

OKUL AMAÇ YAPILARI - ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

Dr. Nuray Parlak-Yılmaz
Uludağ Üniversitesi

Özet

Akademik başarı amaç yönelimleri konusundaki araştırmaların sayısı arttıkça, bu konuda yapılacak araştırmalarda kullanılacak ölçme araçlarına duyulan gereksinim de artmıştır. Bu makalede, yurt dışında bilinen ve yaygın kullanılan bir ölçek olan ve Uyumsal Öğrenme Amaçları Ölçekleri seti içinde yer alan “Öğrenciler için Okul Amaç Yapıları Öğretmen Ölçeği”nin Türkçeye uyarlaması yapıp, psikometrik nitelikleri sınanmıştır. Bu amaçla çalışmaya katılan 178 ilköğretim öğretmenin ölçeğe verdikleri yanıtlardan, ölçeğin, yapı geçerliliği, güvenilirliği ve puanların dağılım özelliklerini çalışılmıştır. Temel bileşenler analizinin sonuçları, ölçeğin Türkçe formunun orijinal ölçeğin faktör yapısını gösterdiğini, iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik ölçülerinin orijinal değerlerdekine denk olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, ölçek, okul başarı amaç yönelimleri konusunu, öğretmen boyutunda çalışılırken kullanılabilen geçerli ve güvenilir bir araç olduğuna ilişkin kanıtlar vermiştir.

Anahtar Sözcükler

Güdülenme, başarı amaç yönelimleri, amaç yönelim ölçekleri.

SCHOOL GOAL STRUCTURE - TEACHER SCALE ADAPTING INTO TURKISH

Dr. Nuray Parlak-Yılmaz
Uludağ University

Abstract

As research on achievement goals has increased, so has the number of different measures of goal orientations. In this article, the authors examined as a popular scale, the Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) of Perceptions of the School Goal Structure for Students-Teacher Scales- in terms of factorial validity, internal consistency reliability, and distributional characteristics in Turkish teachers (n=178). Results of principal components analyze were showed that Turkish form of the PALS has mostly similiar consruct with original PALS-teacher scales. Internal consistency reliabilities were sufficent and similar to original ones. In this context, Turkish version of the PALS teacher scales can be use as valid and reliable an instrument in related fields in Turkey.

Keywords

Motivation, achievement goal orientation, goal orientation scales.

“Nereye gideceğini bilen biri için bütün dünya kenara çekilir” sözünün arkasında, bireylerin hedefleri, konusunda kararlı ve ısrarlı olmalarının başarıyı getireceği gerçeği vurgulanmıştır. Bu, eğitimcilerin ve psikologların üzerinde çok çalıştıkları “güdülenme” konusuna işaret etmektedir. Tutumlar, güdülenme ve diğer duyuşsal özellikler, bilişsel özelliklerin yanında öğrenmeyi etkileyen diğer önemli etkenlerdendir. Günümüzde, başta eğitim olmak üzere her alanda güdülenmenin toplumun geleceğini yönlendirmede kritik bir gereksinim olduğu kabul edilmektedir.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan bilişsel kuramla birlikte öğrenmede dışsal etkenlerden çok içsel etkenlerin rolü araştırılmaya başlanmıştır. Öğrenmede güdülenmenin etkilerini açıklamaya yönelik çalışmalar bu çerçevede önemli bir yere sahiptir. Özellikle, başarı/başarım güdüsünü açıklamaya ilişkin çabalar Weiner’in de (1990) belirttiği gibi güdü konusundaki çalışmaların merkezinde yer almaktadır. Öğrenmeyi etkileyen güdüsel etkenlere ilişkin olarak yapılan araştırmalar, başarıma inançlarıyla ilişkili iki güdüsel etkenden biri olan, akademik başarı amaç yönelimlerine (achievement goal orientations) işaret etmektedir (Leonardi ve Giamalas, 2002). Amaç yönelimi alanında yürütülen araştırmalar, öğrenmede başarıma amaçlarının rolünü temel alan amaç yönelim kuramı (goal orientation theory) çerçevesinde yürütülmektedir. Amaç yönelim kuramı, özellikle başarıma davranışını açıklamak üzere, gelişim ve eğitim psikologları tarafından geliştirilmiştir (Pintrich ve Schunk, 1996). Midgley ve arkadaşları (1998), bu kuramı, güdülenme konusunda yapılacak çalışmalarda başlı başına bir araştırma alanı olarak değerlendirmektedirler. Kuram, ayrıca, başarıma güdüsü konusundaki araştırmalara yeni ve ümit verici bir yön de çizmiştir (Jagacinski ve Duda, 2001).

Amaç yönelim kuramı, öğrencilerin öğrenme ve okul etkinliklerinde ve akademik görevleri yerine getirirken gösterdikleri performansın nedenlerini anlamaya yönelik kullanışlı bir çerçeve olarak ortaya konmuştur (Pintrich ve Schunk, 1996). Kuram, öğrencilerin başarı ile ilişkili davranışa katılmalarındaki niyetlerini ve davranışa yükledikleri anlamları anlamaya ilgilidir (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin ve Midgley, 2001). Kurama göre, amaç yönelimini içeren ana yapı, başarıma davranışına katılımı etkiler (Pintrich ve Schunk, 1996). Dweck ve Elliot (1983) ve Weiner’e (1986) göre, kuram, öğrencilerin akademik görevlere katılırken biliş ve davranışlarına rehberlik eden ve onları yöneten temel soru olan “Bu akademik görevleri niçin yapıyorum?” sorusuna yanıt aramayı amaçlar (Aktaran: Dowson ve McInerney, 2001). Bu soruya verilecek yanıt, öğrencinin hangi amaç yönelimini benimsediğidir.

Bu kuramın temsilcileri başlangıçta iki tür amaç yönelimi üzerinde durmuşlardır (Church, Elliot ve Gable, 2001; Jagacinski ve Duda, 2001). Bunlardan öğrenme odaklı amaç yönelimi (mastery goal orientation), yetenek ve görevle ilgili becerilerin geliştirilmesine, performans amaç yönelimi (performance goal orientation) ise, başkalarını referans alarak, yeteneği göstermeye odaklanmıştır (Jagacinski ve

Duda, 2001). Öğrenme odaklı amaç yöneliminde bir sonuç olarak, öğrenmenin kendisi değerlidir (Maehr ve Midgley, 1991; Patrick ve diğer., 2001). Böyle bir amacı benimseyenler, kendi yeterliliklerini gösterdikleri gelişmelere göre değerlendirme eğilimindedirler. Yani onlar, başarı değerlendirmesini kendi kendilerine belirledikleri standartları dikkate alarak yaparlar ve çaba sonucu ortaya çıkan gelişmelerle ilgili yeterlilik duygularına odaklanırlar (Jagacinski ve Duda, 2001; Pintrich ve Schunk, 1996). Performans amaç yöneliminde, başarı, standartlar ya da başkaları tarafından tayin edilen kurallara göre ve diğerlerinden üstün olma biçiminde tanımlanmaktadır (Ames, 1992). Öğrenme odaklı amaç yönelimli bir birey, içsel olarak güdülenen, araştıran, zorluklarla yüzleşen ve zorluklara karşı sabır gösteren biri olarak tanımlanmıştır. Performans amaç yönelimli bir birey ise, temel amaç yönelimli bireyin tersine düşük içsel güdülenmeye sahip, meydan okumaktan kaçınan, başarısızlığa rağmen en az sabır gösteren biri gibi olumsuz çıktılarla tanımlanmıştır (Jagacinski ve Duda, 2001).

Literatürde amaç yönelimine ilişkin bu iki sınıflamanın yanında, öğrenme odaklı ve performans amaçları, görev ve ben katımlı (task – ego involved) amaçlar ile görev ve yetenek odaklı (task-ability focused) amaçlar biçiminde ifade edilen ikili sınıflamalara da rastlamak mümkündür (Jagacinski ve Duda, 2001; Pintrich ve Schunk, 1996). Elliot ve arkadaşları son dönemlerde öğrenme odaklı ve performans odaklı amaç ayrımını yenileyen üçlü bir başarıma amacı çerçevesi geliştirmişlerdir (Church, Elliot ve Gable, 2001; Midgley ve diğer., 1998). Bu çerçevede performans amaçlarını kaçınma ve yaklaşma (avoidance and approach) amaçları biçiminde sınıflandırarak üç bağımsız başarıma amacı yönelimi tanımlamışlardır. (Leonardi ve Giamalas, 2002, Dowson ve McInerney, 2001). Performans yaklaşma (performance approach goal orientation) amaçları, öğrenenin kendi yetenekleri lehinde kararlar elde etmesine odaklanırken, performans kaçınma amaçları (performance avoidance goal orientation), yeteneği geliştirecek kararlar almaktan kaçınmayı ifade etmektedir. Elliot ve arkadaşları birkaç yıl içerisinde yaptıkları çalışmalardan iddialarını destekleyen kanıtlar da elde etmişlerdir (Akt: Church, Elliot ve Gable, 2001).

Bu kuramı geliştirenler için, amaç yönelim kuramı, öğrenme ve öğretimi anlama ve geliştirmek için önemli ve aynı zamanda pratiğe uygulanabilir bir özellik taşımaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996).

Amaç yönelim kuramı, kişisel amaç yönelimlerini etkileyen çeşitli etkenleri inceleyen bir öğrenme çevresi olarak sınıf ve okul amaç yapıları üzerinde de durmaktadır. Bu kuram çerçevesinde, öğrenme çevresini yönlendiren öğretmenlerin uygulamaları ve bu uygulamaları yönlendiren öğretmenlerin amaç yönelimleri de üzerinde önemle durulan konulardandır (Ames, C. ve Archer, 1988; Baldwin ve Coleman, 2000; Blumenfeld, 1992; Maehr ve Midgley, 1991; Patrick ve diğer., 2001). Öğrencilerin kişisel amaç yönelimleri ve akademik başarı çıktıları arasındaki ilişkileri gösteren kanıtlara rağmen, öğretmenlerin sınıfta vurguladıkları amaçların öğrencilerin algılarını nasıl etkilediği az bilinmektedir. Burada da, yine

iki tür sınıf amaç yapısı belirtilmektedir. Bunlardan biri olan, öğrenmeye odaklı amaç yöneliminin vurgulandığı bir sınıfta, (*öğrenmeye odaklı sınıf amaç yönelimi-mastery class goal orientation*), okul çalışmalarının yalnızca basit bir biçimde ezberlenmesinden daha çok, yapılan çalışmaların anlaşılması-kavranması önemlidir; hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür; çaba ve ilerleme değerlidir ve ödüllendirilir. Öğrencilere verilen ödevler sıra dışı ve yaratıcılığı pekiştiren türdendir. Öğrenme hoşlanılacak bir etkinlik olarak görülür. Bu amaç yöneliminde, öğrencilerin kendi yeterliklerine ilişkin kaygılarının azalması beklenir. Dikkat, akademik görevin anlaşılması ve tamamlanması üzerine yoğunlaşır. Bu koşullar altında öğrenci, çeşitli akademik konulara ilişkin başarısızlık durumlarında akademik mazaret bulma stratejilerini (*academic self-handicapping strategies*) kullanmaya gereksinim duymaz. Çünkü, yeterlik ve gelişmenin merkezinde, diğerlerinin gözünde kendilerine ilişkin olumlu bir izlenim yaratma kaygısı yer almamaktadır (Jagacinski ve Duda, 2001; Middleton ve Midgley, 1997; Urdan, Midgley ve Anderman, 1998; Ames ve Archer, 1988).

Buna karşın, *performans (yetenek) odaklı amaç yöneliminin* hakim olduğu bir sınıfta (*class performans goal orientation*) ise, öğretmen sık sık öğrencilerin yeteneklerini ve performanslarını birbirleriyle karşılaştırır. Öğrenciler birbirleriyle yarışır ve kendi başarılarını diğerlerinin başarılarıyla karşılaştırarak tanımlarlar. Bu amaç türünün baskın olduğu bir sınıfta, sık sık notların önemi ve test puanları tartışılır. Bu durumda da öğrenciler için temel sorun, diğerlerine göre performanslarının nasıl algılandığı, nasıl görüldüğüdür. Kendisini “başarabilir-yetenekli” gösterme çabasına girer, “başarısız-yeteneksiz” görünmekten kaçınır. Düşük akademik başarının veya başarısızlığın gözlemediği durumda da, başkalarını, bunun yetenek eksikliğinden ziyade zaman ve çaba eksikliğinden kaynaklandığına inandırmak için, çeşitli mazaret bulma eğilimi gözlenir. Bu birbirine zıt amaçlar, başarı ile ilintili çeşitli duyuşsal, bilişsel ve davranışsal örüntülerle tutarlı bir ilişki gösterir.

Başarı amaç yönelim kuramının gittikçe artan popülaritesi yüzünden amaç yönelimlerdeki bireysel farklılıkları ölçen çeşitli ölçme araçları da geliştirilmiştir. Dolayısıyla, kuramı geliştirmek adına test etmek üzere yapılması gereken araştırmalara duyulan gereksinim, bu araştırmalarda kullanılmak üzere geliştirilmesi gereken ve hali hazırda geliştirilmiş olan ölçeklerin uyarılma çalışmalarının yapılması ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır. Literatürde amaç yönelimi kuramına dayalı olarak geliştirilen çeşitli kişisel amaç yönelim ölçekleri mevcuttur. Bunlardan bazıları akademik alan, spor alanı ve iş ortamları ile sınırlıdır. Diğerleri, farklı alanlara uygulanabilen genel amaç yönelim ölçülerini geliştirmeyi denemektedir (Jagacinski ve Duda, 2001). Bunlardan Michigan Üniversitesi'nden Midgley ve arkadaşlarının kişisel başarı amacı yönelimleri, sınıf amaç yapılarına ilişkin algıları, akademik öz yeterlik ve mazaret bulma stratejilerini içeren güdüsel yapıdaki çeşitliliğini saptamak üzere geliştirdikleri ve “Uyumsal Öğrenme Örüntüleri Ölçekleri” (PALS- Patterns of Adaptive Learning Scales) (Midgley

ve diğer., 2000) içinde yer alan “Öğrenciler İçin Okul Amaç Yapıları Ölçeği (School Goal Structure for Students)”nin Türkçe’ye uyarlanması ve bu çerçevede ölçeğin geliştirildiği kültürde ölçtüğü özelliği, kendi kültürümüzde de geçerli ve güvenilir ölçüp ölçmediğine ilişkin psikometrik kanıtların ortaya konması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Ölçek, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde kalan Mamak, Yenimahalle, Kurtuluş ve Birlik Mahallesi’nde yer alan toplam 14 ilköğretim okulunda görev yapan ve ölçeği doldurmayı kabul eden 180 öğretmene uygulanmış, 2 ölçek eksik doldurulduğundan, analizler 178 öğretmene ait (118 Kadın -% 66-, 60 Erkek - % 34-) ölçek verileri üzerinden yapılmıştır.

Öğrenciler için Okul Amaç Yapıları Öğretmen Ölçeği ve Uygulama

Midgley ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen Uyumsal Öğrenme Örüntüleri ölçekleri içinde yer alan öğretmen ölçeği orijinalinde üç boyutu içerecek biçimde geliştirilmiştir. Bunlar, (1) Öğrenciler İçin Okul Amaç Yapılarına İlişkin Algılar Ölçeği-OKAYÖ (Perceptions of the School Goal Structure for Students); (2) Öğretim yaklaşımları ölçeği (Approaches to Instruction); (3) Bireysel Öğretim Yeterliliği (Personal Teaching Efficacy) ölçeğidir. İlk ölçek (OKAYÖ), tüm ilköğretim öğretmenleri tarafından yanıtlanan bir ölçektir. İkinci ve üçüncü ölçekler, sırasıyla, 6. ve 9. sınıf düzeyinde Matematik dersini okutan öğretmenlerin yanıtlayacakları ölçeklerdir. Bu çalışmada üzerinde çalışılan, “Öğrenciler İçin Okul Amaç Yapılarına İlişkin Algılar Ölçeği”, iki alt boyut ve toplam 13 maddeden oluşmuştur. Boyutlardan biri, (a) “Öğrenmeye Odaklı Okul Amaç Yapısı - ÖOAY” (Mastery School Goal Structure)- (7 madde), diğer boyut ise, (b) “Performansa Odaklı Okul Amaç Yapısı - POAY” (Performans School Goal Structure) (6 madde) olarak tanımlanmıştır. “Öğrenmeye Odaklı Okul Amaç Yapısı” alt ölçeği, okulda yürütülen akademik çalışmalarda öğrenciye yansıtılan amacın, öğrencilerin yeterliğini geliştirmeye odaklı olduğu öğretmen algılarını belirten bir alt ölçektir. Diğer alt ölçek olan “Performansa Odaklı Amaç Yapısı” alt ölçeğinde ise, okuldaki akademik çalışmaların amacının, öğrencilerin kendi yeterliliklerini göstermeye odaklı olduğunu belirten öğretmen algıları ölçülmektedir (Midgley ve diğ., 2000). Ölçekteki maddeler, adı geçen yapılara ilişkin birer algı ifadesi biçiminde verilmiştir. Öğretmenlerden beklenen, görevli bulunduğu okuldaki uygulamaları göz önüne alarak, maddelerde belirtilen durumlara, “Hiç katılmıyorum (1) ile Tamamen katılıyorum (5)” arasında değişen beş noktalı Likert tipi bir ölçek boyutu üzerinde tepki vermektir. Ölçekte, 11 madde bu biçimde puanlanırken, iki madde tersten puanlanmaktadır.

Ölçeğin psikometrik niteliklerine ilişkin kanıtlar el kitabında verilmiştir. Buna göre, orijinal ÖOAY ölçeğinin iç tutarlılık anlamındaki Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .80'dir; orijinal POAY ölçeğinde ise bu değer, .70 olarak verilmiştir.

Bu çalışmada, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerini saptamadan önce orijinal dili İngilizce olan ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevrilen maddelerin orijinal maddelerle olan dilsel eşdeğerliğini sınamak üzere bazı işlemler yapılmıştır. Bunun için önce, Türkçe'ye çevirisi yapılmış maddelerle, İngilizce maddeler, bir değerlendirme grubuna verilmiştir. Bilimsel değerlendirici grubunun belirlenmesinde ölçek uyarlama çalışmalarında tanımlanan ölçütler esas alınmıştır (Hambleton ve Patsula, 1999). Buna göre, her iki dilde yetkin ve her iki kültürü de tanıyan, eğitim ve psikoloji konusunda çalışan, ölçek geliştirme sürecini bilen uzmanlardan oluşan bir bilimsel değerlendirici grubu oluşturulmuştur. Buna göre, ölçek maddeleri, ikisi ölçme ve değerlendirme uzmanı, biri eğitim psikolojisinde uzman, ikisi İngilizce okutmanı ve biri de Türkçe okutmanı olan toplam 6 kişilik bir uzman grubuna verilmiştir. Bu değerlendirmede, Türkçe'ye çevrilen maddelerin orijinal maddelerde ifade edilen anlamı karşılama düzeyi, maddelerin Türkçe dil ve anlatım kuralları ile ölçme ilkelerine uygunluğu denetlenmiştir. Bu değerlendirmelerden gelen eleştiri ve öneriler sırasında orijinal maddelerde ifade edilen bazı durumların, kendi okul kültürümüzde farklı bir karşılığı olduğu gerçeğinden hareketle bazı maddelerde uyarlamalara gidilmiştir. Örneğin, orijinalinde "Students hear a lot about the importance of making the honor roll or being recognized at honor assemblies" biçimindeki madde de (Türkçe madde 11) belirtilen "şeref listesi, şeref listesinde yer alma" gibi bir uygulama ilköğretim okullarımızda yoktur. Ancak, bunun karşılığı olarak teşekkürname ve takdirname verme uygulaması bulunduğu için, bu madde, Türkçesinde, "bu okulda öğrencilere teşekkürname ve takdirname alanların arasına girmenin ne denli önemli olduğu çok vurgulanır" biçiminde ifade edilmiştir. Diğer düzeltmeler de yapılarak dilsel eş değeri sınamanın ikinci aşamasına geçilmiştir.

Bu aşamada, iki özel İlköğretim okulundaki 15 İngilizce öğretmenine ölçeğin iki karma formu (İlk form: İlk 7 madde Türkçe, son 6 madde İngilizce; İkinci form: İlk 7 madde İngilizce, son 6 madde Türkçe) aynı oturumda önce ilk form, bunlar yanıtlandıktan sonra geri alınarak, ikinci form uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu öğretmenlerin her iki formdan aldıkları ölçek puanları hesaplanarak, bu iki dizi puan arasındaki ilişkiye, küçük gruplardan elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı hesaplamaya uygun olan Spearman ro (Spearman's rho) korelasyon katsayısıyla bakılmıştır. Bu hesaplama sonucu bulunan değer .71 olup, .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak anlaşılan aralıklar bulunmamasına rağmen, katsayının .71-1.00 arasında olması yüksek, .30-.70 arasında olması orta ve .00-.29 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu ölçeğin iki karma formu arasındaki ilişkinin .71 değeri

ni vermesi, bu iki ölçekte yer alan Türkçe ve İngilizce maddelerin eşdeğerliği hakkında bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra, ölçeğin psikometrik özelliklerini saptamak üzere Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan Mamak, Kurtuluş, Batıkent, Çankaya-Çukurca-Birlik mahallesindeki ilk öğretim okullarında görev yapan 178 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Ölçekler, öğretmenlere, ders aralarında veya dinlenme saatlerinde öğretmenler odasında uygulanmış, yanıtlama işinin bitiminde ölçekler, teşekkür edilerek geri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu tür yapı geçerliliği çalışmalarında ölçeğin gösterdiği psikolojik yapı, faktör analizi tekniği ile sınanmaktadır. Faktör analizi tekniğini kullanabilmek için de literatürde önerilen uygulama sayısı, madde başına 10 kişi veya madde sayısı x 10 olarak önerilmektedir (Crocker ve Algina, 1986). Bu çalışmada bu ölçüt karşılanmıştır. 178 kişilik gruptan sağlanan verilere, temel bileşenler analizi (principal components), ilk (initial) analizden sonra çıkan korelasyon matrisine de, varimax döndürme (varimax rotation) işlemi uygulanmıştır. İlgili alan yazında faktör çözümlerinin döndürme işlemi yapılmaksızın yorumlanamayacağı belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu işlemin ardından, ölçeğin bütünü ve temel bileşenler çözümlenmesi sonucu çıkan alt bileşenler (alt ölçekler) çerçevesinde iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik kanıtları verecek olan Cronbach alfa korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bu analizler SPSS11.0 paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Bunun yanı sıra, ölçeğin orijinalinde tanımlanan iki boyutlu yapısının, Türkçeye çevrilerek uyarlanan formunda da benzer olup olmadığı merak konusu olmuş ve bunu sınamak üzere, “Yapısal Eşitlik Modellemesi –YEM-(Structural Equation Modelling)” içinde yer alan “Doğrulayıcı (Confirmatory) Faktör Analizi-DFA-” ile incelenmiştir. DFA, ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında önceden belirlenmiş veya kurgulanmış bir yapının doğrulanması amacını taşır ve kökeni açıklayıcı (Explatory) faktör analizine dayanır (Schumacker ve Lomax, 1996). Diğer bir ifadeyle, bu analiz, ölçeğin orijinalinde iddia edilen psikolojik yapının bu grupta da geçerli olup olmadığını sınamak üzere geliştirilen çeşitli analiz yöntemlerinden biri olarak kullanılmıştır. Bu amaçla, Jöroskop ve Sörbom (1986) tarafından geliştirilen LISREL 8.30 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu kısımda, ölçeğin Türkçeye uyarlanan formunun psikometrik niteliklerine ilişkin olarak yapılan analizlerin sonuçları özetlenmiş ve alan yazına göre tartışılmıştır. Midgley ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen PALS öğretmen ölçeğinin iki boyutlu olduğu el kitabında tanımlanmıştır. Bu boyutlarda yer alan

maddelere ait betimsel istatistikler ile temel bileşenler analizi sonuçları sırasıyla Çizelge 1 ve 2 'de verilmiştir.

Çizelge 1. Alt ölçek ve madde puanlarına ait betimsel istatistikler

Ölçek/Madde No	Ortalama (X)	Standart Sapma (X)
<i>Öğrenmeye Odaklı Okul Amaç Yapısı</i>		
1	4.08 (4.44)	1.00 (0.72)
2	3.39 (4.28)	1.30 (0.80)
6	3.50 (3.66)	1.30 (0.91)
8	3.06 (3.73)	1.29 (0.96)
9	3.67 (4.20)	1.30 (0.78)
10	3.43 (4.33)	1.28 (0.76)
12	3.24 (3.86)	1.28 (0.88)
Ölçek madde puanları ortalaması ve s.kayması	3, 48(4.07)	1, 25(0.56)
<i>Performansa Odaklı Okul Amaç Yapısı</i>		
3	3.87 (2.67)	1.05 (0.98)
4	3.31 (3.07)	1.32 (1.08)
5	3.57 (3.28)	1.20 (0.93)
7	3.54 (3.39)	1.23 (0.96)
11	2.97 (3.36)	1.26 (1.28)
13	3.15 (3.86)	1.17 (0.88)
Ölçek madde puanları ortalaması ve s. kayması	3, 56(3, 02)	1, 20(0, 67)

(X) Orijinal ölçekteki değeri

Çizelge 1'e göre, bu çalışmada elde edilen ölçek madde puanları ortalamaları, orijinal değerlere nispeten yakındır. Ancak alt ölçek madde puanlarına ait dağılımların standart sapmaları orijinal değerden daha küçüktür.

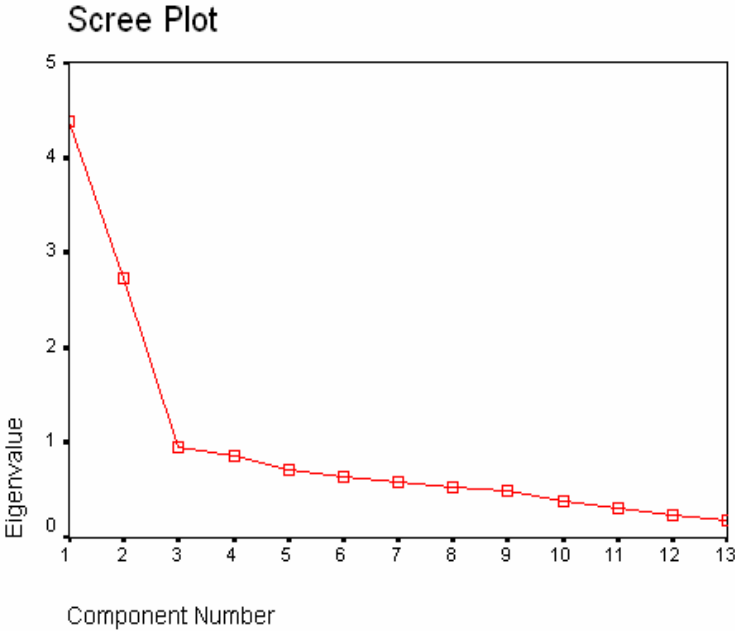
Yapı geçerliğine kanıt olmak üzere, temel bileşenler analizi kullanılarak yapıyı irdelenen ölçek, ilk analiz sonucunda iki faktör vermiştir. Alan yazına göre, faktör analizinde çıkan ilk çözüm yorumlanmazken, döndürme işleminden sonraki faktör analizi sonuçlarının yorumlanması anlamlıdır (Tabachnick ve Fidel, 1996). Bu amaçla, korelasyon matrisine varimaks döndürmeli temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Buna göre, faktör öz değerleri 1.00'den büyük iki faktör elde edilmiştir. Elde edilen çözümün sonuçları ve faktör öz değerlerinin dizilişi, sırasıyla Çizelge 2 ve Çizim 1'de verilmiştir.

Buna göre, ölçeğin orijinalinde “öğrenmeye odaklı okul amaç yapısı” boyutu altında verilen maddeler, bu grupta da aynı maddeler, .47 ile .89 arasında değişen faktör yükleriyle bu boyut altında toplanmışlardır. Benzer şekilde, “performansa odaklı okul amaç yapısı” boyutunda yer alan maddeler, bu çalışmada da yüksek faktör yükleriyle (.52 - .76) aynı boyut altında yüklenmişlerdir.

Çizelge 2. Okul Amaç Yapıları Ölçeğine ait varimaks döndürülmüş temel bileşenler analiz sonuçları

Madde No	Faktör 1	Faktör 2
1	.471	.415
2	.632	.110
6	.590	-.363
8	.815	-.0043
9	.890	-.0021
10	.880	.120
12	.812	.209
3	-.0043	.576
4	-.0053	.721
5	.194	.761
7	-.260	.525
11	.193	.714
13	.348	.638
Açıklanan varyansın %'si	31.55	23.09
Madde sayısı	7	6
Cronbach alfa	.86 (.81)	.75 (.70)

(X) Orijinal ölçekteki değeri



Çizim 1. Varimaks döndürülmüş temel bileşenler analizinden çıkan faktörlerin öz değerlerine (eigen value) göre dizilişi

Çizim 1'deki faktör öz değerlerinin dizilişi incelendiğinde, birinci ve ikinci faktör öz değerinden -sırasıyla, 4.10 (varyansın %31.55'ini açıklayan)ve 3.00 (varyansın %23.09'unu açıklayan) sonra gelen ve faktör öz değerleri 1.00'in altında olan faktörlere doğru hızlı bir düşüş görünmektedir. Buna göre, ölçeğin orijinalinde iki boyutlu olarak tanımlanmış olan ölçek yapısı, bu çalışmada da iki boyutlu olarak açıklanmıştır.

Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde, model - veri uyumunu (goodness - of - fit) yorumlamada kullanılan DFA sonuçları, tek bir indeks değil, çeşitli indeksler vermektedir. Bunlar, veri-model uyum indeksi (GFI- goodness-of-fit index), düzeltilmiş veri-model uyum indeksi (AGFI- the adjusted goodness-of-fit index), yaklaştırma hatasının kareler ortalamasının karekökü (RMSEA- Root mean square error of approximation/RMR)gibi indekslerdir. Her indeks, gözlenen verilerle, kuramsal model arasındaki uyumu düzeyini tayin etmede farklı güçlü ve zayıf yanlara sahiptir (Cole, 1987). Bu çalışmada χ^2 dışında, model-veri arasındaki uyumu tanımlamada GFI, AGFI ve RMSEA indeksleri ve onlara ait ölçüt değerleri kullanılmıştır (Schumacker ve Lomax, 1996). Analiz sonucu elde edilen DFA veri-model uyum indekslerine ait değerler ve ölçüt değerler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Ölçek doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

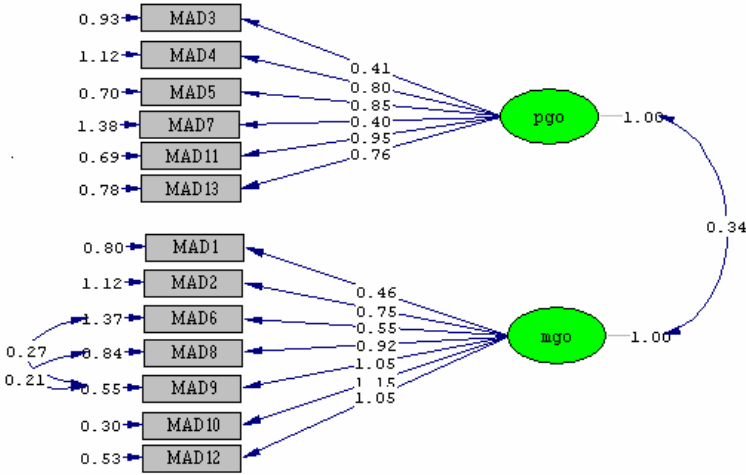
İndeksler	Grup (n=178)	Ölçüt Değer
χ^2 (sd)	152.10 (62)	
$\chi^2 / (sd)$	2.45	χ^2 tablo değeri = 79.08 (İlgili manidarlık düzeyi (.05) ve sd. = 62için)
GFI	.88	>= .90
AGFI	.83	= .90
RMSEA	.091	<=.05

Buna göre, χ^2 indeksi için, hesaplanan değer tablo χ^2 değerine eşit ve büyük olması; GFI ve AGFI indeks değerlerinin ise 1.00'e yakın (.90 ve üzeri) olması; RMSEA' nın ise .05'den küçük olması gerektiği belirtilmektedir (Schumacker ve Lomax, 1996, 121).

İlk analiz sonucunda RMSEA .10 çıkmış, programın önerdiği modifikasyonlar yapıldıktan sonra bu değer .091'e düşmüş, ancak .05'e inmemiştir. Çizelge 3'e bakıldığında, hesaplanan indekslerden GFI ve AGFI indekslerinin 1.00'e yakın olmalarına rağmen, yeterli bir model-veri uyumunu vermediği, diğer indekslerin de ölçüt değerlere yaklaşmadıkları, dolayısıyla, veri-model uyumu için yeterli kanıt bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yine, bu modellemeden çıkan grafiksel gösterimde (Çizim 2), Öğrenmeye odaklı okul amaç yapısı (mastery goal orientation-mgo) *mgo* olarak nitelenen ve Performansa odaklı okul amaç yapısı (performance goal orientation-pgo-) olarak

adlandırılan *pgo* arasındaki ilişki düşük (.34) çıkmıştır. Bunu yanı sıra bu alt ölçekler altında ilişkili çıkan maddelerin, orijinal ölçekte tanımlanan maddelerle aynı olduğu ve bu ilişkilerin de yüksek (0, 40-1.15) olduğu bulunmuştur. Bunu dışında en yüksek olasılık kestirim (maximum likelihood estimation) yöntemi sonucunda hesaplanan madde R^2 (hata varyansı) değerleri incelenmiştir. Buna göre, 13 maddeden sadece 7 tanesinin madde R^2 değeri .50'nin altında hesaplanmıştır. Bunlardan üç tanesi “öğrenme odaklı okul amaç yapısını” dört tanesi de “performans odaklı okul amaç yapısını” ölçen maddelerdir. Geri kalan altı maddede hata varyansının .50'den büyük olması, veri-model uyumunu azaltan bir faktör olarak sonuçları etkilemiş olabilir.



Chi-Square=152.10, df=62, P-value=0.00000, RMSEA=0.091

Çizim 2. Model-veri uyumu sınavına ilişkin path diyagramı

Sonuç olarak, Okul Amaç Yapıları-Öğretmen ölçeğinin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçları tutarlı çıkmamıştır. Bu grupta, temel bileşenler analizi sonucunda, ortaya çıkan faktör yapısı ve iki alt ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları orijinal değerlerle paralel çıkmıştır. Buna karşın, doğrulayıcı yapı geçerliliği analizi anlamında sonuçlar veren YEM içindeki DFA iddia edilen yapıyı desteklememiştir. Bu sonuçları bazı faktörler etkilemiş olabilir. YEM'deki analiz sonuçlarının grup büyüklüğüne duyarlı olduğu belirtilmektedir. YEM'e ilişkin uyum analizlerinde kullanılacak gözlem sayısı/grup büyüklüğü, bazı araştırmacılarca, 100-150 olarak önerilirken, bazı araştırmacılar bu sayıyı 400, hatta bazı durumlarda 5000, olarak önermektedirler (Schumacker ve Lomax, 1996, 20). Bu yönüyle ölçeğin farklı örneklem büyüklüklerinde yapısının sınavına düşünülebilir.

DFA'dan alınan sonuçlar, ölçekte kurgulanan yapıyı desteklemese de, temel bileşenler analizinin sonuçları, ölçeğin bu haliyle, amaç yönelimleri konusunda

yapılacak araştırmalarda kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir araç olabileceğine ilişkin göstergeler vermiştir. Bunun dışında ölçeğin kısa ve uzun dönemli tutarlılık ve kararlılık anlamındaki güvenilirlik kanıtları elde edilmelidir. Ölçek, bu çalışmalardan sonra, lise ve üniversite düzeyindeki öğreticilerin okul amaçlarını algılamaları konusunda da çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. ve Archer J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3) 260-267.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Büyüköztürk, ř. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*, Pegem yayıncılık.
- Church, M.A., Elliot, A.J. ve Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 43-54.
- Cole, D.A. (1987). Utility confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. CBS college publishing: NY.
- Dowson, M. ve McInerney, D.M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 35-42.
- Hambleton, R.K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices 1, 2.(on line). Web: <http://www.testpublishers.org/journal.html> den 25-03-2004 tarihinde indirildi.
- Jagacinski, C. ve Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (6), 1013-1039.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1986). Lisrel VI: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables, and least squares methods. Mooresville, IN: scientific Software.
- Leondari, A. ve Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 279-291.
- Maehr, M. L. ve Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A Schoolwide Approach. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 399-427.
- Middleton, M. ve Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E. ve Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., 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*. The University of Michigan.
- Patrick, H., Anderman, L.H., Ryan, A. M., Edelin, K.C. ve Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.
- Pintrich, P.R. ve Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modelling*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). Harpercollins College Publishers: NY.
- Urdan, T., Midgley, C. ve Anderman, E.M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*. 35(1), 101-122.
- Weiner, B. (1990) History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 8, 995-1015.

EK. 1 . ÖLÇEK MADDELERİ

1. Bu okulda, öğrencilere çok çalışmanın önemli olduğu açıkça vurgulanır.
2. Bu okulda, öğrencilere öğrendikleri ve kendilerini geliştirdikleri sürece hatalarının hoş görüleceği anlatılır.
3. Bu okulda, hangi öğrencilerin en yüksek notu, hangi öğrencilerin en düşük notu alacağını tahmin etmek kolaydır.
4. Bu okulda, iyi not alan öğrenciler diğerlerine örnek gösterilir.
5. Bu okulda, öğrencilere sınavlarda yüksek puan almanın önemi hakkında pek çok şey söylenir.
6. Bu okulda, öğrencilere yaptırılan çalışmaların çoğu tekrardan ibaret ve sıkıcıdır.
7. Bu okulda, notlar ve sınav sonuçları üzerinde fazlaca durulan konulardan değildir.
8. Bu okulda, sık sık öğrencilere öğrenmenin eğlenceli bir uğraş olması gerektiği söylenir.
9. Bu okulda, önemli sayılan şey, okulda yapılanları ezberlemek değil, onları anlamaktır.
10. Bu okulda, öğrencilerin çabalarını ve gelişmelerini değerlendirmek için özel bir gayret gösterilir.
11. Bu okulda, öğrencilere teşekkürname ve takdirname alanların arasına girmenin ne denli önemli olduğu çok vurgulanır.
12. Bu okulda, öğrencilere okulda yaptıkları ders, ödev ve çalışmaların okul dışındaki yaşamlarıyla ne kadar ilişkili olduğunun gösterilmesi için gerçek bir çaba vardır.
13. Bu okulda, öğrenciler okul başarısı için birbiriyle yarışmaya teşvik edilirler.

YAZAR HAKKINDA

Dr. Parlak-Yılmaz, N., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim görevlisidir. Çalışma ve araştırma konuları "Metin Öğrenme ve Sorular, Açık Uçlu Öğrenme Çevreleri, Amaç Yönelimleri ve Öğrenme, Öğrenme Bağlamı ve Bütünleştirilmiş Programlar

Adres: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

E-posta: npyilmaz@uludag.edu.tr

ABOUT THE AUTHOR

Dr. Parlak-Yılmaz, N. is working as a lecturer at Uludağ University, College of Education, Department of Computer and Education of Teaching Technologies. Her research interests and studies are "Text Learning and questions, Open ended learning environments, goal orientations and learning, Learning context and integrated programs.

Address for correspondence: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Bursa/TURKIYE

E-posta: npyilmaz@uludag.edu.tr
