

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖZ-DENETİMLERİ VE ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK
İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BAZI
DEĞİŞKENLERLE İNCELENMESİ**

**Rahime ŞUBAŞ
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN**

Kütahya, 2018

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Denetimleri ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

19/06/2018

Rahime ŞUBAŞ

Kabul ve Onay

Rahime ŞUBAŞ'ın hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Denetimleri ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz ve Teşekkürler

Dünyadaki en değerli şeylerden biri olan ilmin yayılmasını sağlayan eğitim camiasının bir neferi olmaktan nefes aldığım sürece gurur duyacağım. Eğitim adına öğreneceklerimin asla son bulmayacağını gösteren bu tezin vesilesiyle şükranlarımı sunmak istediğim sayısız insanlardan bir kısmına burada teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle değerli danışmanım tezimi tamamlamamda büyük rolü olan Kıymetli Hocam Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Bu günlere gelmemi sağlayan, bu çalışma sürecinde bana destek olan, umutsuzluğa düştüğüm zamanlarda bile başarabileceğime inancını kaybetmeyen sevgili anneme ve ne yazık ki bu süreçte ebedi yolculuğuna uğurladığımız sevgili babama beni evladınız olmakla onurlandırdığınız için sonsuz teşekkür ediyorum. Çalışmamda zamansız da olsa yardımına ihtiyaç duyduğumda elinden geldiğince bana yardım etmeye çalışan ve en stresli dönemlerimde bile yüzümü güldürmeyi başaran canım kardeşim Yunus Şafak KAHRAMAN'A, benden manevi desteğini esirgemeyen değerli ağabeyim Şahin KAHRAMAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

Bu çalışmanın her anında her adımında bana elinden gelen her türlü yardımı ve desteği asla esirgemeyen eğitim camiasının en değerli üyelerinden biri olan hayat arkadaşım, eşim Yusuf ŞUBAŞ'a teşekkür ederim. Mesai saatlerine ek olarak bu çalışma için kendilerine ayıracağım zamanın bir bölümünü kullandığım ve bu süre içinde beni sabırla bekleyen iki küçük can yoldaşım, çocuklarım Fatma Yüstra ve Ahmet Selim'e sevgi dolu teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin istatistik çalışmalarını yapmamda yardımını esirgemeyen, iyi bir insan ve başarılı bir akademisyende olması gereken özelliklerin tamamını görebildiğim ve öğrencisi olma şansını yakaladığım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Recep BİNDAK'a tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez aşamasında kısa bir süre danışmanlığımı yapan yoğun çalışma hayatında zamansız ziyaretlerimi hoşgörü ile karşılayan ve yardımını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Murat BARTAN'a değerli jürim Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Okul öncesi öğretmenliği alanındaki kıymetli hocaların elinde yetişen, öğrendiği akademik bilgileri benimle paylaşmaktan ve bana rehberlik etmekten kaçınmayan mesai arkadaşım Arş. Gör. Naşide Nur KARAMAN'a sorularımı çekinmeden her zaman sorabildiğim mesai arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Ebru Külekçi AKYAVUZ'a, Arş. Gör. Özge ÇİÇEK'e ve aynı zamanda oda arkadaşım olan Öğr. Gör. Ezgi LİF'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma için ölçeklerini kullanmama izin veren değerli akademisyenlere, uygulamalarıma yardımcı olan öğretim elemanı ve gönüllü öğretmen adaylarına en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Rahime ŞUBAŞ

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz ve Teşekkürler.....	iii
İçindekiler	v
Tablolar Listesi.....	vii
Özet	ix
Abstract	x
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	2
Öz-denetim kavramı	2
Öz-denetimin bireye faydaları	7
Öz-denetimin topluma faydaları	8
Öz-denetim yoksunluğu.....	9
İlgili araştırmalar.....	10
Özyeterlik kavramı	12
Özyeterlik inançlarının kaynakları.....	13
Özyeterlik inançlarının etkileri	14
Özyeterliğin önemi.....	16
Yüksek ve düşük özyeterliğe sahip bireylerin özellikleri	16
Eğitim öğretimde özyeterlik inancının yeri ve öğretmen özyeterlik inancı.....	17
İlgili araştırmalar	19
Problem Durumu	22
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	24
Problem Cümlesi	25
Alt problemler.....	25
İkinci Bölüm	27
Yöntem.....	27
Araştırma Modeli	27
Evren ve Örneklem.....	27
Veri Toplama Araçları.....	31
Öz-denetim ölçeği (self-control scale SCS).....	31
Öğretmen özyeterlik ölçeği (turkishversion of theteachers' sense of efficacy scale" TTSES).....	32
Verilerin Toplanması.....	34
Verilerin Analizi.....	34
Üçüncü Bölüm	36
Bulgular.....	36
Öğretmen Adaylarının Öz-Denetimlerine İlişkin Bulgular	36
Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	40
Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular	41
Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular	41
Sınıf Düzeyleri Değişkeniyle İlgili Bulgular.....	42
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	43
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular.....	44

Anne Tutumu Değişkenine Yönelik Bulgular	45
Baba Tutumu Değişkenine Yönelik Bulgular	46
Öğretmen Adaylarının Özyeterliğine İlişkin Bulgular ve Yorum	47
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular	49
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular	50
Kişisel Değişkenlere Göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançları	51
Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	51
Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular	52
Anne ya da Babanın Öğretmen Olma Durumuna Yönelik Bulgular	52
Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular	54
Annenin Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular	54
Baba Eğitim Durumuna Ait Bulgular	55
Annenin Tutumu Değişkenine Ait Bulgular	56
Babanın Tutumu Değişkenine Ait Bulgular	57
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimleri ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	58
Öğrenci Katılımının Öz-denetim Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	60
Öğretim Stratejilerinin Öz-denetim Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	62
Sınıf Yönetiminin Öz-denetim Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	63
Dördüncü Bölüm	66
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	66
Tartışma	66
Okul öncesi öğretmen adaylarının demografik verilere göre öz-denetim düzeylerinin tartışılması	66
Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin demografik değişkenlere göre tartışılması	75
Sonuç	78
Öğretmen özyeterlik inancı ve öz-denetim arasındaki ilişki	78
Öneriler	80
Kaynaklar	83
Ekler	100
Ek -1: Anket Formu	100
Ek- 2: İzin Belgeleri	104
Özgeçmiş	109

Tablolar Listesi

Tablo 1. Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları	28
Tablo 2. Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları	28
Tablo 3. Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Buldukları Sınıf Düzeyine Ait Bilgiler	28
Tablo 4. Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Ait Bilgileri	29
Tablo 5. Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Ait Bilgiler	29
Tablo 6. Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ebeveynlerinin Öğretmen Olma Durumuna Ait Bilgiler	29
Tablo 7. Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Anne Tutumlarına Ait Bilgiler	30
Tablo 8. Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Baba Tutumlarına Ait Bilgiler	30
Tablo 9. Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Dağılımları	30
Tablo 10. Öz-denetim Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Güvenirlik Katsayıları	32
Tablo 11. Özyeterlik Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Güvenirlik Katsayıları	33
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal Boyutunun Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları	36
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yenileyici Boyutunun Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları	38
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Onarıcı Boyutunun Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları	39
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici, Onarıcı Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları	40
Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları ..	41
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçları	42
Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Sınıf Düzeyleri Değişkenine İlişkin Sonuçları	43
Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları	44
Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları	45
Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Anne Tutumu Değişkenine İlişkin Sonuçları	46

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Baba Tutumu Değişkenine İlişkin Sonuçları	47
Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik İnançlarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları.....	48
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları.....	49
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları.....	50
Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	51
Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları	52
Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Ebeveynlerinden En Az Birinin Öğretmen Olma ya da Olmama Değişkenine İlişkin Sonuçlar	53
Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçları	54
Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	55
Tablo 31. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları	56
Tablo 32. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Anne Tutumu Değişkenine İlişkin Sonuçları	57
Tablo 33. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Baba Tutumu Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları	58
Tablo 34. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimi İle Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar	59
Tablo 35. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı Boyutunda Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarıyla İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi	61
Tablo 36. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Öğretim Stratejileri Boyutunun Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarıyla İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi	62
Tablo 37. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Boyutunda Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarıyla İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi	64

Özet

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Denetimleri ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi

Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının karakter özelliklerinin bir boyutu olan öz-denetimlerinin öğretmen özyeterlik inançları ile ilişkisini inceleyip, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimi ve özyeterlik inançlarının bazı değişkenlerden nasıl etkilendiğini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ile özyeterlik inançlarının cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına anne ve babalarının tutumlarına ve eğitim durumlarına, anne ya da babanın öğretmen olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı sorularına cevap aranmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının istatistiksel olarak öz-denetimlerinden kestirilip kestirilemeyeceği regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, beş ayrı üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 879 okul öncesi öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkiye için geçerlik güvenirlik çalışması Duyan, Gülden ve Gelbal (2012) tarafından yapılan Öz-Denetim (Self-Control Schedule) ölçeği ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmada verilerin analizinde sırasıyla bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimlerinin öğretmen özyeterlik inançlarının yordayıcıları arasında olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz-denetimleri cinsiyet açısından ve anne tutumlarına göre farklılık gösterirken diğer değişkenlere göre farklılık göstermemiştir. Öğretmen özyeterlik inançları cinsiyete göre araştırma ölçeğinin alt boyutlarında farklılaşmasına rağmen toplam ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Özyeterlik inançları araştırmanın diğer değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ile öğretmen özyeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi öğretmen adayları, öğretmen özyeterlik inancı, öz-denetim, özyeterlik.

Abstract

Analysis of The Relationship Between Self-Regulation and Self Efficacy Perception of Preschool Teacher Candidates With Some Other Variables

The study aims to examine the connection between self regulation, which is a dimension of preschool student teachers' personal traits, and their beliefs on occupational self efficacy. The paper also intends to determine the correlation between some variables and preservice teachers self-regulation and occupational self efficacy perception. In line with those purposes, the question of whether there is any statistically significant difference between the beliefs of preservice preschool teachers on self-regulation and self-efficacy in accordance with their gender, age, grade, number of siblings, parental attitudes, the level of education their parents have, the situation of having a teacher parent is answered in the study. In addition, regression analysis has been performed to predict the beliefs of the preschool teachers on their self-efficacy based on their beliefs on self-regulation.

879 preservice preschool teachers from 5 different education schools have participated to the study as volunteers. In order to collect data, two different instruments have been used in the study. One of them is 'self-control schedule' adapted to Turkish culture by Duyan, Güliden ve Gelbal; the other one is 'Teacher Self-efficacy Scale' adapted to Turkish culture by Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005). The data gathered in 2016-2017 academic year. Multiple linear regression analysis, correlation analysis, one way ANOVA and independent samples t-test analysis was conducted.

The research reveals that self-control of the preschool student teacher's is a predictor for the teacher candidates' perception on occupational self-efficacy. While there is a gender difference in terms of self-control of the preschool teacher candidates, there is no significant difference according to other variables. Although the occupational self-efficacy perception differs in respect of gender in sub-dimensions of the scale, there is no significant difference in total scores. Occupational self-efficacy perception does not show any significant difference in accordance with all other variables of the study. Regression analysis indicates that self control can predict occupational self-efficacy perception of preschool student teachers.

Keywords: Occupational self efficacy beliefs of teachers, preschool student teachers, self-control, self-efficacy

Birinci Bölüm

Giriş

Gelecek dünyanın nesillerinin yetişmesinde eğitimin en önemli kaynak olduğu öngörülmektedir. Toplumların istenilen vasıflara sahip bireylere kavuşmasını birinci koşulu kaliteli eğitim uygulamalarıdır. Kaliteli eğitim için okul ve öğretmenin rolünün ne kadar önemli olduğu da bilinmektedir. Bu sebeple başta gelişmiş ülkeler olmak üzere öğrencilere model olabilecek yapıya sahip öğretmenlerin yetiştirilme konusu birçok farklı boyutuyla sayısız araştırmaya konu olmuştur.

Öğretmenlik, sosyal, bilimsel, kültürel, ekonomik ve teknolojik boyutları olan; üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler de dikkate alındığında profesyonel statüde özgün bir meslektir (Erden, 1998; Başkan, 2001; Akçay, Akkuzu, 2012). Öğretmenler eğitim sisteminin vazgeçilemez bir ögesidir. Eğitim ve öğretimde programlar ne kadar iyi oluşturulursa oluşturulsun hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, müfredat içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin, etkin öğretmenler tarafından yürütülmedikçe, eğitimden beklenen sonucun alınması olanaklı değildir (Üstüner, 2009; Erişen, 2004). Öğretmenlerin mesleklerini doğru bir şekilde icra etmesi onların nitelikli bir eğitim almalarının yanı sıra bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Toplumların öğretmene yüklediği misyona göre öğretmenler öğrencilere sadece akademik bilgi sağlamakla yükümlü olmayıp aynı zamanda öğrenciler için sosyal ve bilişsel açıdan iyi bir model olmalıdır. Dünyanın her yerinde ebeveynler özellikle erken çocukluk eğitiminde çocuklarını emanet ettikleri öğretmenlerin, çocuklarına doğru model olabilecek davranışlar sergilemesini arzu eder. İnsan yaşamının en değerli ve kritik yılları olan okul öncesi dönemde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin her bakımdan yüksek niteliklere sahip olan bireyler olmaları büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü bu dönemin yoğun görev ve sorumlulukları ancak yüksek niteliklere sahip öğretmenler tarafından yerine getirilebilir (Gürkan 2005).

Nitelikli ve etkin öğretmenliğin yordayıcıları arasında olduğu düşünülen özyeterlik inancının eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki farklılaşmaları açıklamak amacıyla kullanılabileceği, öğretmen davranışlarını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının karakter özelliklerinin bir boyutu olan öz-denetimleri ile öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlerle birlikte belirlemeyi amaçlamıştır.

Kuramsal Çerçeve

Öz-denetim kavramı

Öz-denetim kavramı, literatürde psikolojinin gelişimsel, kişilik, sosyal ve klinik alanlarında, araştırmalara konu olmuş, 19. yy'ın sonlarından günümüze kadar gelen uzun bir maziye sahip (Duckworth, Gendler & Gross, 2014); eğitim, sosyoloji (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004), sağlık, spor (Englert, 2016; Boals, vanDellen & Banks, 2011; Peker, 2012) ve kriminoloji (Gottfredson ve Hirschi, 1990) disiplinlerinin de araştırma konuları içerisinde yerini almış genel bir kavramdır.

İnsanlar, hoşlarına giden deneyimleri sürdürürken, hoşlanmadıkları durumlardan kaçınırlar. Farklı terimler bu durumu açıklamak için kullanılsa da insanların olumlu deneyimlerini en üst düzeye çıkarmak isterken, olumsuz deneyimleri mümkün olan en alt seviyeye inderme isteğine sahip olması, psikolojinin en temel ve değişmez yasasıdır (Alicke ve Sedikides, 2009). Fakat insanların istek ve arzularını göz ardı etme yeteneği olmasaydı, insanlar pek çok şeyi başaramazdı (Tullett ve Inzlicht, 2010). Bazı insanlar, öfkelerine hâkim olma, sır saklama hayatlarını idare etme, verdikleri sözleri yerine getirme, birkaç içkiden sonra içmeyi bırakma, diyetlerini sürdürme, para biriktirme, zor işlerin üstesinden gelme, sağlıklı yaşam tarzı vb. durumlarda diğerlerinden daha iyi olabilmektedir (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Bu davranışların bireysel farklılıklara bağlı olarak değişmesi kişilerin öz-denetimi ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Öz-denetim, kişinin istenmeyen davranışsal eğilimlerini bölme ve onları gerçekleştirmekten kaçınmasının yanı sıra içinden gelen tepkileri bastırma ya da değiştirme becerisidir (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004; Oaten ve Cheng, 2006). Öz-denetim, bireyin kendi ve çevresi arasında daha iyi, daha ideal bir

uyuma sahip olması için kendini değiştirme ve uyarlama kabiliyeti olarak değerlendirilmektedir (Mehta, 2010; Duyan, Gülden, Gelbal, 2012). z-denetim aynı zamanda azalan öfke ve suç, daha iyi psikolojik düzenleme, akıl sağlığı, kişisel ilişkiler, akademik performans, daha az finansal ve yeme bozuklukları, bilinçli alkol kullanımı, nikotin ya da diğer madde kullanım bozuklukları gibi dürtü kontrol problemleriyle de ilişkilendirilmiştir (Friese ve Hofmann, 2009). Gelecekte elde edilecek daha sağlıklı yaşam, uzun ömür gibi daha büyük ödüller için küçük hazlara (sigaraya, alkollü içeceklerle ya da yağlı yiyecekler) direnmek yaygın örnekler arasındadır (Henden, 2008).

Alanyazında z-denetim (self-control) başta öz-düzenleme (self-regulation) olmak üzere; öz disiplin (self-discipline), engelleyici denetim (inhibitory-control), irade gücü (willpower), ego gücü (ego-strenght) gibi birçok kafa karıştırıcı terimle eř zamanlı kullanılmıştır. Araştırmalarda z-denetim ve öz-düzenlemenin zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar z-denetim (self-control) ve öz-düzenleme (self-regulation) terimlerinin kendi teorik yaklaşımlarına göre aynı durumlara atıfta bulunduğunu (Baumeister & Alquist, 2009; Tangney ve diğerleri, 2004; Mamayek, Paternoster, ve Loughran, 2017), z-denetimin öz-düzenlemenin bir alt kümesi olarak görülmesi gerektiğini (Conklin, 2013; vanDellen, Hoyle, ve Miller, 2012) ya da ikisinin de erevesi belirlenmiş farklı terimler olduğunu öne sürmüşlerdir (Baumeister & Alquist, 2009; Duckworth, Gendler ve Gross, 2014; Kuhl, 2005; Kotabe and, Hofmann, 2015).

z-düzenleme ve öz-kontrol arasındaki kavramsal farklılıklara ilişkin açıklamalara bakılacak olursa, öz-düzenleme genellikle fizyolojik düzenleme gerektiren bilinçsiz ve otomatik süreçleri düzenlerken, öz-kontrol ise daha çok bilinçli ve amaçlı süreçleri yönetir ve dürtüleri kontrol etmeye çalışır (Vohs ve Baumeister, 2011). Kimi araştırmacılar ise temel bir farklılığa dikkat çekmişlerdir. z-düzenleme benliğe rağmen benliğin ihtiyaçlarının giderilmesi iken öz-kontrol ise ihtiyaçların ve zorunlulukların dışsal sınırlamalar göz önünde bulundurulacak benlik tarafından yerine getirilmesidir. Bu ayırım bağlamında öz-kontrol bilinçli olarak (istemli olarak) toplumsal olarak istenmeyen ve kabul edilmeyen dürtülerin kontrol edilerek düşüncelerin, davranışların ve duyguların düzenlenmesidir (Vohs ve Baumeister, 2011).

Kuhl (2005) terimler arasındaki ayrımın daha iyi anlaşılması için öz-düzenlemeyi çoğunlukla seçilen bir eylemi desteklemek için bilinçsiz süreçlere dahil ederek demokrasiye benzetmiş; öz-denetimi zor bir eylemi başarmayı sabote edebilecek rekabet unsurlarını (dürtüsel davranışlar) engelleyen ya da bastırabilen daha bilinçli bir süreç olarak tanımlayıp diktatörlüğe benzetmiştir. Bu yönüyle öz kontrol, daha çok önleyici bilişsel kontrol ile ilişkilidir (Inzlicht, Schmeichel ve Macrae, 2013).

Duckworth, Gendler, Gross (2014) Zimmerman'ın çalışmalarına atıfta bulunarak öz-düzenlemeyi genel olarak kendi akademik öğrenimini özerk, etkin bir şekilde yönlendirme olarak düşünürler böylece öz-düzenleme öğrencilerin kendi öğrenmelerini üstlenmelerinin tüm yönlerini kapsar. Öz-düzenleme isteğe bağlı süreçleri (ör. Akademik hedef belirleme, planlama gibi), motivasyonel süreçleri (ör. Akademik özyeterlik, akademik görev değeri ve performans) ve bilişsel süreçleri (ör. ezberleme ve kod çözme stratejileri) içermesiyle öz-denetimden farklı bir çerçeveye sahiptir. Kavramsal karışıklıklardan kaçınmak için araştırmacılar çalışmalarında kendi öz-denetim anlayışlarını açıkça belirtme yoluna gitmişlerdir (Duckworth, Gendler & Gross, 2014; Baumeister & Alquist, 2009). Bu çalışma öz-denetimin (self-control) çoğu yönünün öz-düzenlemenin (self-regulation) içeriğiyle ortak olduğu teorisinden yola çıkarak hazırlanmıştır.

Öz-denetim ve öz-düzenleme ile ilgili kavramsal ayrımlar da göz önüne alınarak öz-denetime çoğunlukla kabul edilen tanımıyla, "bireyin, sosyal olarak istenmeyen veya kabul edilemez uyarıları bilinçli olarak (kasıtlı olarak) bastırma ve kişinin davranışlarını, düşüncelerini, duygularını değiştirme ve düzenleme kapasitesidir" denilebilir (Baumeister, Vohs, Tice, 2007).

Öz-denetim, erken çocukluk döneminde gelişmeye başlar. Duyguların, davranışların ve dikkatin kontrol altına alındığı becerileri ifade eder. Freud, başarılı sosyalleşme olarak adlandırdığı, çocukların uzun vadede kendisi ve toplum adına en iyi olanı yapmak için tatmin edici dürtüleri bastırmayı öğrendikleri bir süreç olduğunu teorik olarak belirtmiştir. Modern ampirik araştırmalar o zamandan beri kendi kendini kontrol etme kapasitesinin, yaşam boyu, çocukluğun çok ötesinde ve muhtemelen orta ve geç yetişkinlikte güçlendiğini doğrulamıştır. Yaşlı bireyler, daha genç bireylerden daha fazla kendilerini kontrol altına almış olsalar da, aynı yaştaki bireyler arasında kendi

kendine kontrolde göze çarpan farklılıklar vardır (Duckworth, 2011). Bu farklılıklar düşük öz-denetime sahip olan insanlar ile özdenetimi yüksek insanların, dünyalarını farklı biçimlerde yapılandırmalarının başlıca nedenleri arasındadır. Öz-denetimi düşük olan insanlar, çoğu davranışı sıkıntı verici ve zor olarak algılamaktadırlar. Öz-denetimi yüksek olan insanlar ise yapmaları gereken davranışları iddialı ve ödüllendirici olarak görmektedirler (Mehta, 2010).

Rosenbaum (1993) öz-denetimi, bireylerin bilinçli olarak kendi davranışları üzerinde kendilerinin karar verdikleri süreç olarak tanımlamaktadır. İnsan davranışlarının çoğunun, harici uyarıcılar tarafından otomatik olarak daha önce ortaya çıkan diğer davranışlarla kontrol edildiği iddialarına karşılık yemek yeme, araba kullanma, yazma, vb. gibi rutin olarak yaptıklarımız, kendi kendini kontrol etmeyi gerektirmeyen davranışlardır. Her hangi bir kontrol deneyimi, dikkatli bir ustalık süreci olmalıdır; otomatik olarak yapılamaz. Yeni davranışların öğrenilmesi gerektiğinde, bazı seçimlerin yapılması gerektiğinde, hedeflere ulaşıldığında ya da bu engellendiğinde rutin olarak yaptıklarımız kesintiye uğradığında ya da etkisiz hale geldiğinde kontrolünü kendimiz sağladığımız davranışlar devreye girer. Bireyler davranışlarını kontrol etmeye çalıştıklarında, eylemlerinin farkında olmaları, bunları değerlendirebilmeleri, alternatif eylem biçimleri arasından seçim yapabilmeleri ve sonuçları algılayabilmeleri gerekir. Kısaca, herhangi bir kontrollü eylem düşünce süreçleri tarafından yönlendirilir. Düşünce süreçlerinin yönlendirdiği özdenetimin başlıca üç ana işlevi vardır; onarıcı (redressive) öz-denetim, yenileyici (reformative) öz-denetim ve yaşantısal (experiential) öz-denetim. İlk işlev onarıcıdır ve kişiyi normal işleyişine müdahale eden tepkileri (anksiyete, ağrı, vb.) kontrol etmeye yönlendirir. Bu işlev streste baş etmek için önemlidir. Kendini kontrol becerisine sahip bireyler kontrolsüz kişilere göre karşılaşılan beklenmedik durumların etkilerini daha uzun süre tolere edebilirler (Akt: Blankstein ve Polivy, 2012). İkinci işlev yenileyicidir gerçekleşme durumu düşük bir olasılığa sahip yeni davranışların (spor yapmaya başlama, sigarayı bırakma, yeni bir diyetle başlama) benimsenmesini kolaylaştırır. Bu işlev, anlık tatminlerin geciktirilmesi ve baştan çıkarıcı uyaranlara karşı direnişi gerektiren sağlıkla ilgili tüm davranışlarla ilişkilidir. Bu iki işleve ek olarak üçüncü bir kendini kontrol işlevi de deneyimsel kendini kontroldür. Bu, insanın keyifli aktiviteleri (müzik dinleme ve bir grup etkinliğinden keyif alma

gibi) tam olarak deneyimlemesini sağlar. Deneyimsel öz-denetim bireylerin stres karşısında istikrarı korumalarını ve yeni deneyimlere açık hale gelmelerini sağlayan bir davranış repertuarına sahiptir. Literatürden elde edilen kanıtlar, bireylerin deneyimsel kendi kendine kontrol yöntemleri konusunda eğitilebildiğini göstermektedir. Bireyler stresle nasıl başa çıkacakları, kaygıların üstesinden nasıl gelebilecekleri ve üzücü bir ruh halini nasıl değiştirecekleri konusunda eğitilebilir. Deneyimsel öz-denetim yöntemleri için eğitimler, insanların hoş aktivitelerin tamamen tadını çıkarmasına ve kendileri için bilinmeyi deneyimlemelerine olanak sağlamaya odaklanmalıdır. Bu tür deneyimler, insan potansiyellerinin büyümesi ve gelişmesi için önemlidir. Örneğin, öğretmenlik mesleğinin de içinde olduğu çalışma alanında bireyler sadece stres yaratan unsurları değil, aynı zamanda kendi mesleklerini nasıl derinlemesine öğrenecekleri ve çalışmalarının hoş ve zorlu yönlerini nasıl deneyimleyecekleri konusunda da eğitilebilirler.

Baumeister, Heatherton ve Tice (1994) genel öz-denetim için dört önemli ana alan bulunduğundan bahsetmiştir bunlar; düşünceleri kontrol etmek, duyguları kontrol etmek, dürtüleri kontrol etmek ve performansı kontrol etmektir. İnsanların bu alanlarda öz-denetimlerini nasıl sağladıklarına açıklamaya çalışan bir kaç görüş bulunmaktadır. Bu görüşlerden ilkiöz-denetimi insan vücudunda var olan kaslara benzetir. Bu görüşe göre, aynen kaslar gibi insanların davranışlarını kontrol etmek ve değiştirmek için sınırlı bir kapasitesi vardır ve bu kapasite, yorucu kullanımdan sonra tükenmeye karşı savunmasız görünmektedir. Sigara içme, alkol alma ya da yeme isteğine karşı koyarken, öfkelenmekten kaçınırken, komik bulmadığı bir durum için kendisini gülmeye zorlarken vs. hep bu kaynağın enerjisinden harcar. İyi bir öz-denetim becerisi için sınırlı olan bu enerji kaynağının doğru yönetilmesi gerekir (Muraven & Baumeister, 2000). Bir diğer görüşe göre insan, çevresiyle olan etkileşimi sonucunda kendisine gelen geribildirimler üzerine hali hazırdaki durumunu olması gereken standartlara göre ayarlamaya çalışır. Mevcut durumuyla olması gereken standart arasında sürekli kıyaslamalar yaparak bu döngüden çıkmaya çalışır, ta ki gerekli değişim için ihtiyaç duyduklarını karşılayana kadar durumunda değişiklikler yapar (Carver ve Scheier, 1981). Geçmiş araştırmalar insan yaşamında başarıya katkıda bulunduğu bilinen az sayıda özellik arasında zeka ile gruplandırılan öz-denetimin çocuklukta kazanılması gerektiğine vurgu yapsa da, öz-denetim, yetişkinlikte bile, psikolojik

müdahalelerle düzeltilmeye uygundur. Bu bilgiye dayalı olarak psikoloji, bu konuda yapılacak araştırmalarla birçok insanın zihinsel sağlığını ve esenliğini geliştirebilir (Baumeister, Vohs, ve Tice, 2007).

Öz-denetimin bireye faydaları

Modern ampirik araştırmalar, kendi kendine kontrol kapasitesinin, çocukluk döneminin çok ötesinde, hatta orta ve geç yetişkinliğe kadar yaşam sürecini güçlendirdiğini doğrulamıştır (Duckworth, 2017). Tüm organizmalar çevresi ile uyum içindedir böylece istenilen seviyede güvenlik ve barış içinde yaşarken ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Çevrenin kendine uyacak şekilde değiştirilmesi bu uyumun sağlanması bir yoldur, ancak benliği çevreye uyacak şekilde değiştirmek de uygulanan bir stratejidir. Bu seçenek özellikle sosyal ortamlar için doğru olabilir, çünkü insanlar kabul etmiyorsa veya uygun olmayan şeyleri istiyorsa bu daha fazla hayal kırıklığına neden olur. Dolayısıyla toplumsal yaşam, bireyleri dış koşullara uymaya zorlar. Öz-denetim toplumun getirdiği sayısız kısıtlamalar karşısında bireylerin fırsatları kullanarak kendi yollarına gitmelerini sağlar (Baumeister & Alquist, 2009). Yüksek öz-denetim sayısız fayda ile ilişkilendirilmiştir ve kişisel refah için önemli bir faktör olarak tanımlanmıştır (Peterson ve Seligman, 2004; Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Öz-denetimin faydalarının etkileyici kanıtlarından biri 1970 yılında Walter Mischel tarafından uygulanan “Zevki Erteleme Becerisi Testi” diğer adıyla “Marshmallow Testi” dir. Kendini kontrol becerisine sahip 4-6 yaşındaki çocukların uzun vadede akademik açıdan daha başarılı olduğu madde-alkol bağımlılık risklerinin daha az ve ebeveynlerinin raporlarına göre sosyal becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür (Mischel, 2014). Moffitt ve ark. (2011) ergenlerdeki öz-denetim işleyişinin ergenlerin karar verme süreçlerine daha iyi aracılık ettiğini bulmuşlardır (ör. Ergenlerin zararlı alışkanlıklardan uzak durması, erken anne baba olma gibi arzu edilmeyen durumlar). Tangney, Baumaister ve Boone (2004) iki ayrı araştırmada öz-denetimin çeşitli faydalarını incelemiştir. Bunlar kişiler arası uyum, çevreye uyum sağlama, akademik başarı gibi konularda olumlu özdenetimin sonuçlarını göstermiştir. Benzer şekilde geniş bir araştırma grubu, daha başarılı öğrencilerin çevrelerini, çalışmalarına daha kolay konsantre olabilecek şekillerde kasıtlı olarak manipüle ettiklerini bulmuştur (Zimmerman, 1989).

Öz-denetimin bireylere diğer bir faydası uzun vadeli ilişkilerin yürütülmesidir. Yüksek öz-denetimli çiftler daha olumlu bir ilişki içindedirler. (Gomillion ve ark. 2014). Öz-denetimi yüksek bireyler eşinin olumsuz davranışlarına yıkıcı bir şekilde tepki vermeme, ya da ilişkiyi sonlandırmama eğilimindedir. Mutlu bir evlilik yapan bireylerin ölümcül kalp krizi geçirme, suç işleme, intihar ihtimalleri düşüktür. Aynı şekilde öz-denetimi yüksek bireyler akrabaları ve astaticları tarafından daha olumlu değerlendirilmiştirlerdir (Baumeister & Alquist, 2009). Başkaları ile olumlu ilişkiler bireyin psikolojik iyi olma alt boyutlarından biridir ve bireyin mutlu olmasına yardımcı olur (Tatlıoğlu, 2012).

Öz-denetimin topluma faydaları

Kuramsal yaklaşımlar ve ampirik kanıtlar, öz-denetimin kişilerin toplum içinde gelişmesine yardımcı olduğunu ve daha geniş anlamda toplumun daha etkin bir şekilde işlev görmesini sağladığını göstermektedir (Uziel ve Baumeister, 2017). Benliğin kendini değiştirme kapasitesini belirtmek için kullanılan etkili öz-denetim insanın sosyal dünyasında son derece arzu edilen ve uyarlanabilir bir özelliktir. Öyle ki uygar yaşam öz-denetim olmadan düşünülemez. Bu yönüyle öz-denetimin bireyin kişilik yapısına (Mehta, 2010; Duyan, Gülden, Gelbal, 2012) ve topluma yararlı süreçlerden biri olduğu saha araştırmaları ile kanıtlanmıştır. Davranışları standartlara uygun hale getirme ihtiyacı yasaların, sosyal normların, dini ideallerin (Rounding ve ark., 2012), ahlak ilkelerinin, gelenek ve göreneklerin hedefleri arasında da yerini alır (Baumeister & Alquist, 2009).

Öz-denetimin toplumsal yararlarını kanıtlamanın bireylere yararını kanıtlamaktan daha zor olduğu görülmektedir. Bireylerin kendine hakimiyeti sosyal sistemlerin de sorunsuz işlemlerini sağlar çünkü bireyler kurallara uyar ve toplumsal rollerini gerektiği gibi yerine getirir (Baumeister & Alquist, 2009). Topluma uyumsuzluk toplumun işleyişine, toplum üyelerinin güvenliğine ve refahına yönelik bir tehdit olarak algılanır. Gottfredson ve Hirschi (1990) “Suçun Genel Teorisi” adlı kitapta düşük öz-denetimin suçun en önemli nedeni olduğunu ileri sürmüş ve öz-denetim eksikliğinin nedenlerini okul ve aile sürecinde araştırmıştır. Sapkın ve cezai davranışların en önemli nedenlerinden biri düşük öz-denetim olarak görülmekte ve son yıllarda öz-denetim konusunda artarak yapılan ampirik çalışmalar ve müdahale programları bireyin suç işleme eğiliminin azaltılabileceğinin kanıtlarını bulmaya çalışmaktadır. Birçok araştırma öz-denetim

mekanizmalarının toplumsal etki süreçleri üzerinde ve özellikle normlara uyma eğilimi üzerinde ince bir etkisi olduğu yönünde görüş bildirmektedir. İyi yönde yüksek öz-denetim, suç oranlarını düşürerek, norma bağlılığı ve işbirliğini arttırarak, ahlaken erdemli ve diğer prososyal davranışları kolaylaştırarak son olarak kendi kendine yeterli olmayı teşvik ederek toplumun yararına çalışır (Baumeister, 2005; Gottfredson & Hirschi, 1990).

Öz-denetim yoksunluğu

Yapılan araştırmalar suç, şiddet ve antisosyal davranışlar ile zayıf öz-denetim arasındaki bağları doğrulamıştır (Baumeister & Alquist, 2009). Düşük öz-denetimin bireylerde davranış sorunlarının bir göstergesi olduğunu, kendini kontrolün davranış sorunlarını azalttığını öneren araştırma bulguları vardır (Vazsonyi, 2003; Muraven & Baumeister, 2000; Pratt & Cullen, 2000). Öz-kontrol tükendiğinde bireyin davranışları bilinçli amaçlar doğrultusunda değil dürtüler ve otomatik düşünceler tarafından yönlendirilir (Hofmann, Rauch, ve Gawronski, 2007).

Yetersiz öz-denetim, aşırı yeme, alkol ve uyuşturucu kullanımı, suç ve şiddet, fazla harcama, cinsel dürtü davranışları, istenmeyen gebelik ve sigara içme gibi davranışsal ve dürtü kontrol problemleriyle bağlantılıdır (Baumeister, Heatherton, & Tice, 1994; Gottfredson & Hirschi, 1990; Tangney, Baumeister & Boone, 2004; Vohs & Faber, 2007). Öz-denetim başarısızlığı insanın hedefleriyle ve sahip olduğu değerlerle tutarlı biçimde harekete geçme, karar alma yetersizliği olarak tanımlanmaktadır. Hareketsiz yaşam sürenlerin egzersiz yapmaması, diyet yapanların diyetlerine sadık kalmaması, tüketicilerin gelirlerinin üzerinde harcama yapması, sigara bağımlılarının sigara içmeye devam etmesinin nedeni öz-denetim başarısızlığıdır (Fujita, 2011). Ayrıca, düşük öz-denetimin duygusal sorunlar, okul başarısızlığı, sebat eksikliği, görevi yerine getirmede çeşitli başarısızlıklar, ilişki sorunları ve bunların çözümü gibi konularla bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Baumeister, Vohs, Tice, 2007).

Gottfredson ve Hirschi (1990) düşük düzeyde öz-denetime sahip kişilerin altı özelliğinden bahsetmiştir. Bu kişiler (1) Burada-şimdi yönelimine sahip olma, hazzın ertelenmesi yerine hemen isteme eğilimindedirler; (2) kararlılık ve azim gerektiren eylemlerden uzak durur kolay ve basit görevleri tercih ederler (3)

ölçülü ve akıllıca davranışlardan çok, heyecan verici ve riskli davranışlarda bulunurlar; (4) uzun vadeli yatırımların faydalarını göz ardı ederler; (5) az planlama ve beceri gerektiren işlerden etkilenirler; (6) duyarsız, çabuk sinirlenen, kırıncı, bencil ve başkalarına karşı anlayışsızdırlar (Nofziger 2008; DeLisi, Beaver, Vaughn, Trulson, Kosloski, Drury, Wright, 2010).

Ezinga, Weerman, Westenberg ve Bijleveld (2008) ergenlik döneminde yanlış davranış ve suçluluğun öz-denetim ve psikososyal gelişim düzeyleri ile ilişkisini araştırdıkları çalışmada düşük öz-denetimin ihtiyatsız davranış ve suç işleme ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde başka bir çalışmada düşük öz-denetimin, ölçsüz davranıştan çok suçun daha güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür (Arneklev, Elis ve Medlicott, 2006). Diğer sonuçlar arasında çocukluk döneminde öz-denetim, yetişkinlikte ceza alma ve mahkum olma durumunu öngörme konusunda dikkat çekici bir şekilde, birey hakkındaki geçmiş bilgiler veya ailenin sosyoekonomik statüsünün suçu öngörme durumuyla karşılaştırılabilir seviyededir (Duckworth, 2011).

İlgili araştırmalar

Alanyazında öz-denetim üzerine ampirik ve teorik çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Ampirik araştırmalar daha çok müdahale programları, öz-denetimi etkileyen faktörler ve öz-denetimin bazı durumlar için aracı rolünü belirleme üzerinde yoğunlaşırken, teorik çalışmalar öz-denetimin kavramsal çerçevesini belirlemeye çalışır ve öz-denetimin ilişkili olduğu alanları araştırır. Öz-denetimin nasıl çalıştığı ise hem ampirik hem teorik çalışmaların ortak konusu olmuştur.

Tangney, Baumeister & Boone (2004)'un öz-denetim ölçeklerinden alınan puanların daha yüksek not ortalaması, daha iyi düzenleme (daha az psikopatoloji, daha yüksek özsaygı), daha az aşırı yeme ve alkol istismarı, daha iyi ilişkiler ve kişilerarası beceriler, güvenli bağlanma ve daha yerinde duygusal tepkilerle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Duckworth ve Seligman (2005) ergenlerin akademik performanslarını öngörmede öz-denetimin, zekâ seviyesine göre daha belirgin bir yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir.

Öz-denetim durumu ve madde kullanımıyla ilgili davranışlar arasındaki ilişkileri inceleyen Averdipour ve diğerleri (2006) öz-denetiminin düşük olduğu

tesbit edilen bir grup öğrencinin, uyuşturucu maddeler kullandıklarını ve önemli ölçüde sigara içtiklerini belirtmişlerdir. Öz-denetimi zayıf olan bu öğrenciler, ebeveynleri tarafından şiddete maruz kaldıklarını ve okuldan kaçma eğiliminde olduklarını bildirmişlerdir. Bu öğrenciler arasında düşük öz-denetime sahip ergenlerin, madde kullanımına daha yatkın oldukları görülmüştür.

Başka bir çalışmada, öz-denetim ve alkol tüketimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Kendi kendini kontrol etme becerilerini azaltan herhangi bir faktörün, alkol alımını düzenlemeye çalışan bireylerin daha fazla alkol alımına neden olabileceğini belirtmiştir (Muraven, Collins & Neinhaus, 2002).

Öz-denetim ve dijital korsanlık arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan bir çalışmada, düşük öz-denetime sahip olanların dijital telif hakkı ihlali yapmaya eğilimli oldukları görülmüştür (Higgins, Wolfe & Marcum, 2008).

Benzer şekilde Coşkan (2010) öz-denetim ve sosyal etkilerin akademik usulsüzlük (kopya çekme) davranışlarıyla ilişkilerini incelediği doktora çalışmasında düşük öz-denetimin ve sosyal etkiye yatkınlığın akademik usulsüzlüğü yordamada önemli faktörler olduğuna işaret etmiştir.

Özgüle (2011) çalışmasında olumlu ebeveyn davranışlarının ergenin işlevsel öz-denetim becerilerini olumlu olarak etkilediğini olumsuz ebeveyn davranışlarının olumsuz öz-denetim becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Dora (2012) öz-denetimin bazı değişkenlerle beraber üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur.

Denson, DeWall, ve Finkel (2012) kendi kendine kontrol başarısızlıklarının sıklıkla saldırganlığı öngördüğünü ve bunun tersine kendini kontrol altına almanın saldırganlığı azalttığını gösteren ampirik çalışmalara dayanan kesin kanıtlar olduğunu belirtmişlerdir.

Nofziger (2008) Annelerin çocuk yetiştirme anlayışlarının çocuk üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında öz-denetimi düşük seviyede olan annelerin çocuklarının da öz-denetim seviyelerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Burkley (2008) insanın çevresinden gelen yoğun ikna edici uyarılara karşı ikna etme direnci sürecinde öz-denetimin hayati bir rol oynadığını göstermiş ikna

direncinin kendi kendini kontrol kaynaklarını gerektirdiğini belirtmiştir. İkna edici uyarılara karşı direnmenin öz-denetim gücünü zayıflatacağını buna karşın doğru egzersiz ile öz-denetimin güçlendirilebileceğini öne sürmüştür.

Muraven (2010) yaptığı araştırmalarda bireylerin öz-kontrolünü yükseltmenin mümkün olduğu belirtilmiştir. Öz-kontrol geliştirme çalışmaları yapmak bireyin öz-kontrol gücünü yükseltip diğer alanlarda da kullanılmasına imkan tanımaktadır. Kendini kontrol performansı, küçük kendini kontrol eylemlerinin düzenli uygulamasıyla iyileştirilebilir.

Kim ve Park (2015) depresyon ve stresin öz-kontrol üzerinde doğrudan etkisi olduğunu söylemektedirler. Araştırmalarında yüksek depresyon ve stres puanlarına sahip bireyler düşük öz-kontrol özellikleri göstermişlerdir. Ayrıca öz-kontrolün travmatik yaşantılar depresyon ve stres arasında aracılık rolü gösterdiğini belirlemişlerdir. Bulgularına göre depresyon ve stres, kendine hakim olmak üzerine doğrudan doğruya ve kişisel kontrol yoluyla günlük yaşam aktivitelerinde önemli bir dolaylı etki yapmaktadır.

Özyeterlik kavramı

Özyeterlik ilk olarak Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda kavramsal olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikoloji de kullanımı ise Bandura'nın 1977'de "Psikolojik Tekrar - Özyeterlik: Davranış Değişikliği Teorisini Birleştirmeye Doğru" ismini verdiği makalesinden sonra ele alınmıştır (Synder ve Lopez, 2005).

Algılanan özyeterlilik, insanların kendi hayatlarını etkileyen kendi performansları ve yaşantıları üzerinde kontrolü ele alma yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir. Özyeterlik inançları, insanların yaşam tercihlerini, motivasyon düzeyini, sıkıntıya karşı direncini, stres ve depresyona karşı hassasiyetlerini etkiler (Bandura, 1994).

Özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin, ısrarlı ve sabırlı oldukları bununla birlikte özellikle bir işi başarmak konusunda çaba gösterdikleri ve olumsuzluklarla karşılaştıklarında çabuk pes etmedikleri belirtilmektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Yerli ve yabancı alanyazında özyeterlik kavramı farklı yönleri ele alınarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

Coleman ve Karraker (1997) özyeterliği bir bireyin bir davranışındaki performansında kendini başarılı bulma inancı şeklinde tanımlamaktadır.

Özyeterliğin motivasyon, bilişsel süreçler ve tecrübe ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte bireyin kendisini yetenekli olarak algılamasının çevreye de ilgisi olduğu söylenebilir. Özyeterlik bireyin gerekli davranış bilgisine sahip olarak çevre tarafından onaylanıp onaylanmaması durumu ile ilgilidir.

Maddux (2000), özyeterliği bireylerin kendi istekleri doğrultusunda bir şeyler üretebilmelerine olan inançları şeklinde tanımlamıştır.

Senemoğlu'na (2007) göre özyeterlik, bireyin gelecekte karşısına çıkabilecek güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin algısı, kendine yönelik inancıdır.

Özyeterlik teorisinin temeli, bireylerin kendi becerilerine olan inançlarının kendi eylemleri tarafından etkilendiği görüşüne dayanır. Bu görüşe göre bireylerin belli davranışları göstermeleri ve bu davranışları gerçekleştirirken karşılarına çıkan güçlüklerle rağmen devam etmeleri, pes etmeme ve çaba sarf etmelerini özyeterlik inançları belirler (Synder ve Lopez, 2005).

Bandura'ya (1994) göre özyeterlik inancı “kişisel özyeterlik” ve “sonuç beklentisi” olarak iki farklı boyutta incelenebilir. Kişisel özyeterlikten kasıt, bireyin verilen bir görevi yerine getirmesinde etkili olan kendi yeterlik inançlarıdır. Sonuç beklentisi ise kişinin bir görevi yerine getirmesi için göstereceği performansa olan inancıdır. Bireylerin inançları, düşünceleri ve amaçları onların davranışlarını şekillendirirken, davranışlarının sonuçları da onların kişisel özelliklerini etkileyecektir.

Özyeterlik inançlarının kaynakları

Bandura (1994), özyeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bu kaynaklardan ilki ve en önemli olanı “doğrudan deneyimler”dir. Bandura'nın doğrudan deneyimleri bireyin ustalık yaşantıları ile açıklanabilir. Yüksek düzeyde özyeterlik geliştirmenin en etkili yolu bireyin edindiği tecrübeleridir. Başarılar, kişinin özyeterlik inancını güçlendirir. Özellikle bir yeterlik duygusunun sağlam bir şekilde oluşmasından önce ortaya çıkan başarısızlıklar özyeterlik duygusunu zayıflatır. Eğer insanlar sadece kolay başarılar elde ederse, çabuk sonuç beklerler ve başarısızlıktan sonra kolayca vazgeçerler. İnsan yaşamındaki bazı aksaklıklar ve zorluklar, başarının genellikle sürekli bir çaba gerektirdiğini öğretmede yararlı bir amaca hizmet eder. İnsanlar

ikna olduktan sonra başarılı olmak için gereken şeylere sahip olurlar, sıkıntı karşısında sebat ederler ve zor zamanlar geçirerek, güçlüklerden sonra daha güçlü bir özyeterlik algısına sahip olurlar.

Özyeterlik algısının ikinci kaynağı sosyal modellerden öğrenilen “dolaylı yaşantılardır”. Kendine benzer insanların sürekli çaba göstererek başardıklarını gören gözlemcinin, başarılı olmak için yeterliğe sahip olduğuna dair inançları artar. Aynı şekilde, yüksek çabalara rağmen başkalarının başarısız olmasını görmek, gözlemcilerin kendi etkinliklerine ilişkin kararlar alma potansiyellerini düşürmekte ve çabalarını zayıflatmaktadır (Bandura,1994).

Özyeterlik inançlarının bir başka kaynağı “sözel ikna” durumudur. Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin pekiştireçler özyeterlik inancını etkileyebilmektedir. Teşvikler ve olumlu telkinler bireylerin öz inançlarını güçlendirip, onları cesaretlendirirken; olumsuz telkinler öz inançlarını düşürebilmektedir (Pajares, 1997).

Özyeterlik inançlarının diğer bir kaynağı ise “fizyolojik ve duygusal durumlarıdır”. Özyeterlilik inancını etkileyen fizyolojik ve duygusal durumlar olarak; kaygı, stres, uykusuzluk, yorgunluk ve ruh hali belirtilebilir. Bandura’ya göre bireyler, yeterliklerini yargılamak psikolojik ve duygusal durumlarını da dikkate alırlar. Bu kaynaklardan beslenen özyeterlik inancı bireyin davranış seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilemektedir (Ekici, 2006; Küçükylmaz ve Duban, 2006).

Özyeterlik inançlarının etkileri

Özyeterlik inançlarının kaynakları kadar performans üzerindeki etkileri özyeterlik inancını etkilemesi bakımından oldukça önemlidir. Bu etkiler genel olarak bilişsel, güdüsel, duyusal ve seçim süreçleri olmak üzere dört kategoride ele alınmaktadır (Bandura, 1994).

Bilişsel Süreçler: Çoğu eylem dizisi başlangıçta düşünceyle düzenlenir. Düşüncenin önemli bir işlevi insanların olayları tahmin etmelerini ve yaşamlarını etkileyenleri kontrol etmenin yollarını geliştirmelerini sağlamaktır. İnsanın kendi ile ilgili şüpheleri olması kendi düşünce yapılarına bağlı olarak gittikçe daha kararsız hale gelip, isteklerini sınırlamalarına ve performanslarının kalitesinin bozulmasına neden olmaktadır. Buna karşılık, esnek bir özyeterlik duygusunu

sürdürenler, kendilerini zorlayıcı hedefler koyar ve başarılarını olumlu yönde etkileyecek iyi düşüncelere sahip olurlar.

Güdülenme Süreçleri: İnsanlar performanslarının olası sonuçları hakkındaki inançlarının yanı sıra neler yapabileceklerine dair kendi inançlarına göre hareket ederler. Sonuç beklentilerinin motive edici etkisi, kısmen, kendi özyeterlik inançları ile yönetilmektedir. Özyeterlik inançları çeşitli yollarla motivasyona katkıda bulunur. Özyeterlik insanların kendileri için belirledikleri hedefledikleri ve bu hedeflere ulaşmak için harcayacakları performansın düzeyini ve başarısızlıkların üstesinden gelebilme dayanıklılıklarını etkilemektedir. Engeller ve başarısızlıklarla karşı karşıya kaldığında, yetenekleri hakkında kendinden şüphe duyan insanlar çabalarını azaltır veya çabuk bir şekilde pes ederler. Yetenekleri hakkında güçlü bir inanca sahip olanlar, zorlukları aşmak için başarısız olduklarında daha fazla çaba harcarlar. Bu güçlü azim başarılarına katkıda bulunur.

Duygusal Süreçler: İnsanların baş etme yeteneklerine olan inançları karşılaştıkları sorunlar veya zor durumlarda yaşadıkları stresin yanı sıra motivasyon düzeylerini de etkiler. Stres kaynaklarının kontrol altına alınmasına yönelik algılanan özyeterlilik, kaygı uyarımında merkezi bir rol oynar. Karşılaşılan sorunları kontrol edebileceklerine inananlar, rahatsız edici düşünce kalıplarını bastırabilirler. Ancak sorunları yönetemediğine inananlar, yüksek kaygı durumu yaşarlar. Başa çıkma eksiklikleri üzerinde odaklanır ve çevrelerini tehlike ile dolu olarak görürler. Bu etkisiz düşünce sayesinde kendilerini sıkıntıya sokar ve yaşam kalitelerini bozarlar. Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler ve düşük olan bireylerin algıları şu şekilde farklılık göstermektedir; özyeterlik inancı yüksek olan bireyler zor bir akademik görev karşısında daha soğukkanlı ve sakin olabilirken, özyeterlik inancı düşük olan bireyler bu görevi gerçekte olduğundan daha zor algırlar. Özyeterlik inancı düşük olan bireylerin bu inancı stresini artırarak probleme uygun çözüm yollarını bulma konusundaki bakış açısını daraltmaktadır (Pajares, 1997).

Seçim Süreçleri: İnsanlar kısmen kendi çevrelerinin ürünüdür. Bu nedenle özyeterlik inançları, insanların seçtiği faaliyet ve ortam türlerini etkileyerek hayatının gidişatını şekillendirebilir. İnsanların yaşamları hakkındaki tercihleri özyeterlik inançlarından etkilenmektedir. Kariyer seçimi ve gelişimi, özyeterlik

inançlarının gücünün tercihe bağlı süreçlerle yaşam yollarının gidişatını etkilediğini gösteren iyi bir örnektir. İnsanların algıladıkları özyeterlik düzeyi ne kadar yüksek olursa, ciddi olarak düşündükleri kariyer seçenekleri de o kadar genişler, kendilerine olan güvenleri o kadar artar ve kendi seçtikleri mesleki uğraşlar için kendilerini daha iyi eğitirler ve başarıları o kadar büyük olur. Meslekler insanların yaşamlarının önemli bir kısmını oluşturur ve onlara büyük bir kişisel gelişim kaynağı sağlar (Bandura, 1994).

Özyeterliğin önemi

Schunk (1990)'a göre insan davranışlarının en önemli yordayıcısı yeterlik inancıdır. Eğer bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve kontrol gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçerken motivasyonları artar yani daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir; gereken davranışları sergilemekten kaçınmazlar. Özyeterlik birçok disiplinde ve ortamda test edilmiş, farklı alanlardan bulgularla desteklenmiştir. Örneğin, özyeterlik birçok klinik problemin (fobiler, depresyon, girişkenlik, sigara içme davranışı, sağlık ve atletik performans gibi) odak noktası olmuştur. Son yirmi yıl içinde özyeterlik inançları eğitim araştırmalarında ve özellikle akademik motivasyon alanında da artan bir ilgi görmüştür (Pajares, 2002). Bireyin inançlarının onun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişiminde önemli etkileri vardır. Yapılan araştırmalar neticesinde özyeterlik inançlarının başarıyı ve edimi diğer beklenti inançlarından daha iyi yordadığının tespit edilmesine yönelik bulgular bu inancın önemini arttırmaktadır (Britner, Pajares 2001).

Yüksek ve düşük özyeterliğe sahip bireylerin özellikleri

Bandura (1993), yaptığı araştırmalara dayanarak yüksek ve düşük özyeterliğe sahip insanların özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır. Düşük özyeterliğe sahip olanlar kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınırlar. Hedefledikleri ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler. Nasıl başaracaklarına odaklanmak yerine kendilerini yargılamaya odaklanırlar. Zor işlerle karşılaştıklarında kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri güçlükler üzerinde dururlar. Çabalarını azaltırlar ve zorluklar karşısında dayanıklılık göstermezler. Yüksek yeterlikteki insanlar ise zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike olmak yerine başarılması gereken zorluklar olarak

görürler. Bu tarz bir yeterlik inancı yapılan işe ilgiyi arttırır ve etkinliklerin derinlemesine yapılmasını sağlar. Yüksek özyeterliğe sahip bireyler daha çok kendilerini uğraştırıcı ve zorlayıcı hedefler belirlerler ve bu hedeflerini devam ettirmekte son derece kararlı ve istikrarlı olurlar. Başarısızlık durumlarında ise motivasyonlarını yüksek tutarak çabalarını arttırırlar. Başarısızlıklarının nedenini yetersiz çaba, eksik bilgi ve kazanabilecekleri beceriler olarak görürler. Başarısızlıklarının ardından hızlı bir şekilde yeterlik hislerine geri dönerler. Olumsuz durumlar karşısında, onlar üzerinde kontrol sağlayabilecekleri güveni içersindedirler. Böyle bir yaklaşım kişiyi başarıya ulaştırarak, stres ve depresyon olasılığını azaltır.

Eğitim öğretimde özyeterlik inancının yeri ve öğretmen özyeterlik inancı

Eğitimde özyeterlik inancı ile ilgili çalışmalar üç katagoride toplanmıştır. Bunlar: özyeterlik inancının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, özyeterlik inancının alan tercihi ve meslek seçimine olan etkisini konu alan araştırmalardır (Bıkmaz, 2002).

Bandura'nın (1977) orijinal çalışmasından bu yana, özyeterlik teorisi, eğitim ortamlarında çeşitli sınıf düzeylerine (örneğin, ilkokul, lise ve üniversite), içerik alanlarına (okuma, yazma, matematik, fen) ve öğrenci yetenek düzeylerine (ortalama, yetenekli) uygulanmıştır. Araştırmacılar, kişisel ve çevresel (öğretimsel, sosyal) faktörlerin özyeterliği nasıl etkilediğini ve özyeterliliğin öğrenme, motivasyon ve başarıyı nasıl etkilediğini incelemiştir. Eğitsel özyeterlik araştırması başlarda öğrencilere odaklanmış olsa da, öğretmenlerin etkinliğinin rolü üzerine artan oranda araştırmalar yapılmaktadır (Shunck, 1990).

Bandura'nın özyeterlik inancının kaynaklarının eğitim yaşantısındaki etkileri şöyledir. Öğrenciler başarılı performans deneyimlerinden, bağımsız (gözlemsel) deneyimlerden, ikna biçimlerinden ve fizyolojik tepkilerden özyeterliklerini anlamak için bilgi edinirler. Öğrencilerin kendi performansları, özyeterliklerini değerlendirmek için onlara güvenilir kılavuzlar sunar. Başarılar ve başarısızlıklar akademik özyeterliği etkiler, ancak güçlü bir özyeterlik duygusu geliştirildiğinde, bir başarısızlığın fazla bir etkisi olmayabilir. Öğrenciler ayrıca

sınıftaki sosyal karşılaştırmaları yoluyla başkalarının bilgisinden özyeterlik bilgisi edinirler. Kendine benzer kişiler karşılaştırma için en iyi temeli sunmaktadır. Akranlarını gözlemleyen öğrenciler, bir görevi gerçekleştirebileceklerine inanmaya yatkındırlar. Öğrenciler genellikle öğretmenlerden ve velilerden bir görevi yerine getirebileceklerine dair ikna edici bilgiler ve "Bunu yapabilirsiniz" gibi telkinler alırlar. Olumlu geribildirim özyeterliliği artırır. Öğrenciler ayrıca fizyolojik reaksiyonlardan (örneğin kalp atış hızı, terleme) yeterlik bilgisi edinirler. Anksiyeteye işaret eden belirtiler, birinin üstlendiği görev için becerilerden yoksun olduğu anlamına gelebilir. Öğrenci kendini yetersiz hissettiğinde olumsuz duygular ortaya çıkabilir ve depresyon gibi olumsuzluklara yol açabilir (Çubukçu, 2008). Bu kaynaklardan edinilen bilgiler özyeterliliği otomatik olarak etkilemese de bilişsel olarak değerlendirilir ve öğrenci özyeterliliği hakkında bilgi edinmemize yardımcı olur (Schunk,1995). Yine Banduranın bahsettiği davranışların oluşumunda etkili olan iki boyuttan ilki olan *kişisel özyeterlik inançları*, öğretmenin etkili bir öğretim için gerekli davranışları gösterebileceği konusundaki sahip olduğu inanç ve yargılarıdır *sonuç beklentisi* ise öğretmenin çevreyi ne ölçüde kontrol edebileceğine ve öğrencilerin başarılarını arttırabileceğine olan inancını yansıtmaktadır (Savran ve Çakıroğlu 2001; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Öğretmen özyeterliliği, öğretmenlerin bireysel olarak, verilen eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli olan faaliyetleri planlayabilmeleri, organize edebilmeleri ve gerçekleştirebilmeleri için kendi inançları olarak kavramsallaştırılabilir (Skaalvik, Skaalvik, 2010).

Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) öğretmen özyeterliliğini, bir öğretmenin profesyonel anlamda sahip olduğu becerilerin yanında, öğrencilerde arzulanan sonuçları (bağlılık ve öğrenme gibi) gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair inancı olarak tanımlamaktadır.

Ashton ve Webb (1986) tarafından öğretmen özyeterliliği, öğretmenin öğrencilerin beceri ve motivasyon bakımından zayıf olmaları gibi çevresel faktörlere rağmen, öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi alan eğitimi almalarının yanında mesleki görevini ve gereken sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004)'ın çalışmalarına göre öğretmenlerin özyeterlik inançlarına bağlı olarak öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir. Özyeterlik kavramı özellikle eğitim ile ilgili süreçlerde, öğretmen ve öğrencilerin stresle mücadelesinde ve eğitim ortamlarında tükenmişlik çalışmaları (Brouwers & Tomic, 2000), öğretmenlerin öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını yordayabilmek, eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak ve dahası iş doyumunu hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmalara konu olmuştur (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004; Klassen ve Chiu, 2010).

İlgili araştırmalar

Alanyazına bakıldığında son yıllarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançları üzerine yapılan araştırmalarda yurtdışında ve ülkemizde sayıca bir artış olduğu görülmektedir.

Friedman ve Farber (1992), sınıf yönetimi ve disiplini konusunda kendilerini daha az yeterli algılayan öğretmenlerin, bu konuda yetkinliklerini daha fazla kabul eden meslektaşlarına göre yüksek düzeyde tükenmişlik bildirdiklerini bulmuşlardır.

Öğretmenlerle yapılan başka bir araştırmada özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, mesleklerine daha çok bağlı ve iş memnuniyetleri yüksek olan öğretmenler oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya göre özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler daha az stres yaşamaktadır (Schmitz 2000; Akt: Friedman, 2003).

Bulucu (2003), özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlarla baş etmede olumlu, etkili ve uzun vadeli yöntemleri daha çok tercih ettiklerini; düşük özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise olumlu yöntemlerle birlikte emretme, bağırma, fiziksel ceza uygulama gibi olumsuz ve kısa vadeli çözümlere yöneldiklerini belirlemiştir.

Özdemir (2008)'in sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi planlaması, uygulaması ve değerlendirmesine ilişkin bazı değişkenlerin etkisini incelediği araştırmasının sonuçlarına göre, öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branş, tercih sırası, mesleğe duyulan istek değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çobanoğlu (2011) "Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Programı Uygulamasının Yordayıcıları Olarak Öğretmen Özyeterlik ve Öğretmenlik İnançları" adlı tezinde genel olarak, öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik inançlarının okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programı uygulamasını hem içerik seçimi hem de öğrenme süreci bakımından anlamlı derecede yordadığını ve öğretmen demografiklerinin ise sadece öğrenme sürecinin uygulanmasına anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu belirlemiştir.

Karabacak (2014) öğretmen özerkliğini ve öğretmen özyeterliliğini bazı değişkenlere göre incelemiş öğretmenlerin üç alt boyuta yönelik özyeterlik algılarını oldukça yeterli düzeyde bulmuştur. Bulgulara göre kişisel ve mesleki gelişim ve özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterliliğin de arttığı görülmüştür.

Türedi (2015) özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin özyeterlik benlik saygısı ve atılganlık düzeylerini cinsiyet ve deneyim sürelerine göre incelemiştir. Bu değişkenlerin öğretmen özyeterliliği açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Şenel (2014) okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücünü incelediği araştırmasında özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını belirtmiştir.

Bir öğretmenin özyeterlik inançları ile öğrenci özyeterliliği olarak bilinen öğrencilerin öğrenme yeteneğine sahip olduklarına dair inançları arasında güçlü bir ilişki olduğu bir dizi araştırmayla doğrulanmıştır (Tuchmana ve Isaacs, 2011). Bu ilişkinin öğretmen özyeterliliği ve davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki

ilişkiye aracılık ettiği düşünülmektedir (Ashton ve Webb, 1986). Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması, hem eğitim verdikleri öğrencilerini hem de kendilerini geliştirmede oldukça önemlidir (Üredi ve Üredi, 2005). Genel olarak, güçlü özyeterlik inançlarına sahip öğretmenlerin öğretime karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ve öğretmenlik becerilerinde meslektaşlarına göre daha özgüvenli oldukları, öğrenci hatalarına karşı daha az eleştirel bir tavır içinde oldukları bulunmuştur (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984). Özyeterliği yüksek öğretmenler akademik standartları sürdürmede ve yeni yöntem teknikleri uygulamada daha isteklidirler (Gürçay 2012).

Öğretmenin özyeterlik inancı öğretiminin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenme ortamına katılımını ve öğrencinin öğrenmesini etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğrencilerin öğrenme motivasyonları arasında önemli bir ilişki olduğu; yüksek özyeterlik inancı olan bir öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine yanıt verdiği ve iyi bir öğretime ortamı hazırlama düşüncesiyle hareket ettiği görülmektedir (Penrose ve Ball, 2007). Yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenler eğitim-öğretimin merkezine öğrenciyi alır. Bu öğretmenler öğretim yöntemlerini geliştirme amaçlı araştırmalar yaparak farklı yöntem ve materyallerle öğretim uygulamaları gerçekleştirme eğilimindedirler (Henson, 2001). Yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğretmenler düşük başarıya sahip öğrencilerini ulaşılabilir, onların problemlerini ise çözümlenebilir olarak değerlendirmektedirler. Bu öğretmenler, başarısı düşük öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelebilmelerinde sorumluluk duygusu taşımakta ve onlara bir şeyler öğretebileceklerine olan inançlarının bilincindedirler. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, eğitim esnasında strese daha az girerken daha etkili eğitim sunmaktadırlar (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Özyeterlik inancı düşük olan öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarısızlıkları hakkında sorumluluğun kendilerine ait olduğunu düşünmezler ve başarısız öğrencileri sınıfta bırakma eğilimi gösterirler. Bu öğretmenler bir yandan otoriter öğretmen rolünde kendilerini güvende hissederken diğer taraftan öğrencilerini güvensiz olmaya sevk ederler (Bandura, 1997; Schriver ve Czernick, 1999, Akt: Yaman, Cansüngü Koray, Altunçekiç, 2004). Düşük özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, derslerini öğretmen merkezli işledikleri ve ders kitaplarına bağlı kalarak

sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001). Bu nedenlerle öğretmen adaylarının aldıkları hizmet öncesi eğitimin onların öğretmen özyeterlik inançlarını geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Problem Durumu

Eğitimde kalite artırma çalışmalarının ülkelerin gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın tüm devletlerin gündeminde olan önemli bir konu olduğu görülmektedir. Eğitimde kaliteyi arttırabilmenin en önemli adımlarından biri her anlamda nitelikli öğretmen yetiştirmektir (Özden, 1999; Karaca, 2008; Akman ve ark., 2010). Bir öğretmende diğer meslek gruplarına göre daha seçkin özelliklerin bulunması gerekir ki öğretmenin bu önemli özelliği, topluma ve öğrenciye model olmasından kaynaklanmaktadır (Özabacı ve Acat, 2005; Yetim ve Göktaş, 2004). Öğretmen toplumsal kural ve normlara göre bir model oluyorsa toplumun beklentilerini karşılayabilir.

Öğretmenlerin özelliklerini inceleyen çalışmalar öğretmen özelliklerini en genel haliyle üç başlık altında toplarlar 1) Kişilik özellikleri, 2) Entellektüel vasıflar, 3) Öğretim yöntemleri ile ilgili yaklaşımlar, tutumlar (Kızıltepe, 2002). Araştırmalar, öğretmenin kişiliği ile mesleki etkililiği arasında yüksek bir ilişkiye işaret etmektedir. Etkili bir öğretmende bulunması öngörülen kişisel özellikler arasında sabırlı olma, olaylar karşısında dayanıklı ve duygularını kontrol altında tutma, kişisel sorunlarıyla okulu ve sınıfı meşgul etmeme düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için model olma, kendini sürekli yenileme gayreti içinde olma gibi özellikler vardır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin verilen eğitim üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında programın etkili bir şekilde yürütülebilmesindeki en önemli unsur öğretmendir. Çocukların güvende hissettikleri bir ortamda çevresindekilerle iyi ilişkiler kurabilmesi ve tüm gelişimlerinin en üst düzeye ulaşabilmesinde öğretmene büyük ölçüde sorumluluk yüklenir (Kök, Çiftçi, Ayık, 2011). Öğretmenin başarısında meslekî ve kişisel nitelikleri tartışmasız bir öneme sahiptir. Öğretmenin fikrî kapasitesi, kişisel olgunluğu ve örnek karakteri insan yetiştirmede vazgeçilmez esaslardır. Öğretim teknikleri ancak öğretmenin bu vasıflarıyla birleştiği takdirde hayatiyet kazanır bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet

öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Yetim & Göktaş, 2004; Kök, Çiftçi, Ayık, 2011). Bu bilgiler ışığında, öğretmenlik mesleğini seçen adayların birçok açıdan incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

İnanç ve davranışlar arasında sürekli bir etkileşim bulunmaktadır. Bireylerin sahip olduğu inançlar onların bilişsel, duygusal, motivasyonel ve seçim yapma süreçleri üzerinde etkili ve belirleyici bir rol oynamaktadır (Bandura, 1977). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki özyeterlik inançları onları birçok açıdan etkileyebilmektedir. Çünkü öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında öğretmenlerin tutumları, inançları onların sınıf içi davranışlarına, eğitim öğretim anlayışlarına ve öğrencilerine yaklaşımlarına yön verir (Taşkın, Cantürk ve Öngel, 2005). Öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inançlarının ileride mesleklerini kaliteli bir şekilde icra edeceklerine dair bilgiler vereceği inancından yola çıkarak öğretmenlerin özyeterlik algı ya da inançları ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında pek çok çalışma yapılmaktadır (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Kotaman, 2008).

Bandura'ya göre (2001) Özyeterlik inancı bireyin olumlu veya olumsuz düşünmesini, yaşamında amaçlar ve yaşam biçimini belirlemesini, zorluklara karşın harcayacağı çabayı ve çabaları sonucu elde edeceği ürünleri etkiler. Bu basit ama güçlü fikir hakkında daha fazla şey öğrenirken yeni olanaklar öne çıkmaktadır. Öğretmen hazırlama programları, öğretmenlerin inançlarının kabiliyetleri üzerindeki önemli etkileri ciddiye alırsa, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında hazırlanma ve desteklenme biçimlerinde önemli değişimlere yol açabilir. Öğretmen hazırlama programları, sınıfta işlenen derslerin dışında program boyunca giderek ustalık kazandırma, artan düzeyde sorumluluk verme ve yapabileceklerine dair öğretmen adaylarını heveslendirme, acemi öğretmenlere destek verme ve zamanla kademeli bir şekilde desteği çekme şeklinde hayata geçirilebilecek bir dönüşüme uğrayabilir (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin özyeterlik inançları üzerinde etkili olduğu varsayımından yola çıkarak öğretmen adaylarının öz-denetimlerinin, öğretmen özyeterlik inançlarıyla olan ilişkisini bazı değişkenlerle birlikte incelemek literatürdeki nitelikli öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının karakter özelliklerinin bir boyutu olan öz-denetimlerinin öğretmen özyeterlik inançları ile ilişkisini inceleyip, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimi ve özyeterlik inançları ile bazı değişkenlerle aralarındaki ilişkiyi tespit ederek, konu ile ilgili yapılacak çalışmalara bilimsel bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Okul öncesi eğitimi öğretmeni olma mesleki beceri ve kuramsal bilgi açısından zorluklar barındıran bir meslektir ve bu sorumlulukları yüklenebilecek kişilik özellikleri gerektirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Yönetmeliği (2014)'ne göre 36. ayını tamamlayan çocuk 66. ayını tamamlayana kadar okul öncesi eğitimi veren anaokulları ve anasınıflarında eğitim almaktadır. Formal eğitim hayatına başlayan çocuk, günün önemli bir kısmını arkadaşları ve öğretmeni ile etkileşim halinde geçirmektedir. Öğretmen bu dönemde, öğrencilerin yaşamında anne ve babasından sonra en önemli kişi olmaya başlamaktadır (Oktay 1999). Çocuğun bu dönmedeki okul ve öğretmen deneyimleri onun ileriki yaşamında okula bakışını ve öğrenme isteğini büyük ölçüde etkileyebilir. Çocuk kendine yetişkin modeli olarak öğretmeni seçebileceği için kişilik gelişimi açısından da öğretmenin önemli sorumlulukları vardır. Okul öncesi dönemdeki kazanımların sonraki yaşantıların temelini oluşturması, bu dönem çocuklarının son derece meraklı, öğrenmeye açık ve dinamik olmaları, alanda çalışacak öğretmenlerin, alan bilgisi, gelişim ve öğretim bilgisi ve zihinsel yeterliliklerinin yanı sıra istenilen kişilik özelliklerine sahip, iyi eğitim öğrenim görmüş bireyler olmasını gerektirmektedir (Demir, Gürsoy ve Ada, 2011).

Yapılan bazı araştırmalar sahada öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenlerin paylaşımcı, özverili ve sabırlı olmadıklarını, maddi ve manevi sorunlarını öğrencilere yansıttıklarını, mesleklerini sevmediklerini, öğrencilerini mesleğe hazırlamada yol gösterici olmadıklarını, tükenmişlik yaşadıklarını (Gökalp, 2003), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının zararlı alışkanlıklarının (sigara ve alkol kullanımı) varlığını (Talay, Kurt, Tuğ; 2000; Wolfe ve Higgins, 2008), öğretmen adayları arasında kopya çekme ya da intihal vakalarının olduğunu göstermiştir (Seven & Engin, 2008; Coşkan 2010). Toplum normlarına ve öğretmenden beklenen niteliklere uygun olmayan davranışlarda bireyin öz-denetim eksikliği önemli etkenlerden bir tanesidir (Baumeister, Heatherton &

Tice, 1994; Gottfredson & Hirschi, 1990; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Öğretmenlerin kişilikleri mesleki performanslarını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin nitelikli davranışlar göstermesi, öğretmenin davranışlarının niteliği ile ilgilidir. Öğretmen davranışları öğrencinin davranışlarını ve öğrenme şeklini etkileyebilmektedir (Weist, 1998; Haktanır, 2007).

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, öğretmenlerin özyeterlik inançları ve öz-denetim düzeylerinin fark edilmesine, iyi ve etkili öğretmen niteliklerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi adına doğru kararların alınıp uygulanmasına ve okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin ve mesleki başarılarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öz-denetimleri çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkinin tespit edildiği bu araştırmanın, öğretmen yetiştirme programlarının niteliği ve kalitesinin artırılması konusunda fayda sağlaması; öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini ve bunu etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi, gerekli görülürse uygun müdahale programlarının oluşturulmasına yardımcı olması ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde öğretmen özyeterlik inançları hakkında birçok çalışma yapılmış olsa da öz-denetim konusunda alanyazında fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma öz-denetim ve öğretmen özyeterlik algısının ilişkisini araştıran ilk çalışmadır. Ayrıca incelenen yurt içi okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan özyeterlik çalışmaları arasında nicelik olarak en çok okul öncesi öğretmen adayına ulaşan çalışmadır. Bu bakımdan çalışmanın orjinal olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ile öğretmen özyeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

Alt problemler

- Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri cinsiyetlerine, yaşlarına, sahip oldukları kardeş sayısına, sınıf düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

- Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri anne babanın eğitim seviyesine, anne-baba tutumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançları cinsiyetlerine, yaşlarına, sahip oldukları kardeş sayısına, sınıf düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançları anne babanın eğitim seviyesine, ebeveyn tutumlarına ve ebeveynlerden biri ya da ikisinin öğretmen olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?



İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgiler ayrıca veri toplama ve veri çözümleme süreçleri hakkında açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada, Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki ve bunları etkileyen bazı değişkenler incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın modeli, nicel metot kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi olarak belirlenmiştir. “Betimsel araştırmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya koymak için yürütülür. Bu tür çalışmalarda asıl amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır” (Çepni, 2012). Tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). İlişkisel tarama iki ya da daha fazla değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir (Can 2014). Bu nedenle araştırma, tarama modeline uygun olarak belirlenen ölçekler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimleri ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi adlı bu çalışmanın evrenini 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Beş ayrı üniversitede öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Kilis, Elazığ, Kütahya, Adıyaman, Ağrı illerindeki Üniversitelerde Okul Öncesi Anabilim Dalında Lisans I, II, III ve IV. sınıflarda öğrenim gören 879 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem Kilis, Elazığ, Kütahya, Adıyaman, Ağrı illerindeki üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin oluşu ve kolay ulaşılabilirlik faktörüne bağlı olarak,

uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Katılımcılara ait kişisel bilgilerin yer aldığı betimsel tablolar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	740	84.2
Erkek	139	15.8
Toplam	879	100

Araştırmaya katılan toplam 879 öğretmen adayının %84.2'si (740 kişi) bayan, %15.8'i (139 kişi) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Kardeş sayısı	N	%
1-3	456	51.9
4-6	310	35.3
7+	113	12.9
Toplam	879	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %51.9'unun 1-3 arası kardeş sahibi olduğu %35.3'ünün 4-6 arası kardeşe sahip olduğu %12.9'unun 7 ve üzeri kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Buldukları Sınıf Düzeyine Ait Bilgiler

Sınıf Düzeyi	N	%
1. Sınıf	215	24.5
2. Sınıf	284	32.3
3. Sınıf	218	24.8
4. Sınıf	162	18.4
Toplam	879	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %24.5'i 1. sınıf, %32.3'ü 2.sınıf, %24.8'i 3.sınıf ve %18.4'ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 4

Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Ait Bilgileri

Annenin Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	654	74.4
Ortaokul	94	10.7
Lise	103	11.7
Üniversite	28	3.2
Toplam	879	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının annelerin eğitim durumlarına bakıldığında %74.4'ü İlkokul, %10.7'si Ortaokul %11.7'si Lise, %3.2'si Üniversite mezunudur.

Tablo 5

Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Ait Bilgiler

Babanın Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	388	44.1
Ortaokul	143	16.3
Lise	192	21.8
Üniversite	156	17.7
Toplam	879	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına bakıldığında %44.1'i ilkökul, %16.3'ü Ortaokul, %21.8'i Lise, %17.7'i Üniversite mezunudur.

Tablo 6

Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ebeveynlerinin Öğretmen Olma Durumuna Ait Bilgiler

Ebeveynlerden en az birinin öğretmen olup olmaması	N	%
Yok	835	94.7
En Az Biri Öğretmen	44	4.3
Toplam	879	100

Katılımcılardan %4.3'ünün ebeveynlerinden en az birisi öğretmenken %94.7'sinin ebeveynleri öğretmen değildir.

Tablo 7

Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Anne Tutumlarına Ait Bilgiler

Algılanan Anne Tutumu	N	%
Demokratik	369	42.0
Aşırı Koruyucu	279	31.7
Mükemmeliyetçi	115	13.1
Otoriter	90	10.2
İlgisiz	26	3.0
Toplam	879	100

Katılımcıların anne tutumları hakkındaki düşüncelerine bakıldığında %42.0'si annesinin demokratik, %31.7'si annesinin aşırı koruyucu %13.1'i annesinin mükemmeliyetçi, %10.2'si annesinin otoriter, %3.0'ü annesinin ilgisiz olduğunu düşünmektedir.

Tablo 8

Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Baba Tutumlarına Ait Bilgiler

Algılanan Baba Tutumu	N	%
Demokratik	383	43.6
Otoriter	188	21.4
Aşırı Koruyucu	144	16.4
Mükemmeliyetçi	94	14.7
İlgisiz	70	8.0
Toplam	879	100

Katılımcıların baba tutumları hakkındaki düşüncelerine bakıldığında %43.6'sı babasının demokratik, %21.4'ü babasının otoriter, %16.4'ü babasının aşırı koruyucu %14.7'si babasının mükemmeliyetçi, %8.0'i babasının ilgisiz olduğunu düşünmektedir.

Tablo 9

Örneklemede Yer Alan Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Dağılımları

Araştırmaya Katılan Üniversiteler	N	%
1	215	24.46
2	192	21.84
3	161	18.32
4	168	19.11
5	143	16.27
Toplam	879	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç veri toplama aracından faydalanılmıştır. Bunlardan ilki araştırmanın amacını özetleyen ve etik kurallar çerçevesinde bilgilerinin kullanılacağını konusunda açıklamanın da yer aldığı kişisel bilgi formudur. Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayıları, sınıf düzeyleri, anne babalarının öğretmen olma durumları, anne babalarının eğitim seviyeleri, anne-baba tutumlarına ait sorular yer almaktadır. İkinci veri toplama aracı olarak Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve üçüncü olarak Öz-denetim Ölçeği kullanılmıştır.

Öz-denetim ölçeği (Self-control scale SCS)

Araştırmada kullanılan ölçeklerden ilki Rosenbaum (1980) tarafından “Self-Control Schedule” adıyla geliştirilen ve Türkiye için geçerlik güvenirlik çalışması Duyan, Gülden ve Gelbal tarafından yapılan “Öz-Denetim Ölçeği”dir. (ÖDÖ).

Bu ölçek insanların öz-denetim davranışlarına ilişkin yapılarını ve bu davranış şeklinin günlük yaşamda sorunlarla karşılaştığında öz-denetimi harekete geçirme durumlarını üç farklı boyutuyla belirlemeye yönelik bir ölçektir. Öz-denetimin üç işlevinden bahsedilmiştir bunlar; onarıcı öz-denetim (redressive), yenileyici öz-denetim (reformative) ve yaşantısal öz-denetim (experiential) (Duyan, Gülden, Gelbal, 2012). Ölçekte toplam 36 madde bulunmaktadır. Maddelerde belirtilen ifadelere, kişilerden “Bana tamamen uyuyor ise (+3)”, ile “Bana tamamen uymuyor ise (-3)” arasındaki derecelere göre görüş bildirmeleri istenmektedir. Rosenbaum tarafından tek boyutlu olarak kullanılan ölçek Duyan, Gülden ve Gelbal (2012) tarafından üç farklı boyut ile uygulanmıştır. Bu üç alt ölçeğin puan aralığı şöyledir; Yaşantısal öz-denetim ve Onarıcı öz-denetim bunlardan alınabilecek puan -33 ile +33 arasındadır; Yenileyici öz-denetim alt ölçeğinden alınabilecek toplam puan -42 ile +42 arasındadır. Bu ölçeğin tamamından alınabilecek puanlarsa -108 ile +108 arasında değişmektedir. ÖDÖ’deki yüksek puanlar öz-denetim düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Düşük alınan puanlar öz-denetim seviyesinin düşük olduğunu gösterir (Duyan ve ark., 2012).

Öz-denetim ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması 1796 üniversite öğrencisi üzerinde Duyan, Gülden ve Gelbal (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yaşantısal öz-denetim boyutunun toplam korelasyon puanı; 0.371 ile 0.617, yenileyici öz-denetim boyutunun korelasyon puanı; 0.262 ile 0.500 ve son olarak üçüncü faktörü olan onarıcı öz-denetim boyutunun korelasyon puanı; 0.249 ile 0.503 arasında değişmektedir. Tekrar test yöntemi ile güvenilirlik, tutarlıkları ve homojenliklerini ölçülmüştür. Öz-denetim ölçeğinin tamamının cronbach alpha katsayısı: 0.809, yaşantısal öz-denetim boyutunun cronbach alpha katsayısı: 0.836, yenileyici öz-denetim boyutunun cronbach alpha katsayısı: 0.758 ve onarıcı öz-denetim boyutunun cronbach alpha katsayısı: 0.725'dir.

Dil geçerliliği için ölçek, Türkçe ve İngilizce formlarının aynı anlama gelip gelmediğini test etmek amacıyla iyi düzeyde İngilizce bilen üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Bunların sonucunda Pearson Momentler Çarpım Korelasyonunun Katsayısı 0.895 ($p= 0.000$) olarak bulunmuştur (Duyan, Gülden ve Gelbal, 2012).

Bu çalışma için ölçeğin boyutlarının güvenilirlik katsayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

Öz-denetim Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Güvenirlik Katsayıları

Öz-denetim Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
1. Alt boyut (Yaşantısal)	11	.720
2. Alt boyut (Yenileyici)	14	.800
3. Alt boyut (Onarıcı)	11	.760
Toplam	36	.765

Bu çalışma için Öz-denetim ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayıları yaşantısal boyut için .72, Yenileyici alt boyut için .80, Onarıcı alt boyut için .76 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri bu haliyle oldukça yüksektir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen özyeterlik ölçeği (Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale" TTSES)

Bu çalışmada diğer bir veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan ve öğretmenlerin özyeterliklerini

nasıl algıladıklarını betimlemeye çalışan, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, 24 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. “Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik” olarak adlandırılan birinci boyut öğretmenlerin yapılan etkinliklerde öğrencileri başarılı olabileceklerine hangi düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik” olarak adlandırılan ikinci boyut öğretmenlerin farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini hangi düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddeleri içermektedir. “Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik” olarak adlandırılan üçüncü boyut ise öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgili maddeleri içermektedir.

Alt boyutlara göre maddelerin dağılımları şu şekildedir:

- Öğretim stratejileri: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- Öğrenci katılımı sağlama: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- Sınıf yönetimi: 3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Ölçekte maddeler 9’lu derecelendirme ölçeğiyle değerlendirilmektedir. 1-Hiç, 3-Çok az, 5-Kısmen, 7-Oldukça, 9-Çok şeklinde derecelendirilmiştir.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmalarında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda her bir boyut için alfa kat sayıları; Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik .82, Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik .86, Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik .84 ve ölçeğin geneli için .93 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma için ölçeğin güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibi bulunmuştur.

Tablo 11

Özyeterlik Ölçeğinin Bu Çalışma İçin Güvenirlik Katsayıları

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
1. Alt boyut (Öğrenci Katılımı)	8	.858
2. Alt boyut (Öğretim Stratejileri)	8	.862
3. Alt Boyut (Sınıf Yönetimi)	8	.861
Toplam	24	.946

Özyeterlik Ölçeği (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya,2005); Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi

Bu çalışma için her bir alt boyutta yer alan maddeler üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Öğretmen Özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarının tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı birinci alt boyut olan Öğrenci Katılımı için .85, ikinci alt boyut olan Öğretim Stratejileri için .86, üçüncü alt boyut olan sınıf yönetimi için .86 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri bu haliyle yüksektir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada 2016-2017 Eğitim-öğretim yılında Okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanacak ölçekler ve uygulama için, gerekli izinler alındıktan sonra aynı yıl içinde Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Elazığ Fırat Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD’de öğrenim gören lisans I., II., III. ve IV. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Örneklem için seçilen üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler için bin ölçek hazırlanarak öğrencilere uygulanmış fakat geri dönüşü olan ve geçersiz sayılan veriler sonrasında 879 öğretmen adayının ölçek verileri ile çalışma tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler problem cümlelerindeki sorulara yanıt niteliğinde olmak üzere sayısallaştırılmıştır. Ölçekler aracılığı ile elde edilen veriler, hazırlanan kod yönergelerine uygun bilgi formlarına işlenip, bilgisayar ortamında, sosyal bilimler için istatistik programında (SPSS) çözümlenmiş, manidarlıklar 0.05 düzeyinde sınanmış, verilerin istatistiksel çözümlenmesinde, araştırma sorularına uygun olarak frekans, standart sapma, t-testi, varyans analizi ve regresyon analizi teknikleri uygulanmış, elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek açıklanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ile öğretmen özyeterlik inançları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile betimlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-denetiminin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile yaş, kardeş sayısı, sınıf düzeyleri, anne baba eğitim durumları ve tutumlarının, eğitim görülen üniversitenin etkisi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve anne ya da babanın öğretmen olma durumuna göre Özyeterlik inançları t-testi uygulanarak; yaş,

kardeş sayısı, sınıf düzeyleri, anne baba eğitim durumları ve tutumlarının etkisi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir. Aralarında anlamlı fark bulunan değişkenler için LSD Post Hoc analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-denetimleri ile öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin varlığını belirlemek için korelasyon, varyansın belirlenmesi için regresyon analizi uygulanmıştır.



Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda örneklemeden Öz-denetim Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve açıklamalarına yer verilmiştir. Alt problemlerde yer alan her bir soruya ilişkin bulguların özet tabloları sırasıyla verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Öz-Denetimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimlerinin yaşantısal, yenileyici, onarıcı boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve puan sıraları, sonra cinsiyete ilişkin t-testi sonuçları; daha sonra ise öğretmen adaylarının kardeş sayıları, sınıf derecesi, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba tutumlarına ilişkin ANOVA sonuçları değerlendirilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal Boyutunun Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları

Madde No	Maddeler	\bar{X}	S	Puan Sırası
4	Dışarıdan yardım almaksızın sinirlilik, öfke ve gerginliğimin üstesinden gelebilmem çoğu zaman zordur	1.95	0.783	9
6	Yaptığım hataları düşünmekten kendimi alamam	1.98	0.811	7
8	Biri bana baskı yaptığında, yapmam gereken şeyi genellikle daha kısa sürede yaparım	2.02	0.798	4
9	Zor bir karar vermem gerektiğinde tüm verilere sahip olsam dahi karar vermeyi ertelemeyi tercih ederim	1.97	0.814	8
14	Günde iki paket sigara içiyordum, sigarayı bırakmak için dışarıdan yardım almaya ihtiyaç duyardım	2.20	0.843	2
16	Yanımda sakinleştirici olsa gergin ve sinirli olduğumda bir tane alırdım	2.22	0.853	1
18	Hoşlanmadığım işleri hemen yapabilecek durumda olsam bile onları erteleme eğilimindeyimdir	2.04	0.824	3
19	Bazı kötü alışkanlıklarından kurtulmak için dışarıdan yardım almaya ihtiyaç duyarım	1.93	0.833	10

Tablo 12 (devam)

Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal Boyutunun Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları

Madde No	Maddeler	\bar{X}	S	Puan Sırası
21	Kendimi kötü hissetmeme sebep olsa bile olası tüm felaketleri düşünmekten kendimi alamam	2.00	0.818	5
29	Genellikle yapmam gereken daha acil şeyler olduğunda bile önce yapmayı sevdiğim şeyi yaparım	1.99	0.820	6
35	Çoğu zaman beni rahatsız eden tatsız düşüncelerin üstesinden gelemem	1.92	0.794	11

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşantısal boyutta öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının $\bar{X} = 2.22$ ile $\bar{X} = 1.92$ arasında değiştiği görülmektedir. Öz-denetim ölçeğinin yaşantısal boyutunda toplam on bir madde bulunmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde öğretmen adaylarının katıldığı ilk üç madde “Yanımda sakinleştirici olsa gergin ve sınırlı olduğumda bir tane alırdım” ($\bar{X} = 2.22$), “Günde iki paket sigara içiyor olsaydım, sigarayı bırakmak için dışarıdan yardım almaya ihtiyaç duyardım” ($\bar{X} = 2.20$) ve “Hoşlanmadığım işleri hemen yapabilecek durumda olsam bile onları erteleme eğilimindeyimdir” ($\bar{X} = 2.04$) maddeleridir. Öğretmen adaylarının en az katıldığı madde ise “Çoğu zaman beni rahatsız eden tatsız düşüncelerin üstesinden gelemem” ($\bar{X} = 1.92$) maddesidir.

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yenileyici Boyutunun Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları

Madde No	Maddeler	\bar{X}	S	Puan Sırası
1	Sıkıcı bir iş yaptığımda işin daha az sıkıcı olan yanlarını ve işi bitirdiğimde elde edeceğim ödülü düşünürüm	1.60	1.543	6
2	Beni endişelendiren bir şey yapmak zorunda olduğumda işi yaparken endişemin nasıl üstesinden geleceğimi gözümde canlandırmaya çalışırım	1.48	1.514	8
7	Zor bir problemle karşılaştığımda onu sistematik bir şekilde ele almaya çalışırım	1.46	1.418	9
10	Okuduğum şeye odaklanmakta zorluk yaşadığımda konsantrasyonumu arttırmanın yollarını ararım	1.60	1.601	5
11	Çalışmayı planladığımda işimle ilgisi olmayan her şeyi ortadan kaldırırım	1.33	1.685	13
12	Kötü bir alışkanlıktan kurtulamaya çalışırken, öncelikle bu alışkanlığa sahip olma nedenlerimi bulmaya çalışırım	1.34	1.572	12
20	Kendimi işe veremediğimde ve işi yapmakta zorlandığımda. kendimi işe vermenin yollarını ararım	1.62	1.470	4
22	Sevdiğim şeyleri yapmaya başlamadan önce yapmak zorunda olduğum işi bitirmeyi tercih ederim	1.58	1.600	7
24	Kötü bir alışkanlığımın üstesinden gelmeyi başardığımda kendime olan saygım artar	2.11	1.348	1
26	Düşünmeden hareket ettiğimi hissettiğimde kendime durmamı ve onunla ilgili bir şey yapmadan önce düşünmemi söylerim	1.68	1.477	2
28	Karar vermem gerektiğinde, çabuk ve içimden geldiği gibi karar vermek yerine genellikle farklı seçenekler ararım	0.99	1.855	14
32	Yapmam gereken birkaç şey olduğunda genellikle işlerimi planlarım	1.62	1.564	3
33	Param azaldığında ilerde daha dikkatli bütçe yapmak için tüm harcamalarımı kaydetmeye karar veririm	1.35	1.819	11
34	Bir işe konsantre olmakta zorluk yaşarsam onu küçük parçalara bölerim	1.41	1.606	10

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yenileyici boyutta öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının $\bar{X} = 2.11$ ile $\bar{X} = 0.99$ arasında değiştiği görülmektedir. Öz-denetim ölçeğinin yenileyici boyutunda toplam on dört madde bulunmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde öğretmen adaylarının katıldığı ilk üç madde "Kötü bir alışkanlığımın üstesinden gelmeyi

başarıldığımda kendime olan saygım artar” ($\bar{X} = 2.11$), “Düşünmeden hareket ettiğimi hissettiğimde kendime durmamı ve onunla ilgili bir şey yapmadan önce düşünmemi söylerim” ($\bar{X} = 1.68$) ve “Yapmam gereken birkaç şey olduğunda genellikle işlerimi planlarım” ($\bar{X} = 1.62$) maddeleridir. Öğretmen adaylarının en az katıldığı madde ise “Karar vermem gerektiğinde, çabuk ve içimden geldiği gibi karar vermek yerine genellikle farklı seçenekler ararım” ($\bar{X} = 1.92$) maddesidir.

Tablo 14

Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Onarıcı Boyutunun Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları

Madde No	Maddeler	\bar{X}	S	Puan Sırası
3	Düşünme şeklimi değiştirerek, çoğu zaman neredeyse her şeye ilişkin duygularımı da değiştirebilirim	0.94	1.750	5
5	Moralim bozuk olduğunda güzel şeyler düşünmeye çalışırım	0.89	2.022	7
13	Tatsız bir düşünce canımı sıktığında, güzel şeyler düşünmeye çalışırım	1.26	1.802	3
15	Moralim bozuk olduğunda ruh halimin değişmesi için neşeli davranmaya çalışırım	0.88	2.034	8
17	Moralim bozuk olduğunda sevdiğim şeylerle meşgul olmaya çalışırım	1.41	1.838	2
23	Bir yerim ağrıdığımda onu düşünmemeye çalışırım	0.69	1.982	10
25	Başarısızlığa eşlik eden kötü duygulardan kurtulmak için çoğu zaman kendime bunun feci bir şey olmadığını ve bir şeyler yapabileceğimi söylerim	1.48	1.563	1
27	Birine aşırı derecede sınırlendiğimde bile yapacaklarımı dikkatlice düşünürüm	0.77	2.017	9
30	Önemli bir toplantıya geç kalmamın kaçınılmaz olduğunu fark ettiğimde, kendime sakin olmamı söylerim	1.04	1.792	4
31	Bir yerim ağrıdığımda düşüncelerimi başka yöne çevirmeye çalışırım	0.93	1.903	6
36	Acıktığımda ve yemek yeme fırsatım olmadığında düşüncelerimi midemden başka bir yere yönlendirmeye ya da tok olduğumu hayal etmeye çalışırım	0.43	2.129	11

Tablo 14’e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının onarıcı boyutta öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının $\bar{X} = 1.48$ ile $\bar{X} = 0.43$ arasında değiştiği görülmektedir. Öz-denetim ölçeğinin onarıcı boyutunda toplam

on bir madde bulunmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde öğretmen adaylarının katıldığı ilk üç madde “Başarısızlığa eşlik eden kötü duygulardan kurtulmak için çoğu zaman kendime bunun feci bir şey olmadığını ve bir şeyler yapabileceğimi söylerim” ($\bar{X} = 1.48$), “Moralim bozuk olduğunda sevdiğim şeylerle meşgul olmaya çalışırım” ($\bar{X} = 1.41$) ve “Tatsız bir düşünce canımı sıktığında, güzel şeyler düşünmeye çalışırım” ($\bar{X} = 1.26$) maddeleridir. Öğretmen adaylarının en az katıldığı madde ise “Acıktığımda ve yemek yeme fırsatım olmadığında düşüncelerimi midemden başka bir yere yönlendirmeye ya da tok olduğumu hayal etmeye çalışırım” ($\bar{X} = 0.43$) maddesidir.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (yaşantısal, yenileyici, onarıcı öz-denetim) kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici, Onarıcı Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek boyutu	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yaşantısal	Bayan	740	2.03	0.423	877	1.728	.084
	Erkek	139	1.96	0.408			
Yenileyici	Bayan	740	1.57	0.817	877	4.628	.000
	Erkek	139	1.22	0.862			
Onarıcı	Bayan	740	1.01	1.028	877	2.508	.012
	Erkek	139	0.77	1.027			
Öz-denetim	Bayan	740	4.61	1.774	877	4.004	.000
Toplam	Erkek	139	3.95	1.797			

Tablo 15’de verilen bilgilere göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öz-denetim puanları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının, yaşantısal, yenileyici ve onarıcı öz-denetimlerinin erkek öğretmen adayları ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz-denetimleri yaşantısal boyutta ($t_{(877)}=1.728$, $p>.05$) anlamlı bir fark göstermezken yenileyici ($t_{(877)}=4.628$, $p<.05$) ve onarıcı ($t_{(877)}=2.508$, $p<.05$) boyutlarıyla birlikte toplam ölçek puanlarında ($t_{(877)}=4.004$, $p<.05$) cinsiyete göre anlamlı fark göstermiştir.

Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (yaşantısal, yenileyici, onarıcı öz-denetim) yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutu	Yaş Aralığı	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Yaşantısal	18-20 yaş	419	2.02	.413	2;876	.066	.936
	21-23 yaş	403	2.02	.432			
	24 yaş ve üzeri	57	2.04	.398			
Yenileyici	18-20 yaş	419	1.52	.814	2;876	.451	.637
	21-23 yaş	403	1.49	.865			
	24 yaş ve üzeri	57	1.60	.755			
Onarıcı	18-20 yaş	419	0.95	.999	2;876	.629	.534
	21-23 yaş	403	0.98	1.053			
	24 yaş ve üzeri	57	1.11	1.108			
Öz-denetim Toplam	18-20 yaş	419	4.49	1.731	2;876	.578	.561
	21-23 yaş	403	4.49	1.869			
	24 yaş ve üzeri	57	4.75	1.702			

Tablo 16 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının yaşantısal boyutta öz-denetimleri ($F_{(2;876)}=.066$, $p>.05$), yenileyici boyutta öz-denetimleri ($F_{(2;876)}=.451$, $p>.05$), onarıcı boyutta öz-denetimleri ($F_{(2;876)}=.629$, $p>.05$) ve toplam ölçek puanlarında ($F_{(2;876)}=2.578$, $p>.05$) yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (yaşantısal, yenileyici, onarıcı öz-denetim)

kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Yaşantısal	1-3	456	2.01	0.405	2;876	.161	.851
	4-6	310	2.03	0.431			
	7 ve üzeri	113	2.03	0.455			
Yenileyici	1-3	456	1.51	0.801	2;876	.111	.895
	4-6	310	1.52	0.832			
	7 ve üzeri	113	1.48	0.964			
Onarıcı	1-3	456	0.99	1.019	2;876	2.449	.087
	4-6	310	0.89	1.021			
	7 ve üzeri	113	1.14	1.090			
Öz-denetim Toplam	1-3	456	4.51	1.753	2;876	.557	.573
	4-6	310	4.44	1.776			
	7 ve üzeri	113	4.65	1.995			

Tablo 17 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının yaşantısal boyutta öz-denetimleri ($F_{(2;876)}=.161$, $p>.05$), yenileyici boyutta öz-denetimleri ($F_{(2;876)}=.111$, $p>.05$) ve onarıcı boyutta öz-denetimlerinde ($F_{(2;876)}=.2.449$, $p>.05$) kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıf Düzeyleri Değişkeniyle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (yaşantısal, yenileyici, onarıcı öz-denetim) sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Sınıf Düzeyleri Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Sınıf Derecesi	N	\bar{X}	S	sd	F	P
Yaşantısal	1	215	2.06	0.410	3;875	2.448	.062
	2	284	2.04	0.419			
	3	218	1.96	0.425			
	4	162	2.00	0.427			
Yenileyici	1	215	1.50	0.822	3;875	.046	.987
	2	284	1.52	0.784			
	3	218	1.52	0.899			
	4	162	1.52	0.849			
Onarıcı	1	215	1.02	1.084	3;875	1.079	.357
	2	284	0.95	0.988			
	3	218	0.89	1.008			
	4	162	1.07	1.062			
Öz-denetim Toplam	1	215	4.57	1.787	3;875	.649	.584
	2	284	4.51	1.710			
	3	218	4.37	1.882			
	4	162	4.59	1.825			

Tablo 18’de olan verilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf derecelerine göre yaşantısal boyutta öz-denetimleri ($F_{(3;875)}=2.448$, $p>.05$), yenileyici boyutta öz-denetimleri ($F_{(3;875)}=.046$, $p>.05$) ve onarıcı boyutta ($F_{(3;875)}=1.079$, $p>.05$) öz-denetimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (yaşantısal, yenileyici, onarıcı öz-denetim) anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Anne eğitim durumu	N	\bar{X}	S	sd	F	P
Yaşantısal	İlkokul	654	2.02	0.422	3;875	.126	.945
	Ortaokul	94	2.01	0.418			
	Lise	103	2.04	0.413			
	Üniversite	28	2.05	0.460			
Yenileyici	İlkokul	654	1.53	0.826	3;875	.405	.749
	Ortaokul	94	1.44	0.936			
	Lise	103	1.48	0.806			
	Üniversite	28	1.56	0.771			
Onarıcı	İlkokul	654	0.99	1.031	3;875	1.135	.334
	Ortaokul	94	0.97	1.087			
	Lise	103	0.83	0.995			
	Üniversite	28	1.19	0.949			
Öz-denetim	İlkokul	654	4.53	1.784	3;875	.654	.581
	Ortaokul	94	4.42	1.970			
Toplam	Lise	103	4.34	1.706			
	Üniversite	28	4.80	1.714			

Tablo 19’da verilen bilgilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim durumu ile yaşantısal boyutta öz-denetimleri ($F_{(3;875)}=.126$, $p>.05$), yenileyici boyutta öz-denetimleri ($F_{(3;875)}=.405$, $p>.05$), onarıcı boyutta öz-denetimleri ($F_{(3;875)}=1.135$, $p>.05$) ve ölçekten alınan toplam puanlarla ($F_{(3;875)}=.654$, $p>.05$) anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (yaşantısal, yenileyici, onarıcı öz-denetim) baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	F	P
Yaşantısal	İlkokul	388	2.02	0.423	3,875	1.381	.247
	Ortaokul	143	2.08	0.432			
	Lise	192	2.00	0.398			
	Üniversite	156	2.00	0.432			
Yenileyici	İlkokul	388	1.53	0.813	3,875	1.631	.181
	Ortaokul	143	1.52	0.874			
	Lise	192	1.41	0.894			
	Üniversite	156	1.60	0.760			
Onarıcı	İlkokul	388	0.99	0.997	3,875	.533	.660
	Ortaokul	143	0.91	1.054			
	Lise	192	0.93	1.077			
	Üniversite	156	1.04	1.039			
Öz-denetim	İlkokul	388	4.54	1.757	3,875	.913	.434
	Ortaokul	143	4.51	1.884			
Toplam	Lise	192	4.33	1.863			
	Üniversite	156	4.63	1.708			

Tablo 20’de verilen bilgilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim durumu ile yaşantısal boyutta öz-denetimleri ($F_{(3;875)}=1.381$, $p>.05$), yenileyici boyutta öz-denetimleri ($F_{(3;875)}=1.631$, $p>.05$), onarıcı boyutta öz-denetimleri ($F_{(3;875)}=0.533$, $p>.05$) ve ölçekten alınan toplam puan ile ($F_{(3;875)}=0.913$, $p>.05$) baba eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anne Tutumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (yaşantısal, yenileyici, onarıcı öz-denetim) anne tutumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Anne Tutumu Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Anne Tutumları	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark*
Yaşantısal	İlgisiz	26	2.08	0.389	4;874	2.832	.024	A>D
	Demokratik	369	1.98	0.418				O>D
	Aşırı koruyucu	279	2.05	0.422				O>M
	Mükemmeliyetçi	115	1.98	0.428				
	Otoriter	90	2.11	0.409				
Yenileyici	İlgisiz	26	1.26	0.973	4;874	2.744	.027	D>A
	Demokratik	369	1.59	0.746				D>M
	Aşırı koruyucu	279	1.45	0.865				D>İ
	Mükemmeliyetçi	115	1.39	0.927				
	Otoriter	90	1.60	0.878				
Onarıcı	İlgisiz	26	0.50	1.200	4;874	2.405	.048	D>İ
	Demokratik	369	1.02	0.981				M>İ
	Aşırı koruyucu	279	0.89	1.055				O>İ
	Mükemmeliyetçi	115	1.03	1.095				
	Otoriter	90	1.09	0.988				
Öz-denetim Toplam	İlgisiz	26	3.84	1.872	4;874	2.117	.077	Yok
	Demokratik	369	4.59	1.649				
	Aşırı koruyucu	279	4.40	1.896				
	Mükemmeliyetçi	115	4.39	1.931				
	Otoriter	90	4.80	1.783				

*: LSD Post-Hoc testine göre ($\alpha = 0.05$) düzeyinde sınanmıştır.

A: Aşırı koruyucu, D: Demokratik, M: Mükemmeliyetçi, İ: İlgisiz, O: Otoriter

Tablo 21’de verilen bilgilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının anne tutumları ile yaşantısal boyutta öz-denetimleri ($F_{(4;874)}=2.832$, $p>.05$), yenileyici boyutta öz-denetimleri ($F_{(4;874)}=2.744$, $p>.05$), onarıcı boyutta öz-denetimleri ($F_{(4;874)}=2.405$, $p>.05$) ile anne tutumu arasında anlamlı fark görülmektedir.

Baba Tutumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-denetimlerine ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (yaşantısal, yenileyici, onarıcı öz-denetim) baba tutumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarının Baba Tutumu Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Baba Tutumları	N	\bar{X}	S	sd	F	P
Yaşantısal	İlgisiz	70	2.14	0.443	4;874	2.101	.079
	Demokratik	383	2.01	0.422			
	Aşırı koruyucu	144	2.05	0.411			
	Mükemmeliyetçi	94	1.97	0.431			
	Otoriter	188	2.00	0.407			
Yenileyici	İlgisiz	70	1.33	1.093	4;874	1.246	.290
	Demokratik	383	1.55	0.785			
	Aşırı koruyucu	144	1.53	0.771			
	Mükemmeliyetçi	94	1.45	0.788			
	Otoriter	188	1.52	0.884			
Onarıcı	İlgisiz	70	0.94	1.178	4;874	.366	.833
	Demokratik	383	1.00	1.044			
	Aşırı koruyucu	144	1.03	0.867			
	Mükemmeliyetçi	94	0.94	1.084			
	Otoriter	188	0.91	1.042			
Öz-denetim Toplam	İlgisiz	70	4.41	2.200	4;874	.494	.740
	Demokratik	383	4.56	1.749			
	Aşırı koruyucu	144	4.61	1.625			
	Mükemmeliyetçi	94	4.36	1.739			
	Otoriter	188	4.43	1.871			

Tablo 22’de verilen bilgilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının baba tutumları ile yaşantısal boyutta öz-denetimleri ($F_{(4;874)}=2.101$, $p>.05$), yenileyici boyutta öz-denetimleri ($F_{(4;874)}=1.246$, $p>.05$), onarıcı boyutta öz-denetimleri ($F_{(4;874)}=0.366$, $p>.05$) ile baba tutumu arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Öğretmen Adaylarının Özyeterliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançları öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarına göre yorumlanmıştır. Öncelikle, öğretmen özyeterliğinin her boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve puan sıraları değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir, sonrasında cinsiyet ve anne babanın öğretmen olma değişkenlerine ilişkin t-testi sonuçları; daha sonra ise sınıf derecesi, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba tutumları ve gidilen üniversite değişkenlerine ilişkin ANOVA sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik özyeterlik inançlarının ortalama, standart sapma ve puan sıraları Tablo 23’de yer almaktadır.

Tablo 23

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik İnançlarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları

Madde No	Maddeler	\bar{X}	S	Puan Sırası
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	6.20	1.82	8
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.68	1.66	7
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.90	1.63	6
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.23	1.56	1
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.94	1.59	3
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	6.95	1.60	2
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.90	1.53	5
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	6.94	1.66	4

Tablo 23'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının $\bar{X} = 7.23$ ile $\bar{X} = 6.20$ arasında değiştiği görülmektedir. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik boyutunda toplam sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde öğretmen adaylarının katıldığı ilk üç madde "Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz" ($\bar{X} = 7.23$), "Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?" ($\bar{X} = 6.95$) ve "Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?" ($\bar{X} = 6.94$) maddeleridir. Öğretmenlerin en az katıldığı madde ise "Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?" ($\bar{X} = 6.20$) maddesidir. Öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencileri okulda başarılı olabileceklerini inandırmayı başabileceklerine olan inançları, çalışması zor öğrencilere ulaşabileceklerine olan inançlarından yüksektir. Öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerle öğrenci katılımını sağlamada özyeterliklerinin yüksek olduğu dolayısıyla öğretim faaliyetlerinde istekli oldukları söylenebilir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algılarının ortalama, standart sapma ve puan sıraları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları

Madde No	Maddeler	\bar{X}	S	Puan Sırası
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	6.67	1.59	7
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	7.14	1.53	1
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	6.86	1.55	6
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.64	1.56	8
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	6.87	1.58	5
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	7.09	1.57	2
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	6.88	1.63	4
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.98	1.70	3

Tablo 24'e göre öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının $\bar{X} = 7.14$ ile $\bar{X} = 6.64$ arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları kendilerini öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutunda oldukça yeterli görmektedir. Bu boyutta yer alan yedi madde incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok katıldığı ilk üç maddenin “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?” ($\bar{X} = 7.14$), “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?” ($\bar{X} = 7.09$) ve “Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?” ($\bar{X} = 7.55$) maddeleri olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının en az katıldığı madde ise “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” ($\bar{X} = 6.64$) maddesidir.

Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları kendilerini en çok değerlendirme konusunda yeterli bulmaktadır. Fakat her bir öğrencinin seviyesine uygun ders işleme konusunda daha dūřuk yeterlik inancına sahiptirler.

Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik özyeterlik inançlarının ortalama, standart sapma ve puan sıraları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları

Madde No	Maddeler	\bar{X}	S	Puan Sırası
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.83	1.66	4
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	6.89	1.62	3
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	7.04	1.60	2
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.19	1.59	1
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	6.82	1.64	5
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	6.54	1.60	7
19	Birkaç problemlı öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	6.75	1.63	6
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	6.47	1.86	8

Tablo 25’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının $\bar{X} = 7.19$ ile $\bar{X} = 6.47$ arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutunda toplam sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde öğretmen adaylarının katıldığı ilk üç madde “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?” ($\bar{X} = 7.19$), “Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?” ($\bar{X} = 7.04$) ve “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?” ($\bar{X} = 6.89$) maddeleridir. Öğretmen adaylarının en az katıldığı madde “Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?” ($\bar{X} = 6.47$) maddesidir.

Bu veriler ışığında öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik özyeterlik inançlarının düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kişisel Değişkenlere Göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançları

Bu başlık altında üç alt problemde yer alan öğretmen özyeterlik algısının okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançları cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, ebeveynlerin eğitimi durumuna, ebeveyn tutumlarına, göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizler verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik) kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Ölçek Boyutu	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Bayan	740	6.89	1.13	877	2.379	.018
	Erkek	139	6.63	1.26			
Öğretim Stratejileri	Bayan	740	6.92	1.13	877	2.096	.036
	Erkek	139	6.70	1.16			
Sınıf Yönetimi	Bayan	740	6.83	1.16	877	.990	.322
	Erkek	139	6.72	1.27			
Toplam Puan	Bayan	740	6.88	1.07	877	1.936	.053
	Erkek	139	6.67	1.15			

Tablo 26’da verilen bilgilere göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özyeterlik puanları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerinin erkek öğretmen adayları ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımı boyutunda ($t_{(877)}=2.37$, $p<.05$) ve öğretim stratejileri ($t_{(877)}=2.09$, $p<.05$) boyutlarında özyeterlik puanları

arsında anlamlı bir fark vardır. Sınıf yönetimi boyutu ($t_{(877)}=.99$, $p>.05$) ve ölçeğin toplam değerleri ($t_{(877)}=1.93$, $p>.05$) için anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Yaş	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	18-20 yaş	419	6.87	1.197	3;876	.159	.853
	21-23 yaş	403	6.82	1.116			
	24 yaş ve üzeri	57	6.84	1.151			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	18-20 yaş	419	6.90	1.157	3;876	.180	.836
	21-23 yaş	403	6.86	1.125			
	24 yaş ve üzeri	57	6.94	1.052			
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	18-20 yaş	419	6.85	1.198	3;876	.783	.458
	21-23 yaş	403	6.76	1.164			
	24 yaş ve üzeri	57	6.92	1.092			

Tablo 27 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ($F_{(3;876)}=.159$; $p>.05$), öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ($F_{(3;876)}=.180$; $p>.05$) ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ($F_{(3;876)}=.783$; $p>.05$) inançlarına ilişkin görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anne ya da Babanın Öğretmen Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik) anne ya da babanın öğretmen olma değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Ebeveynlerinden En Az Birinin Öğretmen Olma ya da Olmama Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Ölçek Boyutu	Ebeveynlerin öğretmen olma durumları	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Öğretmen yok	835	6.84	1.16	877	.328	.743
	En az biri öğretmen	44	6.90	1.03			
Öğretim Stratejileri	Öğretmen yok	835	6.89	1.14	877	.160	.664
	En az biri öğretmen	44	6.82	0.97			
Sınıf Yönetimi	Öğretmen yok	835	6.82	1.18	877	.346	.730
	En az biri öğretmen	44	6.86	1.17			
Özyeterlik	Öğretmen yok	835	6.85	1.09	877	.435	.873
	En az biri öğretmen	44	6.82	0.94			

Tablo 28’de verilen bilgilere göre özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama boyutunda ebeveynlerden en az birinin öğretmen olma ya da olmama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(877)}=.328$, $p>.05$). Öğrenci katılımı boyutunda öğretmen adaylarının ebeveynlerinden en az biri öğretmen olan öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=6.90$, $s=1.03$), ebeveynlerinden öğretmen olmayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=6.84$, $s=1.16$) puan ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin öğretim stratejileri boyutu için öğretmen adaylarının ebeveynlerinden en az birinin öğretmen olma ya da olmama durumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(877)}=.160$, $p>.05$). Yine aynı boyutta ebeveynlerinden en az biri öğretmen olan öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{X}=6.82$, $s=0.97$) ebeveynlerinden en az biri öğretmen olmayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=6.89$, $s=1.14$) daha düşüktür. Özyeterlik ölçeğinin sınıf yönetimi boyutuna göre öğretmen adaylarının ebeveynlerinden en az birinin öğretmen olma ya da olmama durumlarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(877)}=.346$, $p>.05$). Aynı boyutta ebeveynlerinden en az biri öğretmen olan adayların öğretmen özyeterlik inançları puan ortalaması ($\bar{X}=6.86$, $s=1.17$) ebeveynlerinden en az biri öğretmen olmayan adayların puan ortalamalarından ($\bar{X}=6.82$, $s=1.18$) daha yüksektir. Ölçeğin bütünü için öğretmen adaylarının ebeveynlerinden en az birinin öğretmen olma ya da olmama durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(877)}=.435$, $p>.05$).

Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik) öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre sınıf dereceleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Sınıf Derecesi	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Öğrenci Katılımı	1	215	6.89	1.20	3;875	.563	.640
	2	284	6.86	1.15			
	3	218	6.86	1.17			
	4	162	6.74	1.09			
Öğretim Stratejileri	1	215	6.86	1.15	3;875	.514	.673
	2	284	6.91	1.12			
	3	218	6.95	1.09			
	4	162	6.81	1.19			
Sınıf Yönetimi	1	215	6.82	1.26	3;875	.121	.948
	2	284	6.83	1.12			
	3	218	6.82	1.15			
	4	162	6.77	1.19			
Özyeterlik Toplam	1	215	6.86	1.12	3;875	.341	.795
	2	284	6.87	1.06			
	3	218	6.88	1.07			
	4	162	6.77	1.10			

Tablo 29’da olan verilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf derecelerine göre öğretmen özyeterlik ölçeğinin öğrenci katılımını sağlama boyutunda ($F_{(3;875)}=.563$, $p>.05$), öğretim strateji boyutunda ($F_{(3;875)}=.514$, $p>.05$) ve sınıf yönetimi boyutunda ($F_{(3;875)}=.121$, $p>.05$) öğretmen özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Annenin Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumu ile özyeterlik inançları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Öğrenci Katılımı	İlkokul	654	6.83	1.17	3;875	.421	.738
	Ortaokul	94	6.96	1.15			
	Lise	103	6.83	1.06			
	Üniversite	28	6.92	1.27			
Öğretim Stratejileri	İlkokul	654	6.88	1.14	3;875	.466	.706
	Ortaokul	94	7.00	1.15			
	Lise	103	6.83	1.17			
	Üniversite	28	6.95	0.95			
Sınıf Yönetimi	İlkokul	654	6.80	1.15	3;875	1.266	.285
	Ortaokul	94	7.03	1.19			
	Lise	103	6.74	1.33			
	Üniversite	28	6.81	1.04			
Özyeterlik Toplam	İlkokul	654	6.83	1.08	3;875	.737	.530
	Ortaokul	94	7.00	1.09			
	Lise	103	6.80	1.10			
	Üniversite	28	6.89	1.02			

Tablo 30’da verilen bilgilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının anne eğitim durumu ile öğretmen özyeterlik inançlarının öğrenci katılımını sağlama ($F_{(3;875)}=.421$, $p>.05$), öğretim stratejileri ($F_{(3;875)}=.466$, $p>.05$), sınıf yönetimi ($F_{(3;875)}=1.266$, $p>.05$) boyutunda ve ölçekten alınan toplam puanda ($F_{(3;875)}=.737$, $p>.05$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Baba Eğitim Durumuna Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumu ile özyeterlik inançları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Öğrenci Katılımı	İlkokul	388	6.86	1.15	3;875	1.148	.329
	Ortaokul	143	6.98	1.12			
	Lise	192	6.76	1.16			
	Üniversite	156	6.78	1.19			
Öğretim Stratejileri	İlkokul	388	6.93	1.15	3;875	.623	.600
	Ortaokul	143	6.94	1.12			
	Lise	192	6.81	1.17			
	Üniversite	156	6.85	1.07			
Sınıf Yönetimi	İlkokul	388	6.80	1.17	3;875	.556	.644
	Ortaokul	143	6.92	1.10			
	Lise	192	6.81	1.21			
	Üniversite	156	6.76	1.22			
Özyeterlik Toplam	İlkokul	388	6.86	1.09	3;875	.720	.540
	Ortaokul	143	6.95	1.04			
	Lise	192	6.79	1.10			
	Üniversite	156	6.79	1.08			

Tablo 31’de verilen bilgilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim durumu ile öğretmen özyeterlik inançlarının öğrenci katılımını sağlama ($F_{(3;875)}=1.148$, $p>.05$), öğretim stratejileri ($F_{(3;875)}=0.623$, $p>.05$), sınıf yönetimi ($F_{(3;875)}=0.556$, $p>.05$) boyutunda ve ölçeğin toplam puanında ($F_{(3;875)}=0.720$, $p>.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Annenin Tutumu Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının algıladıkları anne tutumuna göre ebeveyn tutumu ve öğretmen özyeterlik inancı arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Anne Tutumu Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Anne Tutumları	N	\bar{X}	S	Sd	F	P
Öğrenci Katılımı	İlgisiz	26	6.98	1.28	4;874	.537	.708
	Demokratik	369	6.88	1.17			
	Aşırı koruyucu	279	6.77	1.17			
	Mükemmeliyetçi	115	6.89	1.06			
	Otoriter	90	6.86	1.17			
Öğretim Stratejileri	İlgisiz	26	6.95	1.18	4;874	.515	.725
	Demokratik	369	6.93	1.10			
	Aşırı koruyucu	279	6.90	1.11			
	Mükemmeliyetçi	115	6.80	1.21			
	Otoriter	90	6.78	1.25			
Sınıf Yönetimi	İlgisiz	26	6.76	1.38	4;874	.505	.732
	Demokratik	369	6.87	1.16			
	Aşırı koruyucu	279	6.74	1.17			
	Mükemmeliyetçi	115	6.80	1.14			
	Otoriter	90	6.84	1.26			
Özyeterlik Toplam	İlgisiz	26	6.90	1.20	4;874	.297	.880
	Demokratik	369	6.89	1.08			
	Aşırı koruyucu	279	6.80	1.07			
	Mükemmeliyetçi	115	6.83	1.05			
	Otoriter	90	6.83	1.15			

Tablo 32 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ($F_{(4;874)}=.537$, $p>.05$), öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ($F_{(4;874)}=.515$, $p>.05$) ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ($F_{(4;874)}=.505$, $p>.05$) inançlarına ilişkin algıları annenin ilgisiz, demokratik, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi, otoriter olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Babanın Tutumu Değişkenine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının algıladıkları baba tutumuna göre ebeveyn tutumu ve öğretmen özyeterlik inancı arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Baba Tutumu Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçları

Ölçek Boyutları	Baba Tutumları	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Öğrenci Katılımı	İlgisiz	70	6.66	1.25	4;874	1.506	.198
	Demokratik	383	6.94	1.16			
	Aşırı koruyucu	144	6.74	1.16			
	Mükemmeliyetçi	94	6.75	1.15			
	Otoriter	188	6.85	1.11			
Öğretim Stratejileri	İlgisiz	70	6.59	1.34	4;874	1.904	.108
	Demokratik	383	6.98	1.08			
	Aşırı koruyucu	144	6.83	1.20			
	Mükemmeliyetçi	94	6.85	1.08			
	Otoriter	188	6.88	1.12			
Sınıf Yönetimi	İlgisiz	70	6.54	1.43	4;874	2.303	.057
	Demokratik	383	6.93	1.15			
	Aşırı koruyucu	144	6.70	1.18			
	Mükemmeliyetçi	94	6.74	1.20			
	Otoriter	188	6.81	1.09			
Özyeterlik Toplam	İlgisiz	70	6.60	1.26	4;874	2.102	.079
	Demokratik	383	6.95	1.07			
	Aşırı koruyucu	144	6.75	1.11			
	Mükemmeliyetçi	94	6.78	1.05			
	Otoriter	188	6.85	1.02			

Tablo 33 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ($F_{(4;874)}=1.506$, $p>.05$), öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ($F_{(4;874)}=1.904$, $p>.05$) ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ($F_{(4;874)}=2.303$, $p>.05$) inançlarına ilişkin algıları babanın ilgisiz, demokratik, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi, otoriter olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimleri ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ana problem cümlesi olan okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetim alt boyutları ile öğretmen özyeterliği alt boyutları arasındaki ilişkinin varlığı öncelikle korelasyon analizi ile tespit edilmiş daha sonra regresyon analizi ile ilişki ile ilgili elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Bu bölümde öğretmen adaylarının özyeterlik alt boyutları ile öğretmen adaylarının öz-denetimin alt boyutları arasındaki ilişkinin varlığını gösteren korelasyon analizi Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-denetimi İle Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar

Boyutlar		Yaşantısal	Yenileyici	Onarıcı
Öğrenci Katılımı	r	.209	.329	.165
	p	.000	.000	.000
	N	879	879	879
Öğretim Stratejileri	r	.171	.317	.121
	p	.000	.000	.000
	N	879	879	879
Sınıf Yönetimi	r	.159	.301	.139
	p	.000	.000	.000
	N	879	879	879
Özyeterlik Toplam	r	.192	.336	.151
	p	.000	.000	.000
	N	879	879	879

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmen adaylarının özyeterlik alt boyutları ile öz-denetiminin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrenci katılımı ile yaşantısal boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.209$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.043$) dikkate alındığında öğrenci katılımının toplam varyansının % 4.3'ünün yaşantısal öz-denetimden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenci katılımı ile yenileyici boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.329$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.108$) dikkate alındığında öğrenci katılımının toplam varyansın % 10.8'inin yenileyici öz-denetimden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenci katılımı ile onarıcı boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.165$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.027$) dikkate alındığında öğrenci katılımının toplam varyansın % 2.7'sinin onarıcı öz-denetimden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretim stratejileri ile yaşantısal boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.171$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.029$) dikkate alındığında öğretim stratejilerinin toplam varyansının % 2.9'unun yaşantısal öz-denetimden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretim stratejileri ile yenileyici boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.317$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.117$) dikkate

alındığında öğretim stratejilerinin toplam varyansın % 11.7'sinin yenileyici öz-denetimden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretim stratejileri ile onarıcı boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.121$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.015$) dikkate alındığında öğretim stratejilerinin toplam varyansın % 1.5'inin onarıcı öz-denetimden kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi ile yaşantısal boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.159$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.025$) dikkate alındığında sınıf yönetiminin toplam varyansın % 2.5'inin yaşantısal öz-denetimden kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi ile yenileyici boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.301$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.091$) dikkate alındığında sınıf yönetiminin toplam varyansın % 9.1'inin yenileyici öz-denetimden kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi ile onarıcı boyut arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.139$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.019$) dikkate alındığında sınıf yönetiminin toplam varyansın % 1.9'unun onarıcı öz-denetimden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenci Katılımının Öz-denetim Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci katılımı boyutuna yönelik inançları öz-denetimlerinin yaşantısal, yenileyici ve onarıcı boyutlarına yönelik tutumlarından kestirilmeye çalışılmış ve bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 35'da verilmiştir.

Tablo 35

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı Boyutunda Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarıyla İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi

Öz-denetim Boyutu	B	Standart Hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	5.557	.181		30.720	.000		
Yaşantısal	.333	.092	.121	3.632	.000	.21	.12
Yenileyici	.423	.057	.305	7.422	.000	.33	.24
Onarıcı	-.002	.004	-.023	-.574	.566	.17	-.02
	r=.348		r ² =.121				
	F _(3;875) =40.298		p=.000				

Tablo 35 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenci katılımı özyeterlik inançlarının, öz-denetimin alt boyutlarına yönelik tutumlarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmektedir ($r=.348$; $F=40.298$; $p=.000$). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetiminin öğretmen özyeterlik inançlarının öğrenci katılımı boyutunun, %12.1'ini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 35'de, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetim alt boyutlarından yaşantısal boyutun özyeterlik inançlarının öğrenci katılımı boyutunun üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = .121$; $t=3.632$; $p=.000$) görülmektedir. Tabloda, öz-denetim alt boyutlarından yenileyici boyutun okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğrenci katılımı boyutunun üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta=.305$; $t=7.422$; $p=.000$) görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetim alt boyutlarından onarıcı boyutun özyeterlik inançlarının öğrenci katılımı boyutunun üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($\beta = -.023$; $t= -.574$; $p=.566$) anlaşılmaktadır.

Tablo 35'de, okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğrenci katılımı boyutu ile öz-denetim alt boyutlarının arasındaki korelasyon birlikte incelendiğinde, öğrenci katılımı boyutu ile yaşantısal boyutu arasındaki korelasyonunun .21; öğrenci katılımı boyutu ile yenileyici boyutu arasındaki korelasyonunun .33; öğrenci katılımı boyutu ile onarıcı boyutu arasındaki korelasyonunun ise .17 olduğu gözlenmektedir. Öz-denetimin alt boyutları ile özyeterlik inancının öğrenci katılımı boyutu arasındaki korelasyon ayrı ayrı, yani öz-denetimin alt boyutlarının birbiri üzerindeki etkisi sabitlenerek, incelendiğinde,

öğrenci katılımı boyutu ile yaşantısal boyutu arasındaki korelasyonunun .12; öğrenci katılımı boyutu ile yenileyici boyutu arasındaki korelasyonunun .24; öğrenci katılımı boyutu ile onarıcı boyutu arasındaki korelasyonunun ise -.02 olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci katılımı boyutunda özyeterlik inançlarının öz-denetimin alt boyutlarına ilişkin regresyon formülü aşağıda verilmiştir.

$$\text{Öğrenci katılımı: } 5.557 + .333\text{yaşantısal} + .423\text{yenileyici} - .002\text{onarıcı}$$

Öğretim Stratejilerinin Öz-denetim Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim stratejileri boyutuna yönelik inançları öz-denetimlerinin yaşantısal, yenileyici ve onarıcı boyutlarına yönelik tutumlarından kestirilmeye çalışılmış ve bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Öğretim Stratejileri Boyutunun Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarıyla İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi

Öz-denetim Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	5.852	.178		32.810	.000		
Yaşantısal	.206	.091	.076	2.275	.023	.17	.08
Yenileyici	.472	.056	.347	8.402	.000	.32	.27
Onarıcı	-.009	.004	-.088	-2.235	.026	.12	-.08
	r=.335		r ² =.113				
	F _(3;875) =36.991		p=.000				

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretim stratejileri özyeterlik inançlarının, öz-denetimin alt boyutlarına yönelik tutumlarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmektedir (r=.335; F=36.991; p=.000). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimin özyeterlik inançlarının öğretim stratejileri boyutundaki varyansın, %11.3’ünü açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 36’da, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetim alt boyutlarından yaşantısal boyutun, özyeterlik inançlarının öğretim stratejileri boyutunun üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = .076$; $t = 2.275$; $p = .023$)

görülmektedir. Tabloda, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetim alt boyutlarından yenileyici boyutun, özyeterlik inançlarının öğretim stratejileri boyutunun üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = .347$; $t = 8.402$; $p = .000$) görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetim alt boyutlarından onarıcı boyutun, özyeterlik inançlarının öğretim stratejileri boyutunun üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = -.088$; $t = -2,235$; $p = .026$) görülmektedir.

Tablo 36'da, okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının strateji boyutu ile öz-denetim alt boyutlarının arasındaki korelasyon birlikte incelendiğinde, strateji boyutu ile yaşantısal boyutu arasındaki korelasyonunun .17; öğretim stratejileri boyutu ile yenileyici boyutu arasındaki korelasyonun .32; öğretim stratejileri boyutu ile onarıcı boyutu arasındaki korelasyonun ise .12 olduğu gözlenmektedir. Öz-denetimin alt boyutları ile özyeterlik inancının öğretim stratejileri boyutu arasındaki korelasyon ayrı ayrı, yani öz-denetimin alt boyutlarının birbiri üzerindeki etkisi sabitlenerek, incelendiğinde, öğretim stratejileri boyutu ile yaşantısal boyut arasındaki korelasyonunun .08; öğretim stratejileri boyutu ile yenileyici boyutu arasındaki korelasyonun .27; öğretim stratejileri boyutu ile onarıcı boyut arasındaki korelasyonun ise -.08 olduğu görülmektedir.

Öğretim Stratejileri: 5.852+.206 yaşantısal+.472 yenileyici-.009 onarıcı

Sınıf Yönetiminin Öz-denetim Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi boyutunda öz-denetimlerinin yaşantısal, yenileyici ve onarıcı boyutlarının etkisi kestirilmeye çalışılmış ve bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Boyutunda Öz-denetimlerinin Yaşantısal, Yenileyici ve Onarıcı Boyutlarıyla İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi

Öz-denetim Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	5.805	.186		31.151	.000		
Yaşantısal	.201	.095	.072	2.128	.034	.16	.07
Yenileyici	.434	.059	.308	7.395	.000	.30	.24
Onarıcı	-.005	.004	-.047	-1.184	.237	.14	-.04
	r=.312		r ² =.098				
	F _(3;875) =31.565		p=.000				

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi özyeterlik inançlarının, öz-denetimin alt boyutlarına yönelik tutumlarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmektedir (R=.312; F=31.565; p=.000). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetiminin özyeterlik inançlarının sınıf yönetimi boyutunun varyansının, % 9.8'ini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 37'de, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetim alt boyutlarından yaşantısal boyutun, özyeterlik inançlarının sınıf yönetimi boyutunun üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = .072$; $t = 2.128$; $p = .034$) görülmektedir. Tabloda, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetim alt boyutlarından yenileyici boyutun, özyeterlik inançlarının sınıf yönetimi boyutunun üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = .308$; $t = 7.395$; $p = .000$) görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetim alt boyutlarından onarıcı boyutun, özyeterlik inançlarının Sınıf Yönetimi boyutunun üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($\beta = -.047$; $t = -1.184$; $p = .237$) anlaşılmaktadır.

Tablo 37'de, okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının sınıf yönetimi boyutu ile öz-denetim alt boyutları arasındaki korelasyon birlikte incelendiğinde, sınıf yönetimi boyutu ile yaşantısal boyutu arasındaki korelasyonunun .16; sınıf yönetimi boyutu ile yenileyici boyutu arasındaki korelasyonunun .30; sınıf yönetimi boyutu ile onarıcı boyutu arasındaki korelasyonun ise .14 olduğu gözlenmektedir. Öz-denetimin alt boyutları ile özyeterlik inancının sınıf yönetimi boyutu arasındaki korelasyon ayrı ayrı, yani öz-denetimin alt boyutlarının birbiri üzerindeki etkisi sabitlenerek, incelendiğinde,

sınıf yönetimi boyutu ile yaşantısal boyutu arasındaki korelasyonunun .07; sınıf yönetimi boyutu ile yenileyici boyutu arasındaki korelasyonun .24; sınıf yönetimi boyutu ile onarıcı boyutu arasındaki korelasyonun ise -.04 olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi: 5.805+.20 yaşantısal+.43 yenileyici-.005onarıcı

Özetle okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimlerinin öğretmen özyeterlik inançları ile arasında anlamlı bir ilişki vardır ve öz-denetim öğretmen özyeterlik inançlarının yordayıcıları arasındadır.



Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını etkileyen birçok değişken olabileceği bilinmektedir. Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetiminin öğretmen özyeterlik inançları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada ayrıca bazı değişkenlerin öz-denetim ve öğretmen özyeterlik inançlarına etkisi incelenmiştir. Bu bölümde çalışmanın konusuyla benzer çalışmaların sonuçlarına değinilerek bu araştırmada elde edilen sonuçlar tartışılacaktır. Son olarak bazı önerilere yer verilecektir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının demografik verilere göre öz-denetim düzeylerinin tartışılması

Araştırmalar genellikle deneysel çalışmalarla öz-denetimin davranışsal etkilerine odaklansalar da (Ridder, Mulders, 2012) bu çalışmada bireylerin kendileri hakkında verdikleri cevaplardan yola çıkarak demografik değişkenlerin öz-denetim ve öğretmen özyeterlik inançları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Tüm temel teorik kavramsallaştırmalar, öz-denetimin öğrenildiğini varsaydığından ve bireyler öğrenme geçmişlerinde farklılık gösterdiğinden, öz-denetim davranışında önemli bireysel farklılıklar olabileceği varsayılabilir (Rosenbaum, 1980). Bu nedenle özdenetimin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermeyeceği incelenmeye değer bulunmuştur.

Bu araştırmada uygulanan Öz-Denetim Ölçeği ile demografik bilgiler incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öz-denetimleri anlamlı bir fark göstermiştir. Özellikle kadın öğretmen adaylarının öz-denetimlerinin erkek adaylardan yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetin öz-denetim üzerindeki etkisi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır ve özellikle yurt içi araştırmalarda kadınların öz-denetimi yüksek bulunmuştur (Nakhaie, Silverman, LaGrange 2000; Türkeş, 2004; Dora, 2012; Coşkan, 2010; Kırmızı, 2014; Mahasin, Owens-Sabir, 2007).

Ridder ve arkadaşları (2012) yüzden fazla öz-denetim ile ilgili çalışmayı inceledikleri meta analizde öz-denetim üzerinde cinsiyet ve yaşın etkili olduğunu görmüş ve birçok grupta öz-denetim zayıflığına bağlı davranışların erkeklerde ortaya çıkma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada istenilen davranışın performansı için cinsiyete göre bir farklılık olmadığı fakat istenmeyen davranışların kontrolü için, ağırlıklı olarak kadın örneklerde kendi kendine kontrolün etkileri, erkeklerde bulunan etkilerden çok daha düşük görülmüştür.

Jo (2015) Gottfredson ve Hirschi'nin kendini kontrol teorisinden yola çıkarak Güney Koreli gençler üzerinde yaptığı çalışmada kendi kendini kontrol konusunda cinsiyetler arasında önemli ve tutarlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Gottfredson ve Hirschi (1990) cinsiyetler arasında önemli bir kendini kontrol farkı olduğunu vurgulayıp suç içerikli davranışlarda bulunma oranlarının erkeklerde yüksek olmasının kendini kontrol yoksunluğundan kaynaklandığını ima etmiştir.

Buna karşılık öz-denetim yoksunluğundan kaynaklanabileceği düşünülen bazı ruhsal problemlerin cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık göstermediğini söyleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin saldırganlığın öz-denetim yoksunluğundan kaynaklandığını ileri süren Denson ve ark. (2011) cinsiyet farklılıklarının saldırganlık üzerinde bir etkisi olmadığını vurgulamıştır. Bowlin ve Baer (2012) yine özkontrolün yordayıcılarıyla (psikolojik iyi olma hali ve psikolojik fonksiyonlar) korelasyonuna baktıklarında cinsiyet farklılığının bir etkisi olmadığını görmüşlerdir. Kurman (2001), bir görevi başarmada kültür ve cinsiyet farklılıklarını incelediği araştırmasında iki farklı kültürden kadın ve erkek üniversite öğrencilerine uyguladığı programda öz-denetimin cinsiyet farklılıklarının kültürel yapıların etkisinde olduğunu göstermiştir. Kültürün kadın ve erkeklere atfettiği görevler, muhafazakarlık, kadınların iş gücüne katılımları kadınların öz-denetim düzeylerini etkilemektedir. Genel geleneksel cinsiyet farklılıkları, kadınların başarı alanlarında erkeklerden daha düşük beklentilere sahip olduklarını göstermektedir. Başarıya yönelik beklenti, hedef belirleme süreçlerinin önemli öncüllerinden biri olarak bilinir (Locke & Latham, 1990 akt: Kurman 2001). Bu nedenle, kadınların daha düşük hedefler belirleyeceğini ve daha kolay hedefler ile başa çıkmayı tercih edeceğini düşünmek mantıklı

görülebilmektedir. Öz değerlendirme süreçlerini test etmek için yapılan bir çalışma, kadınların %75.8'inin ve erkeklerin sadece %49.4'ünün zor görevler yerine kolay görevleri tercih ettiğini göstermiştir (Strube, Lott, Le-Xuan-Hy, Oxenberg ve Deichmann, 1986). Araştırmalarda kadınların özkontrolünün yüksek çıkmasının nedenleri arasında kadınların erkeklerden daha az dürtüsel faaliyetlerle karşılaştıkları yolundaki açıklamaların aksine Hofmann, Baumeister, Förster ve Vohs (2012) kadınların daha fazla sayıda yoldan çıkarıcı etkenlerle karşı karşıya kaldıklarını rapor etmişler ve duygusal çatışmanın kadınlarda daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Kadınların daha düşük hedefler belirleyeceği ve bu nedenle daha az kendi kendini düzenlemeyi ortaya koyduğu varsayımı oldukça mantıklı görülebilir fakat kadınlara atfedilen düşük beklentiler ve daha düşük öz değerlendirmelerin her zaman tutarlı olmadığı ve her zaman davranışı etkilemediği görülmektedir (Kurman; 2001).

Araştırmalarda görülmüştür ki öz-denetimde cinsiyete dayanan farklılaşmalar birçok değişkene bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Karşı karşıya kalınan aynı durumlarda kadın ve erkeklerin tepkileri ve duruma bakış açıları birbirinden farklı olacaktır, örneğin erkeklerin yabancılara karşı kadınlardan daha saldırgan olma eğiliminde olmaları (bu eğilim kadınların sosyal arayış içinde olmasına karşın erkeklerin bağımsız öztanımları ile açıklanır) gibi (Waszak, Springer ve Prinz, 2010). Bu sebeple bazı çalışmalar öz-denetimde cinsiyetin kendi başına bir belirleyici olmasının zor olduğu bu nedenle başka değişkenlerle birlikte incelenmeleri gerektiğini savunmuştur. McCabe ve Trevino (1997) tarafından da açıklandığı gibi, geçmişten günümüze yaklaştıkça toplumsal cinsiyet farkı, geçmiş nesillere kıyasla daha azalmıştır. Hatta birçok çalışma için öz-denetimde cinsiyet değişkenine bakılmamıştır.

Bu çalışmanın diğer bir değişkeni olan yaş ile katılımcıların öz-denetimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yaşa bağlı olarak öz-denetimin değişeceği önermesi birçok çalışma tarafından vurgulanmakla birlikte özellikle öz-denetim için müdahale programlarının erken yaşlarda uygulanması gerekliliğinin üzerinde durulmuştur (Yavuz 2004; Mischel, Ayduk, Berman, Casey, Gotlib, 2011) ve gençlik dönemlerinden sonra yaş ilerledikçe öz-denetimin arttığı ya da insanın çatışma ve karşı koyma durumlarının azaldığı yönündeki görüşlere araştırmalar da destek vermiştir (Duckworth, 2011; Hofmann,

Baumeister, Förster, Vohs 2012; Ameriks, Caplin, Leahy, Tyler, 2004). Erken yaşlarda kazandırılan öz-denetimin toplum için daha az maliyetli olacağı düşünülse de ilerleyen yaşlarda da yani yetişkinlerde psikolojik müdahaleler olumlu sonuçlar vermiştir (Moffitt, Arseneault, Belskya, Dicksonc, Hancoxc, 2011;Baumeister, Vohs, ve Tice, 2007).

Yaşla ilgili olarak daha önceki araştırmalar, hedeflere ulaşmak için dürtü, duygu ve güdüler üzerinde kontrol sağlama kapasitesinin nörobiyolojik olgunlaşma ile geliştiğini belirtmiştir (Marsh ve ark. 2006; Romer, Duckworth, Sznitman ve Park 2010). Ayrıca, Maruvan, Baumeister ve Tice (1999), kendi kendini kontrol etme yeteneğinin tecrübe ile zaman içinde gelişebileceğini ileri sürmüşlerdir. Altı yaşındaki bir çocuğun öz-denetimi üç yaşındaki bir çocuğun öz-denetiminden daha fazladır. Yaş ilerledikçe kazanılan hayat tecrübesiyle insanın kendini kontrol etme becerisi artacaktır fakat bu hızlı bir geçişle olmaz. Çocukluk ve ergenlik döneminde kendini kontrol becerileri gelişmeye devam edecektir. İnsanda kendi kendini kontrol eden beyin bölgeleri doğumla gelişmeye başlar ve ergenlik döneminin sonuna kadar tamamen olgunlaşmamışlardır; bu da kendini kontrol etmenin neden bu kadar uzun ve yavaş bir süreç olduğunu açıklamaya yardımcı olur. Bu bilgiler, öz kontrolün yaşla birlikte artmasının nedenlerini açıklayabilir (Tarullo 2009). Aynı yaş grubundaki insanların öz-denetimlerinin aynı olmaması konusu bireysel ve çevresel koşullardaki farklılıklarla ilişkilidir.

Bu çalışmada katılımcıların hepsinin hemen aynı yaş grubu içinde olması nedeniyle anlamlı bir farklılık çıkmadığı düşünülmektedir. Öz-denetimde yaşa bağlı değişkenlerin erken çocukluk, okul çocuğu, ergenler ve yetişkinler şeklinde gruplandırıldığı çalışmalar söz konusudur. Özellikle ergenlik döneminde dürtüselliğin fazla olmasından kaynaklanan öz-denetim zaaflarından bahsedilir (Ridder, Mulders 2012). Bu araştırmayı destekleyen çalışmalarında Ent, Baumeister ve Tice (2015) insanın kendini kontrolünü kaybetmesine neden olan çevresel uyarıların insanlar üzerindeki etkisini inceledikleri yaşları 18–60 arasında değişen kadın ve erkek katılımcıyla yaptıkları bir araştırmada cinsiyet ve yaşın baştan çıkarıcı çevresel etkenlere karşı direnmeyle ilgili olmadığını bulmuşlardır.

Kalecik, problemlerini internet ve akıllı telefon kullanımını inceleyen araştırmasında öz-denetimle ilişkili olan problemler ve davranış ve yaş arasında

anlamli bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonunda gençlerin yetişkinlere göre daha fazla problemlili internet kullandığı belirtilmiştir. Sonuç, yaşın kendiliğinden kontrol ile pozitif olarak ilişkili olduğunu ve öz-denetimin yaş arttıa arttığını göstermiştir.

Yapılan çalışmalarda yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öz-denetimle anlamli bir ilişkisinin olup olamaması uygulanan ülkeye ve uygulanan örneklem gruplarına ve çalışılan konuya göre değişmektedir. Bu sebeple başka değişkenlerin de varlığı göz önünde bulundurularak araştırmalar birbirinden farklılık göstermektedir (Ridder, 2012). Bu alışma için, bahsedilen farklılıklardan birisi de önemli bir sınırlılık olan cinsiyet dağılımının eşit olmamasıdır. rneklemdeki kadın katılımcı sayısı, erkek katılımcı sayısından daha fazladır. Benzer değişkenlerle cinsiyet dağılımının daha dengeli olduğu daha fazla araştırma bulgularına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Demirel (2017) psikomatik bozukluklar ve öz-denetim arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde farklı cinsiyet ve yaş aralığında olan 220 katılımcıya bu çalışmada kullanılan öz-denetim ölçeğini uygulamış, yaş ve cinsiyetle öz-denetim arasında anlamli bir ilişki görülmediğini bildirmiştir. Söz konusu çalışmanın ilginç sonuçlarından biri de diğer meslek gruplarına göre öğretmenlerin öz-denetimlerinin düşük çıkmış olmasıdır. z-denetimin cinsiyet ve yaşla ilişkisinin belirlenmesi öz-denetim müdahale programları hazırlanırken hedef kitlelerin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Özellikle risk altındaki gruplar örneğin ergenler ya da erkek ergen/kız ergenler, ocuk ya da yetişkin sporcular gibi. Ancak bu çalışmadaki örneklem, yakında işgücüne girecek bir grup bireyden oluşuyor. Bu nedenle, bu çalışmada elde edilen bulgular, mesleği sürdüren öğretmenler için kişisel davranışlardan, kişilerarası iletişimden, hizmetiçi programlarını oluşurmaya kadar; ğretmen yetiştiren kurumlar için özel müdahale programları hazırlama, eğitim müfredatını yenileme gibi her düzeyde uygulayıcılara fayda sağlayabilir.

z-denetimde ailenin rolünün etkisi bu konudaki belli başlı araştırmalarda olduğu gibi bu çalışmanın da araştırma soruları arasına girmiştir. Birçok alışma güvenli bağlanma ve etkili ebeveyn olmanın öz-kontrol ve öz-düzenleme üzerinde olumlu etki yaptđını ortaya koymuştur (Eisenberg ve diğerleri, 2005).

Gottfredson ve Hirschi (1990)'e göre, ebeveynler ya da çocuğun bakımını üstlenen kişiler sevgisiz ve disiplinden yoksun etkisiz ebeveynlik tutumu içindeyse çocuk düşük öz-denetimli yetişecektir bu da çocuk için istenmeyen davranışlarla sonuçlanacaktır. Fakat tam tersi bir tutumla çocuk için zaman ve enerji harcanırsa, çocuk izlenir uygunsuz davranışları için önlemler alınır ve sevilirse memnuniyetini geciktirme, başkalarına karşı daha duyarlı olma ve sınırlara saygılı olmaya daha istekli bir çocuk olacaktır. Sapkınlık ve şiddet, istek ve ihtiyaçların karşılanması için seçenek olarak görülmeyecektir. Bu durum yetişkinlik dönemi içinde böyle devam edecektir. Aileler sadece çocuk yetiştirme düzeylerinde farklılık göstermez, aynı zamanda aile yapısında da farklılık gösterir. Bazı ebeveynler tek ebeveynli ailelerde büyürken, diğerleri anne ve babasıyla büyür. Tek ebeveynli olmak çocukların büyümesi ve kendini kontrol etme yolları üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olabilir. Ailede ayrılma yaşayan ergenlerin antisosyal davranışı gösterme olasılığı daha yüksektir (Pauwels & Svensson, 2011). Bazı durumlarda, ebeveynlerin öz-denetimden yoksun olduğu veya suçlu olmaları gibi olumsuz durumlar da olabilir. Bu durumlarda özellikle de okulların, çocukları doğru bir şekilde sosyalleştirmekten sorumlu olmaları beklenir. Öğretmenler, davranışları yeterince izlemek, sapkınlığı tanımak ve çocukları disipline etmek için kilit bir konumdadırlar ve böylece okulun etkili sosyalleşme için iyi bir aracı olmasını sağlarlar. Gottfredson ve Hirschi, okulların suçluluk üzerindeki etki alanlarını belirleyerek ebeveyn desteği olmasa bile, okulların hala çocuklar üzerinde olumlu bir etkisi olması için çaba sarf etmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bunun için özyeterlik inaçları yüksek ve özdenetimli öğretmenler risk grubundaki öğrenciler için erken müdahale adına iyi bir şans olabilir.

Erken çocukluk döneminde özerkliği destekleyen duyarlı ebeveynlik, çocukların kendi kendine kontrol stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bebeklik döneminden 5 yaşına kadar olan ev ortamı, hem bakım verenlerin ilişki kalitesi hem de evde bulunan fiziksel ve sosyal kaynakları da içerecek şekilde, birinci derecede kendi kendine kontrol yeteneklerini öngörmektedir. Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (NICHD) Erken Çocuk Bakımı Araştırmasına (2005) göre orta çocuklukta, negatif ebeveynlik, zamanla çocuğun kendini kontrol etmesi konusunda zayıflamasına neden olur ya da bunun tersi söz konusu olabilir

ve çocuğun özdenetiminin zayıf olması, daha fazla negatif ebeveynliğe neden olabilir. Böylelikle, uyumsuz etkileşim kalıpları, çocukların davranış problemleri riskini daha yüksek seviyelere koyarak yerleşmiş hale gelebilir (Tarullo, 2009).

Türkel ve Tezer (2008), 834 lise öğrencisi ile ebeveynlik stillerinin öğrencilerin kendini kontrol ve baş etme becerilerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğrenilmiş baş etme becerisi ile otoriter, ihmalkar ebeveynlik biçimlerinin olumsuz etkisinin yanı sıra etkin ve hoşgörülü ebeveynlik tarzlarının rolünü ortaya koymuşlardır. Çocukları tarafından otoriter ve ihmalkar olarak görülen ebeveynlerin çocuklarının öz-denetim puanları ve sorunlarla baş etme becerileri, yetkin ve hoşgörülü ebeveynlerin çocuklarına göre daha düşüktür.

Ulaşan Özgüle (2011)'nin doktora tezinde bulguları geçmiş çalışmalarla tutarlı olarak çoğunlukla duygusal aile içi ortamın ergenin öz-denetim becerileri, sosyal uyumu ve arkadaşlık ilişkileri kalitesini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Olumlu duygusal aile içi ortam sağlıklı ergen gelişimi ile olumlu ilişki göstermiştir. Ancak, olumsuz duygusal aile içi ortamın ergenin psikolojik gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olduğu bulunmuştur.

Gözübüyük (2015)'ün okul öncesi çocuklarının davranış sorunlarının anne baba tutumu ve özkontrol ile ilişkisini incelediği çalışmasından elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönem çocuklarında anne baba tutumu ve özkontrolün, davranış sorunları üzerinde doğrudan ve anne baba tutumunun davranış sorunları üzerinde özkontrol aracılığı ile oluşan dolaylı etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda olumlu anne baba tutumu ile özkontrol arasında pozitif bir ilişki, anne baba tutumları ile davranış sorunları ile negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bilgiyi destekler nitelikte ebeveyn öfkesine ve aceleci davranışa sık sık maruz kalmanın, gençlerin benlik duygusunu azalttığı, okulda ve akranlarıyla umutsuzluk ve verimsizlik duygularına sebep olduğu ve gençlerin olumsuz duygularının etkilerini azaltmak için alkol kullanma gibi zararlı alışkanlıklara yönelme olasılığını arttırdığı görülmüştür (Gene, H. Brody, Xiaojia, Ge, 2001).

Finkenauer, Engels & Baumeister (2005), 10-14 yaş arasındaki 1359 erkek ve kız çocuğundan elde edilen kesitsel verilerle, ebeveynlik davranışlarının duygusal (depresyon, stres, düşük benlik saygısı) ve davranışsal (suçluluk,

saldırganlık) sorunlar ile doğrudan veya dolaylı ilişkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynleri kabul ve destekleyici olarak görmek, daha az duygusal sorunla bağlantılı görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının etkinlikleri ve nerelere gittikleri hakkında bilgi sahibi olması, davranışsal problemleri azaltmıştır. Bu sonuçlar kendi kendini kontrol (öz-denetim) etmenin olası bir aracı rolü için kanıt sağlamıştır. Görülmüştür ki, ebeveynlik değişkenleri, özellikle kabul ve psikolojik kontrol, doğrudan ve bağımsız olarak duygusal ve davranışsal problemlerle ve aynı zamanda ergenlerin kendi kendini kontrol düzeyleriyle dolaylı olarak ilişkilidir.

Bu çalışmada kardeş sayısının öz-denetim üzerindeki etkisine bakılmış ve kardeş sayısı ile öz-denetim arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde kardeş sahibi olmanın bireylerin gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar kardeşliğin birçok yönüyle incelenmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Kardeş ilişkilerin karmaşıklığına ek faktörler arasında yaş, doğum sırası, kardeşler arasındaki boşluk ve kardeşlerin cinsiyeti yer almaktadır. Örneğin, daha büyük yaş farklılıklarına sahip olan kardeşlerde büyük kardeşler, genellikle küçük kardeşlerin öğretmenleri olarak hizmet ederler buna karşılık, daha yakın yaşta olan kardeşlerin birbirleriyle anlaşmayı öğrenmeleri gereken karşılıklı etkileşime girerler ve bu da kardeşlerin perspektif alma ve müzakere etme gibi becerileri öğrenmeleri için fırsatlar sağlar. Cinsiyetle ilgili olarak, aynı cinsiyetteki kardeşlerin, birbirlerine etkili öğretim ve sosyalleştirici olmaları daha olasıdır ve farklı cinsiyetlerdeki kardeşlerden ziyade birbirlerine daha fazla destek ve teşvik sağlarlar. Walker, Harper ve Jensen (2010) olumlu bir kardeş ilişkisinin öz-denetim için bir eğitim alanı olarak hareket edebileceğini ve bunun daha fazla toplum yanlısı olmak ve olumsuz davranışlardan caydırıcı olmak gibi bir itici güç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaları, kardeş ilişkilerinin çocukların birbirinin perspektifini alma ve başkalarına karşı empatik olma yeteneğini desteklediğini düşündürmektedir. Kardeş duygularının ergenlerin kendi kendini düzenlemelerini teşvik etmede benzersiz bir rol oynayabileceğini öne sürerek mevcut araştırmaları desteklemektedir. Çocukluk boyunca, kardeş etkileşimleri (hem olumlu hem de olumsuz), çocukların paylaşma, duygusal kontrol, empati ve uyuşmazlık çözümü hakkında bilgi edinmeleri için fırsatlar sunar bu ebeveyn-çocuk ilişkisinin

sağladığı fırsatların üzerinde ve ötesinde öz-denetim becerilerini geliştirmek için eşsiz bir platformdur.

Türkeş (2004) Ergenlerde sapkın davranışın nedeni olarak öz-denetim ve aile içi mekanizmalarını incelediği çalışmasında kız ergenlerin öz-denetim ortalamalarının erkek ergenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiş aynı şekilde kız kardeş sayısının artması ile öz-denetim arasında pozitif bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

Volling ve arkadaşları (2002) okul öncesi çocuklar arasında davranışsal düzenlemeye bakmış ve ebeveyn-çocuk ilişkisi dikkate alınmamış olmasına rağmen, kardeş ilişki kalitesinin öz düzenlemeyle pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur (Akt: Walker, Harper ve Jensen, 2010). Özdeneme ve kendini kontrolün kardeşlik bağları ile ilişkisini araştıran daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu açıkça görülmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinin eğitim durumu ve çocukları tarafından algılanan tutumlarının onların öz-denetimleri üzerindeki etkisine bakılmış ve ebeveyn tutumları için öngörüldüğü gibi anne tutumu ve öz-denetim arasında anlamlı bir ilişki varken baba tutumu ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Babanın tutumunun etkili olmayışı Türk toplumunda çocuğun hemen hemen bütün ihtiyaçları ile annenin ilgilenmesi ve çocuğun anneye daha çok zaman geçirmesi ile açıklanabilir. Öz-denetim çalışmalarının hemen hepsinde ailenin birçok yönüyle öz-denetim üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada ayrıca ebeveynlerin eğitim durumları öz-denetimi etkiler mi? Sorusunun cevabı aranmış fakat elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının anne ve babalarının eğitim durumları ile öz-denetimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile öz-denetimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının yakın yaş grubunda olmasından kaynaklanmaktadır. Özdenetimin yaşla ilgili araştırmalarında daha çok dönemsel değişimlerin üzerinde durulmuştur. Birinci sınıf ve dördüncü sınıfa giden adaylar arasında insan gelişiminin bir dönemini kapsayacak şekilde bir yaş değişimi söz konusu olmamıştır. Sonuç olarak üniversite öğrencileri için öz-denetim kritik öneme sahiptir. Üniversitede ailesinin

kontrolünden uzak olan ve kendi sorumluluklarını üstelenen öğrencilerin üniversite yaşamıyla gelen zengin sosyal ortamların doğru şekilde nasıl kullanılacağı konusunda handikap yaşamaları olasıdır. Üniversitede geçirilen süre artması öğrencilerin özdenetimlerini artırır mı? Sorusunun cevebi olarak bu çalışmada, üniversitelerde geçirilen zamanın öğrencilerin öz-denetimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin olmadığı görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda bireylerin öz-kontrolünü yükseltmenin mümkün olduğu belirtilmiştir. Öz-kontrol geliştirme çalışmaları yapmak bireyin öz-kontrol gücünü yükseltip diğer alanlarda da kullanmasına imkan tanımaktadır (Muraven, 2010). Yurtiçinde üniversite gençleri için özellikle eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik müdahale programları niteliğinde deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin demografik değişkenlere göre tartışılması

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemi olan öğretmen adayının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveynlerden en az birinin öğretmen olması, ebeveyn tutumları ve eğitim durumları öğretmen özyeterlik inançlarını etkiler mi? Sorusunun yanıtı olarak bu çalışmada, yaş değişkenlerine, sınıf düzeylerine, anne ya da babanın en az birinin öğretmen olma durumuna, anne ya da babanın tutum ve eğitim durumlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarında anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

Çalışmada ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre üç boyutuyla öğretmen özyeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özyeterlik puanları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerinin erkek öğretmen adayları ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat ölçekten elde edilen toplam puana bakıldığında erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin özyeterlik algılarını farklılaştırmadığı söylenebilir. Bu bulgular bazı araştırmaların sonuçlarını destekler (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Turcan 2011; Demirtaş, Cömert ve

Özer, 2011; Yenice, 2012; Kıvılcım, 2014) nitelikte olsa da benzer araştırmaların bazıları ile çelişmektedir (Ekici, 2006; Çapri, Çelikkaleli; 2008; Özdemir,2008).

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algılarını konu alan araştırmalarında bu çalışmada kullanılan öğretmen özyeterlik ölçeğini (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005) kullanmış, öğretmenlerin öğretmen özyeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Yılmaz ve Bökeoğlu (2008), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları” isimli çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmalarından elde ettikleri bulgulara göre, Öğretmenlerin, “Öğretim Yeterliği” faktöründeki görüşleri arasında bu araştırma ile benzer şekilde cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Kabaoğlu (2015) tarafından hazırlanan “İlköğretim matematik eğitiminde eğitim programları uygulamasının yordayıcıları: Öğretmenlerin matematik hakkındaki inançları ve öğretmen özyeterlikleri” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin cinsiyetleri ve öğretmenlik tecrübelerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançlarının, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak ve öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amaçlarıyla 240 öğretmenin katıldığı araştırmasında, meslek lisesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık gösterdiği, kıdemlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde Çapri ve Çelikkaleli (2008) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen özyeterlik inançlarıyla ilgili araştırmalarda özyeterlik inançlarının cinsiyete göre olan sonuçlarında cinsiyet farklılığının etkili olması ya da olmaması yönünde sonuçların sürekli farklılık göstermesinin altında yatan bazı faktörlerin olduğu düşünülmelidir. Öğrencilerin mesleği neden tercih ettikleri, mesleğe olan ilgileri, çalışma yapılan çevrenin özellikleri, branş farklılıkları bu faktörlerden bazılarıdır. Akademik özyeterlik algıları ile bağlantı kurulacak olursa cinsiyetten kaynaklanan farklılıklar ev, kültür, eğitim ve kitle iletişim araçlarının bir işlevi olarak ortaya çıkabilir. Ebeveynler genellikle kızlarının akademik yeterliliğini hafife alır ve kızlar için beklentiler daha düşüktür. Buna ek olarak medyanın cinsiyetle alakalı olumsuz etkilerinden bahsedilebilir (Pajares, 2002). Bu düşünceden hareketle Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy, (2006), özyeterlik inancının genel bir beklenti olmaktan çok şartlara bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Penrose, Perry, Ball (2007), devlet okullarında çalışan öğretmen ve müdürlerin duygusal zeka ve öğretmen özyeterliklerinin ilişkisini ve öğretmen deneyiminin bunlara etkisini inceledikleri araştırmalarında yaş ve cinsiyetin buna ek olarak meslekte geçirilen zamanın, öğretmen yeterlik algılarını etkilemediğini bulmuşlardır.

Yenice (2012)'nin öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasına göre; fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeyleri anabilim dalı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Aksin ve Aylar (2011)'in “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarının sonucuna göre 170 kişiden oluşan bir örneklem grubunda sosyal bilgiler öğretimine yönelik özyeterlik inancı üzerinde yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve en son mezun olunan eğitim kurumu değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri zaman ve öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri birbirine benzerdir. İlerleyen tecrübenin öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılayacaklarına dair hipotez bu çalışma ve yukarıda bahsedilen benzer çalışmalarda doğrulanamamıştır. Bu konuda daha fazla araştırma bulgusuna

ihtiyaç vardır. Bandura'nın özyeterlik inançlarından sabit bir şekilde bahsetmesine karşılık öğretmenlikteki deneyimin özyeterlik inancını arttırdığı yönünde olan çalışmalar mevcuttur, örneğin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010)'nun Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına dair yaptıkları araştırmalarında sınıf öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarında cinsiyete göre bir farklılık olmadığı görülmüş fakat sınıf düzeylerine göre 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik algıları diğerlerine göre yüksek çıkmıştır. Bu önermelere karşılık deneyimin sabit bir şekilde öğretmen özyeterlik inancını yükselteceği söylenemez. Meslekteki ilk yıllarında ya da eğitim sezonunun başında özyeterlikleri yüksek ölçülen öğretmenlerin ilerleyen zamanla özyeterlik inançlarında düşüş olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Klassen ve Chiu, 2010).

Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1990), kızların daha fazla kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejileri gösterdikleri, ancak akademik yeteneklerine erkeklere göre daha az güven duydukları durumlarla ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Öyleyse, öğrencilerin sürekli yargı geliştirmelerine ek olarak, yanlış kararları belirleme ve bunları değiştirme çabaları, eğitimsel bir zorunluluk olmalıdır. Sonuç olarak bu çalışmanın alt boyutlarında kadın okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik algıları erkeklerin özyeterlik algılarından yüksek çıkmıştır. Bu da öğretmen adaylarının özyeterlik algılarındaki cinsiyet farklılıklarının branşa ya da kültürel yapı gibi faktörlere bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir. Klassen ve Chiu (2010) araştırmalarının sonuçlarına göre ilkökul ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin daha yüksek öğretmen özyeterlik algılarına sahip olduklarını özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin mesleki tatminlerinin de aynı doğrultuda yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bize gösteriyor ki seçilen öğretmenlik branşlarına göre öğretmen özyeterlik algıları değişebilmektedir.

Sonuç

Öğretmen özyeterlik inancı ve öz-denetim arasındaki ilişki

Sosyal Öğrenme Kuramına (Bandura, 1977) göre insanlar dışarıdan gelecek olaylar yoluyla değil, öz-denetimleri aracılığıyla kendilerini şekillendirirler.

Bireyin hedeflerini belirleyip bunlara ulaşmasında ve çevreyi denetim altına almasına özyeterlik inancı yardımcı (köprü) olmaktadır.

Öğrencilerin kendi öz-denetim becerilerinin nitelikleri kısmen öğrencilerin kendileri hakkında sahip oldukları çeşitli temel inançlara bağlıdır. Bu inançlar arasında önemli olan, öğrencilerin bir görevi yerine getirme veya bir etkinliği yapabilecek olma yetenekleri hakkındaki yargılarıdır (Pajares 2002). Bandura (1977, 1986) ilk olarak, insan işlevinin sosyal bilişsel kuramını geliştirdiğinde özyeterlik inançları ve öz-düzenleme uygulamaları arasındaki bağlantının varlığından bahsetmiştir. Bu görüşe göre, özyeterlikle birlikte, öz düzenleme kişisel eylemliliğin temel belirleyici özelliklerindedir ve ahlaki davranışlar da dahil olmak üzere günlük davranışlar ve kararlar üzerinde önemli etkileri vardır. Pintrich ve De Groot (1990), akademik özyeterliliğin hem bilişsel strateji kullanımı hem de metabilişsel stratejilerin kullanımı yoluyla öz-düzenleme ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Çalışmanın regresyon analizleri, sonuç ölçütüne bağlı olarak, öz düzenleme, özyeterlik performansının en iyi yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır.

Literatürde, ender de olsa, özyeterlik inançları ile öz-denetimi birlikte inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Özyeterlik inançlarının ve öz-denetimin dürtüleri ertelemeye olan göreceli katkılarını inceleyen bir çalışmada, Strunk ve Steele (2011) öz-denetimin özyeterliliğin yordayıcı gücünü tam olarak hesaba kattığını bulmuşlardır.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimlerinden onarıcı boyutun öğretmen özyeterlik inançlarının boyutlarından öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi boyutları dışında tüm boyutlarının istatistiksel olarak, kestirilebildiği görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarının öz-denetimlerinin birçok boyutuyla öğretmen özyeterlik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde belirleyici (yordayıcı) etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak öğretmen adaylarının öz-denetimlerinin yüksek olmasının onların mesleklerine dair kendilerini yeterli algulamalarında olumlu rolü olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin özyeterlik inançları, öğretim etkinliklerini ve eğitim sürecine yönelimlerini de etkiler. Düşük özyeterlik duygusu olan öğretmenler, öğrencilerin

motivasyonunu kötümser bir şekilde görür, sınıf davranışlarının katı kontrolünü vurgulayan ve öğrencilerin çalışmaya devam etmeleri için dışsal girişimlere ve olumsuz yaptırımlara dayanarak eğitimi sürdürme eğilimindedir. Yüksek özyeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin deneyimlerle ustalaşmasını sağlarken düşük eğitimsel özyeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimini ve öğrencilerin kendi yeteneklerine ilişkin kararlarını zayıflatmaktadır. Öğretmen özyeterliliği aynı zamanda öğrencilerin başarılarını ve öğrencilerin çeşitli alan ve seviyelerdeki başarı inançlarını öngörür. Kendine güvenen öğretmenler özgüvenli öğrenciler yetiştirir ve maalesef, güven eksikliği olan öğretmenler, kendinden emin olmayan öğrencilerin yetişmesine neden olur. Yüksek özyeterliliğe sahip öğrenciler, daha etkin öz-düzenleme stratejileri ile meşgul olurlar. Kendine güvenen öğrenciler akademik çalışma sürelerini etkin bir şekilde izler, akademik zorluklarla karşılaştıklarında ısrar eder, kavramsal problemleri çözme eğilimi gösterirler. Öğrencilerin özyeterlilikleri arttıkça, kendi kendini denetlemenin sonuçları hakkında yaptıkları öz değerlendirmelerin doğruluğu da artacaktır (Pajares, 2002). Dahası, öğretmenlerin özyeterlilik ve öğrenci performansı arasındaki ilişki iki yönlü olarak görülmektedir; öğretmenler, öğrencileri iyi hissettiğinde daha etkili hissederler ve öğretmenler kendilerini daha etkili hissettiklerinde mesleklerini daha iyi yaparlar (Rimm-Kaufman, Sawyer, 2004). Bu bilgiler ışığında erken yaşlarda çocukların sosyal yaşama olumlu başlamalarının gelecekteki hayatlarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmacılar, özyeterlilik inançlarının üniversite öğrencilerinin ana dal ve kariyer kararlarının seçimini kuvvetle etkilediğini göstermiştir. Bazı durumlarda, yeterlilik ve beceri eksikliğinden ziyade, gerçekçi olmayan düşük özyeterlilik algıları, akademik derslerden ve sonraki kariyerden kaçınmaya neden olabilir (Hackett ve Betz, 1995). Bu gibi durumlarda, öğretmen adaylarında beceri geliştirmenin yanı sıra, eğitimcilerin bu yanlış kararları tanımlamaları ve bunlarla baş etmek ve bunları değiştirmek için uygun müdahaleleri tasarlamaları ve uygulamaları söz konusu olabilir.

Öneriler

- Bu çalışma yalnızca nicel desende tasarlanmıştır. Gelecekteki benzer araştırmalarda daha güvenilir sonuçlar için öğretmen özyeterlilik

algularının farklı değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini ortaya koyacak şekilde, görüőme ve gözlem gibi daha derinlemesine veri toplamaya yönelik nitel çalışmalara dayalı verilerden faydalanılabilir.

- Öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin öz-denetimleriyle ilgili programların tasarlanıp uygulandığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Özellikle öğretmenliğin her branşında bilhassa okul öncesi öğretmenliği için ayrı öğretmen özyeterlik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinin sunduğu fiziksel ve sosyal imkanların öğrencilerin öz-denetimi ve öğretmenlik özyeterlik alguları üzerindeki etkilerine bakılabilir. Yurt içi ve yurt dışı karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada örneklem olarak beş ayrı üniversitenin sadece okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda eğitim fakültelerinin diğer bölümlerindeki öğrencilerin öz-denetim ve öğretmen özyeterlik inançları çalışılabilir.
- Bu çalışmanın örneklemini öğretmen adayları oluşturmuştur fakat aynı çalışma öğretmenlik mesleğini yürütenler için yapılabilir.
- Bu çalışmada bazı demografik değişkenlerin ve öz-denetimin öğretmen özyeterlik inançlarıyla ilişkisine bakılmıştır. Öğretmen öz-denetimi araştırılırken mesleki tutumlar, iş tatmini, tükenmişlik, stres, meslekte geçirilen süre gibi değişkenlerle araştırmalar zenginleştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme konusundaki özyeterlik düzeyleri ve aldıkları derslerin öğretmen özyeterlik algularını nasıl etkilediği belirli periyodlarla ölçülmeli yetersiz görüldüğü zamanlarda konunun uzmanları tarafından uygulanan etkili programlar ya da seminerlerle eksiklikler telafi edilerek daha iyi bir mesleki hazırlık sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançları yüksek olarak mesleğe başlaması için uygulamalı derslerin ve özellikle okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi derslerin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını nasıl etkilediğine bakılmalıdır. Öğretmen adaylarından gelen dönütlerle mesleğinde olumlu model olan öğretmenler uygulama derslerini yürütmelidir. Öğretmen adaylarının mesleği olumlu tecrübe

etmesine yardımcı olunması için öğretmenlere gerek üniversiteler tarafından uzmanlarca verilecek eğitimler gerekse hizmetiçi eğitimlerle, öğretmenlerin etkililiği ve verimliliği en üst düzeyde sağlanmaya çalışılabilir.

- Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan erkek öğretmen adaylarının özyeterlik inançları puanlarının bayan adaylara göre düşük olmasının nedenleri araştırılıp okul öncesi öğretmenliğini sevmelerini sağlayacak motivasyon unsurlarının tespit edilmeye çalışılması ve okul öncesi bölümünde okuyan erkek adayların mesleğe özendirilmesi için çalışmalar yapılabilir.



Kaynaklar

- Açıkgöz, K.Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1) 98-110.
- Akçay, H. ve Akkuzu, N. (2012). Kimya öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2195-2216.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Alicke, M. D. & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection: what they are and what they do. *European Review of Social Psychology*, 20, 1-48.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Ameriks, J., Caplin, A., Leahy, J., & Tyler, T. (2004). Measuring self-control problems. *National Bureau of Economic Research* 97(3),1-36.
- Arneklev, B. J., Elis, L. and Medlicott, S. (2006). Testing the general theory of crime: comparing the effects of “imprudent behavior” and an attitudinal indicator of “low selfcontrol”. *Western Criminology Review* 7(3), 41–55.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-32.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement* (pp.76-88) New York: Longman Publishing Group.

- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Averdipour, H., MacIntyre, R., Hidarnia, A., Shafii, F., Kzamnegan, A., Ghaleiha, A., & Emami, A. (2007). Assessing protective factors against drug abuse among high school students: Self-control and the extended parallel process model. *Journal of Addictions Nursing*, 18(2), 65-73.
- Aylar, F., & Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (AmasyaÖrneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3) 299-313.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20) 16-25.
- Baumeister, R. F. (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. New York, NY: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., & Alquist, J. L. (2009). Is there a downside to good self-control?. *Self and Identity*, 8(2-3), 115-130.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Bell, B.S., Kozlowski W.J. (2002). Interactive effects on self-efficacy, performance and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 37(3), 497-505.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Blankstein, K. R., & Polivy, J. (2012). *Self-control and self-modification of emotional behavior*. New York: Springer Science & Business Media.

- Boals, A., VanDellen, M. R., & Banks, J. B. (2011). The relationship between self-control and health: The mediating effect of avoidant coping. *Psychology & Health, 26*(8), 1049-1062.
- Bong, M. (2001). Between and within- domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 23-34.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations and attributional belief. *Journal of Educational Research, 97*(6), 286-297.
- Bowlin, S. L., & Baer, R. A. (2012). Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. *Personality and Individual Differences, 52*(3), 411-415.
- Britner, S.L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivational, race and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 7*, 271-285.
- Brody, G. H., & Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology, 15*(1), 82-94.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*.(Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Burkley, E. (2008). The role of self-control in resistance to persuasion. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(3), 419-431.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayını.

- Can, B. T., Günhan, B. C. ve Erdal, S. Ö. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135.
- Chen, P. (2002). exploring the accuracy and predictability of the selfefficacy beliefs on seventh-grade mathematics students. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 77-90.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85.
- Conklin, E. M. (2013). *An empirical examination of the relationship between self-regulation and self-control*. (Doctoral dissertation). Georgia Institute of Technology, Georgia.
- Coşkan, C. (2010). *Öz-denetim ve sosyal etkilerin akademik usulsüzlüğe etkileri: Deneysel ve corelasyonel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, E., Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics, *Education and Science*, 34(151), 132-139.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Çelikalı, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(15) 33-53.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaa.

- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation in early childhood education* (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Online Submission*, 4(1), 148-158.
- De Ridder, D. T., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16(1), 76-99.
- DeLisi, M., Beaver, K. M., Vaughn, M. G., Trulson, C. R., Kosloski, A. E., Drury, A. J., et al. (2010). Personality, gender, and self-control theory revisited: Results from a sample of institutionalized juvenile delinquents. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 6(1), 31-46.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Demir, V., Gürsoy F. ve Ada, Ş. (2011) Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(1), 597-614.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 96-111.
- Demirel, D. (2017). *Psikosomatik bozukluklar ve öz-denetim arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Denson, T. F., Capper, M. M., Oaten, M., Friese, M., & Schofield, T. P. (2011). Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals. *Journal of Research in Personality*, 45(2), 252-256.
- Denson, T. F., DeWall, C. N., & Finkel, E. J. (2012). Self-control and aggression. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 20-25.

- Dora, A. G. (2012). *Öz-denetim, duygu yönetimi, ruminasyon ve cinsiyetin üniversite öğrencilerinin sınav kaygılarına katkısı* (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2639-2640.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199-217.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline out-does IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-944.
- Duyan, V., Gülden, Ç. ve Gelbal, S. (2012). Öz-denetim ölçeği-ÖDÖ: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23(1), 25-38.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research(EJER)*, 24, 87-96.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: müzik, resim ve beden eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 8(3). 189-196.
- Englert, C. (2016). The strength model of self-control in sport and exercise psychology. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
- Ent, M. R., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (2015). Trait self-control and the avoidance of temptation. *Personality and Individual Differences*, 74, 12-15.
- Erdem, M. (2008). Karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 81-98.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Ezinga, M. A. J., Weerman, F. M., Westenberg, P. M., & Bijleveld, C. C. J. H. (2008). Early adolescence and delinquency: Levels of psychosocial development and self-control as an explanation of misbehaviour and delinquency. *Psychology, Crime and Law*, 14, 339-356.
- Finkenauer, C., Engels, R., & Baumeister, R. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 58-69.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Friese, M. & Hofmann, W. (2009). Control me or I will control you: Impulses, trait self-control, and the guidance of behavior. *Journal of Research in Personality*, 43, 795–805.
- Fujita, K. (2011). On conceptualizing self-control as more than the effortful inhibition of impulses. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 352–366.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gomillion, S., Lamarche, V. M., Murray, S. L., & Harris, B. (2014). Protected by your self-control: The influence of partners' self-control on actors' responses to interpersonal risk. *Social Psychological and Personality Science*, 5(8), 873-882.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Washington: Stanford University Press.
- Gökalp, M., (2003). *Türk eğitim sisteminin kalkınma planları doğrultusunda ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliklerinin belirlenmesi ve buna uygun öğretmen yetiştirilmesi* (Yüksek lisans tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Gözübüyük, N., (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz-kontrol ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri görev ve sorumlulukları, okul öncesi eğitimde güncel konular*, İstanbul: Morpa.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1995). *Self-efficacy and career choice and development*. Switzerland: Adaptation and Adjustment, 249-280.
- Haktanır, G. (2008). Okul öncesi öğretmenin niteliği. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(12), 22-35.
- Henden, E. (2008). What is self-control? *Philosophical Psychology*, 21(1), 69-90.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Educational Research Exchange*, 1(43).1-46.
- Higgins, G. E., & Boyd, R. J. (2008). Low self-control and deviance: Examining the moderation of social support from parents. *Deviant Behavior*, 29, 388-410.
- Higgins, G. E., Wolfe, S. E., & Marcum, C. D. (2008). Digital piracy: An examination of three measurements of self-control. *Deviant Behavior*, 29, 440-460.
- Hofmann, W., Baumeister, R. F., Förster, G., & Vohs, K. D. (2012). Everyday temptations: An experience sampling study of desire, conflict, and self-control. *Journal of personality and social psychology*, 102(6), 1318-1335.
- Hofmann, W., Rauch, W., & Gawronski, B. (2007). And deplete us not into temptation: Automatic attitudes, dietary restraint, and self-regulatory resources as determinants of eating behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 497-504.
- Inzlicht, M., Schmeichel, B. J., & Macrae, C. N. (2014). Why self-control seems (But may not be) limited. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(3), 127-133.
- Jo, Y. (2015). Stability of self-control: Hirschi's redefined self-control. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 59(1), 51-67.

- Kabaoglu, K. (2015). *Predictors of curriculum implementation level in elementary mathematics education: Mathematics-related beliefs and teacher self-efficacy beliefs* (Doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabacak M.S. (2014) *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik alguları ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (21), 61-80.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keles, H. N. (2012). A research on perceived learned resourcefulness levels of Turkish academic staff. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 62, 258-262.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kırmızı, O. (2014). Self-regulated learning strategies employed by regular, evening, and distance education english language and literature students. *Anthropologist*, 18(2), 447-460.
- Kıvılcım P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumunu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi) Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Kim, J. H., & Park, E. Y. (2015). Mediating effect of self-control in relation to depression, stress, and activities of daily living in community residents with stroke. *Journal Of Physical Therapy Science*, 27(8), 2585-2589.
- Kotabe, H. P., & Hofmann, W. (2015). On integrating the components of self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 618-638.

- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1) 111-133.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.
- Kuhl, J. (2005). *A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111–169). New York: Academic Press.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş-öğretmenlik mesleği (Niteliği ve önemi)*, Ankara: Mikro Yayınları.
- Kurman, J. (2001). Self-regulation strategies in achievement settings: culture and gender differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 491-503.
- Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlilik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-2.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 12(3), 247-256.
- Maddux, J. E. (2000). *Self-Efficacy: The power of believing you can: Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Mamayek, C., Paternoster, R., & Loughran, T. A. (2017). Self-control as self-regulation: a return to control theory. *Deviant Behavior*, 38(8), 895-916.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38(3), 379-396.
- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz) *Resmî Gazete*, (sayı: 29072). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>.

- Mehta, R. (2010). Exploring self-control: Moving beyond depletion hypothesis. *Advances in Consumer Research*, 37, 174-178.
- Mills, P. (1983). Self-management: its control and relationship to other organizational properties. *The Academy of Management Review*, 8(3), 445-453.
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it* (pp. 11-35) UK: Random House.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., & Shoda, Y. (2010). 'Willpower' over the life span: decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Muraven, M. (2010). Building self-control strength: Practicing self-control leads to improved self-control performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 465-468.
- Muraven, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: does self-control resemble a muscle. *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
- Muraven, M., Collins, R. L., & Neinhuis, K. (2002). Self-control and alcohol restraint: an initial application of the self-control strength model. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16(2), 113-120.
- Nakhaie, M. R., Silverman, R. A., & LaGrange, T. C. (2000). Self-control and social control: An examination of gender, ethnicity, class and delinquency. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers Canadiens de Sociologie*, 25(1) 35-59.
- Nofziger, S. (2008). The "cause" of low self-control: The influence of maternal self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(2), 191-224.

- Oaten, M., & Cheng, K. (2006). Improved self-control: the benefits of a regular program of academic study. *Basic and Applied Social Psychology*, 28(1), 1–16.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Owens-Sabir, M. C. (2007). *The effects of race and family attachment on self-esteem, self-control, and delinquency*. (pp. 121-142) USA: Lfb Scholarly Public.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Padilla-Walker, L. M., Harper, J. M., & Jensen, A. C. (2010). Self-regulation as a mediator between sibling relationship quality and early adolescents' positive and negative outcomes. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 419-428.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (pp.1-49). Greenwich, CT: JAI Pres.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F., Brimer, S.L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pauwels, L., & Svensson, R. (2011). *Socialisation and low self-control: A gender specific analysis of impulsivity and aggression*. In Psychology of Self-Control, (pp. 123-144), New York: Nova Publishers.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pratt, T. C., & Cullen, F. T. (2000). The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A meta analysis. *Criminology*, 38 (3), 931-964.
- Ridder, D. T., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16(1), 76-99.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rosenbaum, M. (1993). The three functions of self-control behavior: Redressive, reformative, and experiential. *Work and Stress*, 7, 33-46.
- Rounding, K., Lee, A., Jacobson, J. A., & Ji, L. J. (2012). Religion replenishes self-control. *Psychological Science*, 23(6), 635-642.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin özyeterlilik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Schunk, D.H. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy And Education And Instruction Self-Efficacy, In J. E.Maddux (Ed.) *Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. New York: Plenum Press.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.

- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Gönül Yayıncılık.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye duydukları ihtiyaç ve kopya çekme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1) 121-136.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983-989.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. (pp. 21-43) USA: Oxford University Press.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Talay, F., Kurt, B. ve Tuğ, T. (2008). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinde sigara içme alışkanlıkları ve ilişkili faktörler. *Tüberküloz ve Toraks Dergisi*, 56(2), 171-178.
- Tangney, J.P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 272-322.
- Tarullo, A. R., Obradovic, J., & Gunnar, M. R. (2009). Self-control and the developing brain. *Zero to Three*, 29(3), 31-37.
- Taşkın, Ş. Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tatlılıoğlu, K. (2012). Üniversite öğrencilerinin kardeş sayıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4),2857-2872.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuchman, E., & Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413-433.
- Tullett, A. M., & Inzlicht, M. (2010). The voice of self-control: Blocking the inner voice increases impulsive responding. *Acta Psychologica*, 135, 252-256.
- Turcan, H.G. (2011), *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik alguları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türedi, E. (2015), *Özyeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Türkel, Y. D. ve Tezer, E. (2008). Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents. *Adolescence* 43(169), 143-152.
- Türkeş, M. C. (2004). *Ergenlerde sapkın davranışın nedenleri olarak öz-denetim ve aile içi denetim mekanizmalarının analizi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ulaş, A. H., Epçaçan, C., Sökmen, Y. ve Yasul, A. F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-denetim beceri düzeyleri ile üst biliş farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 134-148.
- Ulaşan Özgüle, E. T. (2011). *Orta ergenlikte öz-denetim becerilerinin ebeveyn davranışları, bağlanma ve psikolojik uyum arasındaki aracı etkisi* (Doktora tezi) Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uziel, L., & Baumeister, R. F. (2017). The self-control irony: Desire for self-control limits exertion of self-control in demanding settings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(5), 693-705.
- Üredi, I. ve Üredi L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları. secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Vandellen, M. R., Hoyle, R. H., & Miller, R. (2012). The regulatory easy street: Self-regulation below the self-control threshold does not consume regulatory resources. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 898-902.
- Vazsonyi, A. T. (2003). The general theory of crime in the european context: revisiting hedonic calculus. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 43, 337-355.
- Vohs, K. D., & Faber, R. J. (2007). Spent resources: Self-regulatory resource availability affects impulse buying. *Journal of Consumer Research*, 33(4), 537-547.
- Waszak, F., Springer, A., & Prinz, W. (2010). *The dynamic control of human actions*. In Hassin, R., Ochsner, K., & Trope, Y. (Eds.). *Self control in society, mind, and brain*. (pp. 174-202). New York: Oxford University Press.
- Wolfe, S. E., & Higgins, G. E. (2008). Self-control and perceived behavioral control: An examination of college student drinking. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 4 (1), 108-134.
- Woolfolk, H. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. (pp. 14-26) New Orleans, LA: American Educational Research Association.
- Yaman, S., Cansüngü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen özyeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 50-54.
- Yılmaz, K. ve Cokluk-Bökeoğlu, O. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Education Faculty*, 41(2), 143-167.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.



Ekler

Ek -1: Anket Formu

Değerli Öğretmen Adayları,

Bu çalışmanın amacı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümüne devam eden Öğretmen adaylarının Özyeterlik algılarını ve Öz-denetim düzeylerini belirlemektir. Ölçeklerde bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise Öğretmen Özyeterlik algılarınızı belirlemek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Özyeterlik ölçeğinin ilişkisinde Öz-denetim ölçeği yer almaktadır. Her iki ölçekte aynı şekilde doldurulacaktır.

Ölçüm sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi, doğru ve eksiksiz olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen formların üzerine isim belirtmeyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Rahime ŞUBAŞ

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Cinsiyet Bayan() Erkek()		2. Ebeveynlerden Birinin ya da İkisinin Öğretmen Olma Durumu Anne () Baba()			
3. Kardeş Sayınız()		4. Yaşınız ()	5. Ailenizle Yaşadığınız Yer Şehir Merkezi () İlçe() Köy ()		
6. Sınıf Düzeyiniz →	1.sınıf ()	2.sınıf ()	3.sınıf ()	4.sınıf ()	5.sınıf ()
7. Babanızın Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu ()	Ortaokul Mezunu ()	Lise veya dengi okul Mezunu ()	Üniversite veya yüksekokul Mezunu ()	Lisans Üstü ()
8. Annenizin Öğrenim Durumu	İlkokul mezunu ()	Ortaokul mezunu ()	Lise veya dengi okul mezunu ()	Üniversite veya yüksekokul mezunu ()	Lisans Üstü ()
9. Algılanan Anne Tutumu	İlgisiz ()	Demokratik ()	Aşırı koruyucu ()	Mükemmeliyetçi ()	Otoriter ()
10. Algılanan Baba Tutumu	İlgisiz ()	Demokratik ()	Aşırı koruyucu ()	Mükemmeliyetçi ()	Otoriter ()

İKİNCİ BÖLÜM

Bu ölçekte Öğretmen Özyeterlik algınıza ilişkin sorular sorulmuştur. Yetersiz, Çok Az Yeterli, Biraz Yeterli, Oldukça Yeterli, Çok Yeterli İfadelerinin ve bunların derecelerinin bulunduğu ölçekteki seçeneklerden size uygun olan derecenin üzerine tik (X) koyarak cevaplandırınız.		Yetersiz		Çok Az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça		Yeterli		Çok Yeterli	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
20.	Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9			

No	ÖDÖ-Bu bölümde Öz-denetimimize ilişkin çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda; Aşağıda belirtilen ifadelerin Bana tamamen uyuyor +3, Bana çoğunlukla uyuyor +2, Bana biraz uyuyor +1 Bana biraz uymuyor -1, Bana çoğunlukla uymuyor -2, Bana tamamen uymuyor -3seçeneklerinden birini tik (X) koyarak cevaplandırınız.	Bana Tamamen Uyuyor	Bana Çoğunlukla Uyuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana Biraz Uymuyor	Bana Çoğunlukla Uymuyor	Bana Tamamen Uymuyor
1.	Sıkıcı bir iş yaptığımda, işin daha az sıkıcı olan yanlarını ve işi bitirdiğimde elde edeceğim ödülü düşünürüm.	3	2	1	-1	-2	-3
2.	Beni endişelendiren bir şey yapmak zorunda olduğumda, işi yaparken endişemin nasıl üstesinden geleceğimi gözümde canlandırmaya çalışırım.	3	2	1	-1	-2	-3
3.	Düşünme şeklimi değiştirerek, çoğu zaman neredeyse her şeye ilişkin duygularımı da değiştirebilirim.	3	2	1	-1	-2	-3
4.	Dışarıdan yardım almaksızın, sinirlilik, öfke ve gerginliğimin üstesinden gelebilmem çoğu zaman zordur.	3	2	1	-1	-2	-3
5.	Yaptığım hataları düşünmekten kendimi alamam.	3	2	1	-1	-2	-3
6.	Zor bir problemle karşılaştığımda, onu sistematik bir şekilde ele almaya çalışırım.	3	2	1	-1	-2	-3
7.	Biri bana baskı yaptığında, yapmam gereken şeyi genellikle daha kısa sürede yaparım.	3	2	1	-1	-2	-3
8.	Zor bir karar vermem gerektiğinde tüm verilere sahip olsam dahi karar vermeyi ertelemeyi tercih ederim.	3	2	1	-1	-2	-3
9.	Okuduğum şeye odaklanmakta zorluk yaşadığımda, konsantrasyonumu arttırmanın yollarını ararım.	3	2	1	-1	-2	-3
10.	Çalışmayı planladığımda, işimle ilgisi olmayan her şeyi ortadan kaldırırım.	3	2	1	-1	-2	-3
11.	Kötü bir alışkanlıktan kurtulamaya çalışırken, öncelikle bu alışkanlığa sahip olma nedenlerimi bulmaya çalışırım.	3	2	1	-1	-2	-3
12.	Tatsız bir düşünce canımı sıktığında, güzel şeyler düşünmeye çalışırım.	3	2	1	-1	-2	-3
13.	Günde iki paket sigara içiyor olsaydım, sigarayı bırakmak için dışarıdan yardım almaya ihtiyaç duyardım.	3	2	1	-1	-2	-3
14.	Moralim bozuk olduğunda ruh halimin değişmesi için neşeli davranmaya çalışırım.	3	2	1	-1	-2	-3
15.	Yanımda sakinleştirici olsa gergin ve sinirli olduğumda bir tane alırdım.	3	2	1	-1	-2	-3
16.	Moralim bozuk olduğunda sevdiğim şeylerle meşgul olmaya çalışırım.	3	2	1	-1	-2	-3
17.	Hoşlanmadığım işleri hemen yapabilecek durumda olsam bile onları erteleme eğilimindeyimdir.	3	2	1	-1	-2	-3
18.	Bazı kötü alışkanlıklarımdan kurtulmak için dışarıdan yardım almaya ihtiyaç duyarım.	3	2	1	-1	-2	-3
19.	Kendimi işe veremediğimde ve işi yapmakta zorlandığımda, kendimi işe vermenin yollarını ararım.	3	2	1	-1	-2	-3
20.	Kendimi kötü hissetmeme sebep olsa bile olası tüm felaketleri düşünmekten kendimi alamam.	3	2	1	-1	-2	-3
21.	Sevdiğim şeyleri yapmaya başlamadan önce yapmak zorunda olduğum işi bitirmeyi tercih ederim.	3	2	1	-1	-2	-3
22.	Bir yerim ağrıdığımda onu düşünmemeye çalışırım.	3	2	1	-1	-2	-3
23.	Kötü bir alışkanlığımın üstesinden gelmeyi başardığımda kendime olan saygım artar.	3	2	1	-1	-2	-3
24.	Başarısızlığa eşlik eden kötü duygulardan kurtulmak için çoğu zaman kendime bunun feci bir şey olmadığını ve bir	3	2	1	-1	-2	-3

	şeyler yapabileceğimi söylerim.						
25.	Düşünmeden hareket ettiğimi hissettiğimde kendime durmamı ve onunla ilgili bir şey yapmadan önce düşünmemi söylerim.	3	2	1	-1	-2	-3
26.	Birine aşırı derecede sinirlendiğimde bile yapacaklarımı dikkatlice düşünürüm.	3	2	1	-1	-2	-3
27.	Karar vermem gerektiğinde, çabuk ve içimden geldiği gibi karar vermek yerine genellikle farklı seçenekler ararım.	3	2	1	-1	-2	-3
28.	Genellikle yapmam gereken daha acil şeyler olduğunda bile önce yapmayı sevdiğim şeyi yaparım.	3	2	1	-1	-2	-3
29.	Önemli bir toplantıya geç kalmamın kaçınılmaz olduğunu fark ettiğimde, kendime sakin olmamı söylerim.	3	2	1	-1	-2	-3
30.	Bir yerim ağrıdığına, düşüncelerimi başka yöne çevirmeye çalışırım.	3	2	1	-1	-2	-3
31.	Yapmam gereken birkaç şey olduğunda genellikle işlerimi planlarım.	3	2	1	-1	-2	-3
32.	Param azaldığına ilerde daha dikkatli bütçe yapmak için tüm harcamalarımı kaydetmeye karar veririm.	3	2	1	-1	-2	-3
33.	Bir işe konsantre olmakta zorluk yaşarsam onu küçük parçalara bölerim.	3	2	1	-1	-2	-3
34.	Çoğu zaman beni rahatsız eden tatsız düşüncelerin üstesinden gelemem.	3	2	1	-1	-2	-3
35.	Acıktığımda ve yemek yeme fırsatım olmadığında, düşüncelerimi midemden başka bir yere yönlendirmeye ya da tok olduğumu hayal etmeye çalışırım.	3	2	1	-1	-2	-3

Ek- 2: İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/11/2017-E.52358



T. C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 45295868-300-
Konu : Anket Çalışması (Rahime ŞUBAŞ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24/10/2017 tarihli ve 46638989-300-50097 sayılı yazı.

Enstitünüz Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 201481301216 numaralı Rahime ŞUBAŞ 'ın "*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özdenetimlerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları Üzerindeki Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" konulu anket çalışması ile ilgili uygulama ve ölçekleri Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmza

Prof. Dr. Kaan ERARSLAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: 2742652031-Faks: 2742652027
E-Posta: ogrisl@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: H.YARIM Bilgisayar İşletmeni
Elektronik ađ: <http://www.dpu.edu.tr>
KEP Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 53108037-300
Konu : Anket Çalışması (Rahime ŞUBAŞ)

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 27/10/2017 tarihli ve E.10524 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Rahime ŞUBAŞ'ın "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özdenetimlerinin Öğretmen Özyeterlilik İnançları Üzerindeki Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışması ile ilgili uygulama ve ölçeklerinin Üniversitemiz Okul Öncesi Öğretmenliği Programı öğrencilerine uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 19.02.2018 tarihli ve E.4782 sayılı yazısı ekte gönderilmiş olup Rektörlüğümüzde de uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Faruk KAYA
Rektör V.

Ek:Yazı (2 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/11/2017-24182

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/11/2017-E.6550



T.C.
ADIAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı :84776830-200-
Konu :Anket Çalışması (Rahime ŞUBAŞ)

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
KÜTAHYA

İlgi : 27.10.2017 tarih ve 45295868-300-10524 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrenci Rahime ŞUBAŞ'ın "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özdenetimlerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları Üzerindeki Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışması ile ilgili uygulama ve ölçekleri Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programı öğrencilerine uygulamasına ilişkin talebiniz Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi arz ederim.

E-İmzalıdır
Prof. Dr. Hasan SOLMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Belgenin Asli
Elektronik imzalıdır
07/11/2017
Metin KİNGİR
Bilgisayar İşletmeni

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://ebelge.adiyaman.edu.tr/enVision/Dogrula/ACJIFR>

Altınşehir Mh. 3005 Sokak No:13 02040 ADIAMAN

Telefon: 04162233816

E-Posta: pdh@adiyaman.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Metin Kingir

Faks: 04162233816

Elektronik Adı: www.adiyaman.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :88076204/044/
Konu :Anket Uygulama İzni (Rahime ŞUBAŞ)

GENEL SEKRETERLİĞE

İlgi :09/11/2017 tarihli, 230015 sayılı ve "Anket Uygulama İzni (Rahime ŞUBAŞ)"
konulu yazı

İlgi yazınıza istinaden, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Rahime ŞUBAŞ'ın "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özdenetimlerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları Üzerindeki Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Fakültemiz Okul Öncesi Öğretmenliği programı öğrencilerine uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Erol ASİLTÜRK
Dekan



T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76062934-044- **95211949**
Konu: Anket Çalışması(Rahime ŞUBAŞ)

28/11/2017

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 27/10/2017 tarihli ve 45295868-300-E.10524 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 201481301216 numaralı Rahime ŞUBAŞ'ın "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özdenetimlerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları Üzerindeki Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışmasının Üniversitemiz okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerine uygulanması talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Muhammet Ruhat YAŞAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Rahime ŞUBAŞ
Doğum Tarihi : 06.02.1982
Doğum Yeri : İstanbul
E-posta : rahime.kahraman@gmail.com

Öğrenim Durumu:

1999-2003 Erciyes Üni. Edebiyat Fak. Tarih Bölümü
2004-2005 Erciyes Üni. Eğitim Bilimleri ABD Tarih Öğretmenliği
2004-2008 Anadolu Üni. Okul Öncesi Öğretmenliği

İş Deneyimi:

2009-2013 M.E.B., Öğretmen
2013-... Kilis 7 Aralık Üni., M.R. Eğitim Fak. Öğretim Görevlisi

Yayınlar:

1. Duran M., Köksalan B., **Şubaş R.**, Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Özbakım Becerilerini 48-72 Aylık Çocukların Kazanma Düzeylerinin Belirlenmesinde Öğretmen Görüşleri, *3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 07-09 Mayıs 2014*, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
2. **Şubaş R.**, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumları, *IV th International Eurasian Educational Research Congress, 11-14 Mayıs 2017*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
3. **Şubaş R.**, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suriyeli Çocuklarla Yaşadıkları Problemler ve Bu Problemlerin Çözümüne Dair Uyguladıkları Yöntemler (Kilis İli Örneği), *5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, 18-21 Ekim 2017*, Gazi Üniversitesi, Ankara.