilişkili olduğu bir başka değişken ise öğrenme yaklaşımlarıdır. Öz yeterlik inançları öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkilemek yoluyla öğrencilerin başarısına yardım etmektir. Öğrencilerin gerekli yerlerde arkadaşlarından veya öğretmenlerinden yardım istemeleri, etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaları ile dersteki başarıları arasında ilişki olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Pintrich, 1999; Schunk, 2004; Wolters ve Pintrich, 1998; Akt: Kotaman, 2008). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde katkısı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öz yeterliği yüksek kişilerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu, bir sorunla baş etmede daha kapsamlı çaba gösterdiklerini bilinmektedir (Bandura, 1977). Öğrenme yaklaşımı, öğrenenin öğrenme konusunu ele alırkenki niyetine bağlı olarak ortaya çıkan yönelimdir ve öz yeterlik inancı ile birlikte ele alındığında öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme süreçlerini kullanmalarının öğretmenlik uygulamaları ile ilgili kapasitelerini geliştireceği ve daha yüksek düzeyde kendine güven oluşturacağı belirtilmiştir. Bu nedenle araştırmacılar öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma eğilimlerindeki artışın öğretmenlik öz yeterliklerinin olumlu yönde gelişmesi ile sonuçlanacağını ifade etmişlerdir (Elliot ve Church, 1997).

Uluslararası alan yazında öğrenme yaklaşımları ile öğretmen öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde tercih eden öğretmenlerin öz yeterliklerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Ekinci, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalarda başarı amaç oryantasyonlarının öğrenme yaklaşımlarıyla da ilişkili olabileceği ifade edilmiştir. Başarı amaç oryantasyonlarıyla öğrenme yaklaşımları ortak alanlar içerir. İçsel motivasyon derinlemesine öğrenme ile; dışsal motivasyon yüzeysel öğrenme ile ilişkilendirilmiştir (Dweck, 1999). Öğrenme amaç oryantasyonlarıyla

derinlemesine öğrenme arasında; performans-kaçınma amaç oryantasyonlarının yüzeysel öğrenme arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Elliot ve McGregor, 2001).

İlgili alan yazından da görüleceği gibi bu çalışma kapsamında ele alınan öz yeterlik, başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları değişkenlerinin tümü öğrencilerin akademik yaşantıları açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu değişkenler öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerini etkilemektedir. Bu bağlamda bu değişkenler arasındaki ilişkiler, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının artırılmasında kritik bir rol oynayabilir. Bu önemin aksine ulusal alan yazında daha önceden yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri, başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İlgili alan yazında göze çarpan bu eksiklikten hareketle; bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri, başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin ortaya konmuştur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri, başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu değişkenlerin sınıf düzeyi ile cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak ve yine bu değişkenlerle öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmaktır.

Bu ana amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilebilir;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2 Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının;

a) öğrenme amaç oryantasyonunu,

b) performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu,

c) performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme

düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının;

- a) öğrenme amaç oryantasyonunu,
- b) performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu,
- c) performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme

düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4 Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının;

- a) öğrenme amaç oryantasyonunu,
- b) performans-yaklaşma oryantasyonunu,
- c) performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme

düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

2.1.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının;

- a) derinlemesine öğrenme yaklaşımını,
- b) stratejik öğrenme yaklaşımını,
- c) yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri sınıf

düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.2.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının;

- a) derinlemesine öğrenme yaklaşımını,
- b) stratejik öğrenme yaklaşımını,
- c) yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile

akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.3 Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2.3.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının;

- a) derinlemesine öğrenme yaklaşımını,
- b) yüzeysel öğrenme yaklaşımını,
- c) stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine ilişkin öz yeterlikleri sınıf düzeyi, akademik başarı ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

3.2 Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine ilişkin öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.3 Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile

- a) Öğrenme amaç oryantasyonu,
- b) Performans-yaklaşma amaç oryantasyonu,
- c) Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile

- a) Derinlemesine öğrenme yaklaşımı,
- b) Stratejik öğrenme yaklaşımı,
- c) Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonları ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?

6.1 Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile;

- a) Derinlemesine öğrenme yaklaşımı,
- b) Stratejik öğrenme yaklaşımı,
- c) Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında

anlamlı bir ilişki var mıdır?

6.2 Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile;

- a) Derinlemesine öğrenme yaklaşımı,
- b) Stratejik öğrenme yaklaşımı,
- c) Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında

anlamlı bir ilişki var mıdır?

6.3 Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile

- a) Derinlemesine öğrenme yaklaşımı
- b) Yüzeysel öğrenme yaklaşımı
- c) Stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında

anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmalar öz-yeterlik, başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma kapsamına alınan değişkenlerden birisi öz yeterlik inançlarıdır. Bireyin bir işi yapabilmesi için sahip olduğu yeteneklerine inancı olan öz yeterlik (Bandura, 1977) bireylerin bilgi ve beceri gibi değişkenlerle ilişki kurarak hepsinin toplu halde çalışmasını sağlar. Buradan yola çıkarak, öz yeterliğin yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde veya becerinin, davranışın kazanılmasında ve uygulamaya

konmasında kritik bir işlev gördüğü söylenebilir (Kotaman, 2008). Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adayların fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir ve öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Geliştirilen bu ölçekte ilgili alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Çalışma kapsamında ele alınan diğer bir değişken ise başarı amaç oryantasyonlarıdır. Başarı amaç oryantasyonları öğrencilerin motivasyonları ve başarıları üzerinde oldukça önemlidir. Bir eğitimci olarak öğrencinin öğrenme, performans-yaklaşma veya performans-kaçınma amaç oryantasyonundan hangisini taşıdığını bilmek çok önemlidir (Wentzel, 1989; Akt: Akın, 2006). Çünkü yapılan çalışmalar bireylerin başarı amaç oryantasyonları ile öz yeterlikleri, kaygıları, akademik başarıları arasında ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997). Oysaki ulusal alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonları ile ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada ele alınan diğer bir değişken ise okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarıdır. Öğrenme yaklaşımının öğrencilerin niyetine bağlı olarak tercih ettikleri öğrenmeyi ele alış biçimi olduğu, bir kişilik özelliği olmadığı ve ortamsal etkenlere göre değişime uğradığı bilinmektedir (Ekinci, 2008). Öğrenme yaklaşımları öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve öz yeterlikleri gibi bir çok önemli özellikleri ile ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının tespit edilmesi ve öğrenme öğretme süreçlerinin buna göre planlanması önem taşımaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi bu çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerin hepsi öğrencilerin akademik yaşantıları açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişki, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılmasında ve akademik başarı düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olabilir. Bu önemin aksine bu alanda daha önceden yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri, başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz

yeterlik düzeyleri, başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin ortaya konulması yoluyla alanda önemli bir boşluğu dolduracağı ve alana katkı sağlayacağı nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarıları, cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri de birer bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri, başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımı tercihleri ile öğrencilerin akademik başarıları, cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmada ele alınan duyuşsal özelliklerin bağımsız değişkenlere göre nasıl değiştiğini ortaya koymakta bu araştırmanın önemli çıktılarından birisi olmuştur.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, veri toplama araçlarının pilot uygulaması ve asıl uygulama kapsamında üç devlet üniversitesinin (Cumhuriyet Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi) 2012- 2013 eğitim-öğretim döneminde okul öncesi eğitimi lisans programlarına devam eden 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Örneklem büyüklüğünün seçimi, % 95 güven aralığı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Başarı amaçları: Davranışın amaçlarını belirleyen yükleme, duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepkide bulunma yollarıdır (Ames, 1992).

Öz yeterlik: Kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura, 1997).

Öğrenme Yaklaşımı: Öğrencinin niyetini ve bilgiyi işleme biçimini anlatan yaklaşımdır (Biggs, 1999).

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 ay çocukların gelişim dönemlerine ve bireysel özelliklerine uygun imkanlar veren onların duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal

yönden gelişmelerini sağlayan kendilerini toplumun değerleri doğrultusunda rehberlik eden ve ilköğretime hazırlayan, bir eğitimidir (Ural ve Ramazan, 2007).

Okul Öncesinde Fen Eğitimi: Çocuğu yaşam becerileriyle kuşatmak, gözlem yapma, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilme, araştırma, inceleme, becerilerini çocuğa kazandırmak için verilen eğitimidir (Bilaloğlu, 2005) .

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu andan ilköğretime adım attığı zamana kadar geçen günleri kapsayıp, çocukların ileriki dönemlerinde önemli rol oynayan, tüm gelişim alanlarının tamamlandığı, kişiliğinin belirlendiği ve çocuğun sürekli olarak değiştiği bir dönemdir (Ömeroğlu ve Yaşar, 2004). Çocuğun yaşam dönemindeki önemli zamanlardan biri olması sebebiyle bu yaş aralığındaki çocuklara verilecek eğitim önem taşımaktadır (Şahin, 2000). Araştırma ve merakın çok olduğu bu dönemde çocuklara verilecek eğitim ve öğretim için çok fazla dikkat edilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklara verilecek eğitimin temelinde; çocukların araştırmaları, merakları ve soruları yer almaktadır (Şahin ve Ökçün, 2000). Çocuğun yaşamının temelini oluşturan okul öncesi dönemde çocuk, temel alışkanlıklarını kazanmakta, yeteneklerini geliştirmekte, çeşitli deneyimlerde bulunarak sosyalleşmekte ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Bu dönem içinde çocuğa verilecek olan fırsatlar ve olumlu yetişkin desteği çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlar. Çocukların erken dönemlerde eğitilmesinin gerekliliği artık tüm dünyada kabul edilmiş önemli gerçeklerden biridir.

Eğitim alanında meydana gelen gelişmeler, çocukların hayata alışmasında, kendisinde var olan yeteneklerin ortaya konmasında okul öncesi eğitimin çok önemli ve gerekli bir etken olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitimi alan çocukların, almayanlardan zihinsel, psiko – motor ve sosyal yönden daha gelişmiş oldukları, eğitim-öğrenim hayatlarında daha başarılı ve aktif oldukları ortaya çıkmıştır (Şahin, 2000).

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi

Okul öncesi dönemde çevrelerine karşı ilgili olan çocuklar, sürekli sorular sorarak karşılaştıkları olaylar hakkında neden sonuç ilişkisi kurmaya çabalamaktadır. Çocuklar çevreyle yoğun etkileşime girerek fiziksel dünyaya ait deneyimlerini ve bilgilerini artırıp, meraklarını gidermektedirler (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2011).

Okul öncesi dönemde fen eğitimi, çocukların araştırma yapmasını sağlayan, etrafındaki olayları ve nesneleri gözlemleyerek farklılıkları ve benzerlikleri keşfetmesini sağlayan ve çocuklara günlük yaşamda gerekli olan birçok davranışı kazandıran bir dönemdir (Özbey, 2006). Çocuklar çevrelerinde yaşanan olayların neden ve sonuçlarını öğrenmek isterler. Okul öncesi dönemde fen eğitimi soyut bilgileri çocuk açısından somut hale getirerek çocuğun araştırma sürecine katkıda bulunmasını içerir.

Okul öncesinde fen eğitiminin amacı; çocuğun çevreye ve doğaya ilişkin temel beceri ,olgu, olay ve durumların gerçekleşmesine dair kavramsal bilgileri vermenin yanı sıra, onlara psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal becerileri sağlamak, çevresini anlamasına, yorumlamasına ve incelemesine yardımcı olmaya çalışmak (Şahin, 1996) ve çocuğu temel yaşama becerileriyle donatmaktır. Çocuğa, kendisini korumayı, çevresini tanımayı öğretmektir. Bundan dolayı fen ve doğa eğitiminde okul öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır. Bu dönemdeki çocuklarda kavram yanılgıları düzeltilebilir ve fen ve teknoloji eğitimi çocuklara sevdirebilir (Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008).

Çocukların fen eğitimine yönelik olumlu tutum ve beceri geliştirebilmeleri için yeteneklerine ve ilgilerine göre eğitim ortamının sağlanmasının yanı sıra birçok farklı yöntem ve teknik ile fen bilimlerine karşı ilgilerinin uyandırılması da çok önemlidir. Fen ve doğa eğitiminde yapılan etkinlikler çocukların deneyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini, bilgilerini arttırmasını, gözlem ve deney yeteneklerinin geliştirmesini, çevrelerindeki olaylara karşı daha duyarlı olmalarını ve dikkatli gözlem yapmalarını sağlamaktadır (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2011).

Fen ve doğa etkinlikleri çocukların önceden kazanmış oldukları bilgi, tutum ve amaçları ile ilişkilidir. Etkinlikler sırasında çocuklar eğlenceli bir şekilde öğrenirken aynı zamanda öğrendiklerini başka bir konuya transfer edebilirler. Çocuklar dikkatle gözlem yapar, tahminde bulunur, diğer arkadaşlarını test eder, sorular sorar, öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşime girerler. Aynı zamanda etkinlikler, çocukların deneyerek yaparak öğrenmelerini günlük yaşamlarıyla ilgili araç gereçleri ve bunların niteliklerini tanımalarını sağlamaktadır (Dere ve Ömeroğlu, 2001).

2.1.1.1. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Çocuğun Gelişimine Etkileri

Okul öncesi dönemde fen eğitimini çocukların gelişimine etkileri şu şekilde açıklanabilir (Arı ve Öncü, 2008):

- "Gözlem yapma, inceleme, araştırma, keşfetme ve elde ettikleri sonuçları değerlendirme becerilerini geliştirirler.
- Çevrelerinde gerçekleşen basit düzeydeki fiziksel, kimyasal ve biyolojik olayların farkın varabilirler.
- Günlük yaşamda meydana gelen olaylara karşı dikkat çekerler, ilgi gösterirler ve bu olayları bilimsel süreçlere bağlı kalarak değerlendirme becerisi geliştirmeye başlarlar.
- Bilime ve bilimsel olaylara karşı olumlu tutum içinde olmayı sağlarlar.
- Çevre bilinci kazanmaya başlarlar.
- Sınıfta yapılan etkinliklerde görev alma ve görevlerini yerine getirmek için sorumluluk bilinci geliştirebilirler".

Tüm bunların yanı sıra çocukların bilimle ilgilenebilmeleri için gerekli imkânlarla sahip ve bilime karşı heyecan ve istek duyguları geliştirdikleri görülmektedir (Güler ve Akman, 2006).

2.1.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliği

Okul öncesinde bilimsel düşüncenin gelişmesi, çok yönlü ve kapsamlı hazırlanmış bir fen eğitimi programı ile mümkündür. Bu dönemde verilen fen eğitiminin çocuğun ihtiyacına yönelik olarak planlanabilmesi için de okul öncesinde fen eğitiminin öneminin iyi kavranması gerekmektedir (Sansar, 2010).

Bu süreçte okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanacak ve uygulanacak fen etkinlikleri çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olması gerekmektedir. Bu dönem çocukları için özellikle somut düşüncüyü destekleyici çalışmaların planlanmasına dikkat edilmelidir. Etkinliklerin çocuğun yaratıcılığını ve keşfetme duygusunu geliştirmesine

ve onun başarı duygusunu tatmasını sağlayacak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. (Arı ve Öncü, 2008).

Okul öncesi dönemde fen etkinliği yaparken önemli olan, bu etkinlikleri gün içerisinde belirli saatler arasına sıkıştırmak değil, günlük planda yer alan tüm etkinliklerin içine yayarak yapılmasıdır (Parlakıyıldız ve Aydın, 2004).

Sınıf ortamında fen etkinliklerini gerçekleştirmek için dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Arı ve Öncü, 2008):

- "Fen-doğa köşesinde raflara fen etkinliği ile ilgili olan materyaller ve çocuklar için tehlike oluşturmayacak nitelikte olan malzemeler konulmalı ve bu malzemelerin belirli zamanlarda çocuklar tarafından değiştirilmesi sağlanmalıdır.
- Uygulanacak etkinlikler için gereken tüm materyaller kullanıma hazırlanmalıdır. Etkinliğin uygulanacağı ortamda çocukların dikkatini dağıtabilecek durumların ve malzemelerin olmamasına dikkat edilmelidir.
- Çocukların ilgileri göz önünde bulundurularak çalışmalara katılmaları desteklenmelidir.
- Tüm etkinlikler için geçerli olan önemli bir diğer nokta da çocukların mutlaka başarı duygusunu yaşamaları ve yaptıklarının değerli olduğunu hissetmeleri gerekir.
- Etkinlik anında ve sonunda çocuklara, etkinliğin gerçekleştirildiği ortamı temiz bırakmalarını, kendilerine ve başkalarına zarar verebilecek nitelikte olan malzemeleri yetişkin kontrolünde kullanmaları sağlanmalıdır."

Fen eğitiminde dikkate alınması gereken diğer bir nokta da güvenlidir. Bu kapsamda güvenlikle ilgili genel kurallar şunlardır (Alisinanoğlu ve diğ.,2011):

- Etkinlik sırasında çocuklara verilen materyallerin kırılğan özellik taşıması gerekir. Cam yerine plastik ya da kırılmayan malzemelerden yararlanılmalıdır.
- Bütün ısı kaynaklarının korunaklı olmasına özen gösterilmelidir. Elektrik prizlerinin korunaklı olması ve elektrik kablolarının ise duvara monte edilmesi gerekmektedir.
- Sınıfta bulunan bitkilerin zehirleyici özelliğe sahip olmaması gerekir.
- Musluktan gelen suyun ve eğer varsa havuz suyunun hijyen açısından takip edilmesi gereklidir. Bıçak, çekiç gibi araçlar korunaklı olmalı ve çocuklar tarafından kullanılırken gözetim altında tutulmalıdır.

2.1.1.3. Okul Öncesi Fen Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Bu bölümde okul öncesi fen eğitiminde kullanılan; gözlem yapma, deney, kavram haritası, analogi, bitki yetiştirme, hayvan besleme, sınıfa konuk çağırma, proje, inceleme gezileri ve gözlem, koleksiyon ve albümler ve çizim yaptırma gibi yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

2.1.1.3.1. Gözlem Yapma

Çocukların doğuştan getirdiği ve tüm gelişim alanları açısından ilerlemelerine zemin hazırlayan doğal bir beceridir. Çocuklara doğru uyaranlar vererek onların gözlem yapma becerileri geliştirilmelidir (Alisinanoğlu ve diğ., 2011). Çocuklar çevresinde merak ettikleri değişik objeleri, hayvanları, bitkileri, doğa olaylarını dikkatli bir şekilde inceleyerek ve gözlemleyerek öğrenirler. Gözlem sırasında çocuklar, duyu organlarını kullanmayı da öğrenirler (Sansar, 2010).

2.1.1.3.2. Deney

Deney çocukların gözünde somut bir şekilde yapılarak, soyut kavramları somutlaştırarak çocuğun yeni bilgiler öğrenmesini, bilimsel süreç becerilerini geliştirmesini ve onların deneye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayan bir yöntemdir. (Dere ve Ömeroğlu, 2001). Deneyler çocukların fikirlerini paylaşmaları, denemeleri ve sonuçları tartışmaları açısından büyük bir öneme sahiptir.

Deney çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun olmalıdır. Deney çocukların dikkatlerinin yoğun olduğu bir zamanda düzenlenmelidir ve deney sırasında sınıf içinde maksimum güvenlik önlemleri alınmış olmalıdır. Deneyler sırasında öğretmenin yönergeleri açık ve anlaşılır olmalıdır. Öğretmen her deneyden sonrasında mutlaka deney aşamalarını, sonuçlarını hatırlayıp yorumlamalarına fırsat verecek tartışma ortamı meydana getirmelidir (Özbey, 2006).

Okul öncesi dönemde deneyin faydalarını genel olarak şu şekilde açıklanabilir (Alisinanoğlu ve diğ., 2011):

- “Deneyler çocukların merak duygusunu geliştirerek, etkinliklere aktif katılımını sağlar, çocuklar bilişsel gelişim açısından somut işlemler dönemindedir ve soyut kavramları anlayamazlar. Deneyler soyut kavramları çocuğun yaşına uygun bir şekilde somutlaştırır.
- Çocukları araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirir ve bilime karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olur.
- Grupla yapılan deneylerde çocuklar, deney sırasında ve sonrasındaki gelişmelere göre deneyin sonuçlarını tartışır. Çocukların düşüncelerini ortaya koyması, ortaya koyduğu düşünceleri denemesi ve sonuçlarını tartışması çocuklarda sosyal gelişim becerilerini geliştirir.
- Çocuk birçok farklı materyali ve nesneyi tanıyarak bu materyaller ve nesneler hakkında deneyim sahibi olur”.

2.1.1.3.3. Kavram Haritası

Bireylerin neyi nasıl öğrendikleri ile anlamlı kavramlar arasında bağ kuran öğrenme, öğretme stratejisidir (Kaptan, 1998). Kavram haritası çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkili bir yöntemdir. Kavramlar arasındaki bağın görsel bir sunumudur ve farklı yaş gruplarında ve öğrenme ortamlarında önemli bir öğrenme yöntemi olarak bilinmektedir. Kavram haritaları ana

kavramları biçimlendirmek ve kavramlar arasındaki bağı anlaşılmalarını sağlamak için oluşturulan akış şemalarını temsil etmektedir (Öztürk ve Karayağız, 2006).

Kavram haritaları okul öncesi dönemdeki çocukların kavramları kazanmalarında oldukça önemlidir. Etkinlik sonrasında öğretmen, kavramların kazanılıp kazanılmadığını mutlaka değerlendirmeli, gerekirse farklı etkinlikler planlayarak pekiştirme yapmalıdır (Alisinanoğlu ve diğ., 2011). Okul öncesi dönemde kavram haritaları gelişim düzeyine uygun dokunsal materyaller ve resimlerle (objeler, resimler, resimli yazı kartları, yazı) düzenlenebilir.

2.1.1.3.4. Analoji

Bilinmeyen bir olguyu anlayabilmek için bilinen olgulardan yararlanma yöntemidir. Bilinenle bilinmeyen arasında ilişki kurulur. Çocukların anlayamadığı olayları anlaşılır hale getirir (Şahin, 2000).

Analojilerde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Alisinanoğlu ve diğ., 2011):

- "Benzetmeler, resimler, deneyler, oyun ve drama yöntemleri kullanılmalıdır.
- Seçilen kavramlar çocukların yaşına ve gelişimsel özelliklerine göre olmalıdır.
- Benzetmelerin çocuk tarafından yapılmasına rehberlik edilmelidir. Benzeyen ve benzetilen arasındaki ilişki kolayca kurulmalıdır".

2.1.1.3.5. Bitki Yetiştirme

Bitki yetiştirme çocukların ilgisini çekmek için yapılan önemli aktivitelerden birisidir. Hem bireysel hem de grupta yapılan etkinliklerdir. Bitki yetiştirme, bitki ekme, sulama ve gözlem yapma aşamalarından oluşmaktadır. Okul öncesi kurumlarında bahçede yeterli alan olması halinde, sebze ve meyve yetiştirebilir, bunları toplayıp yiyebilir. Sınıf ortamında da kaktüs, sardunya çiçeği, yeşil yapraklı bitki, akvaryum

bitkileri, bezelye ve soğan da yetiştirebilir. Bu sayede yetiştirdikleri bitkilerin boylarını belli aralıklarla ölçülebilir, onların özelliklerine göre gruplayabilir ve gözlemlerini arkadaşlarına anlatabilirler (Dere ve Ömeroğlu, 2001).

Ayrıca çeşitli bitkilerin özellikleri, renkleri, tatları, görünüşleri ve yapıları fen etkinliklerinde gözlemlenebilmektedir. Çocuklara çevrelerindeki bitkilerle ilgili deneyim sağlar (Özbey, 2006).

2.1.1.3.6. Hayvan Besleme

Okul öncesi dönemde fen etkinliklerinde hayvanlara yer verilmesi çocukların hayvanlarla ilgili deneyim edinmesine olanak sunar. Hayvanlarla ilgili hikâyeler, oyunlar, tekerlemeler ve bilmece çocukları eğitsel ve duygusal açıdan geliştirir. Hayvanlara dokunmak, sevmek, onlarla oynamak çocukların dış dünyaya olan güvenlerini arttırmada önemli rol oynamaktadır (Alisinanoğlu ve diğ.,2011). Hayvanlar çocukların gözlem yeteneğini artırır; hipotez geliştirmesini ve problem çözmesini sağlar.

Okulda hayvan bakarak, çocuk canlı yaratıkların hareketlerinin çocukların kendilerine bağlı olduğunu öğrenir, böylece bu hayvanları sevgi ve şefkatle bakması çocuklarda sorumluluk duygusunu geliştirir, hayvan bakımındaki doğru ve yanlış yolları öğrenirler. Çocuklar hayvanların beslenmesi, su tüketimi, gelişimi, üremesi, hastalıkları, davranışları ve hatta ölümleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Çocuklar sınıftaki akvaryumda bulunan nesneleri, yaşayan (bitkiler, hayvanlar)ve yaşamayan (su, sıvı, çakıl taşı ve toprak gibi) şeyler, yavaş ve hızlı hareket eden hayvanlar, yüzgeçli ve kabuklu hayvanlar gibi kendi kriterlerine göre gruplandırılabilir. Çocuklarla hayvanların bakımı yapılarak, hayvanların özellikleri, beslenmeleri ve yaşadıkları yerler üzerinde tartışabilir, hayvanat bahçeleri ziyaret edilebilir (Dere ve Ömeroğlu, 2001).

2.1.1.3.7. Sınıfa Konuk Çağırma

Okul öncesi fen eğitiminde gezi düzenlenmesinin birtakım zorlukları ve riskleri olması nedeniyle, bu alanlarda çalışan ya da bilgi sahibi olan deneyimli personel ve kişilerin sınıfa davet edilmesi çocukların ilk elden deneyim kazanmalarını sağlar ve çocukların aktif katılımını sağlanması açısından önemlidir. Özellikle belli kostümleri olan meslek gruplarına yönelik konuk davetleri çocukların daha çok ilgisini çekebilir (Alisinanoğlu ve diğ.,2011).

2.1.1.3.8. Proje

Öğretmenlerin çeşitli konu ve kavramlar üzerinde derinlemesine çalışmalar düzenleyerek, çocuklara öğrenme rehberliği sağladıkları bir yöntemdir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan proje çalışmaları çocukların öğrenme sürecine doğrudan katılımıyla gerçekleşmektedir. Projeler sadece bir sınıftaki çocuklarla sınırlı kalmaz okuldaki tüm çocuk ve yetişkinleri de kapsayabilir (Avcı ve Dere,2002).

Proje çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalar:

- Proje üzerinde çalışılması planlanan konu çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.
- Proje çalışmaları günlük programdaki tüm etkinliklerle bütünleştirilerek yapılmalıdır.
- Zaman iyi planlanmalıdır. Seçilen konunun özelliğine göre bir gün veya birkaç hafta sürebilir.
- Proje çalışmaları çocuklarla birlikte bir konu seçimi seçilen konuyla ilgili araştırma inceleme gezileri yapma ve fırsatları yaratma; toplanan verilerin ortaya konularak tartışılmasında şeklinde gerçekleşmelidir.
- Proje çalışmaları sonunda oluşturulan sergiler çocukların aileleriyle ve tüm okulla paylaşılmalıdır (Alisinanoğlu ve diğ.,2011).

2.1.1.3.9. İnceleme Gezileri ve Gözlem

Okul öncesinde gezilerin yapıldığı alanlar, çocukların içinde bulundukları dünyayı doğrudan tanımlarına ve anlamalarına yardımcı olan aktif katılımın sağlandığı eğitsel alanlardır (Dere ve Ömeroğlu, 2001).

İnceleme amaçlı çevre gezileri, müze, hayvanat bahçesi, botanik parkı gibi yerlere düzenlenmiş geziler, okul öncesinde çocukların keşif ve gözlem yeteneğini geliştirmektedir. Ayrıca fen etkinlikleri içine, çocuğa çevre ve çevre koruma bilincinin de kazandırılması önemlidir (Erbaş, Ergül, Şimşekli ve Özdilek, 2002).

İnceleme gezileri çocukların gelişim düzeylerine uygun bilgi ve becerilerini doğrudan kazanmalarını, içindeki dünyayı daha iyi tanımlarını, daha önce teorik olarak öğrendiklerini görerek, inceleyerek daha kolay hatırlamalarını sağlar. Çocukta, bildiği kavramı öğretmenine ve arkadaşlarına anlatma becerisi gelişir. Çocuk çevreye karşı duyarlı olmayı ve onu koruması gerektiğini öğrenir (Dere ve Ömeroğlu, 2001).

2.1.1.3.10. Koleksiyon ve Albümler

Koleksiyon ve albümler inceleme gezileri sırasında toplanan çeşitli tohumlar, taşlar, yapraklar, kozalak ve kabuk gibi çeşitli materyaller kullanılarak çocuklarla hazırlanabilir (Dere ve Ömeroğlu, 2001, Alisinanoğlu ve diğ., 2011).

Okul öncesi eğitim kurumlarında hazırlanan koleksiyonlarda çocukların nesneleri farklı türlerini bir arada görmelerini sağlar (Kandır, Yaşar ve Tuncer, 2011).

2.1.1.3.11. Çizim Yaptırma

Çocukların boyut, renk, şekil, zıt kavramlar, sınıflama, sıralama, korunum, eşleştirme gibi birçok fen kavramının kazanılmasını desteklemektedir (Akt: Alisinanoğlu ve diğ., 2011).

Çocukların oluşturdukları hikâyeleri çizdirmek veya çizdikleri resimlere uygun hikâyeler oluşturmalarını istemek fen etkinliğini zevkli hale getirir (Aktaş-Arnas, 2003).

2.1.1.4. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Okul öncesi dönemde fen etkinliklerini uygulamada en önemli etken öğretmenlerdir. Bu nedenle çocukların bilime karşı olumlu tutum geliştirmeleri önem taşımaktadır. Öğretmenler bilimsel çalışmalara karşı olumlu bir tutuma sahipse çocuklar da bu olumlu tutumu kendilerine model almaktadır.

Okul öncesi dönemde fen eğitiminde öğretmenlerin oynadığı roller genel olarak şu şekildedir (Alisinanoğlu ve diğ., 2011):

- "Okul öncesi dönemde fen etkinlikleri sadece çocukların değil aynı zamanda öğretmenin de öğrendiği ve yeni deneyimler kazandığı etkinliklerdir. Bundan dolayı öğretmen sınıf içinde yol gösterici olarak görülmelidir.
- Öğretmen fen etkinlikleri sırasında aktif rol almalı, çocukları etkinlik sırasında gözlemlemeli, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çocukların zekâsını ve yeteneklerini dengeleyecek biçimde, hem bireysel hem de grup çalışmaları planlamalıdır.
- Öğretmen çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlayarak, çocuklara alternatif düşünme becerileri kazandırmaya önem vermelidir.
- Öğretmen yaratıcı düşüncüyü geliştirecek nitelikte sorular sormalı, sabırlı olmalı, etkinlikleri zenginleştirerek dikkatli bir şekilde planlamalı, güven verici ortam hazırlamalı ve en önemlisi de yönergelerinin, sorularının açık ve anlaşılır olmasına özen göstermelidir. Öğretmen en etkili ve kalıcı öğrenmenin yaparak yaşayarak öğrenme olduğunu unutmamalı ve çocuklara neden sonuç ilişkisini kurabilecekleri imkânlar sunmalıdır.
- Öğretmen sorduğu soruların cevabını düşünmesi için, çocuklara yeterli zaman vermelidir. Çocukların cevaplarını birbiriyle tartışmasına fırsat vermeli, "Başka fikri olan var mı? Sorusuyla tüm çocukları konuşmak için cesaretlendirmelidir.
- Öğretmen fen etkinliklerini, günlük etkinliklerle birleştirmeli ve grup çalışmalarına önem vermelidir. Materyalleri seçerken çocukların grupla çalışmasına fırsat verecek materyalleri seçmeli ve materyalleri

çocuklarla birlikte geliştirerek öğrenme ortamına katkı sağlayabilmeli. Öğretmen fen etkinlikleri sırasında kullanılan araç-gereçleri çocuklara tanıtmalı ve bu araç gereçlerin nasıl kullanılacağı ve temizleneceği ile ilgili bilgiler vermelidir".

Okul öncesinde etkili bir fen eğitimiyle, öğrencilerin çevrelerini tanımaları, hipotez kurmaları, tahminde bulunmaları, çevrelerini keşfetmeleri, deneyerek, yaparak öğrenmeleri, karşılaştırma ve yorum yapabilme becerileri öğrencilere kazandırılmaktadır. Böylece fen eğitimi için önemli olan ve öğretimin her kademesinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilimsel süreç becerileri öğrencilere kazandırılarak, bir davranış haline getirmeleri sağlanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında en önemli görev okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir ve bu nedenle okul öncesi eğitimcilerinin iyi yetişmelerinin sağlanması çok önemlidir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006).

Merak, okul öncesi çocukların en belirgin özelliklerinden biridir. Merak çocuğun bilgiyi öğrenme isteği ve bu amaçla soru sorma girişiminde itici güç olmakla birlikte; bu merakın devam ederek bilgiye dönüşme sürecinde öğretmenler arabulucu rol üstlenmektedir.

Sonuç olarak çevre şartları ne kadar zor olursa olsun öğretmen, bir eğitim ortamının iskeletini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili bilgileri, görüşleri, düşünceleri, tutumları, kendini yeterli ya da yetersiz hissetmeleri, fen ve doğa etkinliklerine karşı tutumları açısından önem taşımaktadır. Öğretmenler fen eğitiminin kapsamını geniş düşünmelidirler. Fen etkinlikleri çocuğun yaşamındaki birçok olayları, olguları ve nesneleri kapsayacak şekilde düşünülerek planlanmalıdır. Öğretmenler uyguladıkları fen etkinliklerinin öğretici yanından çok; çocuğu meraka, araştırmaya, sorgulamaya ve yaratıcı düşünmeye yönlendirecek şekilde planlamalıdır (Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008).

2.2 Öz yeterlik

Sosyo-bilişsel kuramın en önemli getirilerinden biri öz yeterliktir. Öz yeterlik, "bireylerin bir performansı yapabilmeleri için gerekli olan eylemleri başarabilme ve bu

eylemler arasında bağ kurabilme kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak Bandura tarafından tanımlanmıştır (Akt: Avcı, 2008). Senemoğlu (2005)'da öz yeterliği “bireyi farklı olaylarla başa çıkma, belirli bir işi başarıma yeteneği, kendini algılayışı, kendine olan inancı ve kendi yargısı” olarak açıklamıştır.

Yapılan araştırmalarda bireylerin sahip olduğu inançların, davranışları etkilediği görülmektedir. Bandura öz yeterlik inancını, bireylerin, duyguları, düşünceleri ve eylemleri üzerinde kontrol sağlayan kişisel bir sistem olarak ifade etmiştir (Pajares 2002).

2.2.1. Fen Öğretimi Öz yeterlik İnancı

Fen öğretimi öz yeterlik inancı, öğretmenlerin fen alan bilgisi ile ilişkilidir. Ülkemizde fen eğitimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında; hem ölçek uyarlama, hem de öz yeterliği belirleme çalışmaları yapılmıştır (Bıkmaz, 2004). Öz yeterlik algısı düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin asıl sebebinin alan bilgisi eksikliği olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Schrive ve Czerniak, 1999).

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimini nasıl yapması gerektiğini araştıran çalışmasında Hamurcu (2006); öğrencilerin fen öğretiminin çocuğun çevreyi keşfetmesindeki önemini ve aktif katılımı öğrenmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının özellikle okul öncesi dönemde çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerinin olası olduğunu vurgulamıştır. Çocukların her ortamda fen öğreneceğinin mümkün olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayların ve öğretmenlerin belirli bir alana özgü öz yeterlik inançlarına ait veriler, öğretmenlerin davranışlarının net anlaşılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde öz yeterlik inançları ile ilgili araştırmalardan varılan sonuçlar fen gibi öğrenci başarısının çok düşük olduğu derslerde başarıyı arttırmak için eğitim öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin önemli veriler sağlayacaktır (Üredi ve Üredi, 2006).

Okul öncesi dönem çocuğun fen ve teknoloji kavramlarını öğreneceği ve fene yönelik olumlu ya da olumsuz tutum sağlayabileceği bir dönemi içinde barındırdığından

okul öncesi öğretmen adaylarının yetiştirilmesi önemlidir. Bundan yola çıkarak etkili bir fen eğitiminin verilebilmesinde de öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları önemli bir etkindir.

2.3. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımı; öğrencinin niyetini, bilgiyi işleme biçimini neyi nasıl anladığını anlatmak ve öğrenmeyi ele alma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Biggs, 1987). Bu çerçevede, öğrencinin niyeti önemli görülmektedir. Ramsden (1988)'e göre, öğrenme yaklaşımını, öğrenci ile öğrenme görevi arasındaki bir etkileşim olarak tanımlamaktadır (Akt: Ekinci, 2008). Öğrencilerin ne öğrendikleri, onların bunu nasıl öğrendikleri ile yakından ilişkilidir. Bireyin özelliklerinden, öğrenme ortamlarından, çevreden, öğrenci deneyimlerinden, öğrendiklerinin niteliğinden ve niceliğinden karşılıklı olarak etkileşime girer. (Entwistle ve McCune, 2004; Akt: Ekinci, 2008). İlgili alan yazın incelendiğinde genellikle öğrenme yaklaşımları yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır.

2.3.1. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme görevinin sorumluluklarını yaparken asgari düzeyde sorun çıkaracak şekilde işi tamamlama olarak ifade edilmektedir. Dışarıda oluşan beklentileri karşılamak için zor durumda kalmaktan kaçınır. Bu yaklaşımı kullanan öğrenciler, üst düzey bilişsel düşünme becerilerini işe koşmayı gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli becerileri kullanmaya yatkındırlar (Biggs 2003;Akt: Ekinci, 2008). Yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrenenlerin ne gerekiyorsa onu öğrendiklerini ezbere dayalı öğrenme yöntemi kullandıkları, konuları analiz etmede, incelemede başarısız olduklarını, anlam aramaya yönelmedikleri sorumluluklarını zorla yerine getirdikleri görülmüştür (Ramsden 2000).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı seçen bireyleri motive eden etken dersi geçme isteği ya da başarısızlık derste kalma korkusudur (Newble ve Entwistle, 1986).

2.3.2. Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı

Bu yaklaşımı tercih eden öğrencilerin konuyu anlama niyetinde olduklarını, öğrendiklerini uzun süre hatırladıklarını, konular arasında ilişki kurdukları, öğrenirken ayrıntıya daha fazla önem verdikleri görülmüştür (Ramsden, 2000).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını belirleyen öğrencilerin amacının konuyu öğrenmek olduğu, kendilerini değerlendirdiklerini, çalışırken ön bilgileri ve kişisel bilgileri arasında ilişki kurdukları görülmektedir (Marshall ve Case 2007). Konuyu bütünselliğini kaybetmeden özünü anlamaya çalışırlar. Karşılaşılan bilginin gerçekliğini sorgulamayı ayrıca ön bilgi ve deneyimle yeni bilgiyi bütünleştirme girişimini içermektedir (Weinstein ve Mayer, 1986, Akt: Ekinci, 2008).

2.3.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Stratejik öğrenme yaklaşımı yüksek not alma ve iyi düzenlenmiş etkili çalışma yöntemlerini işe koşmayı gerektiren bir öğrenme biçimidir. Öğrencinin çalışma yönelimini belirleyen faktör öğrencinin öğrenmedeki amacı değil, başarılı olmak konusundaki amacdır. Stratejik öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler yapılan işin doğasından ziyade ortam tarafından çok daha fazla etkilenmektedirler (Biggs, 2003; Akt: Ekinci, 2008). Rekabet duygusu ön plandadır ve başarılı olmak onlar için her şeyden önemlidir (Newble ve Entwistle, 1986).

2.4. Başarı Amaç Oryantasyonları

Öğrencilerin öğrenirken kullandıkları bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açıları olarak ifade edilmektedir (Elliot ve Church 1997). Bu teori, sosyal-bilişsel bir kuramsal çerçevede geliştirilmiş ve öğrencileri motivasyona sahip veya yoksun olarak gruplandırmak yerine, öğrencilerin kendileri, görevleri ve performansları hakkında ne düşündüklerini ifade etmeleri konusunda bilgi vermektedir (Midgley ve diğ., 2000; Akt: Akın, 2006). Ames (1992) başarı amaçlarını “davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yolları” şeklinde ifade etmiştir. Başarı amaçları öğrencilerin akademik sorumluluklarını anlamaya

yönelik bilişsel bir açıklama getirir. Araştırmacılara göre bir öğretmen öğrencisinin başarı amaç oryantasyonunu bilirse o öğrencinin potansiyel başarısı hakkında tahminde bulunabilir (Wentzel, 1989; Akt: Akın, 2006). Öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları; öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma-yaklaşma olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu tez çalışması kapsamında üçlü sınıflandırma esas alınmıştır.

2.4.1. Öğrenme Amaç Oryantasyonu

Bir çocuğun konuyu ya da materyali tam olarak öğrenmeyi ve konuya hâkim olmayı istemesiyle ilgilidir. Öğrenciler başkalarıyla karşılaştırılmak istemezler. Zor görevlerle baş etmek ve başarıyı içsel nedenlere yüklemek bu oryantasyonun özelliklerindendir. Öğrenme amaç oryantasyonunu seçen öğrenciler bilişsel yaratıcılığa daha çok önem verirler (Ames, 1992). Öğrenme amaç oryantasyonuna sahip olan birey, bir aktiviteyi içsel motivasyonu ile gerçekleştirir ve yeteneğini sergilemek yerine öğreneceği konuya hâkim olmaya çalışır.

Öğrenme amacını benimseyen birey genellikle şu özellikleri sergiler: uyumlu başarı davranışları geliştirme, çaba harcama, orta güçlükteki görevleri tercih etme, göreve içsel olarak motive olma, performansı geliştirme ve destekleme, başarısız olduğunda çalışmayı hemen bırakmayıp azimli olma (Pajares ve Cheong, 2003 Akt: Akın, 2006).

Araştırmacılar öğrenme amaçlarının birçok uyumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmiştir (Pintrich ve diğ., 2003; Akt: Akın, 2006). Verilen görevlere istekli olma, başarılarını kendilerine atama, başarılı olmaktan zevk alma, kendini sürekli geliştirme ve problem odaklı sorun çözme stratejileri kullanma öğrenme amaç oryantasyonları içerisindedir. Akademik başarısı çok olan öğrenciler bu oryantasyonu seçmektedirler (Pajares ve Cheong, 2003 ; Akt: Akın, 2006).

2.4.2. Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonu

Performans yaklaşma amaç oryantasyonunda öğrenmeye hakim olmak gereklidir. Performans amacı sahiplenilen bireyler için sosyal karşılaştırma çok önemlidir. Çünkü bu bireyler kendilerini diğerleriyle karşılaştırma yapmadan yeteneklerinin en üst düzeyde olup olmadığına gerçekçi biçimde karar veremezler. Başarıya ulaşmak ve yeteneği kanıtlamak için çok çalışmak yeterli değildir (Meece ve diğ., 1988; Akt: Akın, 2006). Bu yaklaşımı benimseyen öğrenciler başkaları tarafından iyi değerlendirmeler almaya özen gösterir ve negatif yargılardan kaçınmak için büyük çaba sergilerler. Hataları başarısızlık olarak algılar ve bu durumda devam ettikleri çalışmayı kolayca terk ederler. Performans amaç oryantasyonlu bireyler yetenekli görünmeye özen gösterir ve çevrelerinde böyle bir izlenim bırakmaya odaklanır. Performans amaçları benimseyen öğrenciler; diğerlerinden daha iyiyi yapmak isterler, daha başarılı olmak isterler, arkadaşlarıyla karşılaştırmalara önem verirler, aktif ve istekli görünmek isterler, yeteneksiz algılanmaktan kaçınırlar , daha çok performans sergilerler, iyi bir öğrenci profili çizmek isterler (Jagacinski ve Strickland, 2000; Akt: Akın, 2006). Performans-yaklaşma amacını benimseyen bir öğrenci diğerlerinden daha fazla performans göstermeye çalışır ve diğerleri tarafından pozitif değerlendirilmek için çabalar. Performans-yaklaşma amacını benimseyen öğrenciler yeterlilikleri kapsamında en iyiyi yapmaya ve diğerlerinden daha çok performans sergilemeye çalışırlar.

2.4.3. Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonları

Performans-kaçınma amacını tercih eden öğrenciler cahil ve yeteneksiz görünmemek için mücadele ederler. Performans-kaçınma oryantasyonunu benimseyen öğrenciler başarısızlık yaşamamak için gerekirse devam ettikleri çalışmayı kolaylıkla bırakabilirler (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Öğrencilerin öğrenmeye karşı negatif motivasyon sergiledikleri görülmüştür ve yeteneksiz görünmekten kaçınma eğiliminde oldukları ifade edilmiştir (Ames 1992).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla ulusal ve uluslar arası alan yazında yapılan; okul öncesinde fen eğitimiyle, fen eğitime yönelik öz yeterlikle, başarı amaç oryantasyonlarıyla ve öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Okul Öncesinde Fen Eğitimiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı öğretmenlerin, fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili yaptıkları etkinlikleri belirlemek ve fen ve doğa etkinlikleri sırasında karşılaştıkları sıkıntıları ortaya koymaktır. Araştırmada veriler görüşmeler ve gözlemlerle toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde çalışan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının fen ve doğa çalışmalarını istenen özellikte planlama ve yürütme becerisine sahip olmadıklarını, yeni araç-gereç yapmadıkları ve etkinlikleri yaparken kullanılacak uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden (soru-cevap, gösterip yaptırma vb. dışındaki diğer tekniklerden; oyun ve drama vb.) bilgileri olmadıkları ve kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Güler ve Bıkmaz (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Ankara ili içerisinde yer alan MEB'e bağlı anasınıflarında, öğretmen görüşlerine dayalı olarak fen etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde 35 okulda görevli 102 anasınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri durumlarını gerçekleştirme durumlarını belirleyen anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda araç-gereç ve materyallerin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak da, öğretmenlerin fen çalışmaları için eğitici oyunlar, çevre gezileri ve gözlem çalışmaları vb. gibi çok fazla materyal ve araç-gereç gerektirmeyen teknikleri kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Akman, Üstün ve Güler (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı farklı okul öncesi eğitim kurumlarına giden 6 yaş çocuklarının fen eğitiminde temel bilimsel süreçleri kullanıp kullanmadıklarını belirlemektir. Araştırmada veri toplama

aracı olarak bilimsel süreçleri içeren gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 200 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların devam ettikleri okullarla gözlem, sınıflama, iletişim ve ölçme gibi bilimsel süreçlerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların devam ettikleri okul türleriyle bilimsel süreçleri kullanma düzeyleri arasındaki farkında anlamlı olduğu ve bilim süreçlerini kurum anaokullarına devam eden çocukların MEB'e bağlı anasınıflarına ve özel anaokullarına devam eden çocuklara kıyasla daha çok kullandıkları görülmektedir.

Kallery (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin fene karşı ilgi, kaygı ve yaşadıkları problemlerin tespit edilmesidir. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden olan grup görüşmesi ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 11 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bilgisiyle ilişkili olarak; alan bilgisi yetersizliği, uygun öğretme yöntemi seçme konusunda bilgi yetersizliği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadığı kaygılar ise fen etkinliklerinin doğruluğu, çocuklar için ilgi çekici fen aktivitelerin planlanması ve uygulama süresi, çocuklar da kavram yanılgısı oluşturma yanı sıra fen etkinliklerinde çocukların güvenliğini sağlamadır.

Parlak yıldız ve Aydın (2004) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin okul öncesi dönemde fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin yeri ve önemi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin ne derece önemli olduğunu ortaya çıkarmak, uygun ve kullanışlı bir fen ve doğa köşesinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak fen ve doğa köşesinin yeri ve önemini ve ne derece etkin kullanıldığını belirlemek amacıyla yedi açık uçlu sorudan oluşan değerlendirme anketi kullanılmıştır. Öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapılmış, bu sırada sınıf ortamı yapılan etkinlikler çerçevesinde araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu sekiz okulda görev yapan 31 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, fen ve doğa köşesinin olmadığı veya tam anlamıyla yapılmadığı, öğretmenlerin, fen eğitiminde gerekli bilgiye sahip olmadıkları gibi fen ve doğa çalışmalarını etkili bir şekilde yürütemedikleri, bu konuda

sınıfların yetersiz olduğu, uygulamada işlerliğinin tam olmadığı, sadece köşe düzenlemekten ileri gitmediği görülmüştür.

Devecioğlu, Akdeniz ve Ayvacı (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarına fen doğa etkinliklerinde etkili rehber araç gereç geliştirme ve uygulama becerileri kazandırmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Karadeniz Teknik Üniversitesi ilköğretim bölümü okul öncesi öğretmenliği programında ikinci sınıfa devam eden toplam 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun özgün çalışma yaprakları geliştirerek uygulama becerisi kazandıkları, farklı materyalleri deney etkinliklerinde kullanabildikleri belirlenmiştir. Diğer yandan adayların, uygulamalarda gerçek sınıf ortamlarının ve çocukların bulunmamasından motivasyon eksikliği yaşadıkları ve hangi etkinliklerle okul öncesi çocuğun seviyesine inebileceklerini tam olarak kestiremedikleri görülmüştür.

Karaer ve Kösterelioğlu (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesidir. Bu çalışmanın çalışma grubunu iki farklı ilde çalışan 84 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak fen kavramlarını öğretirken kullandıkları yöntemleri saptamak için kapalı uçlu anket soruları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin hepsinin okul öncesi eğitim kurumlarında fen ve doğa köşesinin bulunması gerektiğini söylemişleridir. Öğretmenler fen ve doğa etkinliklerinin, sadece sınıfta, sınıf, laboratuvar ve doğal ortamda, sadece doğal ortamda, sınıfta ve laboratuvar, laboratuvar ve doğal ortamda, sınıfta ve doğal ortam ile sadece laboratuvarda uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Aykut (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgileri, görüş ve düşünceleri ve bunları etkileyen faktörlerin incelenmesi amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara il merkezinde bulunan 360 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda,

öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre fen ve doğa çalışmalarının yararları ile ilgili görüşleri incelendiğinde; fen ve doğa çalışmalarının çocukların dil gelişimlerinde yararlı olacağını düşünen öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini daha çok genel olarak biyoloji ile ilgili konularda yeterli hissettikleri fizik, kimya, gökbilim, yerbilim ile ilgili konularda kendilerini daha yetersiz hissettikleri önemli bulgulardandır. Öğretmenlerin fen ve doğa çalışmalarında kendilerini yeterli hissetme durumuna göre; fen ve doğa çalışmalarının planlanmasında dikkat ettikleri hususlardan seçilecek konuların ve planlanacak etkinliklerin aktif öğrenme teknikleriyle uygulanması gerektiğini düşünenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Güler ve Akman (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı; çocukların bilim konusundaki düşüncelerini ve nasıl bir bilim adamı rolünü benimsediklerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki özel ve resmi anaokullarından seçilen altı yaş sınıfından 330 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocuklara; “Bilim nedir?”, “Bilim insanı kimdir?”; ve “Bilim insanı ne iş yapar?” soruları sorulmuş, çocukların verdikleri cevaplar oluşturulan cevap kayıt formuna kaydedilmiştir. Çocukların bilim insanının özellikleri ile ilgili verdikleri cevaplarda en çok öne çıkan sembollerin; laboratuvar önlüğü, gözlük, sakal ve dağınık saç, kitaplar, laboratuvar araç-gereçleri olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları; çocukların bilim ve bilim insanı hakkındaki tutum ve kalıp yargısal düşüncelerini okul öncesi dönemde geliştirdiklerini göstermektedir.

Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesinde görev yapan öğretmenlerinin fen ve doğa çalışmalarında uyguladıkları yöntem ve teknikleri tespit etmek ve bu çalışmaları yaparken karşılaştıkları sıkıntıları tespit etmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anketten ve öğretmenlerle yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon’da çalışan rastgele seçilmiş 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; fen ve doğa etkinliklerinde en çok anlatma, dramatizasyon, model kullanma ve deney yapma gibi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir.

Çakmak (2006) tarafından yürütülen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen eğitime yönelik tutumları ve fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Yedi farklı üniversiteden 231 okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencisiyle yürüttüğü araştırması sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının Fene ve Fen öğretime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının Fene ve fen öğretime yönelik tutumları arasındaki anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Ayrıca fen öğretime yönelik tutumları ile fen kavramları testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Özbey (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesinde fen eğitiminin önemini vurgulamak ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, günlük eğitim programında yer alan fen etkinliklerindeki yeterliliklerini ve beklentilerini ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafında geliştirilen ve 29 maddeden oluşan okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini belirleme ölçeği ve öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin beklentilerini ortaya koymak için hazırlanmış 9 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara ilinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 232 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin öğretmenin kıdem durumuna, yaşına, görev yaptığı ve mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Öğretmenler genel olarak okul öncesinde fen etkinliklerine ilişkin yeterli olmalarına rağmen, öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama ve uygulama düzeyinde bazı sorunlar yaşadıkları ve fen etkinliklerini düzenli olarak uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Uzun (2006) tarafından yürütülen araştırmanın amacı yeşil sınıf modeline dayalı olarak yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin, ana sınıfı öğrencilerinin bitkiler sınırlılığında çevreye algılarına etkisini araştırmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çevre Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde 6 yaş grubu 23 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, doğal materyallerle doğrudan etkileşimi olanaklı kılan yeşil sınıf ortamında bulunan deney grubu öğrencilerinin çevre algılarının, geleneksel sınıf ortamında fen ve doğa etkinliklerinin

yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerine oranla anlamlı düzeyde artış gösterdikleri belirlenmiştir.

Tu (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı anasınıflarında yapılan fen etkinliklerini ve materyallerini incelemektir. Araştırmada her bir öğretmen davranışları serbest etkinlik süresince ardışık iki gün boyunca video kaydına alınmıştır. Anasınıfında fen malzeme ve ekipman kontrol listesi, okul öncesinde kullanılan fen faaliyet listesi, okul öncesi öğretmenleri için kullanılan fen formundan oluşan veri araçları Neuman fen konseptine uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada 13 çocuk merkezi ve 20 anasınıfında fen ortamları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yapılan fen faaliyetlerinin %86.8 oranında ilişkisiz faaliyetler olduğu, faaliyetlerin %4.5'nin formal fen faaliyetiyle ilişkili olduğu ve %8.8' inde informal fen faaliyetleri içerdiği tespit edilmiştir.

Şahin (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi eğitim alan altı yaş grubu öğrencilerine belli başlı fen kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim programının ve materyallerinin kullanılmasının etkisini incelemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve anket yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ilinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki 6 yaş grubu 50 anasınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile geleneksel yöntem arasında başarı ve hatırlama açısından, bilgisayar destekli öğretim yönteminin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca bilgisayar destekli fen öğretim programının fen ile ilgili temel bilgi ve becerilerin kazanımını olumlu yönde etkilediği, çocuğun motivasyonunu artırdığı, işbirliği yapma, problem çözme ve yardımlaşma becerisini geliştirdiği, öğrencinin derse olan ilgisini ve dikkat süresini pozitif yönde etkilediği gözlenmiştir.

Ünal ve Akman (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı tutumlarını belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini iki farklı ildeki anasınıflarında/anaokullarında 6 yaş grubu çocuklarıyla çalışan 160 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin fen eğitiminde rahat-rahatsızlık tutumlarında lisans ve yüksek lisans

mezunlarının ön lisans mezunlarına göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Diğer yandan yüksek lisans mezunlarının lise mezunlarına göre daha olumlu tutum gösterdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin almamış öğretmenlere göre ilk elden fen alanında daha olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Bilaloğlu, Aslan ve Aktaş-Arnas (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerini planlama, gerçekleştirme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeylerini ve öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerin kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini; Adana ilindeki devlet anaokullarında görev yapan 23 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, fen eğitimiyle ilgili kendilerini çok donanımlı hissetmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinden yararlanamadıkları, fen etkinliklerine günlük programlarında fazla yer vermedikleri, fen etkinliklerini planlama, yürütme ve değerlendirmeye ilişkin yeterli ve istenen amaca uygun bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri ile ilgili bilgiye sahip olmadıkları ve bildikleri yöntemleri uygulamada kendilerini yetersiz hissettikleri, fen etkinliği denilince çoğunlukla deneyleri algıladıkları ve gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin fen alanında doğru ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle çocuklara tatmin edici açıklamalar yapamadıkları da bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görüşmeleri sırasında yanıtlar ile beş öğretmenle yapılan gözlemler sırasında gözlenen davranışları arasında çelişkiler olduğu da belirlenmiştir.

Taşkın ve Şahin (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı altı yaş çocuklarının çevre kavramını anlayışının yaşadıkları alanlar ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini bir ilde farklı yerleşim yerlerinde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip dört anasınıfında 44 çocuk oluşturmaktadır. Farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve farklı yerlerde yaşayan altı yaş grubu çocukların çevre kavramını farklı algıladıkları anlaşılmıştır. Gelir düzeyi düşük olan

ailelerin çocuklarının çevre kavramının farkındalıktan uzak göründükleri ancak orta-üst gelir grubunda yaşayan ailelerin küresel ya da yerel bir problem olduğunun farkında oldukları tespit edilmiştir.

Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini bazı değişkenlere göre belirlemektir. Veri toplama aracı olarak, 29 maddeden oluşan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; öğretmenin görev yaptığı okul türü, yaşı, kıdem durumu ve mezun olduğu okuldur. Çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin öğretmenin yaşına, kıdem durumuna, görev yaptığı ve mezun olduğu okul türüne göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Kıldan ve Pektaş (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili kavram ve konuları çocuklara verilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapılmış, bu sırada sınıf ortamı yapılan etkinlikler çerçevesinde araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 52 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre çoğu öğretmen okul öncesi programındaki hedef ve kazanımların yeterli olduğunu, programın fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesini içerik olarak desteklediğini söylerken, çocukları ilerdeki yaşantısına ve eğitim hayatına yeteri kadar katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu, okul öncesi programındaki fen ve doğa ile ilgili konuların, çocukların bilimsel beceriler kazanmasını desteklediğini, buna rağmen sınıflarının fiziksel donanımının, fen ve doğa ile ilgili konuların öğretiminde uygun olmadığını ve okul öncesinde fen ve doğa öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişleridir.

Özbek (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve fen etkinliklerini planlama ve uygulama becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme

yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim ve bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 64 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin ;erken yaşta fen eğitimi verilmesinin önemli olduğunu düşündükleri, fen etkinliklerinde en çok uyguladıkları yöntemin “deney” olduğu, bunu drama ve gezi-gözlem yöntemlerinin takip ettiği, fen etkinliklerini uygularken, çocuklarla soru- cevap yöntemiyle sohbet yaptıkları belirlenmiştir.

Sansar (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde uyguladıkları yöntemler ile fen öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 85 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla "Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin fen etkinliklerinde kullandıkları yöntemleri belirlemek için de anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenler tarafından fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinden en çok tercih edilen yöntemin gösterip-yaptırma olduğu tespit edilmiştir. Daha sonrasında sırasıyla, deney, gözlem, soru-cevap ve görsel materyal kullanımı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki farklılık incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda deney yöntemi ile tutum toplam puanı ve alt boyutları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Görsel materyal kullanımı yöntemi ile tutum alt boyutu olan gelişimsel uygunluk arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayvacı (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi dönemi çocuklarına etkinlikler uygulayarak çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişip gelişmediğini araştırmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak etkinlikler planlanarak uygulanmış, ön test ve son test ölçekler hazırlanmış, mülakat yapılmış ve gözlem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 15 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların bilimsel süreç becerilerini uygun etkinlikler kullanılarak geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Ayvacı ve Devecioğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin bir motivasyon aracı olarak fen-doğa etkinlikleri sırasındaki tercihlerini belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde çalışan 23 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin fen-doğa köşesinin düzenlenmesinin öğrencileri motive etmek ve bilim etkinliklerine katılımı sağlamak için çok verimli oldukları inancına sahip oldukları bulunmuştur. Diğer yandan öğretmen görüşlerine göre fen-doğa köşesindeki malzemelerin eksikliğinin, sınıfların küçük boyutlu ve kalabalık olmasının okul öncesi çocukları için öğretici etkinliklerin yapılmasını engellediği tespit edilmiştir.

Durdu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı yoğunlaştırılmış fen eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel alan kazanımlarına etkisini araştırmaktır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Öğrenci Bilişsel Gelişim Formu” ile “Öğretmenlerin Bilişsel Alan Erişi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 57 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, yoğunlaştırılmış fen eğitimi programına katılan çocukların, geleneksel eğitim programına devam eden çocuklardan bilişsel alan kazanımlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Sarıtaş (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlama çalışması yapılmış GEMS (Great Exploration in Math and Science) Fen ve Matematik Programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyleri üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Bracken Temel Kavram Ölçeği” (BTKÖ), “Marmara İlköğretime Hazır Bulunuşluk Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 40 ve kontrol grubunda da 40 olmak üzere 80 çocuk oluşturmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların kavram gelişimleri üzerinde cinsiyet faktörü anlamlı bir fark oluşturmazken, okula devam etme süresinin renk kavramının kazanılmasında anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Çocukların okula hazır bulunuşluklarında BTKÖ (OHS) puanlarında cinsiyet ve okula devam etme süresine göre bir fark bulunmamıştır. Marmara İlköğretime Hazır Bulunuşluk Ölçeği sonuçlarına göre ise fen, matematik, ses,

çizgi, labirent, zihin/dil, sosyal/duygusal gelişim, fiziksel ve öz bakım gelişimlerinde cinsiyete göre bir farklılık bulunmazken, okula devam etme süresine göre fiziksel ve öz bakım gelişiminde bir yıl okula gidenlerle, bir yıldan fazla okula gidenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir yıldan fazla okula devam eden çocuklar fiziksel ve öz bakım gelişimi alt testlerinden daha yüksek puanlar almışlardır.

Howitt, Upson ve Lewis (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi dönem öğrencilerine bilimsel süreç becerilerinin kazandırmaktır. Araştırma örnek olay çalışması modeline göre yürütülmüştür. Bu çalışmada, çalışmanın yapıldığı okul öncesi sınıfta fen öğretimine yönelik pozitif görüşü olan fakat fen öğretiminin yaşa uygunluğu konusunda ve uygulanacak fen eğitiminin etkisi konusunda kaygılar taşıyan bir okul öncesi öğretmenin hazırlamış olduğu “ayı avı” etkinliği ve programı üzerinden dersler yürütülmüştür. Araştırmacılar sosyo-ekonomik durumu düşük olan bir okul öncesi sınıfında yaşları 4 ile 5 arasında değişen 20 çocukla hafta da 3 saat toplam 4 hafta süren örnek olay çalışması yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre, uygulanan dersler sonunda çocukların, araştırma, keşfetme, tartışma, tahmin etme gibi yeteneklerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini etkili ve kalıcı bir şekilde kazanabilmeleri için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yapılandırmacı Bilim Öğretim Programının” etkisini ortaya koymaktır. Veriler yine araştırmacılar tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği” olarak adlandırılan bir başarı testi ile toplanmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 40’ı deney, 40’ı kontrol grubu olmak üzere toplam 80 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, “Yapılandırmacı Bilim Öğretim Programına” katılan deney grubu çocuklarının puanları kontrol grubunun puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan “Yapılandırmacı Bilim Öğretim Programının” çocuklara bilimsel süreç becerilerini kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5.2. Fen Eğitimine Yönelik Öz yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Carroll (2003) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, ilköğretimde görev yapacak öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyen program faktörlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç için fen bilimleri yöntem dersi, okul uygulaması ve fenle ilgili alan derslerinin fen öğretmenliği öz yeterlik inancı üzerindeki etkisine bakılmıştır. İlköğretim fen öğretmeni yetiştiren bir lisans programının 2200 öğrencisi araştırmanın denek grubunu oluşturmuştur. Seçilen üç dersin her biri için ders öncesinde ve sonrasında deneklere fen öğretimi öz yeterlik inancı ölçeği uygulanmıştır. Fen bilimleri yöntem dersi sonunda aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında anlamlı fark meydana gelmiş, diğer iki ders için fark ortaya çıkmamıştır. Bu farkın kaynağı incelendiğinde, yöntem dersini veren öğretim elemanın K-12 sınıflarında dört yıllık bir öğretmenlik deneyiminin olduğu ve öğrencileriyle bu deneyimleri paylaştığı saptanmıştır. Aynı derste öğrencilerin mikro-öğretim yaparak birincil deneyimler yaşadıkları, öğretim elemanının sözel ikna ve başkasının deneyimlerini izleyerek ya da paylaşarak öğrenme şeklinde öz yeterlik inancının üç kaynağından beslendikleri anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmayla saptanan diğer bulgular da önemlidir. Bunlardan biri, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yükseltilebilir oluşudur. Önemli bir başka bulgu ise, konu alanındaki bilgi artışının öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancında otomatik artışa neden olmamasıdır. Ancak öz yeterlik inancı düşük öğretmen adaylarında, konu alanındaki bilgi artışı, öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarına da yansımaktadır (Akt; Avcı, 2008).

Bıkmaz (2004) tarafından yürütülen araştırmanın amacı Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen “Sınıf öğretmeni öz yeterlik inancı ölçeğinin” Türkçeye uyarlama çalışmasını yürütmektir. Ölçek fen öğretiminde öz yeterlik inancı (13 madde) ve fen öğretiminde sonuç beklentisi (12 madde) olmak üzere toplam 25 maddelik iki faktörden oluşmaktadır. Sınıf Öğretmenlerinin Fen öğretiminde Öz yeterlik İnancı Ölçeğinin Türkiye şartlarında geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi için ölçek Türkçeye çevrilmiş ve Türkçeye uygunluk, içerik ve teknik açılarından uygunluğunu belirlemek üzere alanlarında uzman olan yedi öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Türkçeye çevrilen ölçek 59 ilde 234 öğretmene uygulanmıştır. İki ölçeğin eş değeri 0,70 bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek orijinal ölçekte olduğu gibi iki

faktörlü çıkmış, ancak ölçekte yer alan madde sayısı 20'ye düşmüştür. Fen Öğretiminde Öz Yeterlik inancı adlı faktörde alfa güvenirlik katsayısı ise 0,78 olup orijinal ölçeğin alfa değerinden daha düşüktür (0,92). Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi adlı faktörde alfa güvenirlik katsayısı ise 0,60 olup yine orijinal ölçeğin alfa değerinden düşüktür (0,77).

Çakıroğlu ve diğ. (2005) Türk ve Amerikalı öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen Fen Öğretimi Öz Yeterlik inancı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 100 Türk ve 79 Amerikalı öğretmen adayı oluşturmuştur. Bulgular, Amerikalı öğretmen adaylarının Türklere göre fen öğretimine ilişkin daha yüksek kişisel öğretim yeterlik inancına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Her iki ülkedeki öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz yeterlik inançları yüksek çıkmıştır. ABD'deki öğretmen adayları, öğrencilerin Feni anlaması konusundaki güçlükleri yenebileceklerine ilişkin daha yüksek öz güvene sahipken, Türk öğretmen adaylarının öğrencilerin sorularını yanıtlama konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri saptanmıştır. Bulgular arasındaki farklılığın nedeni olarak iki ülkedeki öğretmen adayları arasındaki kültürel farklılıklar, farklı dersler almaları ve farklı programlar kullanmaları gösterilmiştir.

Alabay (2006) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 180 öğretmen adayı ile yürüttüğü araştırmasında Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğini uygulamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterliklerini sınıfın not ortalaması ve mezun oldukları lise bağımsız değişkenlerine göre de incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi 1. sınıf öğrencilerinin fene yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin diğer sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu ve genel not ortalamaları arttıkça fene karşı öz yeterlik inanç düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir.

Kiremit (2006) araştırmasında öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öz yeterlik inanç ölçeği araştırmada birçok devlet üniversitelerinde öğrenim gören Fen Bilgisi Öğretmenliği ana

bilim dalının 1. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmada mezun olunan lise türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucu ise öğretmen adaylarının yaşları ve sınıf düzeyleri arttıkça biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenlere göre öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar da ortaya çıkmıştır.

Üredi ve Üredi (2006) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine ve akademik başarılarına göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 405 öğretmen adayına “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek adaylar arasında ise öz yeterlik inançlarında kızlar lehine bir durum olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca akademik başarıları yüksek olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu bulunmuştur.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet, öğrenim türü ve üniversite gibi bağımsız değişkenlerin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Farklı devlet üniversitelerinde öğrenim gören toplam 491 öğrenci ile yürüttükleri araştırmalarında öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ölçmek için Riggs ve Enochs tarafından (1990) geliştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz yeterlik İnancı Ölçeği”ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda ise sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının öğrenim türlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Küçükyılmaz ve Duban (2006) araştırmalarında öz yeterlik inançlarının artması için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik yeterlikleri ile ilgili düşüncelerini saptayarak almayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının; deney yapma, bilgileri öğrenci düzeyine indirgeme, alan bilgisi, özel

öğretim yöntemlerini işe koşma gibi konularda genelde kendilerine inandıkları tespit edilmiştir. Bu konuda kendilerine olan inançlarının artırılabilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin olarak alan bilgisi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle, laboratuvar, fen öğretimi, kendi üzerlerine düşen görevlerle ilgili görüşler öne sürmüşlerdir.

Berkant ve Ekici (2007) araştırmalarında, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının fen öğretimindeki öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarının çalışma grubunu iki farklı devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında okuyan 363 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği (STEBI) (ve çoklu zeka kuramı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında; öğretmen adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu, adayların bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark göstermediği ifade edilmiştir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ilköğretim bölümünde okuyan öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki süreçte öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerini farklı bağımsız değişkenler bakımından incelemek amacıyla yürüttükleri araştırmalarını 330 öğretmen adayı ile yapmışlardır. Araştırmada veriler “Öğretmen Adayı Öz yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda Fen bilgisi öğretmen adaylarının, diğer bölümlerdeki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ele alınan bağımsız değişkenlere göre herhangi bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır.

Ekinci-Vural ve Hamurcu (2008) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının Fene yönelik öz yeterlik inançlarının gelişimini nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kullanarak araştırmayı amaçlamışlardır. 140 okul öncesi öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırmaları sonucunda 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışkan, Sezgin-Selçuk ve Özcan (2010) araştırmalarında fizik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin fiziğe yönelik öz yeterlik inançlarını belirleyerek,

akademik başarı cinsiyet, sınıf düzeyinin öz yeterlik inançları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. 451 fizik öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırmalarının verilerini “Fizik Öz yeterlik Ölçeği” ile toplamışlardır. Araştırma sonucunda erkek öğretmen adaylarının kızlara göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin sınıf düzeyi arttıkça arttığını bulmuşlardır.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. 1307 öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Öğrenim görülen anabilim dalına göre yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarının çok düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından da erkek öğretmen adaylarının daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Kutlu ve Gökdere (2012) çalışmalarında sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin fen öğretime yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi ve aynı zamanda öz yeterlik inançlarını cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. 336 öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırmalarının verileri “Fen Öğretimi Öz yeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre de anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını tespit etmişlerdir.

Şenol (2012) araştırmasında okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerle, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmalarını 181 okul öncesi öğretmeni 164 okul öncesi öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının okul

öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile sınıf seviyeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise “aile katılımı” alt boyutuna yönelik; 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

2.5.3 Başarı Amaç Oryantasyonlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Roeser, Midgley ve Urdan (1996) çalışmalarında okulun psikolojik çevresi, duygulanımları ve başarılarının, başarı amaç oryantasyonları ve okula aidiyet duygusuna etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 296 sekizinci sınıf öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında öğrenme amaçlarının akademik öz yeterlilikle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kızlara göre performans amaç oryantasyonunu daha fazla tercih ettiklerini tespit etmişlerdir.

Ryan, Hicks ve Midgley (1997) psikolojiye giriş dersi alan 311 öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında kızların erkeklere göre daha fazla öğrenme amaç oryantasyonunu benimsedikleri, daha fazla test kaygısı yaşadıkları ve daha başarılı olduklarını bulmuşlardır (Akt: Çelik-Menderes, 2009).

Middleton ve Midgley (1997) çalışmalarında altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik amaç oryantasyonlarını araştırmıştır. Araştırmacılar önceki performans, cinsiyet, ırk ve amaçların her biri kontrol edildikten sonra, öğrenme amacını tercih etme ile öz yeterlilik ve öz düzenleme arasında pozitif ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yine performans-kaçınma amaçlarının öz yeterlilikle negatif, sınav kaygısı ile pozitif ilişkisi olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre performans-yaklaşma amaçlarını daha yüksek oranda tercih ettiklerini bulmuşlardır.

Patrick, Ryan ve Pintrich (1999) çalışmalarında cinsiyet farklılıklarının öğrenme ve performans amaç oryantasyonlarına, kendini ayarlama davranışlarına ve performansa etkisi incelenmiştir. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 445 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada

erkeklerin daha performans odaklı oldukları; kızların da daha fazla öğrenme amaçlı oldukları ve daha fazla bilişsel strateji kullandıklarını görmüşlerdir.

Elliot ve McGregor (2001) öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olmak üzere dört amaç modelini inceledikleri araştırmalarında amaç oryantasyonlarını çeşitli değişkenlere göre de incelemişlerdir. Cinsiyetin etkisini inceledikleri çalışmalarının birinde üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından amaç oryantasyonlarının değişmediğini tespit etmişlerdir.

Pajares ve diğ. (2000) ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma ve fen alanında başarı amaçları, motivasyonel yapıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Her iki alanda da öğrenme amaçlarının; öz-yeterlilik ve benlik kavramı ile pozitif, kaygı ile negatif ilişkisi olduğu görülmüştür. Yazma alanında performans yaklaşma amaçlarının; öz-yeterlilik ve benlik kavramıyla pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Performans-kaçınma amaçları, öz-yeterlilik ve benlik kavramıyla negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Chan, Leung ve Lai (2004) Hong Kong’lu 473 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında amaç oryantasyonları, ders çalışma stratejileri ve başarı ilişkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrenme amaç oryantasyonları ve çalışma stratejileri ile akademik başarı arasında ilişki bulamamışlardır. Cinsiyette ise öğrenmede cinsiyet farkı bulamazken kadınların daha fazla performans amaçlı olduklarını bulmuşlardır.

Mattern (2005) amaç oryantasyonları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 9 erkek ve 134 kız olmak üzere 143 üniversite öğrencisiyle yürütmüştür. Araştırması sonucunda öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının performans yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Akın (2006) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri ile biliş ötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasını bir devlet üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 607 üniversite öğrencisi ile

yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek üniversite öğrencilerinin daha çok performans-yaklaşma ve performans-kaçınma, kız öğrencilerin ise daha çok öğrenme amaç oryantasyonunu tercih ettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif, performans kaçınma amaç oryantasyonunda ise negatif bir ilişki bulmuştur. Performans-yaklaşma ile performans- kaçınma amaç oryantasyonları arasında da negatif bir ilişki tespit etmiştir.

Coutinho (2007) öğrenme amaç oryantasyonları, performans amaç oryantasyonları, biliş üstü beceriler ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 179 üniversite öğrencisiyle yürütmüştür. Araştırma sonucunda performans amaçlarıyla öğrencilerin akademik başarılarında arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Eryenen (2008) araştırmasında öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonları, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonları “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği”, akademik öz yeterlik inançları “Akademik Öz yeterlik Ölçeği”, öğretmenlik öz yeterlikleri ise “Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüş ve örnekleme ait demografik bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Araştırma örneklemini bir devlet üniversitesinin farklı anabilim dallarında öğrenim 636 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarının ve akademik öz yeterliklerinin, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyleri, başarı amaç oryantasyonları, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Çelik-Menderes (2009) araştırmasında üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının; stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları, akademik başarı düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmasının çalışma grubunu 506 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma

sonucunda akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu daha fazla tercih ettikleri, öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyete göre değişmediği ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu daha fazla tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Küçüköğlu, Kaya ve Turan (2010) araştırmalarında farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplamak için Midgley ve diğ. (1998) tarafından geliştirilmiş “Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme yönelimleri ve performans-yaklaşma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilirken, performans-kaçınma yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi öğrencilerin başarıları üzerinde yüksek bir etkiye sahipken; performans kaçınma yöneliminin öğrenci başarısı üzerinde daha az bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin performans kaçınma açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken öğrenme yönelimi ve performans-Yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında 1. sınıflar lehine anlamlı farklılık varken, performans-kaçınma yönelimi ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Arslan (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının yapılandırmacılıkla ve amaç yönelimleri ile ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma 149 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri yapılandırmacılığa yönelik görüş ölçeği ve başarı amaç yönelimi ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrenim gördükleri bölüme göre değişmediği, öğrenme yönelimi ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Buluş (2011) araştırmasında öğretmen adaylarında denetim odağının amaç yönelimlerini ve her iki yönelimin birlikte akademik başarıyı yordamadaki rolünü incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nin

farklı anabilim dallarında öğrenim gören toplam 270 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Öğretmen Denetim Odağı” ve “Amaç Yönelimleri” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarının öğrenme amaç yönelimi ile olumlu, başarısızlıktan kaçınma amaç yönelimi ile de olumsuz düzeyde olduğu görülmüştür.

Tutaş (2011) araştırmasını üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının ana-baba tutumu, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek, algılanan akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 887 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada verileri toplamak üzere “Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği”, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Ana-baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin tercih ettikleri başarı amaç oryantasyonlarının cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir. Diğer yandan algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre öğrenme amaç oryantasyonunu daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.

2.5.4 Öğrenme Yaklaşımlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Booth, Luckett ve Mladenovic (1999) araştırmalarında öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 397 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarının verilerini Biggs (1987) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları Anketi" ile toplamışlardır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, hem kız hem de erkek öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanlarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanları ve akademik başarıları arasında negatif bir ilişkinin olduğunu, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarıyla akademik başarı puanları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Zeegers (2001) araştırmasında üniversite öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile yaşları, cinsiyetleri ve üniversiteye giriş türleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Boylamsal olarak yürüttüğü çalışmasının çalışma grubunu 200 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları Biggs (1987) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları Anketi" kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin üniversitede geçirdikleri yıllarla paralel olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımlarında artış olduğunu tespit etmiştir.

Ellez ve Sezgin (2002) çalışmalarında bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümünün I. ve IV. sınıfında öğrenim gören 251 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.81 bulunmuştur. Bu ölçeğin derinlemesine öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak adlandırılmış 9 ve 11 maddelik iki alt boyutu olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, IV. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının I. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde derinlemesine öğrenme yaklaşım özelliği gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiye rastlanmıştır. Öte yandan öğrenme yaklaşımları düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Byrne, Flood ve Willis (2002) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 110 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında veri toplama aracı olarak "Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında pozitif, yüzeysel öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasında ise negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Berberoglu ve Hei (2003) çalışmalarında Tayvan ve Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. 546 Tayvanlı öğrenci 464 Türk öğrenci olmak üzere toplam 1010 öğrenci ile yürüttükleri araştırmalarında verileri “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ile toplamışlardır. 3 faktörlü bu ölçeğin bazı uyum indekslerinin (GFI, AGFI, RMSEA) her iki kültürdeki öğrenciler

içinde yeterli olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmaları sonucunda ölçeğin tüm boyutlarında (derinlemesine, yüzeysel, stratejik) Türk öğrencilerin ortalamasının Tayvanlı öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrenme yaklaşımlarını cinsiyet açısından da incelemişlerdir. Buna göre bütün alt faktörlerde erkeklerin ortalamasının kızlardan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak sadece derinlemesine öğrenme yaklaşımındaki farklılık anlamlı bulunmuştur.

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları, kişilikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları derinlemesine, yüzeysel ve stratejik olarak üç faktörde incelenmiştir. 146 sosyal bilimler lisans öğrencisi ile yürüttükleri araştırmaları sonucunda derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında olumlu biçimde ilişkili bulunmuştur. Yüzeysel yaklaşım puanları ile daha önceki araştırmalara benzer biçimde akademik başarı arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Minbashian, Huon ve Bird (2004) yaptıkları araştırmalarda derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarında öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve kısa sınavlardaki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 49 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında verileri “Revize Edilmiş Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ile toplamışlardır. Araştırma sonucunda derinlemesine öğrenme yaklaşımının yüksek sınav notları elde edilmesinde belirleyici olmadığı, ancak yüksek nitelikli sınav soruları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çolak (2006) tarafından yapılan çalışmada işbirliğine dayalı öğrenme merkeze alınarak öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olan öğrenme yaklaşımlarının, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Kontrol gruplu ön test-son test-tekrar test modeline göre gerçekleştirilen çalışma Sultanahmet Anadolu Teknik Lisesi Tesviye Bölümü “Cisimlerin Dayanımı” dersini alan 3. sınıf öğrencileri ile yürütülmüş ve bu öğrencilerden 15’er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışmada akademik başarı testi, ön test, son test ve iki ay sonra tekrar test olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları Biggs tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları Envanteri" ile belirlenmiştir.

Araştırmanın sonunda denel işlem öncesi alınan derinlemesine öğrenme puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin derinlemesine öğrenme puanlarının, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmış; ancak denel işlem öncesi alınan yüzeysel öğrenme puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanlarının, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından düşük olduğu denencesi doğrulanamamıştır.

Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) çalışmalarında fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Aynı zamanda öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, akademik başarıları ile ilişkilerini ortaya koymuşlardır. Araştırmaya 141 öğretmen adayı katılmıştır. Verileri “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ile toplanan araştırma sonucunda, fizik öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla tercih ettikleri, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre değişmediği, sınıf düzeyi arttıkça yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az, derinlemesine öğrenme yaklaşımını ise daha fazla benimsediklerini tespit etmişlerdir.

Ekinci ve Ekinci (2007) çalışmalarında bir devlet üniversitesinin İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Aynı zamanda öğrenme yaklaşımlarının öğrenim görülen program anabilim dalı, sınıf, cinsiyet ile ilişkilerini de değerlendirmişlerdir. 392 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmalarında verileri “Üniversite Öğrencileri Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ile toplamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının öğrenim görülen program, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı biçimde değiştiğini tespit etmişlerdir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların sınıf ve cinsiyete göre anlamlı bir değişim göstermezken, stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların ise sınıf ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma verileri birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre öğrenmeye daha stratejik yaklaştıklarını göstermektedir. Ayrıca kız öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamasının erkek öğrencilerden

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaların ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kızılgüneş (2007) araştırmasında altıncı sınıf öğrencilerinin sınıflandırma konusundaki başarılarını, epistemolojik inançların, motivasyonun ve öğrenme yaklaşımlarının ne kadar tahmin ettiğini incelemiştir. 1041 altıncı sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasının verilerini “Epistemolojik İnançlar Anketi”, “Öğrenme Yaklaşımları Anketi”, “Başarı Motivasyonu Anketi” ve “Sınıflandırma Kavram Testi” ile toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenmeye dayalı hedefleri, öğrenme yaklaşımları, epistemolojik inançları ve performans dayalı hedefler, öğrenmeye dayalı hedefler ve öğrencilerin öz yeterlik inançları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tural-Dinçer ve Akdeniz (2008) çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının Feni öğrenme yaklaşımlarını sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. 108 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın verileri “Gözden Geçirilmiş-İki faktörlü Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrenme yaklaşımında derinlemesine ve yüzeysel olmak üzere ikili sınıflandırmanın esas alındığı bu araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının genel olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyine göre bakıldığında ise sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının düştüğü, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise arttığı tespit edilmiştir.

Buck (2008) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını, akademik başarılarını ve öğretimin etkililiği ile ilgili değerlendirmelerini inceleyerek bir model geliştirmiştir. 241 öğrenci ile yürüttüğü araştırmasında verileri “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” ölçeği ile toplamıştır. Araştırma sonucunda derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin akademik başarılarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öner (2008) yaptığı çalışmada ortaöğretim dokuzuncu ve on birinci sınıflardaki öğrencilerin derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmacı, çalışmayı dokuz okuldaki 801 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile sınıf mevcudu, bölüm, kardeş sayısı, babanın mesleği ve ders çalışırken birinin yanında bulunması durumları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Ancak, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile ailenin aylık geliri, babanın ve annenin eğitim durumları, annenin mesleği, öğrencilerin ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu, okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirtilmiştir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile cinsiyet, sınıf ve okulda öğretim teknolojisi bulunması durumu arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıf mevcudu, ailenin aylık gelir durumu, kardeş sayısı, babanın ve annenin eğitim durumu, anne ve babanın mesleği ders çalışırken birinin yanında bulunması durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Ancak, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu ve okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu arasındaki farkın anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Ünal-Çoban ve Ergin (2008) yaptıkları çalışmada ilköğretim çağındaki öğrencilerin fen dersine yönelik öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere “Feni Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği” geliştirmişler ve bu ölçeği uygulayarak öğrencilerin Fen dersinde tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını belirlemişlerdir. Araştırmacılar araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, öğrenme yaklaşımı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farkın bulunmadığını belirtmişlerdir.

Ekinci (2008) araştırmasında üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini belirlemeyi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleriyle [öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, üniversite, konu alanı (sağlık bilimleri, fen

bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar), başarı düzeyi, sınıf, cinsiyet ve mezun olunan okul türü] arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmasının çalışma grubunu 3428 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve “Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği'nin” örnekleme uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri bununla birlikte yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını da önemli ölçüde tercih edildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşım puanları arasında anlamlı pozitif bir ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarıyla stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu, ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımları puanları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında negatif bir ilişkinin varlığı görülmüştür. Araştırma sonucunda sınıf düzeyine göre öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarının dördüncü sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyi cinsiyetlerine göre incelendiğinde; derinlemesine öğrenme yaklaşımı açısından anlamlı bir farklılık olmadığını, kız öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek iken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise erkek öğrencilerden daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Phan (2011) araştırmasında öğrenme yaklaşımları ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 252 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında verileri Pintrich (1999) tarafından geliştirilen “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” ve Biggs (1987) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları Anketi" kullanılarak elde edilmiştir. 2 yıl süren bu boyamsal araştırmada katılımcıların öğrenme yaklaşımları ve öz yeterlikleri 3'er kez ölçülmüştür. Hem akademik deneyimin hem de cinsiyetin katılımcıların öğrenme yaklaşımlarına ve öz yeterliklerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda akademik deneyim ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında

pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öz yeterlik arasında da pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Senemoğlu (2011) araştırmasında Türk ve Amerikan eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeylerine, alanlarına, ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. 206 Amerikan ve 806 Türk öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada Türk öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” Türkçeye uyarlanmış, Amerikalı öğrenciler için ölçeğin orijinali kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türk ve Amerikan öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımından anlamlı düzeyde daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Özgür ve Tosun (2013) araştırmalarında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını incelemişlerdir. Aynı zamanda öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri ile olan ilişkisini de araştırmışlardır. 103 öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırmalarında “Düzenlemiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeğini” kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre değiştiği görülürken, yaş ve sınıf değişkenlerinin öğrenme yaklaşımı üzerinde farka sebep olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına oranla daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da öğrenim görülen sınıf düzeyinin öğrenme yaklaşımları üzerinde herhangi bir etkiye sebep olmadığıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. Bu modelde iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemek amaçlanmaktadır. İlişkisel araştırmalarda iki farklı ilişki çözümlemesi yapılabilir. Bunlar korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2006). Bu araştırma kapsamında bazı alt problemlerin çözümü için korelasyon hesaplamaları yapılmış olup bazılarının çözümü içinse karşılaştırma yolu ile anlamlılık ilişkileri incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bilindiği gibi araştırmalarda hedef evren ve ulaşılabilir (çalışma) evreni olmak üzere iki farklı evren türü vardır (Fraenkel ve Wallen, 2000). Buna göre araştırmanın hedef evreni Türkiyede'ki bütün Okul Öncesi öğretmen adayları iken çalışma evreni ise Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören 763 Okul Öncesi öğretmen adaydır. Araştırmada evrenden birim çekme işlemi iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada tabakalı örnekleme yöntemi ikinci aşamada ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alındığından dolayı bu araştırmanın örnekleme yöntemi çok aşamalıdır (Çıngı 1994). Tabakalı örnekleme yönteminde, evren homojen alt tabakalara bölünür ve bu tabakalar benzer karakteristik özellikler taşırlar (Cohen, Manion ve Morrison 2000). Bu örnekleme türünde amaç, evrendeki alt grupları belirlemek ve bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamaktır (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Kolay ulaşılabilir örnekleme ise zaman, para ve iş gücü kaybını önlemeyi amaçlar. Bu çalışmada, tabakalı örnekleme aşamasında örneklem birimi sınıf düzeyi, kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde ise örnekleme birimi öğretmen adaylarıdır.

Örneklem büyüklüğüne karar verilirken Tablo 3.1’de görüldüğü gibi Cohen, Manion ve Morrison’a (2000) göre belli evren büyüklüğü için %95 ve % 99 güven düzeyinde alınması gereken örneklem büyüklük değerleri esas alınmıştır.

Tablo 3.1

Örneklem Büyüklüğü, Güven Düzeyi ve Örnekleme Hatası

N	% 95 güvenle	% 99 güvenle
	N	N
50	44	50
100	79	99
200	132	196
500	217	476
1000	278	907
2000	322	1661
5000	357	3311
10000	370	4950
20000	377	6578
50000	381	8195
100000	383	8926
1000000	384	9706

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, %95 güven düzeyinde 1000 kişilik bir evren için en az 278 birimlik bir örneklem grubu yeterli olacaktır. Bu araştırmanın evreninin 763 okul öncesi öğretmen adayı olduğu bilindiğinden dolayı en az 278 kişilik örneklem grubunun bu evreni temsil edebileceğine karar verilmiştir. Ancak veri toplama araçlarının geri dönüş oranlarının, düşük olabileceği ihtimali göz önüne alınarak veri toplama aracının toplam 460 Okul Öncesi öğretmen adayına uygulanması kararlaştırılmıştır.

Uygulamalara başlamadan önce ilk olarak çalışma evrenine dahil olan 4 farklı sınıf düzeyindeki (1,2,3,4) okul öncesi öğretmen adayı sayıları göz önüne alınarak yapılan tabakalı örnekleme sonucunda her bir sınıf düzeyinin çalışma evrenindeki temsil oranı hesaplanmıştır. Örneğin, 1. Sınıf düzeyinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen aday sayısı 226’dır. Dört sınıf düzeyindeki toplam okul öncesi öğretmen

adayı sayısının 763 olduğu bilindiğinden, $(226*100)/763 \approx 30$ oranı, 1. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayı sayısının genel evrendeki temsil oranını göstermektedir. Bu işlem, diğer üç sınıf düzeyi içinde yapılmıştır. Her bir sınıf düzeyinin evrendeki temsil oranı ve her bir sınıf düzeyinden örnekleme yer alması gereken örneklem sayısı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2

Veri Toplama Araçlarının Uygulandığı Okul Öncesi Öğretmen Adayı Sayılarına İlişkin Bilgiler

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

Tablo 3. 2’deki veriler kullanılarak toplam 460 Okul Öncesi öğretmen adayına veri toplama aracı uygulanmış ve 420 katılımcıdan veri toplama aracı geri dönmüştür. Araştırma 420 Okul Öncesi öğretmen adayının verileri ile tamamlanmıştır. Ancak veriler incelendiğinde 4 katılımcının veri toplama aracını eksik doldurmasından ve aykırı değerler analizi sonucunda aykırı değer olarak tespit edilen 4 katılımcının verilerinin analiz dışında bırakılmasından dolayı analizler 412 kişi ile yapılmıştır.

Örnekleme alınan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3. 3

Örnekleme Alınan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	74	17.97
	Kız	338	82.03
	Toplam	412	100.00
Sınıf Düzeyi	1	120	29.12
	2	114	27.67
	3	120	29.13
	4	58	14.08
	Toplam	412	100.00

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği”, “Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği” ve “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada ele alınan bağımsız değişkenler olan sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı ile ilgili bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu aracılığı ile elde edilmiştir.

3.3.1. Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz yeterlik Ölçeği

Okul Öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimi yapmaya yönelik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” (OFEYÖÖ) geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında doküman incelemesi yoluyla alan yazın incelemesi yapılmıştır (Bıkmaz, 2004; MEB, 2012; Öncü, 2012; Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu incelemede daha önce öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen öz yeterlik ölçekleri, Mili Eğitim Bakanlığı (2012) tarafından yayınlanan

“Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” kriterleri incelenmiştir. Bu aşamadan sonra 3. sınıfta öğrenim gören ve “Okul Öncesinde Fen Eğitimi” dersini almış 20 öğretmen adayına Okul Öncesinde fen eğitimi yapmak konusunda kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri hakkında bir kompozisyon yazdırılmıştır.

Doküman incelemesinden elde edilen bilgiler ve öğretmen adaylarının kompozisyonlarından analiz edilen verilerden yola çıkılarak 42 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin yüzeysel geçerliğini sağlamak için ölçek maddeleri beş Okul Öncesi eğitimi uzmanına, iki Okul Öncesi öğretmenine ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanına inceletirilmiştir ve gelen dönütler doğrultusunda ölçekteki madde sayısı 37'ye düşürülmüştür. Yine yüzeysel geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla 37 maddelik taslak ölçeğin ön pilot uygulaması 10 öğretmen adayı ile grup görüşmesi yapılarak yürütülmüştür. Bu görüşmede ölçekteki tüm maddeler incelenmiştir. İfadelerde anlaşılmayan kısımlar tespit edilmiş ve öneriler doğrultusunda değiştirilmiştir.

Ölçek beşli dereceleme sistemine göre geliştirilmiş ve her madde için “Her zaman”, “Genellikle”, “Sık sık”, “Bazen” ve “Hiçbir zaman” düzeyleri kullanılmıştır. Madde havuzu oluşturma işleminin son aşamasında ise ölçek bir dil uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir. Ayrıca ölçeği hazırlamanın tüm aşamalarında bir istatistik uzmanının görüşlerine de başvurulmuştur.

Ölçek geliştirme çalışmasının çalışma grubunu 2012–2013 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 362 öğretmen adayı oluşturmuştur. 362 öğretmen adayından gelen veriler incelendiğinde, eksik veriler ve aykırı değerler nedeniyle 56 katılımcının verileri analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak analizler 306 öğretmen adayından elde edilen veriler ile tamamlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA’da faktörlerin yapısını belirlemek amacıyla döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçeğin iç güvenirlik katsayısı ise Cronbach alpha değeriyle hesaplanmıştır.

3.3.1.1 Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Okul öncesinde fen eğitime yönelik öz yeterlik ölçeğinin faktör analizi yapılmadan önce ilk olarak verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin katsayısına (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısı 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkmasının verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterdiği bilinmektedir (Büyüköztürk, 2008). Araştırmada, ölçeğin KMO değeri 0.94, Bartlett küresellik testi sonucu da [2434.53 ($p < .01$)] anlamlı olarak bulunmuştur. Buna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizine 37 maddelik ölçekle başlanmıştır. İlk analiz sonuçlarına bakıldığında ölçeğin öz değeri 1'den büyük 9 faktörde toplandığı görülmüştür. Ancak ilk faktörün öz değerinin ikinci faktörün 6 katından fazla olması ölçeğin tek faktörlü olabileceğine işaret etmiştir. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 58.69 olmuştur. Veriler varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelendiğinde 9 maddenin aynı anda iki faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu maddeler çıkarılarak binişme olmayana kadar döndürme işlemine devam edilmiştir. Döndürme işlemlerinin sonunda binişme özelliği gösteren madde olmadığı ve ölçeğin 16 maddelik tek faktörde toplandığı görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerinin alt sınırı 0.30 (Büyüköztürk, 2008) olarak belirlenmiş ve yük değeri 0.30'dan düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. OFEYÖÖ'ye ilişkin AFA sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmektedir.

Tablo 3.4

OFEYÖÖ'ye İlişkin AFA Sonuçları

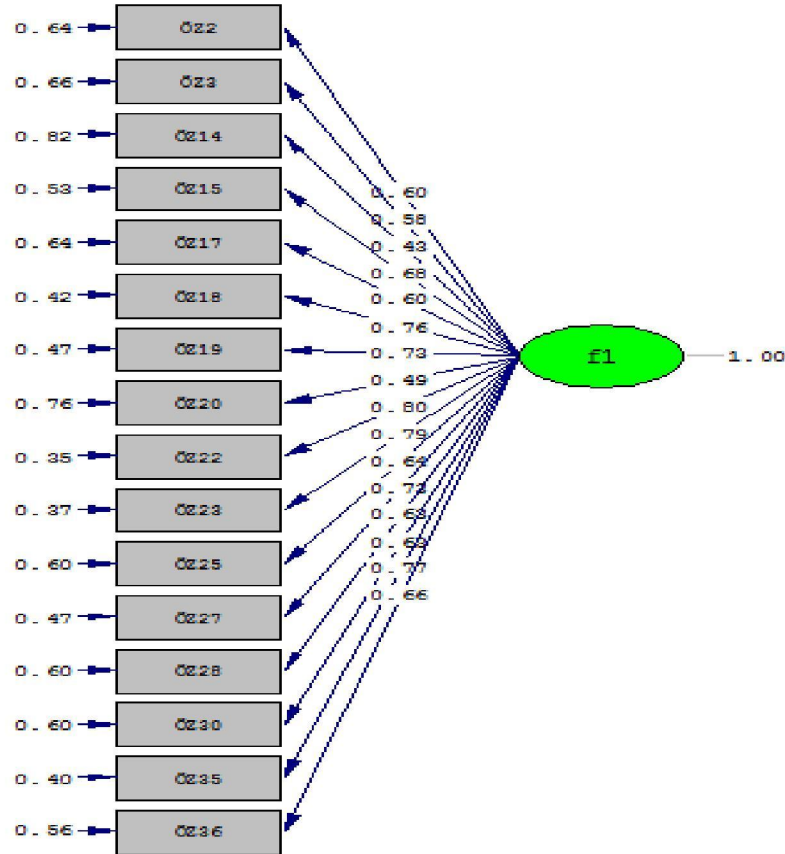
Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değerleri
M22	0.651	0.807
M23	0.634	0.797
M35	0.621	0.788
M18	0.614	0.784
M19	0.564	0.751
M27	0.555	0.745
M15	0.507	0.712
M36	0.463	0.681
M30	0.451	0.672
M25	0.450	0.671
M28	0.441	0.664
M2	0.405	0.636
M17	0.393	0.627
M3	0.380	0.617
M20	0.283	0.532
M14	0.216	0.465
Açıklanan Varyans (%)		47.685

Son durumda ölçek tek faktörden ve 16 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörün açıkladığı toplam varyans oranı % 47.68'dir.

3.3.1.2 Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizinin amacı önceden belli olan bir yapının ele alınan verilerle ne derece doğrulandığını incelemektir (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen tek faktörlü yapı analiz edilmiş ve yapının uygunluğu uyum

istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçlarına göre incelenmiştir. OFEYÖÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: χ^2 değeri = 337.26 (sd=104 p<0,000), (χ^2 /sd)= 3.24 GFI = 0.88, RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü) = 0.08, CFI = 0.90, NFI =0.96, NNFI= 0.97, RMR= 0.039. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre modelin oldukça iyi olduğu görülmektedir. GFI, CFI ve NFI değerlerinin 0.90'a yaklaşmasının mükemmel uyumu gösterdiği bilinmektedir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Bu nedenle belirtilen ölçütler açısından da tek faktörlü modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren Path diyagramı Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1 OFEYÖÖ'ye İlişkin Madde-Örtük Değişken ve Örtük Değişken Arasındaki Standardize Edilmiş Katsayıları Gösteren Path Diyagramı

3.3.1.3 Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Güvenilirliğe İlişkin Bulgular

OFEYÖÖ'nün belirlenen faktörünün iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre katsayı değeri 0.92 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik testler için .70'lik bir güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu göz önüne alındığında (Büyüköztürk, 2008) tespit edilen iç tutarlılık katsayısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.1.4 Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliğine İlişkin Bulgular

OFEYÖÖ'nün DFA ile belirlenen boyutlarının güvenilirliklerini ve ölçekte bulunan her bir maddenin, kişileri ayırt etmede ölçtükleri özellik açısından ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Daha sonra, elde edilen puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.5 'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5

OFEYÖÖ'nün Faktörlerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst % 27, Alt % 27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t-testi Sonuçları

Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t değerleri (Üst %27-Alt %27)
M22	.75	16.843*
M23	.74	19.544*
M35	.74	18.435*
M18	.74	18.528*
M19	.70	18.105*
M27	.69	15.193*
M15	.66	18.290*
M36	.62	13.531*
M30	.62	13.348*
M25	.62	13.938*
M28	.60	13.303*
M2	.59	13.022*
M17	.57	11.102*
M3	.56	11.617*
M20	.48	9.543*
M14	.41	9.740*

* $p < 0.001$

Tablo 3.5'e göre, OFEYÖÖ'nün madde-toplam korelasyonları, 0.41 ile 0.75 arasında değişmektedir. Üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Sonuçta OFEYÖÖ'nün son halinde 16 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80'dir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği arttıkça kişilerin fen eğitimi yapmaya yönelik öz yeterliklerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.2. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği

Başarı Amaç Oryantasyonları ölçeği (BAOÖ) Midgley ve diğ. (1998) tarafından geliştirilmiştir. BAOÖ'nün orijinal formu 18 maddeden ve öğrenme amaç oryantasyonu, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu şeklinde 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçek “1 (Hiçbir zaman)”, “2 (Nadiren)”, “3 (Sık sık)”, “4 (Genellikle)” ve “5 (Her zaman)” şeklinde 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Akın (2006) tarafından yapılmıştır.

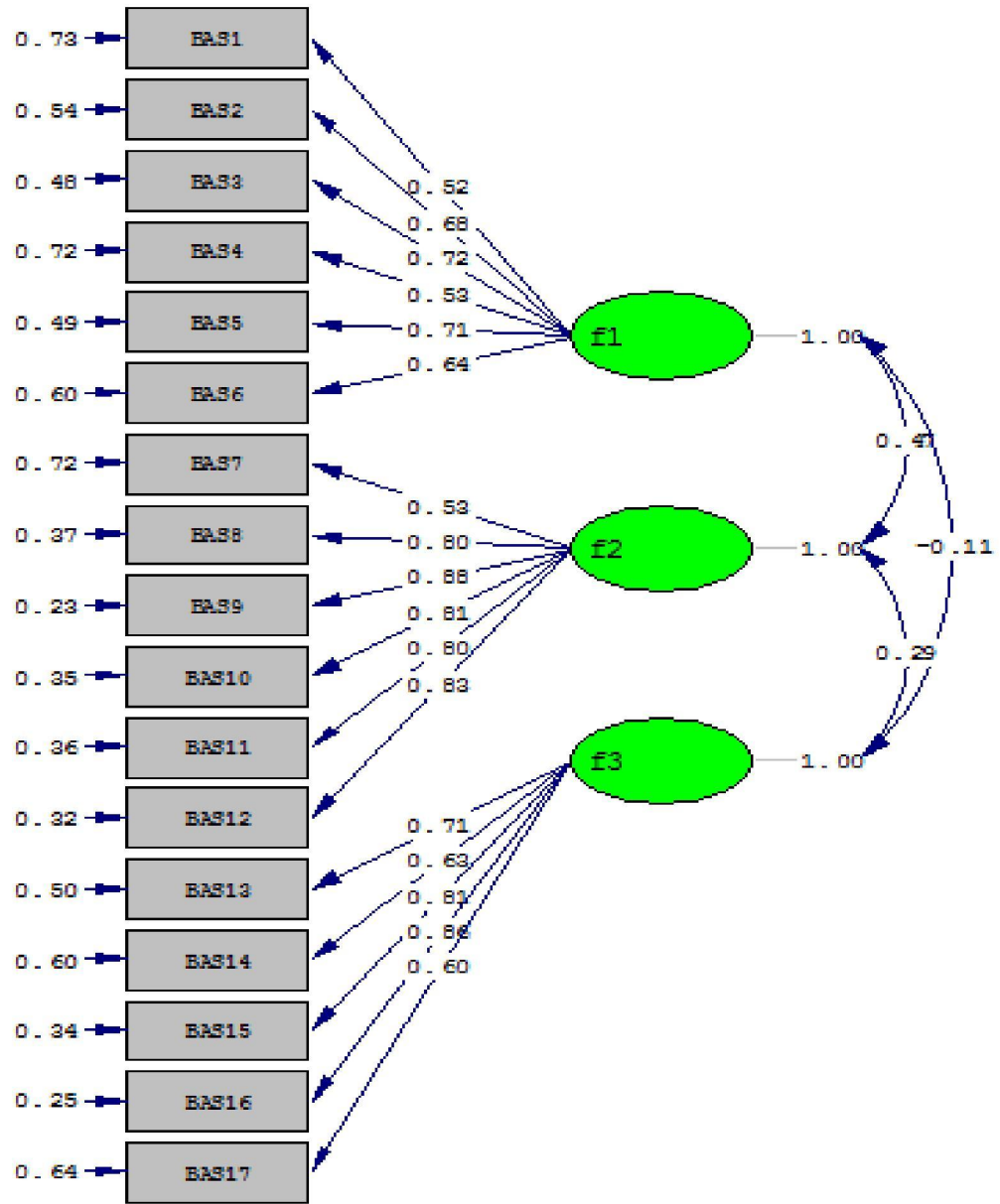
Akın (2006) çalışmasında orijinal formda 18 madde olarak geliştirilen BAOÖ için yaptığı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, bir maddeyi (m13) uyum indekslerini bozması gerekçesiyle ölçekten çıkarmıştır. Buna göre orijinal formda her üç faktör 6 madde olmak üzere toplam 18 madde varken, uyarlanmış halinde performans-kaçınma amaç oryantasyonu faktöründe 5 madde olmak üzere toplam 17 madde yer almıştır. Uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri; Ki-kare=260.26 ($p<0.01$), RMSEA=0.047, NFI=0.95, CFI=0.97, SRMR=0.049, GFI=0.95 ve AGFI=0.93 şeklinde bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerlerinin modelin uyumlu olduğunu gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca uyarlama çalışmasında dil geçerliliğine ilişkinde uygulama yapılmıştır ve Türkçe form ile İngilizce formun eşdeğerliliği kanıtlanmıştır. Yine uyarlama çalışması kapsamında ölçekteki maddelerin, ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan madde-test korelasyonlarının, öğrenme amaç oryantasyonu için .42 ile .58, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .48 ile .61 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için ise .48 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları öğrenme amaç oryantasyonu için .95, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .91 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışması sonucunda BAOÖ'nün Türk öğretmen adaylarının başarı amaçlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanabileceği belirlenmiştir.

Akın (2006) ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerle yürütmüştür. Bu nedenle BAOÖ'nün

Okul Öncesi öğretmen adayları örnekleminde de geçerli ve güvenilir olarak kullanılıp kullanılamayacağını belirlemek amacıyla Gazi Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 362 öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. 362 öğretmen adayından gelen veriler incelendiğinde, eksik veriler ve aykırı değerler nedeniyle 62 katılımcının verileri analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak analizler 300 öğretmen adayından elde edilen veriler ile tamamlanmıştır.

3.3.2.1. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Pilot araştırmadan elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. BAOÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: χ^2 değeri = 336.92 (sd=116 $p<0.001$), $(\chi^2/sd)= 2.90$, GFI = 0.88, RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü) = 0.08, CFI = 0.95, NFI =0.92, NNFI= 0.94, RMR= 0,095. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren path diyagramı Şekil 3.2'de verilmiştir.



Şekil 3.2 BAOÖ'ye İlişkin Madde-Örtük Değişken ve Örtük Değişken Arasındaki Standardize Edilmiş Katsayıları Gösteren Path Diyagramı

BAOÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayıları öğrenme amaç oryantasyonu için .80, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu için .90 ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu için .84 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen veriler BAOÖ'nün Okul Öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.3. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ) Ekinci (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 54 maddeden ve derinlemesine öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme şeklinde 3 faktörden oluşmaktadır. Bu ifadelerin öğrencilerin ders çalışırken, ödev yaparken, sınavlara hazırlanırken, herhangi bir metni okurken ya da her hangi bir konuyu öğrenirken durumlarını ne kadar yansıttığını belirleyebilme amacına yönelik olarak maddeler : “Hiç yansıtmıyor (1)”, “Az yansıtıyor (2)”, “Biraz yansıtıyor (3)”, “Çok yansıtıyor (4)” ve “Tam yansıtıyor (5)” biçiminde likert tipinde beşli dereceleme ölçeğinde yapılandırılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerinin birinci faktörde .51 ve .65 arasında, ikinci faktörde .39 ile .75 arasında ve üçüncü faktörde .34 ile .58 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları derinlemesine öğrenme faktörü için .89, stratejik öğrenme faktörü için .87 ve yüzeysel öğrenme faktörü için .82 olarak belirlenmiştir.

Ekinci (2008) ÖYÖ'yü geliştirdiği çalışmasını fen bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve güzel sanatlar bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile tamamlamıştır. Bu nedenle ÖYÖ'nün Okul Öncesi öğretmen adayları örnekleminde de güvenilir olarak kullanılıp kullanılamayacağını belirlemek amacıyla Gazi Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 362 öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. 362 öğretmen adayından gelen veriler incelendiğinde, eksik veriler ve aykırı değerler nedeniyle 65 katılımcının verileri analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak analizler 297 öğretmen adayından elde edilen veriler ile tamamlanmıştır.

3.3.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ÖYÖ' nün güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alpha iç güvenilirlik katsayıları derinlemesine öğrenme faktörü için .84, stratejik öğrenme faktörü için .88 ve yüzeysel öğrenme faktörü için .81 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen veriler ÖYÖ'nün Okul Öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemede güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanabileceğini göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce ölçeklerin uygulanmasına ilişkin olarak ilgili üniversitelerden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla yürütülen pilot uygulama verileri Giresun Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 362 öğretmen adayından elde edilmiştir. Daha öncede bahsedildiği gibi, her bir ölçeğe ilişkin toplanan veri toplama araçları ayrı ayrı incelendiğinde kayıp veriler ve aykırı değerler nedeniyle her bir ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması farklı sayıda katılımcının verisiyle tamamlanabilmiştir. Bu doğrultuda; OFEYÖÖ'nün analizleri 306, BAOÖ'nün analizleri 300 ve ÖYÖ'nün analizleri ise 297 katılımcının verileri ile tamamlanmıştır.

Asıl uygulamanın verileri ise araştırmanın örneklem grubundan elde edilmiştir. Ölçekler araştırmacılar tarafından örneklem grubuna dahil edilen sınıflara gidilerek uygulanmış ve uygulamalar esnasında veri toplama araçlarının ilk sayfasında yer alan yönergeler aracılığıyla ve sözlü açıklamalarla örneklem grubundaki öğretmen adayları bilgilendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması yaklaşık 25 dk. sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmada kullanılan verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

İstatistikî hesaplamalarda betimsel istatistikî çözümlemeler ve kestirimsel istatistikî analizler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008).

Araştırmada OFEYÖÖ geliştirme çalışması kapsamında ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA’da faktörlerin yapısını belirlemek amacıyla döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı için ise Cronbach alpha değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla AFA ile belirlenen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuştur. Madde faktör ilişkileri ve faktörler arası ilişkinin belirlenmesini sağlayan DFA için LISREL 8.51 paket programı kullanılacaktır. DFA’da modelin geçerliğini değerlendirmek için Ki-Kare Uyum, GFI (Uygunluk indeksi), RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uygunluk İndeksi), NNFI (Normlaştırılmamış Uygunluk İndeksi), RMR (Ortalama hataların karekökü) uyum indeksleri kullanılmıştır. Ölçekte bulunan her bir maddenin, ölçülen ilgili özellikleri ne derecede ayırt ettiğini değerlendirmek ve DFA ile belirlenen boyutların güvenilirliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmış, daha sonra toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27’lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı t testi kullanılarak analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2008).

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde korelasyon analizi, ilişkisiz örneklemeler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

BAOÖ ile ÖYÖ’nün alt faktörleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde, başarı amaç oryantasyonları, öğrenme yaklaşımları ve fen eğitime yönelik öz yeterlik değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ve başarı amaç oryantasyonları, öğrenme yaklaşımları ve fen eğitime yönelik öz yeterlik değişkenleri arasındaki ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesinde korelasyon analizi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonları, öğrenme yaklaşımları ve fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılarak yapılmıştır.

Son olarak öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonları, öğrenme yaklaşımları ve fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler ilişkisiz örneklem için t-testi tekniği kullanılarak yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar alt problemlerdeki sıraya göre sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri nedir ve sınıf düzeyi, akademik başarı ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu nedenle alt problemler doğrultusunda öncelikli olarak öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişki verilecek, daha sonra problemde ele alınan bağımsız değişkenlere göre elde edilen bulgular ve yorumlar sunulacaktır.

4.1.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1

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

	Öğrenme	Performans-Yaklaşma	Performans-Kaçınma
Öğrenme	1	.123*	-.177*
Performans-Yaklaşma		1	.334*
Performans-Kaçınma			1

*p < .05

Tablo 4.1'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.12$; $p<.05$), öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde ($r=-.18$; $p<.05$) ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında da pozitif ve orta düzeyde ($r=.33$; $p<.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir. Başarı amaç oryantasyonlarının alt faktörleri arasındaki ilişkilere yönelik ortaya çıkan bulgular beklenen bir durumdur. Çünkü öğrenme amaç oryantasyonlu öğretmen adaylarının aynı zamanda performans-kaçınma amaç oryantasyonuna yönelik özellikler sergilemeleri çok olası gözükmemektedir. Çünkü her iki gruptaki öğrenciler öğrenme açısından zıt özellikler taşımaktadır (Akın, 2006). Yine performans-yaklaşma ile performans-kaçınma oryantasyonları arasındaki orta düzeydeki pozitif ilişkinin varlığı her iki amaç oryantasyonunda performans temelli olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

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

4.1.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorumlar başarı amaç oryantasyonları ölçeğinin alt faktörlerine göre sırasıyla verilecektir.

4.1.2.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puanlarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

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

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

Öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3

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

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2.438	3	.813	1.690	.169
Gruplar İçi	196.198	408	.481		
Toplam	198.636	411			

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3,408)=1.69$, $p>0.05$].

4.1.2.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puanlarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

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

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

Öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

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

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	6.272	3	2.091	2.016	.111
Gruplar İçi	423.202	408	1.037		
Toplam	429.294	411			

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3,408)=2.016, p>.05$].

4.1.2.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puanlarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

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

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

Öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

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

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3.409	3	1.136	1.265	.286
Gruplar İçi	366.524	408	.898		
Toplam	369.934	411			

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(3,408)=1.265$, $p>.05$].

Bu bulgular öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda başarı amaç oryantasyonlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Toğluk (2009) çalışmasında öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarını incelemiş ve sınıf düzeyine göre bir farklılık bulmamıştır. Benzer olarak Tiryaki (2007) yaptığı çalışmada sınıf düzeyi ile başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak alan yazındaki bazı araştırmalarda ise başarı amaç oryantasyonlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Çelik-Menderes, 2009; Eryenen, 2008; Küçükoğlu, Kaya ve Turan, 2010).

4.1.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorumlar başarı amaç oryantasyonları ölçeğinin alt faktörlerine göre sırasıyla verilecektir.

4.1.3.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre nasıl bir farklılık gösterdiği ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

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

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	338	3.71	.69	410	2.441	.015
Erkek	74	3.94	.66			

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalaması anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir. ($t(410)= 2.241, p<.05$). Ortalamalara bakıldığında farklılığın erkek öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre öğrenme amaç oryantasyonunu daha çok benimsediklerini göstermektedir.

4.1.3.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Performans-Yaklaşma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre nasıl bir farklılık gösterdiği ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

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

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	338	3.52	1.01	410	.593	.554
Erkek	74	3.44	1.07			

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalaması anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t(410)= .593, p>.05$).

4.1.3.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Performans-Kaçınma Amaç Oryantasyonunu Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre nasıl bir farklılık gösterdiği ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

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

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	338	2.04	.95	410	.632	.896
Erkek	74	2.06	.91			

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalamaları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t(410) = .632, p > .05$).

Başarı amaç oryantasyonları ile ilgili alan yazın incelendiğinde cinsiyetin en çok çalışılan bağımsız değişken olduğu görülmektedir. Çünkü alan yazında bu konuda yapılan birçok çalışmada cinsiyet bağımsız bir değişken olarak ele alınmıştır (Akın, 2006; Çelik-Menderes, 2009; Elliot ve McGregor, 2001; Eryenen, 2008; Küçükoglu, Kaya ve Turan, 2010; Middleton ve Midgley, 1997; Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997; Tutaş, 2011).

Yapılan bu araştırma sonucunda başarı amaç oryantasyonun cinsiyetle ilişkisi bağlamında sadece öğrenme amaç oryantasyonunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunurken, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme amaç oryantasyonundaki bu farkta erkekler lehine çıkmıştır. Buna göre erkek öğretmen

adayları kızlara göre öğrenme amaç oryantasyonunu daha çok benimsemektedirler. Literatürde yapılan araştırmalarda genel olarak erkeklerin performansa yönelimli amaç oryantasyonlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Middleton ve Midgley, 1997; Roeser ve diğ., 1996). Bu çalışmaların aksine Ablard ve Lipschultz (1998) kız öğrencilerin öğrenme amaçlarını benimsemeye daha eğilimli olduklarını ve performans amaçları açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Yine farklı olarak Chan, Leung ve Lai (2004) kızların daha fazla performans amaçlı olduklarını bulmuşlardır. Cinsiyetle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında alan yazında tam bir fikir birliği olmadığı görülmektedir. Bazı araştırmalar cinsiyet açısından başarı amaç oryantasyonlarında bir farklılık olmadığını gösterirken (Elliot ve McGregor, 2001; Tutaş, 2011) bazılarında ise cinsiyet açısından farklılıklar tespit edilmiştir (Akın, 2006; Çelik-Menderes, 2009; Elliot ve McGregor, 2001; Eryenen, 2008; Küçüköğlu, Kaya ve Turan, 2010; Middleton ve Midgley, 1997).

Bu araştırmanın sonuçları da başarı amaç oryantasyonu tercih etme düzeylerinde cinsiyete göre farklılık bulunan çalışma sonuçları ile kısmen paralellik göstermektedir. Çünkü başarı amaç oryantasyonlarının üç alt faktöründen ikisinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken birinde ise bulunmuştur. Ancak bu araştırma sonuçlarının asıl ilginç yönü alan yazında yapılan araştırmalarda genelde erkeklerin performansa yönelimli amaç oryantasyonlarında yüksek puanlar alıyorken bu araştırmada öğrenmeye yönelimli amaç oryantasyonunda yüksek puan almış olmalarıdır. Bu durum erkek öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalının öğrenci profili ile açıklanabilir. Çünkü genel olarak birçok öğretmenlik alanını kız ve erkeklerin seçme oranı arasında çok büyük bir farklılık bulunmazken özellikle okul öncesi öğretmenliği anabilim dalını tercih etme oranlarında cinsiyetler arasında çok büyük bir farklılık olmaktadır. Bu araştırmanın örnekleminde bile yaklaşık 5 katlık bir farklılık bulunmaktadır. Bu nedenle ortaya çıkan bu durumun anlaşılmasında daha derinlemesine araştırmaların yapılması ve özellikle nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması faydalı olabilir.

4.1.4 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.11’de gösterilmektedir.

Tablo 4.11

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

	Akademik Başarı	Öğrenme	Performans- Yaklaşma	Performans- Kaçınma
Akademik Başarı	1	.120*	.073*	-.003*
Öğrenme		1	.123	-.177
Performans- Yaklaşma			1	.33
Performans- Kaçınma				1

*p < 0.05

Tablo 4.11’e göre okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.120$; $p<0.05$), akademik başarıları ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .073$; $p<0.05$) ve akademik başarıları ile performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında da negatif ve düşük düzeyde ($r = -.003$; $p<0.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular akademik başarı ile öğrenme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonlarının pozitif ilişkili, performans-kaçınma amaç oryantasyonunun ise negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu alanda daha önce yapılan bir çok araştırmada

akademik başarı ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir (Akın, 2006; Buluş, 2011; Coutinho, 2007; Eryenen, 2008; Küçüköğlu, Kaya ve Turan, 2010; Mattern, 2005; Tutaş, 2011). Bu araştırmalarda akademik başarı ile başarı amaç oryantasyonlarını tercih düzeyleri arasındaki ilişki konusunda farklı sonuçlar gözle çarpmaktadır. Akademik başarı ile öğrenmeye yönelimli amaç oryantasyonu ve performans-yaklaşma yönelimli amaç oryantasyonları arasında yüksek ilişkilerin varlığını gösteren çalışmalar (Küçüköğlu, Kaya ve Turan, 2010; Çelik-Menderes, 2009; Buluş, 2011; Akın, 2006) yanında sadece öğrenme amaç oryantasyonu ile yüksek ilişkiler tespit edilen çalışmalarda bulunmaktadır (Mattern, 2005; Tutaş, 2011). Coutinho (2007) ise araştırması sonucunda performans amaçlarıyla öğrencilerin akademik başarılarında arasında bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla alan yazında yapılan diğer araştırmaların sonuçları genellikle paralellik göstermektedir. Buna göre öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonları arasında pozitif, performans-kaçınma amaç oryantasyonlarında ise negatif bir ilişki varlığından söz edilebilir. Bu durum öğrenme ve performans yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih eden öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonucun paralelinde birçok araştırmacı öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarında daha güçlü olduklarını, zor etkinlikler aradıklarını ve daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini vurgulamaktadır (Ames, 1992; Dweck, 1986). Bunun tersine performans-kaçınma amaçlarına sahip öğrenciler ise öğretim sürecinde hedeflerini küçük tutarlar ve onlar için diğer arkadaşlarından daha “gülünç” duruma düşmemek yeterlidir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri nedir ve sınıf düzeyi, akademik başarı ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu nedenle alt problemler doğrultusunda öncelikli olarak öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişki verilecek, daha sonra problemde ele alınan bağımsız değişkenlere göre elde edilen bulgular ve yorumlar sunulacaktır.

4.2.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.12’de gösterilmektedir.

Tablo 4.12

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

	Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel
Derinlemesine	1	.631*	.143*
Stratejik		1	.205*
Yüzeysel			1

*p < 0.05

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.631$; $p<0.05$), derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.143$; $p<0.05$) ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında da pozitif ve düşük düzeyde ($r=.205$; $p<0.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu beklenen bir durumdur çünkü derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile stratejik öğrenme yaklaşımları başarıya ulaşma amacı bakımından benzerlik göstermektedir. Hatta öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk yapılan araştırmalarda (Biggs, 1987) öğrenme yaklaşımları sadece derinlemesine ve yüzeysel olarak sınıflandırılırken stratejik öğrenme yaklaşımı daha sonraları eklenen bir boyut olmuştur. Yine araştırma bulgularına bakıldığında yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile hem derinlemesine hem de stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri arasında

düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının birbirine zıt sayılabilecek yaklaşımlar olmasından dolayı aralarındaki ilişkinin de düşük düzeyde çıkması beklenen bir sonuçtur.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar alan yazında bu konuda daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ekinci (2008) araştırmasında üniversite öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile stratejik öğrenme yaklaşımları puanlarının yüksek olduğunu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise diğerlerine göre düşük çıktığını bulmuştur.

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorumlar öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt faktörlerine göre verilecektir.

4.2.2.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi puanlarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımı	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
Derinlemesine	1. Sınıf	120	3.58	.58
	2. Sınıf	114	3.40	.64
	3. Sınıf	120	3.55	.57
	4. Sınıf	58	3.60	.50

Öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14

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

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2.586	3	.862	2.522	.057
Gruplar İçi	139.451	408	.342		
Toplam	142.037	411			

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3,408)=2.522$, $p>0.05$].

4.2.2.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi puanlarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımı	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
Stratejik	1. Sınıf	120	3.23	.64
	2. Sınıf	114	3.07	.72
	3. Sınıf	120	3.24	.72
	4. Sınıf	58	3.28	.68

Öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16

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

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2.619	3	.873	1.830	.141
Gruplar İçi	194.654	408	.477		
Toplam	197.273	411			

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3,408)=1.830, p>.05$].

4.2.2.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi puanlarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımı	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
Yüzeysel	1. Sınıf	120	2.99	.56
	2. Sınıf	114	3.02	.54
	3. Sınıf	120	3.08	.50
	4. Sınıf	58	3.21	.38

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

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

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplar Arası	2.259	3	.753	2.862	.037	1-4
Gruplar İçi	107.367	408	.263			
Toplam	109.626	411				

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$F(3,408)=2.862$, $p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan Tukey testi sonucunda; 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak ortalama puanlar incelendiğinde de sınıf düzeyi artışı ile birlikte öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Aslında bu durum istenilen bir durum değildir. Öğretmen adaylarının eğitim düzeyleri arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının öneminin farkına vararak bu yaklaşımları daha çok tercih etmeleri beklenmektedir. Ancak ilköğretim kademesinden lisans kademesine kadar sınav odaklı bir eğitim süreci geçiren öğretmen adaylarının bu sürecin etkisiyle yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih ettikleri düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının tercih ettikleri derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ise sınıf düzeyi arttıkça arttığı tespit edilmiştir. Bu konuda alan yazında yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Bazı araştırmalarda sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının arttığı (Ellez ve Sezgin, 2002; Senemoğlu, 2011; Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Zeegers, 2001) bazı araştırmalarda ise sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyinin düşüp yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyinin arttığı (Tural-Dinçer ve Akdeniz, 2008) bazı araştırmalarda da öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı (Ekinci ve Ekinci, 2007; Özgür ve Tosun, 2013) tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları Tural-Dinçer ve Akdeniz (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuç öğrenim görülen anabilim dalının özellikleri, öğrencilerin profilleri ve öğretme-öğrenme ortamlarının niteliğindeki farklılıklardan kaynaklanabilir (Özgür ve Tosun, 2013). Öğrencilere sınavlarda alınan notlardan ziyade öğrenmelerinin önemli olduğunun fark ettirildiği öğretme-öğrenme ortamlarında onların derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih etmelerinin sağlanacağı düşünülmektedir.

4.2.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular ve yorumlar öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt faktörlerine göre sırasıyla verilecektir.

4.2.3.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre nasıl bir farklılık gösterdiği ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19

Cinsiyete göre Öğretmen Adaylarının Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kız	338	3.50	.58	410	2.036	.042
Erkek	74	3.65	.62			

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi puan ortalaması anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($t(410) = 2.036$, $p < .05$). Ortalamalara bakıldığında farklılığın erkek öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha çok benimsediklerini göstermektedir.

4.2.3.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre nasıl bir farklılık gösterdiği ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Cinsiyete göre Öğretmen Adaylarının Stratejik Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	338	3.18	.70	410	1.330	.184
Erkek	74	3.30	.65			

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi puan ortalaması anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t(410)=1.330$, $p>0.05$).

4.2.3.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre nasıl bir farklılık gösterdiği ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21

Cinsiyete göre Öğretmen Adaylarının Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Tercih Etme Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kız	338	3.05	.51	410	.091	.927
Erkek	74	3.06	.53			

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi puan ortalaması anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t(410) = .091, p > 0.05$).

Cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgulara bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre kısmen farklılık gösterdiği söylenebilir. Çünkü stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermezken, derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri erkek öğretmen adayları lehine farklılık göstermektedir. Cinsiyetle öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin kızlara göre yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih ettiklerini gösteren araştırmaların yanında (Beşoluk ve Önder, 2010; Özgür ve Tosun, 2013; Smith ve Miller, 2005) erkek öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını kız öğrencilere göre daha fazla tercih ettiğini belirleyen araştırmalarda bulunmaktadır (Duff, 1999; Senemoğlu, 2011). Diğer taraftan tercih edilen öğrenme yaklaşımının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığını belirten araştırmalar da vardır (Ekinci ve Ekinci, 2008; Ellez ve Sezgin, 2002; Sezgin- Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007). Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak Senemoğlu (2011) yaptığı araştırmada kız öğrencilerin daha çok stratejik erkek öğrencilerin ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Görüldüğü gibi araştırma sonuçları alan yazında yapılan bazı araştırmalarla paralellik gösterirken bazıları ile örtüşmemektedir. Bu konu ile ilgili olarak daha önce yapılan araştırmalarda tercih edilen öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan ortak bir yargıya varılamamıştır. Bu araştırma sonucunda da tercih edilen öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercihlerinde fark olmaması onların benzer eğitim yaşantıları geçirmesiyle açıklanabilir.

4.2.4 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.22’de gösterilmektedir.

Tablo 4.22

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

	Akademik Başarı	Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel
Akademik Başarı	1	.053	.187*	.052
Derinlemesine		1	.631	.143
Stratejik			1	.205
Yüzeysel				1

*p < 0.05

Tablo 4.22’ye göre okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.053$; $p>0.05$), akademik başarıları ile stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = .187$; $p<0.05$) ve akademik başarıları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında da pozitif ve düşük düzeyde ($r = .052$; $p>0.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları tercih edilen öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında çok güçlü ilişkiler olmadığını göstermektedir. Ancak en yüksek ilişki stratejik öğrenme yaklaşımlarında ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer olarak Ekinci (2008) akademik başarı ile tercih edilen öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı puanları ile başarı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Hatta akademik başarı ile tercih

edilen öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin en yüksek stratejik öğrenme yaklaşımında olduğunu bulmuştur. Yine benzer olarak Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004) araştırmalarında akademik başarı ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ilişkiler tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları alan yazında yapılan birçok araştırmanın (Booth, Luckett ve Mladenovic, 1999; Byrne, Flood ve Willis, 2002; Ellez ve Sezgin, 2002; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007) sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Ancak diğer araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasındaki ilişki daha zayıf düzeyde çıkmıştır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine ilişkin öz yeterlikleri sınıf düzeyi, akademik başarı ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu nedenle alt problemler doğrultusunda öncelikli olarak öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliklerinin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilecektir. Ardından öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorumlar sunulacaktır.

4.3.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre fen eğitimine yönelik öz yeterlik puanlarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
1. Sınıf	120	3.20	.66
2. Sınıf	114	3.07	.50
3. Sınıf	120	3.48	.53
4. Sınıf	58	4.30	.25

Öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlik düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine göre Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplar	65.442	3	21.814	76.067	p<0.01	1-3
Arası						1-4
Gruplar İçi	117.004	408	.287			2-3
Toplam	182.446	411				2-4
						3-4

*p<0.01

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlikleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,408)=76.067, p<0.01)]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan Tukey testi sonucunda; 4. sınıflar ile 1., 2.

ve 3. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine, 3. sınıflar ile 1. ve 2. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular incelendiğinde genel olarak sınıf düzeyi artışı ile birlikte öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlik puanlarının artış gösterdiği görülmektedir. Özellikle 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlik puanları diğer sınıf düzeylerine göre büyük bir artış göstermiştir. Bu artışın öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında 3. sınıf güz döneminde aldıkları “Okul Öncesi Fen Eğitimi” dersinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu dersi alan öğretmen adaylarının fen eğitimi yapmak konusunda öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda alan yazında daha önce yapılan araştırmalarda bu araştırmanın sonucuna paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Ekinci-Vural ve Hamurcu (2008) okul öncesi öğretmen adaylarının fene yönelik öz yeterlik inançlarının gelişimini inceledikleri araştırmaları sonucunda 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yine okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen bir araştırmada Şenol (2012) 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen bir diğer çalışmada Alabay (2006) 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre daha düşük Fene yönelik öz yeterlik inanç düzeylerine sahip olduklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Çalışkan, Sezgin-Selçuk ve Özcan (2010) öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin sınıf düzeyi arttıkça arttığını bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak bazı araştırmalarda ise öz yeterlik ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Berkant ve Ekici, 2007; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Kutlu ve Gökdere, 2012). Genel olarak bakıldığında ise bu araştırmanın sonuçlarının alan yazında daha önce yapılan birçok çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

4.3.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25

Cinsiyete göre Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Bağımsız Örnekler İçin t-testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kız	338	3.40	.68	121.018	.119	.906
Erkek	74	3.39	.58			

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyi puan ortalamaları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t(121.018) = .119, p > 0.05$).

Araştırma bulguları okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuca paralel olarak Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ilköğretim bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmasında öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Şenol (2012) okul öncesi öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırması sonucunda öz yeterlikle cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Yine bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Berkant ve Ekici (2007) ile Akbaş ve Çelikkaleli (2006) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak bazı araştırmalarda kızların (Üredi ve Üredi, 2006), bazı araştırmalarda ise erkeklerin (Çalışkan, Sezgin-Selçuk ve Özcan, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Ancak genel olarak bakıldığında araştırma sonuçlarının ilgili alan yazında yapılan birçok araştırmanın sonucu ile örtüştüğü söylenebilir. Bu araştırma sonucunda

okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrenme yaklaşımlarından ki sonuca benzer olarak bu durum kız ve erkek öğretmen adaylarının benzer eğitim yaşantıları geçirmesiyle açıklanabilir.

4.3.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayısı Tablo 4.26’da gösterilmektedir.

Tablo 4.26

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayısı

	Akademik Başarı	Öz Yeterlik
Akademik Başarı	1	.020*
Öz Yeterlik		1

*p < .05

Tablo 4.26’ya göre okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarıları ile fen eğitime yönelik öz yeterlik arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.20$; $p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öz yeterlikleri arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu konu ile ilgili olarak daha önce yapılan araştırmalarda da paralel sonuçlar bulunmuştur (Alabay, 2006; Çalışkan, Sezgin-Selçuk ve Özcan, 2010; Üredi ve Üredi, 2006). Alabay (2006) okul öncesi öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırması sonucunda genel not ortalamaları arttıkça fene karşı öz yeterlilik inanç düzeylerinin de yükseldiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Çalışkan, Sezgin-Selçuk ve Özcan (2010) araştırmalarında akademik başarıları yüksek olan öğretmen adaylarının daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Akademik başarı ile öz yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bir diğer araştırma Üredi ve Üredi (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Alan yazında daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırmada elde edilen sonucun diğer araştırmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının çalışmada ele alınan duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda alt problemler doğrultusunda öncelikli olarak öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile öğrenme yaklaşımlarını ve başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişki verilecek, daha sonra öğrenme yaklaşımları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiler sunulacaktır.

4.4.1 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri İle Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.27’de gösterilmektedir.

Tablo 4.27

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri İle Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

	Öz yeterlik	Öğrenme	Performans- Yaklaşma	Performans- Kaçınma
Öz yeterlik	1	.336*	.001	.196*
Öğrenme		1	.123*	-.177*
Performans- Yaklaşma			1	.334*
Performans- Kaçınma				1

*p < .05

Tablo 4. 27'ye göre okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.34$; $p<.05$), performans-yaklaşma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .001$; $p>.05$) ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .20$; $p<.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları öz yeterlikle öğrenme amaç oryantasyonu arasındaki ilişkinin performans amaç oryantasyonlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öz yeterlik algısının, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancı olduğu ve bu inancın yüksek olması durumunda bireylerin zor durumlarla daha çok başa çıkabileceği bilinmektedir (Bandura, 1977). Bu doğrultuda hem yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler zorluklarla başa çıkmada daha başarılıdır (Bandura, 1977) hem de öğrenme amaç oryantasyonunu tercih eden öğrenciler performans amaç oryantasyonunu tercih eden öğrencilere göre zorluklar karşısında daha fazla azim gösterirler (Ames, 1992). Alan yazında yapılan bazı araştırmalarda benzer olarak öz yeterliği yüksek öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu daha çok tercih ettikleri görülmektedir (Hsieh, Sullivan ve Guerra, 2007; Kahraman, 2011; Kızılgüneş, 2007; Middleton ve Midgley, 1997; Pajares ve diğ., 2000; Ryan ve Shim, 2005; Tiryaki, 2007). Bu araştırma sonucunda performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı ancak performans-kaçınma amaç oryantasyonu ile öz yeterlik arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile öz yeterlik arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunması beklenen bir durumken, performans-kaçınma amaç oryantasyonu ile öz yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunması ile şaşırtıcı bir durumdur (Kızılgüneş, 2007; Middleton ve Midgley, 1997) bu konudaki teorik açıklamalar ve yapılan bir çok çalışma performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin zorluklar karşısında kolaylıkla pes ettiklerini göstermektedir (Ames, 1992;). Zorluklar karşısında kolay pes etmek ise düşük öz yeterliğin bir sonucudur. Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin çıkması beklenmeyen bir sonuçtur. Sonuç olarak performans-kaçınma başarı amaç oryantasyonu haricinde öz yeterlik ve

başarı amaç oryantasyonu arasındaki ilişkiye yönelik araştırma sonucunda elde edilen sonuçların alan yazınla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.4.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlikleri ile öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.28’de gösterilmektedir.

Tablo 4.28

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

	Öz yeterlik	Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel
Öz yeterlik	1	.362*	.269*	.080
Derinlemesine		1	.631*	.143*
Stratejik			1	.205*
Yüzeysel				1

*p < .05

Tablo 4.28’e göre okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlikleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.36$; $p<.05$), stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .27$; $p>.05$) ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .08$; $p>.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Bulgulardan görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlikleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile fen eğitime yönelik öz yeterlik arasındaki ilişki ise düşük düzeyde ve anlamlı değildir. Diğer bir deyişle fen eğitime yönelik öz yeterlik ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bilindiği gibi yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme

görevinin sorumluluklarını yaparken asgari düzeyde sorun çıkaracak şekilde işi tamamlama olarak ifade edilmektedir ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler zor durumda kalmaktan kaçınır. Oysa ki tam tersine öz yeterliği yüksek öğrenciler zor durumlarla daha kolay başa çıkabilirler ve kolaylıkla pes etmezler. Bu konuda daha önce yapılan araştırmalarda öz yeterlikle öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişkinin varlığından söz edilmiştir (Habel ve Habel, 2010; Kızılgüneş, 2007; Phan, 2011; Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011). Topkaya, Yaka ve Öğretmen (2011) yaptıkları araştırmada epistemolojik inançlarla öğrenme yaklaşımları arasında kurdukları modelde öz yeterliğin öğrenme yaklaşımları ile epistemolojik inançlar arasında bir ara değişken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Habel ve Habel (2010) araştırmalarında derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Ancak öğrenme yaklaşımlarını derinlemesine ve yüzeysel olmak üzere iki kategorili olarak inceledikleri araştırmaları sonucunda yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile öz yeterlik arasındaki negatif bir ilişki bulmuşlardır. Bu farklılığın çalışmada öğrenme yaklaşımlarının iki boyutlu olarak çalışılmış olmasından kaynaklandığı düşünübilir.

4.4.3 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri İle Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmen adaylarının başarı amaç oryantasyonlarını tercih etme düzeyleri ile öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.29’da gösterilmektedir.

Tablo 4.29

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Oryantasyonlarını Tercih Etme Düzeyleri İle Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki Arasında ki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

	Öğrenme	Performans- Yaklaşma	Performans- Kaçınma	Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel
Öğrenme	1	.123*	-.177*	.531*	.348*	-.046
Performans- Yaklaşma		1	.334*	.164*	.383*	.178*
Performans- Kaçınma			1	-.091	.077	.320*
Derinlemesine				1	.631*	.143*
Stratejik					1	.205*
Yüzeysel						1

*p < .05

Tablo 4.29'a göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.53$; $p<.05$), stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .35$; $p<.05$) ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde ($r = .05$; $p>.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Yine okul öncesi öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=.16$; $p<.05$), stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .38$; $p<.05$) ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .18$; $p<.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Son olarak okul öncesi öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında negatif ve düşük düzeyde ($r=-.09$; $p>.05$), stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .08$; $p>.05$) ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ($r =.32$; $p<.05$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilindiği gibi öğrenme amaç oryantasyonunu tercih eden öğrencilerin temel amacı konuları iyi öğrenmek ve öğrenme düzeylerini artırmaktır. Benzer şekilde derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler de öğrenme sürecindeki temel amaçları da konuları daha iyi anlamadır ve bu öğrenciler öğrenirken ayrıntıya daha fazla önem verirler. Bu bağlamda öğrenme amaç oryantasyonunu ile derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulunması beklenen bir sonuçtur. Bu alanda daha önce yapılan araştırmaların birinde Elliot ve McGregor (2001) öğrenme amaç oryantasyonunun derinlemesine öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer olarak Kızılgüneş (2007) tarafından yapılan çalışmada ulaşılmıştır. Kızılgüneş (2007) çalışmasında derinlemesine öğrenme yaklaşımları ile öğrenme amaçları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yine araştırma sonucunda performans- kaçınma amaç oryantasyonu ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilindiği gibi yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler öğrenme görevinin sorumluluklarını yerine getirirken asgari düzeyde sorun çıkaracak şekilde işi tamamlamayı amaçlar bu öğrencileri motive eden etken dersi geçme isteği ya da başarısız olma korkusudur (Newble ve Entwistle, 1986). Benzer olarak performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrenciler de başarısız olmaktan korkar ve sınıfta gülünç duruma düşmemek isterler (Pajares vd 2000). Görüldüğü gibi yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerle performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrenciler benzer özellikler göstermektedir. Benzer sonuçlar Cano ve Berben (2009) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiştir. Bu çalışmada performans-kaçınma amaç oryantasyonu ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer bir çalışmada Elliot,

McGregor ve Gable (1999) yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile de performans-kaçınma amaç oryantasyonun ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi araştırma sonuçları genel olarak ilgili alan yazında yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve sonuçlar ışığında araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları alt problem doğrultusunda sınıflandırılarak sunulmuştur.

5.1.1. Başarı Amaç Oryantasyonlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde, öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında da pozitif ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu, performans yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmamıştır.

Araştırmaya katılan kız ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalamaları arasında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, performans-yaklaşma ve kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyi puan ortalamalarının anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde, akademik başarıları ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ve akademik başarıları ile performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında da negatif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur.

5.1.2. Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde, derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında da pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak ortalama puanlar incelendiğinde de sınıf düzeyi artışı ile birlikte öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan kız ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi puan ortalamaları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında farklılığın erkek öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımını ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi puan ortalamaları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarıları ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük

düzeyde, akademik başarıları ile stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ve akademik başarıları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında da pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Okul Öncesinde Fen Eğitime Yönelik Öz yeterliğe İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın 4. sınıflar ile 1., 2. ve 3. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine, 3. sınıflar ile 1. ve 2. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde genel olarak sınıf düzeyi artışı ile birlikte öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlik puanlarının artış gösterdiği görülmektedir. Özellikle 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlik puanları diğer sınıf düzeylerine göre büyük bir artış göstermiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi kız ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterliklerinin cinsiyetleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarıları ile fen eğitime yönelik öz yeterlik arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Öz Yeterlik, Başarı Amaç Oryantasyonları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlikleri ile öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz yeterlikleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında pozitif ve orta düzeyde, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında pozitif ve düşük düzeyde stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak okul öncesi öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımı arasında negatif ve düşük düzeyde, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında ise pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular ve incelenen literatür ışığında araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Benzer çalışmalar diğer anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülebilir.
- Öz yeterlik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin başarılı olmalarını sağlayacak faktörlerden birisidir. Bu sebeple öz yeterliğe ilişkin yapılan çalışmalar artırılmalıdır.
- Araştırmanın verileri üç devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının verileri ile sınırlı kalmıştır. Bu konuda daha genel sonuçlara ulaşabilmek için Türkiye genelinde araştırmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmada ölçekler kullanılmıştır. Diğer çalışmalarda öğretmen adayları ile birebir yapılacak görüşmelerin ve gerekirse gözlem ve doküman incelemesi gibi yöntemlerin kullanıldığı nitel araştırmaların yapılması bulguların niteliğin geliştirilmesi açısından önemlidir.
- Bu çalışmada ele alınan bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenerek ilişkiler ortaya konmuştur. Nitel araştırma paradigması esas alınarak yürütülecek ileri araştırmalarda bu ilişkiler daha derinlemesine incelenebilir.
- Üniversitelerde öğretmen adaylarının öz yeterlikleri, öğrenme yaklaşımları, başarı amaç oryantasyonları vb. gibi duyuşsal özellikleri dikkate alınarak eğitim süreçleri yapılandırılabilir.

- Bu araştırmada öğrenme yaklaşımlarının öz yeterlik cinsiyet akademik başarı ve başarı amaç oryantasyonu ile ilişkisine bakılmıştır. Öğrenme yaklaşımları üzerinde bireysel faktörleri dikkate alan çalışmalar da yapılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin onların mesleki performanslarını etkileyeceği bilindiğinden, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik program hazırlanabilir.

- Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin belirlenmesiyle ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen veriler sonraki uygulamalarla hem hizmet içi hem de hizmet öncesi meslek eğitimlerinde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94–101.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 11-15.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2011). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan Öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(1), 1-18.
- Alisinanoğlu, F. & Özbey, S. (2008). Identifying the general ideas, attitudes and Expectations Pertaining to science activities of the teachers employed in Preschool education, *Journal of Turkish Science Education*, 5(2), 82-94.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 261–271.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim programı*. Okul öncesi. eğitim programına göre geliştirilmiş II. Baskı, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arı, M. ve Öncü, E.Ç. (2008). *Okul öncesi dönemde fen-doğa ve matematik uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Aktaş- Arnas, Y. (2003). Okul öncesi dönemde fen eğitimin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 1(6-7), 1-7.

- Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2011, 30(1), 107–122.
- Avcı, A. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendi çizimlerinden fen dersi öğretmenine yönelik algıları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Avcı, N. ve Dere, H. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında fen doğa çalışmaları, *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Ayktut, Ö. (2006). Bazı *değişkenlerin okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin fen ve doğa çalışmalarına ilişkin görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayvacı, H.S., Yiğit, N. ve Devecioğlu, Y. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa çalışmalarına yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi, *V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, (2), 16–18 Eylül, Ankara.
- Ayvacı, H. & Devecioğlu, Y. (2010). Place arrangements and motivation methods of teachers use in science and nature activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010). 1977–1981.
- Ayvacı, H. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (2). 1–24.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A unifying theory Of behavioral change, *psychological review*, 84, 191-215.
- Berberoglu, G. & Hei, L.M. (2003). A comparison of university students' approaches to learning across Taiwan and Turkey. *International Journal of Testing*, 3, 173-187.
- Berkant, G. H. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113–132.
- Beşoluk, S. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 679–693.

- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Biggs, J. (1987). *The study process questionnaire spq: Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Bilaloğlu, R. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analogi tekniği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.2(30), 72-77.
- Bilaloğlu, R., Aslan, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (178), 88-104.
- Booth, P., Luckett, P., Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education*. 8(4), 277 – 300.
- Briscoe, C. & Stout, D. (2001). Prospective elementary teachers' use of mathematical reasoning in solving a lever mechanics problem. *School Science and Mathematics*, 101, 228-235.
- Brookhart, S. M. & Durkin, D. T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16, 27 – 54.
- Buck, M. E. (2008). *The association between student approaches to studying, students' evaluations of teaching effectiveness and measures of student learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. TUI University College of Education., California
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (165). 275-292.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Byrne, M., Flood, B. & Willis, P. (2002). Approaches to learning of european business students. *Journal of Further and Higher Education*, 26(1), 19-28.
- Cano, F. & Berben, A. G. (2009). University students' achievement goals and approaches to learning in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 131-153.
- Chan, D.W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *Educational Psychology*, 23(5), 521-533.
- Chan K., Leung M. & Lai P. (2004). Goal orientations, study strategies and achievement of hong kong teacher education student. Paper presented at the AARE 2004 Conference, Melbourne.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*, (5th Edition). London: RoutledgeFalmer.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Çakmak, Ö. Ç. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının Fen'e ve fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. & Boone W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of preservice teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.
- Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G. ve Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları: cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.

- Çelik-Menderes, H. (2009). *Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarının stresle başa çıkma tarzları, duygulanım durumları ve akademik Başarılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Pre-service teachers self-efficacy beliefs and attitudes towards profession. *Education and Science*. 36(159), 96-111.
- Dere, H. ve Ömeroğlu, E. (2001). *Okul öncesi dönemde fen doğa ve matematik çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Devecioğlu, Y., Akdeniz, A. ve Ayvacı, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarına fen öğretiminde rehber materyal geliştirme becerileri kazandırmak için bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 64-72.
- Duff, A. (1999). Access policy and approaches to learning. *Accounting Education: An International Journal*, 8 (2), 99-110.
- Duff, A., Boyle E., Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. personality and individual differences. 36, 1907-1920.
- Durdu, M. (2010). *Yoğunlaştırılmış fen eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel alan erişilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Ekinci, N. ve Ekinci, E. (2007). Hacettepe üniversitesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi*. Hacettepe Üniversitesi. 15-17 Kasım 2007. Ankara.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme öğrenme süreci değişkenleriyle ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ekinci-Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461– 475.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and Avoidance achievement motivation. *Journal of Educational Psychology*, 72,218–232.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. (2001). Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Ellez, A. ve Sezgin, G.M. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara.
- Erbaş,S., Ergül, R. Şimşekli, Y. ve Özdilek, Z. (2002). *Okul öncesi dönemde fen öğretimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasında ki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Frankel, J.R. & Wallen, N.E. (2000). *How to design and evaluate research in education student mastery activities to accompany* (4th Edition). New york: Mcgraw-Hill.
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. (2002). Anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (2). 249-267.
- Güler, T. ve Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 55-67.
- Gürdal, A., Çağlar, A., Şahin, F., Okçun, F. ve Macaroğlu, E. (1993). Okul öncesi dönemle ilgili fen faaliyetlerine örnekler. *9. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Ankara, Seminer Kitabı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Hair, J. F. Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Pearson Education.
- Habel, C. & Habel, C. (2010). Approaches to learning and student self efficacy in project-based Marketing education. In M. Devlin, J. Nagy and A. Lichtenberg (Eds.) *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education*, 33 (pp. 321–333). Melbourne, 6–9 July, 2010.
- Hamurcu, H. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi hakkındaki görüşleri. 7. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 07- 09 Eylül 2006, Ankara.
- Howitt, C., Lewis, S. & Upson, E. (2011). It's a mystery! A case study of implementing forensic science in preschool as scientific inquiry. *Australasian Journal of Early Childhood*. (36)3, 45-55.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R. & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *The Journal of Advanced Academics*, 3, 454-476.
- Kahraman, N. (2011). *Antecedents and consequences of achievement goals*. Unpublished Doctoral Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73–84.
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165.
- Kandır, A., Can-Yaşar, M. ve Tuncer, N. (2011). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. İstanbul: Morpa yayıncılık.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 95-99.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 65-81.
- Karaer, H. ve Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okulöncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 447–454.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık

- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Kızılgüneş B. (2007). *Predictive influence of students achievement motivation, meaningful learning approach and epistemological beliefs on classification concept achievement*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Kiremit, H.Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI, (I), 111-133.
- Kutlu, N. ve Gökdere, M. (2012). Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının ve öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*.
- Küçükyılmaz, E.A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2) 1-23
- Küçüköğlu, A., Kaya, İ. ve Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve On dokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121-135.
- Marshall, D. & Case, J. (2007). Approaches to learning' research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-267.
- Mattern, R. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 27-32.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlilikleri. Web: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_okul_%C3%B6ncesi_%C3%B6%C4%9Fretmeni_%C3%B6zel_alan_yeterlikleri_ilk%C3%B6%C4%9Fretim_par%C3%A7a_8.pdf adresinden 10 Ocak 2013 de alınmıştır.

- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710- 718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L. H., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Minbashian, A., Huon, G. & Bird D.K. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*. (47), 161-176.
- Newble, D. I. ve Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162–17.
- Ömeroğlu, E. ve Can-Yaşar, M. (2004). Okul öncesi eğitim. *Görüş Dergisi*, (59).
- Öner, Y.İ. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler (İstanbul örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öncü, H.(2012). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1),183-206.
- Özbek, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbey, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. ve Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa ana sınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 12-20.
- Özdemir, M.S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özgür, H. ve Tosun, N. (2013). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 113 – 125.

- Öztürk, C. ve Karayağız, G. (2006). Teori ve uygulama arasında yeni bir köprü: kavram haritası. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10 (1): 29-36.
- Pajares, F., Britner, S. & Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Web: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden 10 ocak 2013 tarihinde alınmıştır.
- Parlakıyıldız, B. ve Aydın, F. (2004). Okul öncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin kullanımına yönelik bir inceleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Patrick, H., Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11(2). 153-171.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Phan, H. P. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: A developmental approach. *Educational Psychology*, 31(2), 225-246.
- Ramsden, P. (2000). *Learning to teaching in higher education*. London: Newyork Routhledge Falmer.
- Roeser R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychol environment and early adolescent psychologist and behavioural functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Ryan, A. M. & Shim, S. S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2) 275-285.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171.
- Sansar, S.B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ile fen*

eğitiminde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Sarıtaş, R. (2010). *Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programına uyarlanmış Gems (Great Explorations in Math and Science) fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Schrivver, M. & Czerniak, C. M. (1999). A comparison of middle and junior high science teachers levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42.

Smith, S. ve Miller, R. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1) 43-53.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education and Science*, 36 (160), 65-80.

Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 25–41.

Şahin, B. (2006). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli fen öğretimi ve etkilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Şahin, F. (1996). Okul öncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları metotların tespiti. *İstanbul: II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 75.

Şahin, F ve Ökçün, F. (2000). Okul öncesinde aktivitelerle fen kavramlarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi (Öneri)*. 3 (13) 23-30.

Şenol, F.B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon

- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). “Çevre” kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-12.
- Tiryaki, A. (2007). *Üniversite ve lise öğrencilerinin sosyal amaç oryantasyonlarının başa çıkma tutumları ve bazı değişkenlerle incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topkaya, N., Yaka, B. ve Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 192-204.
- Tosun, T. (2000). The beliefs of pre-service elementary teachers toward science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 100(7), 374-79.
- Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom? *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 245-251.
- Tural-Dinçer, G. ve Akdeniz, A.R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*. 5(12), 54-59.
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluçay, S. (1989). Okul öncesi eğitimde fen bilgisi programları. 6. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri İstanbul, Seminer Kitabı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, 11-16.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı. 30: 251-257.
- Ünal-Çoban, G. ve Ergin, Ö. (2008). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.

- Üredi, I ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Web:<http://oldweb.yeditepe.edu.tr/Yeditepe> adresinden 25 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, F. ve İlhan, Ö.İ. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4):301-308.
- Zeegers, P.(2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 115–132.

EKLER

Ek-1: İzin Yazısı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

SAYI : 17311665-302.14.08/ 342-1639
KONU : İzin

23.01/2013

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Eğitim Fakültesi Dekanlığına)

İLGİ : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, 15/01/2013 tarih ve 80287700-302.08.01/337 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aycan BÜYÜKTANIR'ın Prof. Dr. Fatma ALISINANOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlilikleri Başarı Amaç Oryantasyonları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili olarak anket uygulama isteğine dair adı geçen Enstitü Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ve eklerinin birer örneği yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve bahsi geçen konu hakkındaki görüşünüzün Rektörlüğümüze bildirilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. İbrahim USLAN
Rektör Yardımcısı

Ek :
-İlgi yazı (1 sayfa)
-İlgi yazı eki (takım)

DAĞITIM :

- Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü (Eğitim Fakültesi Dekanlığı)
- Giresun Üniversitesi Rektörlüğü (Eğitim Fakültesi Dekanlığı)
- Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü (Eğitim Fakültesi Dekanlığı)
- Dicle Üniversitesi Rektörlüğü (Eğitim Fakültesi Dekanlığı)
- Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı