

T. C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİMDALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK
İNANÇLARI İLE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ÇETİNKAYA

İstanbul
Mayıs, 2019

T. C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİMDALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK
İNANÇLARI İLE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ÇETİNKAYA

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

İstanbul
Mayıs, 2019

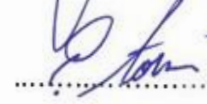
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

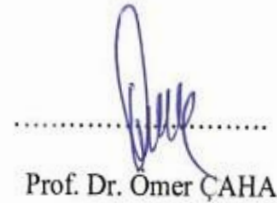


Üye Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AVCI



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdür V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Fatma ÇETINKAYA

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI İLE ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fatma ÇETİNKAYA

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKİÇ

Mayıs-2019, 128+xii Sayfa

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve öğretmenlik tutumlarının yaşa, mezuniyete, mesleki kıdeme, görev yapılan okul türüne, çalışma durumuna, eğitim verilen yaş grubuna, sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden, çalışma grubu bu okullarda görev yapan 264 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur.

Araştırmada ölçme aracı olarak kişisel bilgi formu, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemek için “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”, öğretmenlik tutumlarını belirlemek için “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Çarpım Moment Korelasyon ve regresyon analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına tamamen, öğretmenlik tutumlarından ise demokratik tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılaşmazken; eğitim durumu, görev yapılan okul türü, çalışma durumu, eğitim verilen yaş grubu değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar öğretmenlerin öz yeterlik inançları ölçeğinin aile katılımı alt boyutunda öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu yönündedir. Öz yeterlik inançları ölçeğinin planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutları ve öz yeterlik ölçek toplamında ön lisans mezunu

öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden öz yeterlik inançları daha yüksektir. Öz yeterlik inançları ölçeğinin öğrenme öğretme süreci, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutları ve öz yeterlik ölçek toplamında çalışılan okul türüne göre bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ilkökul bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenlerinden öz yeterlik inançları daha yüksektir. Öz yeterlik inançları ölçeğinin planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutları ve öz yeterlik ölçek toplamında çalışma şekline göre sözleşmeli veya ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerden öz yeterlik inançları daha yüksektir. Öz yeterlik inançları ölçeğinin aile katılımı alt boyutunda çalışılan yaş grubuna göre 3 yaş grubu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden, 4 yaş grubu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin 5 yaş grubu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerden öz yeterlik inançları daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının yaş, mezuniyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, çalışma durumu, eğitim verilen yaş grubu, öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile demokratik öğretmenlik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı; aile katılımı öz yeterlik inançları ile otokratik öğretmenlik tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı; boşvermiş öğretmenlik tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci, aile katılımı ve genel olarak öz yeterliklerine ilişkin demokratik öğretmenlik tutumlarını pozitif yönde, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlikleri demokratik öğretmenlik tutumlarını pozitif yönde, boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Öz Yeterlik İnancı, Öğretmenlik Tutumları

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' SELF EFFICACY BELIEFS AND THEIR TEACHING ATTITUDES

Fatma ÇETİNKAYA

Master of Arts, Educational Administration and Management

Thesis Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

May-2019, 128+xii Page

This study examined the relationship between preschool teachers' self efficacy beliefs and their teaching attitudes. In the study, it was examined whether preschool teachers' self efficacy beliefs and their teaching attitudes change according to their age, graduation, professional seniority, the type of the school they are working at, working conditions, the age group they are teaching, the number of the students in their classes, the relationship between preschool teachers' self efficacy beliefs and their teaching attitudes.

The research was carried out using a correlational survey model. The target population of the study is the preschool teachers working in Küçükçekmece district, İstanbul Province, in 2018-2019 academic year, the working group is 264 preschool teachers working at these schools

In the research, as the assessment instruments; 'Personal Information Form', to identify preschool teachers' self efficacy beliefs 'Preschool Teachers' Self efficacy Beliefs Scale', and to determine teaching attitudes 'Preschool Teachers' Teaching Attitudes Scale' were used. The obtained data was analyzed using independent groups t test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson multiplication moment correlation analysis.

The study indicated that the teachers have high sense of self efficacy and democratic teaching attitudes. It was observed that significant relationship exist between self efficacy beliefs and graduation, the type of the school they are working at, working conditions, the age group they are teaching variables whereas no significant relationship was observed between self efficacy beliefs and age, professional seniority, the number of the students variables. In parent involvement, compared to

graduate teachers, the postgraduate teachers; have higher sense of self efficacy; in planning, arranging the learning environment, classroom management and in self efficacy scale, compared to graduate teachers, associate degree teachers ; in teaching-learning process, parent involvement, planning, arranging learning environment and in self efficacy scale, compared to the teachers working at preschools built in primary schools, the teachers working at independents preschools; in planning, arranging learning environment, classroom management and in self efficacy scale, compared to staff teachers, contractual and substitute teachers; in parent involvement, compared to the teachers teaching to 4 and 5 years old groups, the teachers teaching to 3 years old groups, compared to the teachers teaching to 5 years old groups, the teachers teaching to 4 years old groups have higher sense of self efficacy.

It is observed that there is no significant difference between the preschool teacher teaching attitudes and age, graduation, professional seniority, the type of the school they are working at, working condition, the age group they are teaching, the number of the students variables.

There is low level of positive significant relationship between the preschool teachers self efficacy beliefs and their democratic teacher attitudes; low level of negative significant relationship between parent involvement self efficacy beliefs and autocratic teaching attitudes; low level of negative relationship between uncaring teaching attitudes.

Key Words: Preschool Teacher, Self Efficacy Belief, Teaching Attitudes

ÖNSÖZ

Çocuklarımızın iyi bir eğitim görmelerinin temel noktasında öğretmenler bulunmaktadır. Sürekli gelişim ve değişim gösteren dünyada toplumların yapısında da değişim olmaktadır. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki görev ve sorumluluklarında da değişiklik olmaktadır. Bu süreçte aktif olmak isteyen öğretmenlerin çağdaş niteliklerle donanmış olması, görev ve sorumlulukları yerine getirebiliyor olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için mesleklerine yönelik yüksek düzeyde öz yeterlik inancına ve olumlu tutumlara sahip olması gerekmektedir.

Bu çalışmayla, okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve öğretmenlik tutumları karşılaştırılarak elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmamın belirlenmesinden sonuçlanmasına kadar geçen sürede benden desteklerini esirgemeyen, bilgi ve tecrübelerini paylaşan tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İstatistik alanda görüşlerine başvurduğum Sayın Özer ATASAYAR'a da bu süreçteki desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda kullandığım ölçeklerin izni konusunda Dr. Öğr. Üyesi Hülya BİLGİN'e ve Duygu TEPE'ye, ölçekleri içtenlikle dolduran İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinin değerli okul öncesi öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansa başlama sürecimden tez yazım sürecinin sonuna kadar her daim arkamda duran, teşvik eden, cesaretlendiren, asla yalnız bırakmayan sevgili eşim Oğuzhan ÇETİNKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Fatma ÇETİNKAYA

Mayıs, 2019

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Amaç	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	5
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	6
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	7
2.1.3. Okul Öncesi Öğretmenin Yeterlikleri	10
2.2. Öz Yeterlik.....	24
2.2.1. Öz Yeterlik İnancının Önemi.....	25
2.2.2. Öz Yeterlik İnancının Etkileri.....	26
2.2.3. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Etmenler.....	30
2.2.4. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı.....	34
2.2.5. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri.....	37
2.2.6. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenme Öğretme Süreçlerine Etkileri	38
2.2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancının Önemi	40
2.2.8. Eğitimde Problem Çözme Becerisi	42
2.3. Tutum Kavramı	44
2.3.1. Tutumların Öğeleri.....	47
2.3.2. Tutumların Özellikleri	49

2.3.3. Tutumun İşlevleri.....	50
2.3.4. Tutumların Oluşması ve Değişimi İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar..	51
2.3.5. Öğretmenlik Tutumları	52
2.4. İlgili Araştırmalar.....	57
2.4.1. Öz Yeterlik İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar	57
2.4.2. Öz Yeterlik İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	59
2.4.3. Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	60
2.4.4. Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	63
YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2 Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	64
3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği	64
3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Analizi	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	68
BULGULAR VE YORUM	68
4.1. Demografik Bilgiler	68
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	71
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	71
4.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	72
4.4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	73
4.4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	75
4.4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	77
4.4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre İncelenmesi	79

4.4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre İncelenmesi	80
4.4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi	82
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	84
4.5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	85
4.5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	86
4.5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	87
4.5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre İncelenmesi	88
4.5.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre İncelenmesi	89
4.5.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi	90
4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
BEŞİNCİ BÖLÜM	97
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	97
5.2. Öneriler	105
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	105
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	106
KAYNAKÇA	107
EKLER	121

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	69
Tablo 4.2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri ...	70
Tablo 4.3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri ...	71
Tablo 4.4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
Tablo 4.5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Tablo 4.6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının eğitim Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları ...	75
Tablo 4.7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	76
Tablo 4.8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
Tablo 4.9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	78
Tablo 4.10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çalışma Şekli Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları	79
Tablo 4.11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81
Tablo 4.12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları	82
Tablo 4.13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 4.14: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84

Tablo 4.15: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	85
Tablo 4.16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	86
Tablo 4.17: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	87
Tablo 4.18: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çalışma Şekli Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları	88
Tablo 4.19: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	89
Tablo 4.20: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Tablo 4.21: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 4.22: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Tutumlarını Yordayıp Yormadığına İlişkin Regresyon Analizi	94

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Toplumların şekillenmesinde önemli rolü olan öğretmenlerin, çağın gerektirdiklerini karşılayabilecek nitelikte kendini yetiştirmiş olması ve yeni nesiller yetiştirmesi gereklidir. Ülkelerin toplumsal ve ekonomik bakımdan gelişmesi ve ilerleyebilmesi öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmelerine ve onların da öğrencileri; değişime açık, belirli yeterlikleri bulunan, gelişmeleri izleyen, üretken, çevresindeki durumlara duyarlı, mesleki ve kişisel anlamda donanımlı bireyler olarak yetiştirmelerine bağlıdır. Öğretmenlik, toplumların geleceğini inşa eden büyük öneme sahip bir meslektir (Göktaş ve Yetim, 2004).

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel unsurudur. Ülkelerin kalkınmasında, topluma nitelikli insan kazandırılmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplum hayatına hazırlanmasında, içinde bulunduğu toplumun kültürünün ve toplumsal değerlerin yeni nesillere aktarılmasında, en büyük rolü öğretmenler üstlenmektedir (Özden, 2002:9).

Öğretmen niteliğinin eğitimin etkililiği ve amacına ulaşmasında büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Günümüzde öğretmenler bilgi aktarandan çok öğrencilerin gelişimlerine yol gösteren ve teoriden çok uygulamaya yönelmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin yalnızca alanlarında uzmanlıkları yeterli görülmemekte, öğrencilerin sorunlarıyla alakalı da çözümler bulmaları gerekmektedir. Topluma yararı olacak ve toplumun ahlak yapısına uygun davranışlar erken yaşlarda oluşturulmaya çalışılmalıdır. Öğrenciler öğretmenlerinden gözlemledikleri davranışları özümseyerek öğretmenini örnek alır. Öğrencinin gözünde öğretmen doğruyu bilir ve ona göre davranır. Öğretmenin öğrenciye davranışı öğrencinin başarısında önemli bir kriterdir (Karahana, 2003:67).

Eğitimde etkin role sahip öğretmenlerin öz güvenlerinin tam olması gereklidir. Öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları, alacakları eğitimle birlikte, görev bilinci ve üstlendikleri sorumlulukları eksiksiz yerine getirebilecekleri

inancına sahip olmalarıyla gerçekleşebilir. Bunu sağlayacak olan da öz yeterlik inancıdır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını arttırabileceklerine, olmazsa en azından olumlu yönde etki edebileceklerine inanırlar (Tschannen Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin kullandıkları stratejiler, öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere verilen geribildirimlerde farklılık oluşturduğu bunlara bağlı da öğrenci başarısına ve motivasyonuna etki ettiği tespit edilmiştir. Öğretmen öz yeterliği, öğrenci başarısına olumlu yönden etki ettiği gibi, öğretmenin sınıftaki hareketleriyle, yeniliklere açıklığıyla ve öğretme faaliyetlerine dönük olumlu davranışlar geliştirmesiyle de ilişkilidir (MEB, 2017a).

Tutumlar, kişilik yapısında duygulara, düşüncelere ve davranışlara şekil veren büyük öneme sahip bir olgudur. Öğrencilerin kişilik oluşumunda önemli rolü bulunan öğretmenlerin, çevreye ve öğretmenliğe ilişkin tutumları önem taşımaktadır. Öğretmenin tutumları sınıf içindeki davranışlarına ve sınıf içi uygulamalara yansımaktadır (Cömert, Demirtaş ve Özer, 2011:103). Öğretmenin öğretmenliği etkin biçimde yapabilmesi ve yaptığı işten mutlu olmasının önemli şartlarından birisi öğretmenlik mesleğine karşı tutumunun olumlu olmasıdır (Üstüner, 2006:114). Öğretmenlik mesleğinde olumlu tutumlar; öğretmenliğe ilgi duymak, öğretim ortamlarına özen göstermek, öğrencileri sevmek ve değer vermek olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin olumlu tutumları öğrenme ortamlarının etkililiğini arttırmakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin olumsuz tutumları ise, eğitim ve öğretim amaçlarının önündeki engellerden biri olarak görülmektedir (İlter ve Köksalan, 2011:117).

Mesleki yeterliklerini günün gerekliliklerine göre güncelleyebilen ve mesleklerinde olumlu tutum sergileyen öğretmenler kendi öz yeterliklerini objektif olarak değerlendirerek; eksikliklerini tamamlamaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla ve tutumları arasında ilişki olduğundan söz etmek mümkündür (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011:107). Öğretmenlerin, özellikle geleceği şekillendirecek öğrencilerin ilk öğretmeni olma konumundaki okul öncesi öğretmenlerinin, öz yeterlik inancı ve mesleki tutumlarının önemi dolayısıyla onların öz yeterlik inanç seviyelerinin ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesinin gerekliliği bu araştırmaya yön vermiştir.

1.1. Problem

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığının görülmesi için yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi; “Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik olmuştur.

1.2. Amaç

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmış ve bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları hangi düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları yaşa, mesleki kıdem yıllarına, görev yapılan okul türüne, çalışma şekline, eğitim verdikleri yaş grubuna, sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları yaşa, mesleki kıdem yıllarına, görev yapılan okul türüne, çalışma şekline, eğitim verdikleri yaş grubuna, sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları öğretmenlik tutumlarını hangi düzeyde etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazına bakıldığında öğretmen öz yeterlikleri ve tutumlarıyla ilgili ayrı ayrı yapılmış bir çok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak her iki kavramı da birlikte araştıran çalışmalar çok azdır. Bundan dolayı alandaki eksikliği gidermek adına okul

öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, alana katkı sağlayacağı ve yapılacak araştırmalar için öneriler getireceği düşünülerek gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma bağımsız okul öncesi kurumlarda ve diğer okulların bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bunun yanında öğretmenlerin yaşı, mezuniyet durumu, mesleki kıdemi, çalışılan okul türü, çalışma durumu, eğitim verilen yaş grubu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile öğretmen tutumlarının farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi bakımından önemlidir.

Ayrıca öğretmen öz yeterlik düzeyleri ve öğretmen tutumları arasındaki muhtemel ilişki düzeyini de görebilme imkânı sunabilecektir. Bunlarla birlikte, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirlenerek ortaya çıkabilecek eksikliklerin giderilmesinde Milli Eğitim Bakanlığına ve eğitim yöneticilerine faydalı öneriler sunabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına verilen cevaplar, örnekleme oluşturan öğretmenlerin objektif ve samimi görüşlerine dayanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma verileri 2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılıyla sınırlıdır.
- Araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri, kullanılan kişisel bilgi formu, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi eğitim, öz yeterlik ve tutumla ilgili alan yazın taraması, yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

İnsanın gelişim alanlarının tümünün birinci kademesinde okul öncesi eğitim bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim; doğumdan itibaren ilkokula başlayıncaya dek çocukluk dönemini kapsayan; bu yaşlardaki çocukların kişisel özelliklerine ve gelişim seviyelerine uygun uyarıcı çevre imkanlarını sağlayarak; çocukların gelişimlerinin tümünü, buldukları toplumdaki kültür değerlerini benimseterek en uygun şekilde yönlendiren eğitim seviyesidir (Oğuzkan ve Oral, 1997:2). Okul öncesi eğitim öncelikle ailede sonrasında okul öncesi kurumlarda alınmaktadır. Çocuğun gelişiminin ilk yıllarında birinci derecede aile ön planda olsa da sonraki dönemde aile çocuğun gelişim ihtiyaçlarının tamamını karşılamakta yeterli olmayabilir. Bu süreçte, çocukların aynı yaşta diğer çocuklarla beraber bireysel gelişimlerini en sağlıklı şekilde sürdürebilecekleri ortamı yaratabilecek olan okul öncesi eğitim ortaya çıkmaktadır (Kıldan, 2010:122).

Okul öncesi eğitim aslında sonraki dönemde alınacak olan eğitimin temellerini oluşturan bir dönemdir (Sağlam, 1996). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri kendilerini geliştirerek yetiştiren ve öz yeterlik inancının bulunduğu bireyler olması gerekir. Okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken öz yeterlik, mesleğin gerektirdiklerini yerine getirmede, öğretmenlik mesleğinin farkındalığı bakımından başarılı olma konusunda öğretmenlerin gerek duyduğu dinamiklerinden başında gelmektedir (Çelikkaleli, 2011:43).

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

İnsan hayatının en kritik ve önemi en büyük dönemi olarak tanımlanabilecek olan 0 – 6 yaş dönemindeki eğitim yaşamını ifade eden “okul öncesi eğitim” kavramının farklı tanımları bulunmaktadır:

Okul öncesi eğitim; çocukları öğrenme isteği olan, araştırma ruhuna sahip ve merak duygusuyla yetiştirmeyi ve sözü geçen nitelikleri geliştirerek ilerletmeyi hedef alan eğitim sürecidir (Senemoğlu, 1994:21).

Okul Öncesi Eğitim, çocukların 0–72 ay arasındaki gelişimlerine ve kişisel niteliklerine göre, birbirinden farklı ve çok sayıda uyarının bulunduğu ortamlar hazırlayan, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel açıdan gelişmelerini ve içinde buldukları toplumun kültürel değerleri ışığında ilkokula hazırlanmalarını destekleyen, temel eğitim kademesindeki eğitim sürecidir (MEB, 1993).

Tanımlara bakılarak okul öncesi eğitim, doğumdan itibaren ilkokula başlayıncaya kadar olan dönemi kapsayan, çocukların bireysel özelliklerine ve içinde buldukları gelişim dönemine uygun biçimde, çok farklı özellikleri barındıran bir ortam sunarak, girişken, yaratıcı, sorumluluk bilincine sahip olarak, hayata başlamalarını sağlayan eğitim sürecidir denilebilir.

Okul öncesi eğitim ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında olmayıp, isteğe bağlı olarak 36-72 aylık dönemde çocuklara verilmektedir. Bu eğitim erken yaşlardaki çocukluk döneminde ona tecrübe kazandırmak için imkanlar yaratır. Bu dönemde okul öncesi eğitimde edinilecek alışkanlıkların, bilgilerin ve becerilerin sonraki dönemlerde öğrenim yaşamına etkisi olacağı gibi, çocuğun sosyal ve duygusal hayatına da yön verecektir. Bu nedenle okul öncesi eğitim, eğitim hayatının en önemli ve temel aşamasıdır (Arı, 2003). Okul öncesi eğitim dönemi, hayatın ilk yıllarını içeren ve çocukların bedensel ve zihinsel gelişimleriyle beraber beslenme, sağlıklı büyüme ve sosyalleşme için gereken etkinlikleri sağlamaktadır (İlgar ve Coşgun İlgar, 2013). Okul öncesi eğitim, çocuğun kendi benliğini kavrayarak sosyalleşmesini sağlayacak bir çevre sunarak özgüvenin artmasıyla birlikte çocuğun bağımsız kişiliğinin gelişmesine imkân sunar, ortamdaki uyarıların da etkisiyle onun fikir üretme kabiliyetini, hayal gücünün artmasını ve yaratıcılığının gelişimini destekler (Yaşar ve Aral, 2010:206).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim sürecinde kazanılan alışkanlıkların, bilgilerin ve becerilerin temeli ilk olarak aileye dayanmaktadır. Bu sebeple aile ortamındaki imkânları, uyarıcı farklılığı ve çeşitliliğinin önemi büyüktür. Fakat aile ortamındaki imkânlar çok iyi veya çok zengin olsa da, çocuğun akranlarıyla beraber, doğru bir mekanda ve öğretmenler tarafından verilen eğitim alması ve ilkokula hazırlığının sağlanması olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple, çocukların bu dönemde iyi bir okul öncesi eğitim almaları onlar açısından çok önemlidir (Oğuzkan ve Oral, 1997:2).

Okul öncesi eğitim, insan hayatının temelini atıldığı dönemdir. Çocukların beden, zihin, duygu ve ahlak bakımından gelişimlerinin büyük bölümü 0-6 yaş döneminde gerçekleşmektedir. En hızlı zihinsel aktivitelerin ve öğrenmenin en yoğun gerçekleştiği dönemdir. Bu dönemde edinilen alışkanlıklar ve kazanılan davranışlar hayatın geri kalanında devam eder. Okul öncesi dönemin ve bu dönemdeki eğitimin bu nedenle önemi büyüktür.

İnsan hayatında bazı dönemlerin kritik önemi bulunmaktadır. Bu dönemlerin başında gelen okul öncesi eğitim dönemi, kişiliğin şekillenmesi, alışkanlıkların kazanılması, temel bilgi ve becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesi ilerdeki yaşama etkisinden dolayı, insan hayatında kritik önemi olan yıllar olarak görülmektedir (Oktay, 1999:187). Bu bakımdan, eğitim hayatında en kritik kademe olan okul öncesi eğitimin, şansa bırakılmayacak derecede önemi olduğundan bilime dayalı ve sistemli bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir (Sevinç, 2005).

Eğitimdeki gelişmeler ve bu alandaki araştırmalar, çocukların gelecekteki yaşamlarına hazırlanmaları için potansiyel yeteneklerin ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde okul öncesi eğitimin gerekliliğini ve önemini açıkça ortaya koymaktadır. Çocukların gelişimlerinin sağlıklı olması için gereken fiziki mekânları ve sosyal çevreyi okul öncesi eğitim kurumları sunmaktadır. Bu kurumlarda çocuklar yaşitlarıyla aynı ortamda bulunarak kendilerini tanımalarını, onların çevresi tarafında kabullenilecek yeteneklerini geliştirmelerini, toplumda yaşamanın kurallarını ve toplumla uyum içinde olmanın gerekliliklerini öğrenirler. Akran grupları, çocuğun günlük yaşamını doldurarak onun yaşamında doyum sağlar. Okul öncesi eğitim ortamları çocuğun fiziksel yeteneklerini kullanma, oyun ihtiyacını karşılama,

hayallerini geliştirme ve bağımsız bir birey olma duygusu edinme gibi temel gereksinmelerin de karşılanmasını sağlar. Okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre zihinsel, sosyal yönden ve psikomotor beceriler yönünden daha iyi seviyede oldukları, öğrenim yaşantılarında daha aktif ve daha başarılı bireyler oldukları görülmektedir (Özeri, 2004:88-89).

Okul öncesi eğitim, çocuklara bilişsel ve sosyo-kültürel açıdan katkı sağladığı gibi bedensel olarak da destekleyerek, onların yetişkin olduklarında da daha üretken ve verimli olmalarına katkı sağlar. Bu öneme rağmen okul öncesi eğitim dönemi bireyin gelişiminde en çabuk geçen dönemdir. Çocuklardaki bu süreçteki hızlı gelişimi ancak iyi tasarlanmış eğitim programlarıyla desteklemek gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen etkinlikler, çocuğun gelişiminde büyük öneme sahiptir. Günümüzde artık okul öncesi eğitim zorunluluk haline gelmeye başlamıştır. Çocukların kişiliklerinin gelişiminde önemli bir yeri olan okul öncesi eğitim programları, çocuğun sahip olduğu kültürü geliştirmenin yanında farklı kültürlere sahip çocukları da göz önünde bulunduran, var olduğu eğitim sistemindeki temel ilkelere bağlı olarak planlanma yapılması gerekmektedir (MEB, 2016).

Bilgi toplumunun günümüzde ulaştığı nokta, toplumlara göre farklılaşan günün ihtiyaçlarına göre değişkenlik göstermektedir. Bu durum dünyamızın yeni düzeninde, bireylerin nitelikli olarak yetişmelerinin ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermektedir. Bu nedenle eğitime olan ihtiyaç her geçen gün artmakta, bununla birlikte eğitimden beklentiler de bu yönde farklılaşmaktadır. Bu değişim sürecinde toplumlar, eğitim anlayışına yüklenmiş olan bu görev, doğal olarak çocuklara verilen eğitimi de etkilemektedir.

Okul öncesi eğitimde çocuklar aynı ortamda birlikte olarak, oyun grupları kurma ve paylaşım gibi kazanımları edinerek sosyalleşme düzeylerini arttırmaları. Akran arkadaşları sayesinde çocuk kendini tanıma fırsatı yakalar, oynadığı oyunlarda yaşam tecrübeleri, hayata dair beceriler edinir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen farklı faaliyetler, çocuğun bulunduğu ortama uyumunu kolaylaştırır. Bu sayede çocukların, iletişim kurma, kendilerini ifade etme, sorumluluk duygusu kazanma, kendinden veya toplumdan farklı olanlara saygılı olma, yardım etme ve paylaşım gibi becerileri kazanmalarının yanında içinde buldukları toplumun normlarına ve değerlerine uygun alışkanlıkları

ve davranışları kazanmaları daha kolay olur. Eğitimin bu dönemde başlaması toplumun sosyal ve ahlaki değerlerini çocuklara aktarabilmek için önemlidir.

Günümüz toplumlarının gerektirdiği; özgürce fikirlerini dile getirebilen, yenilikçi, üretken, araştırmacı, yaratıcı ve girişken, öz denetimini geliştirmiş, kendi haklarını koruyan ve başkalarının haklarına saygı duyan, kapasitesini ortaya koyabilen, içinde bulunduğu toplumun kültür değerlerini benimsemiş, fiziksel ve zihinsel özellikler açısından sağlıklı kişileri topluma kazandırabilmek için okul öncesi eğitime gerekli hassasiyet gösterilmelidir (Tuğrul, 2005:1-3).

Dünyada okul öncesi eğitime verilen önem artmakta ve geçmişe kıyasla daha çok yatırım yapılmaktadır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığınca ortaya konulan amaçlar okul öncesi eğitim konusundaki çalışmalara ışık tutmaktadır. Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerine bağlı kalarak; okul öncesi eğitimindeki amaçlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (MEB, 2016):

- Çocukların fiziken, zihnen ve ruhen gelişimlerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Vatan, bayrak ve millet gibi ortak değerleri ve ahlaki değerleri benimsemelerini sağlamak,
- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- Yaratıcılıklarını arttırmak, hayal güçlerini geliştirmek ve problem çözme becerisi kazanmalarını sağlamak,
- Şartları elverişli olmayan ailelerin çocukları için ortak bir yetişme ortamı sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamaktır.

Okul öncesi eğitimin önemini şu şekilde özetlemek mümkündür (Başal, 2005):

- Çocuğun ilk yıllarda öğrendiği bilgiler sonraki yılların temeli olmaktadır. Bu sebeple çocuğun bu dönemdeki gelişimine daha fazla önem verilmelidir.
- Çocuklar ilkokula hazırlanırken ailelerinden öğrendikleri eksik bilgiler giderilmektedir.

- İlkokula başlamadan önce muhakkak okula hazırlık aşamasında ön bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi eğitim verilerek öğrenme somutlaştırılır ve kalıcı duruma gelir.
- Ülkelerin gelişime olan ihtiyaçları arttığından beyin gücü ihtiyacı da artmıştır. Bu ihtiyaç ancak eğitimle giderilebilir.
- Toplumlardaki geniş ailelerin yerini çekirdek aileler almıştır. Bu durum çocuğa verilen önemi arttırmıştır.
- İnsanların fırsat eşitliği ilkesini kullanmak istemesi okul öncesi eğitime olan talebi arttırmıştır.
- Kadınların sosyal yaşamdaki aktif rollerinin artması için çocuklarını okula erken göndermeleri önemlidir.
- Özellikle şehirlerde çocukların oyun alanlarının gün geçtikçe azalması okul öncesi eğitime olan ihtiyacı arttırmıştır.

2.1.3. Okul Öncesi Öğretmenin Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği, uzmanlık ve özel beceri gerektiren bir meslek grubudur. Bu nedenle öğretmenlik mesleği tercihinde bulunan kişilerin, bu mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilmeleri ve sorumluluklarını taşıyabilmeleri için bazı yeterliklere sahip olması gereklidir (Şişman, 2004). Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında öğretmenler genel kültür, konu alan bilgisi ve mesleki beceri ve yeterlilikler olarak üç farklı konuda değerlendirilmelidir (Erden, 2011). Verilecek genel kültür bilgisi öğretmenlere geniş bir bakış açısı ve genel kültür kazandırarak yalnızca eğitim aldığı branşta ders anlatmakla kalmayıp yaşadığı toplumu ve öğrencilerini tanıyarak öğrettiği konuları kendi genel kültür bilgisiyle birleştirerek öğrencilerine sunduğu öğrenme imkanlarını arttırmalarını sağlamalıdır (Karip, 2013).

Öğretmelerin sahip olması gereken diğer bir özellik alan bilgisidir. Öğretmenler eğitim gördükleri alandaki bilgilere hakim olmalı ve bilgilerini öğretim programlarının hedeflerine uygun olarak öğrencilere aktarabilmelidir. Alan bilgisine yeterince sahip olmayan öğretmenler konuların öğretilmesinde ve sınıftaki öğretim

faaliyetlerinde farklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Demircioğlu, 2010). Öğretmen genel yeterliliğinin büyük kısmını alan bilgisi oluşturmaktadır (Karip, 2013).

Bir meslekten söz ediliyorsa, o mesleğe ilişkin genel kültür ve mesleki alan bilgisi mutlaka vardır. Bahsedilen meslek dalı eğer öğretmenlikse bunlara ek olarak üçüncü bir faktör daha eklenmelidir. Bunun nedeni öğretmenin nerede, niçin, nasıl ve kime, ne öğreteceğidir. Öğretmen, yöneltilen bu sorulara bilimsel anlamda cevap verebilmelidir. Bunun için de öğretmen olacak kişilerin öğretmenlik meslek bilgisini edinmeleri gerekmektedir (Küçükahmet, 1999:68). Başka bir ifadeyle pedagojik formasyon adı olarak bilinen öğretmenlik meslek bilgisi, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi, rehberlik, öğretim ilke ve yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme derslerini kapsamaktadır (Karip, 2013).

2.1.3.1. MEB Öğretmen Genel Yeterlikleri

Yeterlik, bir işi veya bir görevi etkili biçimde gerçekleştirebilmek için sahip olunması gerekli özelliklerdir. Yeterlik, bir görevi gerçekleştirebilmek ve o görevin getirdiği sorumlulukları taşıyabilmek için gereken bilgilerin, becerilerin ve yeteneklerin ifade edildiği bir kavramdır. Bu kavram, görevi veya rolü kabullenilebilir seviyede gerçekleştirmek için olması gerekli kapasiteyi belirtir (Şahin, 2004:60). Öğretmen yeterlikleri dendiğinde öğretmenlik mesleğini verimli bir biçimde ve etkin olarak gerçekleştirmek için edinilmesi gerekli bilgiler, beceriler ve tutumlar şeklinde tanımlanabilir (Çelik, 2015:72).

Eğitimin asıl amacı, bireylerin içinde bulunduğu topluma ve çağdaş dünyaya uyum sağlayacak bireyler olmalarını sağlayarak onların günün gerektirdiği bilgiler ve becerilerle donanmalarını sağlamaktır. Bireylerin, içinde buldukları topluma ve dünyanın geri kalanındaki değişimlere ve gelişimlere uyum ve katkı sağlayabilecek özelliklere sahip olarak yetiştirilmeleri gereklidir. Bu sağlamak için de, nitelikli bir eğitim sistemine sahip olmakla birlikte, öğretmenlerin de nitelikli olması gerekir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenler eğitim kurumlarında öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren kişilerdir. Her toplumda kişiler etrafındaki kişilere yeni davranışlar kazandırmaya veya var olan davranışlarını değiştirmeye çalışırlar. Bu noktada davranış değişikliğini gerçekleştirmeye çalışan kişiler öğreten konumundadır. Söz konusu eğitim

kurumların olduğunda öğretme işini gerçekleştiren kişiler öğretmenlerdir. Bu bakış açısıyla bakıldığında öğreten kişilerle öğretmenler arasında fark vardır. Öğretenin gerçekleştirdiği öğrenmeler rastgele olurken, öğretmenin gerçekleştirdiği öğrenme faaliyetleri amacı olan, bir plana dayanan ve kontrolü olan öğretimdir. Eğitim sisteminin içinde; öğrencileri, öğretmenleri, eğitim yöneticilerini, öğretim programlarını, okul binalarını, öğretim materyallerini barındıran bir sistemdir. Eğitim sistemi bu kadar unsuru barındırdığı halde en temel öğelerinden biri öğretmenlerdir. Çünkü öğretmen nitelikleri, eğitimin kalitesi ve eğitimin başarıya ulaşmasında önemli oranda etkindir (Öztürk, 2002:11).

Öğretmen genel alan yeterlikleri, öğretmenin kişilik özelliklerinin çocuklara verdiği eğitimde önemli bir unsurdur. Kişilik açısından yeterli öğretmenlerin, çocukların gelişimleri üzerinde pozitif etkileri varken kişilik açısından yeterli olmayan bir öğretmenlerin çocukları okula gelmekten, öğretmeninden ve öğrenme faaliyetlerinden uzaklaştırabilmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Öğretmenlik mesleğinin sorumluluğu yüksek olduğu için, öğretmenlerin çocukların kişisel, sosyal ve kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenmelerinin ve gelişmelerinin devamlılığını sağlamak, çocukların öğrenmeleri ve başarıya ulaşmaları noktasında özgüvenli olmayı görev edinmesi gereklidir. Bunun en iyi yöntemi onların yaşantıları ve seviyelerine göz ardı ederek tek tek değerli ve önemli olduklarının farkına varmalarını sağlayarak ve onlara inandırmasıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için çocukların kişisel, gelişimsel ve kültürel özelliklerinin iyi bilinerek davranılması gereklidir. Çocukların hakları, yasalar ve demokratik ilkeleri özümseyerek toplumun kendine has kültür özellikleri, değerleri ve normlarının bulunduğunu onlara fark ettirerek kavranması adına faaliyetler düzenlemesi ve bu durumlara özgü öğrenme çevreleri yaratması önemlidir. Bunları gerçekleştirirken öğretmenlerden milli ve ahlaki değerleri benimseyerek, milletlerarası seviyede anlayışı, uzlaşmayı ve barışı destekleyerek onların sözü edilen değerleri kazanmaları için gayret sarf etmeleri gerekmektedir (MEB, 2017a:10-11; Seferoğlu, 2004:43).

Öğretmenlerin, sınıfın içinde ve sınıf dışında kendi faaliyetlerini eleştirel bakış açısıyla bakabilmeli, kendini değerlendirebilmesi, yeni bilgilere ve farklı düşüncelere açık olması, gelişimin ve değişimin sürekliliğini kabullenmesi ve bu durumun kendi sorumluluğunda bulunduğunu kavraması gerekir. Öğretmen heyecanlı, istekli, enerji dolu ve yaratıcı; eleştirel düşünce yapısına, problemlerin

çözümüne ve iletişim becerilerine sahip olmalı ve bu yeteneklerini etkin biçimde sergileyebilme kabiliyetini kendinde barındırmalıdır. Mesleki gereklilikleri kavrayan öğretmenler, kendisiyle beraber öğrenme süreçlerini yukarıya taşımak adına hizmet içi eğitimlere, kurslara ve seminerlere katılarak; alanındaki gelişmeleri takip etmesi gerekir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini desteklemek için okuldaki paydaşlarla yardımlaşmalı ve okulun toplum merkezi konumuna ulaşması için tüm paydaşlarla dirsek temasında olmalıdır. Okulların gelişimleri için öğrencilerle beraber aktif rol alarak, kendi gelişiminin aynı zamanda okulun gelişimini destekleyeceğinin farkında olarak, görev ve sorumluluklarının belirtildiği gerekli mevzuata hakim olmalı ve bunlara uygun hareket etmelidir (MEB, 2017a:12; Seferoğlu, 2004:42).

Öğretmenlerin, icra ettiği mesleğin özelliği yönünden geleceği yönlendiren bir konumu bulunmaktadır. Ülkelerin geleceği olacak çocukları donanımlı biçimde yetiştirme yükümlülüğü öğretmenleri bu konuma getirmektedir. Öğrencilerin ulaşabilecekleri en üst sınıra ulaşabilmeleri bakımından sorumluluğu olan öğretmenlerin, öncelikle nitelik açısından bu görevi yerine getirebilecek yeterliliği bulunmalıdır (Bilgen, 1996; akt. Şişman ve Acat, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerden beklenen yeterlikleri “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporunda 3yeterlik alanı altında bulunan 11 yeterlik ve bunlara ilişkin 65 gösterge altında toplamıştır. Bu yeterlik alanları (MEB, 2017a:13-16);

1. Mesleki Bilgi: Öğretmenlerin mesleğe ilişkin olarak sahip olması gerekli alan, alan eğitimi ve mevzuat bilgilerinin yeterliklerini kapsar. Mesleki bilgi yeterlik alanı adı geçen 3 alt yeterlik alanından ve 16 göstergeden oluşmaktadır.

Alan Bilgisi Yeterlikleri: Alanında sorgulayıcı bakış açısına sahip biçimde ileri seviyede kurumsal, metodolojiye sahip ve olgusal bilgiyi içerir. Alan bilgisi alt yeterlik göstergeleri;

- Alanını ilgilendiren konuları ve kavramların analizini yapar
- Alanını içeren temel kuramların ve yaklaşımların alanına etkilerini yorumlar
- Alanına ilişkin temel bilgileri ve veri kaynaklarını sınıflandırır
- Alanındaki temel araştırma yöntemlerini ve araştırma tekniklerini sınıflandırır
- Milli ve manevi değerlerin alanına etkilerini yorumlar.

Alan Eğitimi Bilgisi Yeterlikleri: Alanının gerektirdiği öğretim programı ve pedagojik bilgiye sahiptir. Alan eğitimi bilgisi alt yeterlik göstergeleri;

- Alanının öğretim programındaki tüm bileşenleri açıklar.
- Alanındaki öğretim programını, bağlantılı olduğu diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirir
- Öğrencilerin gelişimleri ve öğrenme özelliklerine ilişkin edindiği bilgileri öğretim süreçlerine yansıtır.
- Alanındaki öğretimde faydalanılabilecek çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri kıyaslayabilir.
- Alanındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.
- Milli ve manevi değerlerden alanın öğretiminde yararlanma biçimine karar verir.

Mevzuat bilgisi yeterlikleri: Hem bir birey hem de öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarını belirleyen mevzuata uygun hareket eder. Mevzuat bilgisi göstergeleri;

- Vatandaş olarak kişisel haklarını ve sorumluluklarını açıklar
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar
- Eğitim sistemine Atatürk'ün verdiği katkıları değerlendirir.
- Öğretmenlik mesleğiyle ilgili mevzuatı açıklar
- Eğitimde yer alan paydaşların hak ve sorumluluklarını ayırır.

2) Mesleki Beceri: Öğretmenin sınıf içinde ve sınıf dışındaki uygulamalarına ilişkin eğitim ve öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını yaratma, öğrenme ve öğretme süreçlerini yöneterek, izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsar.

Eğitim öğretimi planlama yeterlikleri: Eğitim ve öğretim süreçlerini etkili biçimde planlar. Eğitim öğretimi planlama göstergeleri;

- Plan hazırlarken alanının öğretim programına uygun davranır.
- Öğretim süreçlerini çevre şartları, maliyet ve zaman unsurlarını göz önünde bulundurarak planlar.
- Öğrencilerin farklılıklarını ve sosyo-kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak esnek planlar hazırlar.

- Öğretim sürecinin planlanmasında milli ve manevi değerlere dikkat eder.

Öğrenme ortamları oluşturma yeterlikleri: Öğrencilerin tümü için öğrenmenin etkin şekilde gerçekleşmesine uygun öğrenme ortamları ve materyalleri üretir. Öğrenme ortamları oluşturma göstergeleri;

- Güvenli, uygun ve esnek öğrenme atmosferi oluşturur.
- Kazanımlara göre materyaller hazırlar.
- Öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamlarını düzenler.
- Kazanımlara uygun öğrenme ortamları hazırlar.
- Öğrencilerle etkili iletişimde bulunabilecek öğrenme ortamları düzenler.
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini üst seviye taşıyacak öğrenme ortamları oluşturur.
- Öğrencilerin millî ve manevi değerleri benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları hazırlar.

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Yeterlikleri: Bu süreci etkili şekilde yürütür. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme göstergeleri;

- Alanındaki eğitim ve öğretim için gereken becerileri gösterir.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde zaman yönetimini bilir.
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olmalarını sağlar.
- Alanını günlük yaşantılarla ilişkilendirir.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde, özel gereksinim ihtiyacı duyan öğrencileri dikkate alır.
- Alanında bulunduğu çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini göz önünde bulundurur.
- Derslerde öğrencilerin analitik düşünme becerisi kazanmaları için faaliyetler hazırlar.
- Öğretim sürecinde kişiler, kurumlar ve meslektaşlarıyla işbirliği yapar.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde teknolojiyi etkili biçimde kullanır.

- Etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretme öğrenme sürecine uygun yöntem ve stratejileri kullanır.
- Öğretme öğrenme sürecinde öğretim materyallerini, araç ve gereçleri etkin olarak kullanır.
- İstenmeyen davranışlara karşı sınıfta yapıcı bir tutumla baş eder.

Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri: Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yöntemleri ve teknikleri amacına uygun kullanır. Ölçme ve değerlendirme göstergeleri;

- Öğrencilerin gelişimlerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanır.
- Ölçme ve değerlendirmede sürece ve sonuca odaklanan yöntemler kullanır.
- Ölçme ve değerlendirmede adil ve objektif bir tutum sergiler.
- Ölçme ve değerlendirme sonucunda öğrencilerine ve paydaşlarına doğru ve yapıcı dönütler sağlar.
- Ölçme ve değerlendirme sonucuna göre öğretim sürecini tekrar düzenler.

3) Tutum ve Değerler: Mesleğin genel tutumlarını ve değerlerini kapsayan, öğrenciye yaklaşım, evrensel değerlerin yanında milli ve manevi değerler, etkili iletişim, işbirliğiyle bireysel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsar.

Millî, manevi ve evrensel değerler yeterlikleri: Milli, manevi ve evrensel değerleri dikkate alır. Milli, manevi ve evrensel değerler göstergeleri;

- İnsan hakları ve çocuk haklarını gözetir.
- Bireysel farklılıklara ve kültürel farklılıklara saygılı davranır.
- Öğrencilerin milli ve manevi değerleri özümsemiş, evrensel değerlere saygılı kişiler olarak gelişmelerine katkı sağlar.
- Doğayı, kültürel ve tarihsel mirasını korur.

Öğrenciye Yaklaşım Yeterlikleri: Öğrencilerin gelişimlerini destekleyen nitelikte tutum sergiler. Öğrenciye yaklaşım göstergeleri;

- Öğrencilere öncelikle insan sonrasında birer fert olarak değer verir.
- Her bireyin öğrenebileceğini inancına sahiptir.

- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve geleceklerini planlama aşamasında onlara rehber olur.
- Tutumları ve davranışlarıyla öğrencilere model olur.

İletişim ve İşbirliği Yeterlikleri: Öğrenciler, öğrenci aileleri, meslektaşları ve eğitimdeki diğer paydaşlar ile etkin iletişim ve işbirliği içindedir. İletişim ve işbirliği göstergeleri;

- Türkçeyi etkili ve kurallara uygun şekilde kullanır.
- İletişimde etkili yöntem ve teknikleri kullanmaya dikkat eder.
- İlişkilerinde hoşgörüyü ve empatiyi esas alır.
- Bilgilerini ve tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşır.
- Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenci aileleriyle işbirliği içindedir.
- Okulun geliştirilmesi etkinliklerinde aktif rol oynar.

Kişisel Gelişim ve Mesleki Gelişim Yeterlikleri: Kendini değerlendirerek, mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayacak çalışmalara katılır. Kişisel gelişim ve mesleki gelişim göstergeleri;

- Öğretmenlik mesleğini isteyerek ve severek yapar.
- Paydaşların görüş ve önerilerini dikkate alarak öz değerlendirme yapar.
- Kişisel ve mesleki açıdan kendini geliştirmeye dönük faaliyetlere katılır.
- Sağlığına ve kişisel bakımına özenlidir.
- Sanatsal ve kültürel faaliyetleri takip eder.
- Mesleki etik ilkelerine uyararak, mesleğe bağlılığını ve saygınlığını korur.
- Ülkede ve dünyada olup biteni takip eder.

İyi bir öğretmende bulunması gereken üç önemli yeterlik şu şekilde açıklamıştır Özdemir ve Yalın (1998):

1. Parçası (İçinde) Olma

- Sınıfta sorun oluşturabilecek sözel olan veya olmayan davranışların farkındadır.
- Sınıfta ve öğrencilerde neler olup bittiğini anlar.

- Öğrencilerinde dönütler alarak müdahalede ve uyarılarda bulunur.
- Öğretimin ve öğrenmenin ne olduğunu bilir, öğrencilerini tanır ve bu bilgileri sınıfın düzenini sağlamakta kullanır.
- Duygulara önem verir; öğrencilerini önemser ve bunu sözleri ve davranışlarıyla gösterir.
- Öğrencileri destekleyerek onların öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlar.
- Esprilidir; bilgileri istekli şekilde aktarır.
- Öğrencilerle bireysel ve grup olarak sıcak ilişkiler kurduğundan soruları ve yorumları tekrar ifade edebilir.
- Alanındaki yenilikleri sürekli takip eder.
- Amaçlarına yönelik hareket eder; kendini sınıfın durumuna göre ayarlayabilir
- Okul çevresinde olan bitenden haberi vardır. Öğrencilerin somutlaştırabilecekleri konulardan örnekler seçer.
- Öğrencilerin, okulun ve çevrenin tarihini ve özgeçmişini bilir.
- Meslektaşları ve çevredeki diğer kişilerle iletişim kurar; meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanmaya çalışır.

2.Hakim Olma

- Derste öğrencilerin ilgisini odaklayarak ve dersin sürekliliğini sağlar.
- Tartışma yönetimin bilir.
- Davranışlarında ciddiyet vardır.
- Neler olduğunun üzerinde durur. Öğrencilerin davranışlarını ve tepkilerini konusunda tahmin yürütür.
- Öğrencilerin nelere ihtiyaçları olduğunun farkındadır; tepki vermeden öncelikle duygusal olarak kendini kontrol eder.
- Amaçlarına uygun davranır; sözsüz iletişim kurabilir.
- Sınıftaki sorulara ve yorumlara sözel tepki verebileceği gibi sözsüz olarak da tepki gösterir.

- Herkes tarafından duyulabilecek, ancak rahatsızlık vermeyen ses tonunu kullanır.
- Yönergeler ve kelimeler anlaşılırdır. Hedefler açıkça görülebilir.
- Öğrencilerinin ismen tanır ve isimleri kullanır.
- Gerekli koşullarda esprilidir.
- Sınıfta daha önce yaşanan olayları ve yapılan yorumları hatırlatır, bunlara atıf yapar.
- Derse hazırlıklı gelir. Ders planı ayrıntılar içerir.
- Derste kullanılacak materyaller hazır durumdadır.
- Sınıfta uygun kontrol ve organizasyon düzeni vardır.
- Öğrencilerine başarılı olacakları konusunda güvenir.
- Eğitim ve öğretim sürecinde ciddiyetini takınır. Kendisini sevilen, kıymetli ve mesleğinin gereklerini iyi yerine getiren biri olarak görür.
- Öğrencilerinin de deneyimlerinde faydalanır.
- Hatalarını görür ve yapılan eleştirileri dikkate alır.

3. Öğrenci Merkezli Olma

- Öğrencilere daha faydalı olabilmek adına öğrencilerinin hakkında bilgi edinmek ister.
- Öğrencilerinin ihtiyaçlarının farkındadır.
- Yıllık, ünite ve günlük planlarını öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek biçimde hazırlar.
- Öğrencilerinin ders ve program hedeflerini kabullenmelerini sağlar.
- İyi bir dinleyicidir.
- Öğrenme için sevgi ve ilgi ortamı yaratır.
- Yaptığı öğretim, öğrencilerde bir anlam ifade eder. Örnekleri anlamlıdır.
- Öğrencilerinin tamamının öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar.

- Öğrencilere, ezberlemekten çok, analitik düşünme ve uygulama yetenekleri kazandırmayı hedefler.
- Öğrencileri ayrı ayrı tanımaya gayret eder. Okulda düzenlenen etkinliklere katılır; öğrencilerle etkileşim içindedir.
- Öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendirmelerine imkân sağlar.
- Öğrencilerin olumlu özelliklerini fark eder.
- Öğrenilenlerin uygulamaya konulmasını teşvik eder.

2.1.3.2. MEB Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri

Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinde ilk sırada bulunan gelişim alanları yeterliği dört alt yeterlikten oluşmaktadır. Bu yeterlikler; gelişim alanlarına destek vermek için eğitim sürecini planlama, eğitim ortamlarında düzenleme yapma, uygun materyalleri seçme, onları kullanma ve hazırlamayla eğitim faaliyetlerini yürütme olarak sıralanmıştır (MEB, 2017b:108). Öğretmenler, eğitim programında belirtilen şekilde çocukların birey olarak farklılıklarıyla birlikte ihtiyaçlarını da dikkate alarak, iç ve dış mekânlardan ahenkli olarak yararlanacak biçimde gelişim alanlarının tümüne yer verecek şekilde, çocuklarla birlikte ve çocukların da dâhil olacağı yıllık ve günlük planlamayı yapar. Öğretmenler yaptıkları yıllık ve günlük planların uygulanacağı eğitim mekânlarını çocukların yaratıcılıklarına ve sorun çözme yeteneklerine destek olacak biçimde, çocukların ailelerinin de katkısını sağlayarak öğrenme merkezlerini devamlı aktif olacak biçimde canlı tutmalıdır. Eğitim ortamının düzenlenmesi konusunda öğretmenlerin, öğretim materyalleri konusunda değişimi takip etmesi, kullanılacak öğretim materyallerinin geliştirilmeye müsait olmasıyla birlikte çocukların ilgilerini çekmesine özen göstermesi ve çocukların materyalleri geliştirmelerine imkân sağlaması önemlidir. Bunun yanında öğretmenler, eğitimin ve öğretimin ortaya çıkabilmesi için gereken ortamı sağladıktan sonra samimi ve demokratik bir iklim oluşturarak çocukların kendilerini ifade edebilmelerini, öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına taşımaları için imkânlar sağlamasının yanında çocukların farklı gereksinimlerini de dikkate alarak öğretim sürecini yürütebilmesi önemlidir (MEB, 2017b:108; Seferoğlu, 2004).

Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinden ikincisi ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi olarak isimlendirilmiş ve öğretmenlerin, aileler ile iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme ile aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme olarak sıralanmıştır. Öğretmenler çocukların aileleriyle etkili iletişim kurmak koşuluyla, çocuklarla ailelerin beraber eğitim öğretim sürecinde aktif biçimde olabilecekleri farklı sanatsal, kültürel ve sosyal etkinlikler organize edebilmesi ve bu etkinliklere aile katılımlarını gerçekleştirebilmesi gerekir. Öğretmenler bunun yanında ailelerin sosyal yapılarıyla birlikte onların ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim programları hazırlayabilmesi, hazırlanan programları etkin kılarak sürdürebilmesi ve öğrenmenin sürekliliğinin sağlanması gibi özellikleri içermesi de beklenmektedir.

Eğitim öğretim sürecinde son aşama olan ancak MEB (2017b:114)'ye göre özel yeterlik alanlarında üçüncü sırada bulunan değerlendirme aşamasında; eğitim programını ve çocukların gelişimini değerlendirebilme bulunmaktadır. Değerlendirme öğretim programındaki kazanımlar ışığında planlanarak verilen eğitimin çocukların davranışlarında meydana getirdiği değişimin ölçülerek yorumlanmasında kullanılmalıdır. Değerlendirme sonuçlarına bakılarak program geliştirilebileceği gibi verilen eğitimin ne kadar etkili olduğu da görülebilir. Öğretmenler için öğretim programının yanında çocuğun değerlendirilebilmesinin ilk basamağı çocukları iyi tanımadır. Öğretmen çocukların; ilgi, ihtiyaç, gereksinim, gelişim özellikleri ve nasıl öğrenebildiklerini iyi bilmelidir. Çocuğu tanımak için kullanılacak yöntemler somut ve gözlenebilir olmalıdır. Başka bir deyişle çocuğu tanıma ve onu değerlendirme süreçlerinde öğretmen ona ilişkin bilgileri farklı araçlar kullanarak sistemli biçimde toplayarak, kaydetmeli ve bu bilgiler ışığında onun hakkında yorum yapabilecek konuma gelmelidir (Dağlıoğlu, 2014). Programı ve çocuğu değerlendirmeyle birlikte öğretmenin kendini değerlendirmesi de önemlidir. Öğretmenin kendini değerlendirmesi, programın ve çocukların değerlendirilmesinden ortaya çıkan sonuçlardan ulaştığı verilerin analiziyle mümkündür. Yapılan değerlendirmeler yönünde hazırlanan faaliyetler, eğitim ortamı ve kullanılan öğretim materyalleri sorgulanarak uygulamalar geliştirilmelidir. Yapılan tüm değerlendirmelerin sonuçlarından alınacak veriler sonraki planlamalarda göz önünde bulundurulmalıdır (Dağlıoğlu, 2014; MEB, 2017b:114).

İletişim dördüncü özel yeterlik alanı olarak, kendini sözel, fiziksel ve sanatsal olarak ifade etme becerisini kazanabilme ve bilişim teknolojilerini günlük hayatta

kullanmaya ilişkin farkındalık geliştirebilmeyi kapsar. Öğretmenin çocuklarla iletişiminin sağlıklı ve etkili olmasının gerekliliği işaret etmektedir. İletişim, çocukların etkin dinlemenin yanında empati yeteneği ile günlük hayatta bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin farkındalık geliştirebilmeye ilgilidir (MEB, 2017b:112; Seferoğlu, 2004). İletişim kelimesi ilk olarak konuşma olarak düşünülse de aslında iletişim dinlemeyle başlamaktadır. Öğretmenin çocuklarla etkili ve sağlıklı iletişim kurması için konuşmayla birlikte dinlemeye de gereken önemi vermeleri gerekir. İletişim kurmada ve sorunların çözümünde çocuğa konuşması için gerekli ortamı sağlayarak ve çocuğu dinlemektir. Öğretmenler çocukları dinlediklerinde onların konuştuklarına önem verdikleri hissi çocuğa mutlaka vermelidir. Çocuğun boy hizasına inmek veya onu öğretmenin boy hizasına çıkararak göz teması kurmak ve konuştuklarını dinlerken ona dinlendiğini hissettirmek, başını okşamak gibi davranışlar göstermek çocuğun söyleyeceklerinin ona önemsendiğini gösteren davranışlar olarak sıralanabilir. Öğretmen iyi dinleyici olmalı, çocuğun yalnızca söylediklerini değil; beden dilini de anlamalıdır. Çünkü etkili iletişimden söz edilecekse yalnızca konuşulan kelimeler değil çocuğun vücudunun duruş şekli, ses tonu, jest ve mimikleri gibi sözsüz mesajlara da dikkat edilmelidir. İletişim esnasında bakış şekli ve süresi ile yüzün ve gözlerin hareketleri, bazı mesajlar içerir. Konuşurken vurguları pekiştiren el kol hareketleri ve bedenin pozisyonu sözel iletişime katkı sağlar (Dağlıoğlu, 2014). Öğretmenler çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için; onlarda ben dilini kullanabilecekleri etkinlikler hazırlamanın yanında onların; ses tonu, vurgu, mimikleri ve jestleri kullanmayı öğrenmeleri için faaliyetler hazırlamalıdır. Çocuğun kendini ifade edebilmesi için fırsatlar yaratarak onların diğerleriyle ilişki kurabilme yeteneğini geliştirebileceği ve resim, müzik, drama ve dans gibi etkinliklerle onun kendini çeşitli biçimlerde ifade edebileceği öğrenme süreçleri düzenleyebilmelidir. Öğretmen; çocuk ile aile, okul ile toplum arasında iletişimi karşılıklı olarak kurabilmek ve geliştirmek için rehber olabilmelidir. Öğretmenler, günlük hayatta bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin farkındalık yaratabilmek için teknolojinin günlük yaşantıda amacına uygun kullanımı için çocuklara imkânlar sağlamalıdır. İnternette sayfa oluşturma, etkileşimli uygulamalar, e-mail kullanımı gibi etkinliklerle bilişim teknolojilerini kullanarak planlarını ve yaptığı uygulamaları aileler, diğer öğretmenler, okul yönetimi ve diğer kurumlarla paylaşabilmelidir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011; MEB, 2017b:112).

Estetik ve yaratıcılık olarak belirtilen beşinci özel alan yeterliği; araştırma ve farklı çözüm yöntemleri bulma, yeni ürünler ortaya çıkarma, farkındalık kabiliyetlerini geliştirmelerini kapsar. Öğretmenler araştırma ve farklı çözüm yöntemleri üretme becerisi sayesinde çocukların rol modeli olur. Çocuklara problem durumları oluşturarak araştırma, düşünme, karar verme, deneme, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme imkânları sunulmalıdır. Öğretmenler; çocuklardan gelecek soruları önemseyerek ve cevaplara ulaşabilmeleri için onlara yol göstermelidir. Çocukların yeni tecrübeler edinmelerini sağlayacak öğrenme ortamında bulunmasına ve oyun oynama fırsatları tanıyarak onlara zihinlerini harekete geçiren materyalleri kullanma imkanı sağlayabilmelidir. Çocuğun kendisi uğraşarak yaşantısındaki sorunlara çözüm bulmayla ilgili farklı stratejileri kullanacağı, doyuma ulaşacağı ortamlar sunulmalı ve çocuklara rehberlik edebilmelidir. Öğretmenler, çocukların ilgisini çekebilecek materyaller oluşturabilmeli ve onların kendi yaptıkları ürünlerini ve bu ürünlerin yapım sürecini değerlendirmelerine imkân vermelidir (MEB, 2017b:109).

Okul ve toplumla iş birliği yapma özel yeterlik alanı, çocukların milli bayramların anlamını ve önemini anlamalarını ve katılmalarını sağlama, milli bayramları organize edebilme, okulun bir kültür ve öğrenme odağı durumuna gelmesinde toplumla iş birliği yapabilmeyi kapsar. Öğretmenler çocuklara ulusal bayramların ve bayram törenlerinin anlamını ve önemini benimseterek onların ulusal bayramlara özel hazırlıklar yaparak onların bu etkinliklere katılımlarını sağlamalıdır. Yapılan bayram ve tören organizasyonlarıyla okulun kültür merkezi haline getirilmesinin yanında okulun toplumla birlik içinde olmasına katkı sağlamalıdır.

Sonuncu özel yeterlik alanı mesleki gelişimi sağlama; çocukların gelişimlerini destekleyerek eğitimin kalıcı olmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayabilmeyi kapsar (MEB, 2017b:118; Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011). Mesleki gelişimi sağlama yeterlik alanı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tespit etmeyi amaçlayan yeterlik alanıdır. Temelinde öncelikle öğretmenin profesyonel olarak mesleğini mümkün olduğu en iyi düzeyde gerçekleştirmesi üzerine şekillenir. Eğitim süreci sürekli değişken bir yapıda olduğundan öğretmenlerin kendi alanlarındaki değişimleri ve gelişmeleri sürekli takip etmesi önemlidir. Öğretmenlerin bilgilerinde veya uygulamalarında kendini eksik gördüğü konularda hizmet içi eğitim, seminer ve konferanslara katılması gereklidir. Öğretmen, okul öncesi eğitimin toplum için ne kadar önemli olduğunun kavranması ve okul öncesi

eğitimin mümkün olduğunca yaygınlaştırılması amacıyla her türlü medyayı elinden geldiğince verimli kullanabilmeli, üniversiteler ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği içinde olarak toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bilgi paylaşımında bulunmalıdır. Sonuçta ulaşılan verileri değerlendirerek geleceğe yönelik planlar hazırlama sorumlulukları olduğunun da farkına varmaları gereklidir (Dağlıoğlu,2014; Şahin, 2004:62).

2.2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının temelini oluşturan kavramlardan bir tanesidir. Bandura (1994) göre öz yeterlik, kişilerin yaşamlarını etkileme potansiyeli olan olaylara karşı yüksek performans sergileyebilme yeteneklerine olan inançları ve kişilerin motivasyonları, yaşananlardan etkilenme durumları ve davranışları, gerçeklerden çok inandıklarına bağlıdır. Bununla birlikte bilişsel, davranışsal ve sosyal becerilerin farklı davranış biçimlerine dönüşümüyle ilgilidir. Bireylerin becerilerini etkili biçimde kullanabilmeleri için, öncelikle o alanda kendilerinde özgüven duygusunun bulunması gerekmektedir (Pajares, 2002). Öz yeterlik, bireylerin ne hissettiğini, düşünce tarzını, ne kadar motive olduğunu ve nasıl hareket ettiğini belirlemektedir (Üredi ve Üredi, 2006). Bu durumda, öz yeterlik seviyesinin anlaşılması, kişilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerinin ortaya çıkmasına yardım eder. Öz yeterlik inancı davranışlar bakımında belirleyici bir faktördür (Bandura, 1986; akt. Korkut, 2009:25).

Öz yeterlik kavramının farklı tanımları yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Tschannen Moren ve Hoy (2001) öz yeterlik, kişinin kabiliyetlerindeki yetkinliği değil, kendine olan inancıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Öz yeterlik kavramı bireyin yeni durumlar karşısında, başarısının hangi seviyede olacağına dair kendisiyle ilgili beklentileridir.

Aynı tanımlı Açıkgöz (1996:62) bireyin belirli durumlarla karşılaştığında, kendi verimliliğine güvenme oranı olarak yapmıştır. Öz yeterlik, kişinin bir işi yapabilmek için gereken kapasitesine sahip olduğuna dair inancıdır (Zimmerman, 1995).

Öz yeterlik, kişinin belirli bir performansı sergilemek için gerekenleri organize edip, başarıyla gerçekleştirme kapasitesine yönelik kendi değerlendirmesidir (Bandura, 1997; akt. Korkut, 2009:15).

Başarı yalnızca bir işi gerçekleştirmek için gereken kabiliyete sahip olmakla ilişkili olmayıp; aynı zamanda gerekli kabiliyetlerin etkili biçimde ve güvene dayalı olarak kullanılmasını gerektirir. Bununla birlikte bireyin bir işi yapabilme kapasitesini bulunmasına rağmen, o işi yapabileceği noktada özgüveni olmaması durumunda o işi yapamayabileceğini ifade eder. Bir başka ifadeyle bireyin görevi gerçekleştirebilecek kabiliyeti olmasına rağmen, o görevi gerçekleştirebileceği noktada öz yeterlik inancı bulunmuyorsa o işi gerçekleştirememesi olasıdır (Gawith, 1995; akt. Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004:13-15).

Öz yeterlik, Bandura tarafından ilk defa tanımlandığı zamandan günümüze kadar psikolojiden insan kaynakları yönetimine uzanan çeşitli branşlarda farklı unsurlarla ilişki kurularak analiz edilmiştir. Bu gün öz yeterlik önem yüklenen bir faktör olarak ifade edilmektedir. Öz yeterliğin bu önemi sağlamasını sağlayan temel noktalara değinmek gereklidir. İlk olarak öz yeterlik kavramının, geleceğe yönelik getirileri geçmiş getirilerden ve bilişsel yetenek seviyesinden daha iyi yordadığının araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış olmasıdır. İkinci olarak öz yeterlik gelişiminin performansı arttırdığının kanıtlanmış olması ve daha önemlisi, öz yeterliğin direkt olarak değiştirilebilmesidir. Son olarak, öz yeterliğin gayret üzerindeki etkisidir. Bireyin üst düzey performans gösterebileceğine inanmasının, bir etkinlikte ortaya çıkarabileceği gayreti, sorunlarla karşılaştığında, bu etkinliği sürdürebilmek için gereken sabır seviyesini ve olumsuz tecrübelerden sonra en kısa zamanda kendine gelebileceğini belirtmektedir (Bandura, 1986; akt. Karahan, 2006:4).

2.2.1. Öz Yeterlik İnancının Önemi

Öz yeterlik inancı kişilerin hayatında büyük öneme sahiptir. Bunun nedeni öz yeterlik inancı kişilerin hedefler koymasını ve koyduğu hedeflere erişebilmelerini, güdülenmesini, çevresiyle ilişkilerini, olumlu ve olumsuz düşüncelerini, aksilikler karşısında ne denli gayret göstereceğini belirler. Kişiler bir durumla karşılaştığında başarıya ulaşıp ulaşamayacağına ilişkin yargılar oluştururlar. Bu yargılar harekete dönüştüğünde performanslara etki eder. Başka bir ifadeyle karşılaşılan olayları başarılı biçimde geçebilmek için kendimize dair yargımızın üst seviyede olması gerekir. Böyle bir noktada öz yeterlik inancı hayatımızda karşıımıza çıkan durumlarda önemli yer almaktadır denilebilir (Bandura, 2001; akt. Seçkin, 2011:25).

Kendine ilişkin algıladığı yeterlik seviyesi yüksek olan kişiler, bir işi gerçekleştirebilmek adına, düşük seviyede olan kişilere nazaran daha fazla gayret gösterir, daha ısrarcı ve inatçı olurlar. Bununla birlikte yeterliği üst düzey olan kişiler, bir işi yapabileceğini denemekten, yeterliği düşük olan kişilere göre daha cesaretlidir. Yeterliği yüksek kişiler, olayları daha çok kontrol altına alabileceğinden onların üstesinden gelebilme potansiyeli fazladır ve buna bağlı olarak yenilikleri denemekten kaçınmazlar (Bandura, 2001; akt.Özenoğlu Kiremit, 2006). Negatif özyeterlik algısı, bunların aksine bireyin yaptığı işin sonucunu göremeden o işten vazgeçmesine sebep olmaktadır. Özyeterlik inançları bireylerin kendi adlarına hedefledikleri amaçları, bunlara ulaşmak için gösterecekleri gayreti, amaçlarını gerçekleştirmek için karşılıklarına çıkan güçlüklerle ne kadar göğüs gerebileceklerini ve başarısızlığa uğradıklarında gösterecekleri tepkilere etki etmektedir. Bu bakımdan eğitimde göz önünde bulundurulması gereken önemli unsurlardan biri olarak özyeterlik inancı ortaya çıkmaktadır. Bu kavram, öncelikle öğrenmelerle ve diğer başarı unsurlarıyla bağlantılıdır (Aşkar ve Umay, 2001:4-5).

Şayet kişilerin becerilerinin potansiyelleri bir makine olarak düşünülecek olursa, motivasyon sözü edilen makineye konulacak yakıt olarak düşünülebilir. Bireyin becerilerin ne olursa olsun, onun özyeterlik inancı ve bununla birlikte motivasyonu yoksa becerilerini bir yararı olmaz (Pintrich ve Schunk, 2002; akt. Özerkan, 2007:32).

Motivasyon oluşumunda özyeterliliğin büyük önemi vardır. Özyeterliliğin kişilerin hedeflerine ulaşma noktasında kendileri güvenlerine bağlı olması sebebiyle, bu süreçte başarıya ulaşma motivasyonu ve özyeterlik inancı daha fazla olan kişilerde her zaman daha çok olacaktır (Zimmerman, 2000).

2.2.2. Öz Yeterlik İnancının Etkileri

Öz yeterlik inancı, kişinin davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Kişinin karara varmasında, hedefine ulaşacak beklentisinde ve çevresinin oluşumunda önemli rolü vardır. Bireylerin özyeterlik inançları, düşüncelerini, hislerini ve davranışlarını şekillendirmekte; davranışın oluşumundan önce bireyin o davranışa ait pozitif veya negatif duygularını ve düşünceleri biçimlendirmede önemli olmaktadır. Bu sebeple,

güçlü özyeterlik duygusu, kişilerin başarıya ulaşmalarını kolaylaştırır (Bandura, 1994). Bu doğrultuda, özyeterlik inançları;

- Kişinin olumlu veya olumsuz düşünmesini,
- Yaşamında hedeflerin neler olacağını,
- Yaşam şeklinin nasıl olacağını,
- Engellere karşı sarf edebileceği emeği,
- Emeğinin karşılığı olarak ne alabileceğini,
- Genel olarak stres düzeyini etkilemektedir (Bandura, 2002).

Pozitif öz yeterlik inancındaki kişilerin kendiliğinden harekete geçtikleri, karşılaştıkları engellere daha dayanıklı oldukları ve başarıya ulaştıkları görülmüştür. Öz yeterlik inancı arttıkça kişilerde görülen dayanıklılık ve başarıya ulaşma azmi de artmaktadır. Bununla birlikte, öz yeterlik inancı düşük kişilerin işi yapmak istemedikleri, engellerle karşılaştıklarında kaçtıkları ve stres kaynaklı düşük verim sonucunda başarıya ulaşamadıkları görülmüştür (Pajares, 2002).

Öz yeterlik inancının bireylerde gözlemlenen bütün davranışlara etki eden bir rolü bulunmaktadır. Öz yeterlik, bireylerin etkinliklere katılımını, gösterdikleri çabanın seviyesini, başarısızlıklara ve engellere karşı gösterdikleri gayreti, durumların elverişli olmadığına gösterdikleri esneklik düzeyini, düşünme yapılarının onlara engel olup olmadığını ve stres seviyelerini etkisi altına alır. Kişilerin becerilerini, olaylar karşısında harekete geçip geçemeyeceğine ilişkin durumlarını etkiler. Öz yeterlik inancı yüksek bireyler bu durumdan olumlu etkilenerek harekete geçmekte, öz yeterliği düşük bireyler olumsuz etkilenip harekete geçmekten vazgeçmektedirler. Öz yeterlik bireylerin karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmek için ne denli gayret sarf etmeleri gerektiğini etkilemektedir. Bireylerin harcadıkları çaba karşılaştıkları duruma göre güçlü güdülenebilmeleriyle ortaya çıkar. Güçlü biçimde motive olan bireyler engellerle karşılaştıklarında onları aşmak için daha fazla gayret gösterirler. Bu noktada öz yeterlik inancı fazla olan bireylerin harcadıkları çaba da daha fazla olur ve gösterilen bu gayret bireyi başarıya ulaştırır. Bireyin öz yeterlik inancının seviyesinin başarıya ulaşmasında etkisi büyüktür. Öz yeterlik inanç seviyesi yüksek olanların daha başarılı olduğu görülmektedir. Bir durumla karşılaştığında başarıya ulaşan kişilerin benzer durumlar da başarıya ulaşacağına inancına bağlı olarak öz

yeterlik inancını artmaktadır. Başka bir ifadeyle başarı yeni başarılar getireceğinden dolayı öz yeterlik inancı ile başarı birbirlerine etki etmektedir (Aşkar ve Umay, 2001:6; Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç, 2004:358).

Öz yeterlik inancı kişilerin hedeflerinin seçimini etkilerken, bu hedefe ulaşabilmek için nasıl bir yöntem belirleyeceklerini etkilemektedir. Öz yeterlik inancı seçilen yöntemle göre gösterecekleri çabayı, karşılaşılan engellere karşı gösterilecek direnci, sonuç için gösterilecek sabrı, diğer kişilerin gösterdikleri olumsuz tavırlara karşı strese dayanmaları gerektiğini belirlemektedir. Bu noktada yüksek öz yeterlik inancı bulunan kişiler hedeflerine ulaşabilirler; bunun yanında düşük öz yeterlik inancına sahip bireylerin hedeflerine ulaşmaları daha zor olabilmektedir (Yılmaz, 2007).

Öz yeterlik inancı kişilerin düşünce, problem çözme kabiliyetlerini ve duygusal tepkilerini, onların olayları zor veya kolay algılamalarını etkilemektedir. Öz yeterlik inancı düşük olan kişiler karşılarını çıkan durumları atlatabilmek için dar bakış açısıyla düşünmektedirler. Bunun yanında bireyin öz yeterlik inancı zayıf olduğunda olaylar karşısında kafa yormaz, başarısız olduklarında da hayal kırıklığı yaşamazlar. Öz yeterlik inancı fazla olan kişiler karşılarına gelen durumlarda kendilerini güven duyarlar ve rahat hissederler. Karşılaşacakları muhtemel olumsuz durumları görmezden gelerek, pozitif durumlara odaklanırlar. Bu sayede kendilerinden emin olarak sonuca varırlar. Öz yeterlik inancı zayıf kişiler devamlı endişeli ve kaygılı olarak, stres altında karşılaştıkları durumları sonuca ulaştırmaya çalışırlar. Bu türdeki negatif hisler kişileri problemlere çözüm bulmalarını zorlaştırır. Öz yeterlik inancı zayıf kişiler karşılaştıkları engelleri aşamayacaklarını düşünerek, sorunlarla karşılaştıklarında yenik düşerler. Öz yeterlik inancı bireylerin kendi kontrollerini ellerinde bulundurmalarını sağlar. Öz yeterlik inancı fazla olan bireyler karşılaştıkları olaylar karşısında kendi kontrollerini sağlarlar. Bu kontrol mekanizması onları tehlike içerebilecek durumlardan koruyarak, güvende olma düşüncelerini sağlamaktadır (Özata, 2007:10).

Öz yeterlik inançları bireylerin hislerini, düşüncelerini, davranışlarını ve motivasyonlarını ortaya koyar. Öz yeterlik inançları, temel dört psikolojik süreçte farklı etkiler ortaya çıkarmaktadır. Bu süreçler; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçleridir (Bandura, 1994).

Bilişsel Süreç: Öz yeterlik inançları bilişsel süreçleri farklı şekillerde etkilemektedir. Davranışların çoğu özellikle de hedeflenen davranışlar kişilerin beklentilerine göre şekillenmektedir. Öz yeterlik inancının gücü, ulaşılması daha zor hedefler koymaya ve konulan hedeflere ulaşmak için daha fazla sorumluluk almaya teşvik eder. Kişilerin yeterlik inançları zihinlerinde senaryolar oluşmasını sağlar. Özyeterlik inancı güçlü olan kişiler zihinlerinde verimliliğini arttıracak başarıya ulaşan senaryolar, düşük olanlar ise çoğunlukla başarısızlıkla sonuçlanan senaryolar oluşturur. Bir konuda öz yeterlik inancı zayıf olan kişiler harcadıkları çaba ne olursa olsun başarıya ulaşamayacağını düşünebilir ve böyle bir deneyim yaşamadan en başta yenilgiyi kabullenebilir (Çubukçu ve Girmen, 2007:63-64).

Motivasyonel Süreç: Öz yeterlik inancının, motivasyon oluşumunda etkin rolü bulunmaktadır. Kişilerin çoğu motivasyonlarını bilişsel yönden sağlamaktadır. Kişiler kendilerini motive edebilir ve tahmin edebilme hislerini kullanarak davranışlarına yön verebilir. Bununla birlikte gerçekleştirebilecekleri hakkındaki inançlarına şekil verir ve bu sayede gerçekleşebilme ihtimali olan davranışın sonuçlarına ilişkin tahminde bulunabilirler. Kendi koydukları hedefler sayesinde planlandıkları davranışlarını şekillendirebilirler (Bandura, 1997).

Duygusal Süreç: Öz yeterlik inançları, kişilerin zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında kaygı oranlarını ve yaşayacakları stres seviyesini etkilemektedir. Öz yeterlik inancı, kişilerin faaliyetleri gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğini de etkilemektedir. Bireylerin öz yeterlik inancı yüksekse zorlu faaliyetleri gerçekleştirme cesareti de yüksektir (Bandura, 1997).

Seçim Süreci: Bireyler kişililerinde çevrenin de etkisi vardır. Bu sebeple öz yeterlik inançları, yapılacak işlerle birlikte çevrenin de etkisiyle oluşur. Kişiler yeterliklerinden fazla gördükleri durumlardan kaçınma eğilimindedir. Fakat kişiler, mücadele edebilecekleri işleri ve üstesinden gelebileceklerine inandıkları durumları kendileri seçer. Yapılan seçimler sonucunda kişiler farklı yeterlikler ve sosyal bağlantılar yaratırlar. Seçim sürecinde karşılaşılan bir durum, bireyin gelişimsel yönünde etkisi büyük sonuçlar ortaya çıkarabilir. Seçim süreci, öz yeterlik inancında olumlu etkiler yaratan sosyalliğin, yeterlikleri ve ilgileri geliştirme sürecidir. Kişilerin öz yeterlik inancı, seçilen kariyeri ve bu yöndeki gelişimi, bunların etkisiyle de kişilerin yaşam yönünü belirler (Bandura, 1993).

2.2.3. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Etmenler

Bandura (1994) göre özyeterlik inancımız yeteneklerimizle birdir. Konulan hedeflere ulaşmak amacıyla davranışları planlamak ve uygulamaya koymak için öz yeterlilik gereklidir. Kişi, inancını hayatı boyunca kazandığı tecrübelerle dayalı olarak geliştirmektedir. Bu nedenle inançlar, hayat boyunca birçok nedenle değişim göstermektedir.

Öz yeterlik inancına ilişkin bilgi kaynakları öz yeterlik inancını olumlu veya olumsuz biçimde de etkileyebilirler (Bandura, 1997). Çok faktörlü olarak çeşitli alanlarla bağlantısı bulunmakta olan öz yeterlik inancı ve değerlendirmeleri durumsal olarak değişmektedir. Bireyler üzerinde etkisi olan öz yeterlik inancı beklentisi ile sonuç beklentisi olarak temel iki beklenti bulunmaktadır (Bandura, 1986; akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008:34).

Sonuçtan beklenti ile öz yeterlik inancı birbirlerinden farklıdır. Sonuç beklentisi dendiğinde, kişinin davranışlarının ve ortaya koyduklarının doğuracağı sonuçları tahmin edebilmesinden söz edilirken; öz yeterlik inancı dendiğinde ise, kişinin belirli sonuca ulaşabilmek için gereken başarılı davranışları gösterebileceğine ilişkin inancından söz edilmektedir (Akbulut, 2006). Başka bir ifadeyle, öz yeterlik inancı fazla olan kişiler, sonuca başarılı şekilde ulaşabileceklerini düşündüklerinden dolayı sonuç beklentileri bu duruma uygun olarak şekillenecektir.

Kişilerin davranış biçimlerinde önemli bir rolü bulunan öz yeterlik inancı, etkileşim içinde bulunan dört kaynağa dayanmaktadır (Bandura, 1994).

Doğrudan Deneyimler/Performans Başarıları: Kişinin yaptığı işte başarıya ulaşması veya ulaşamaması, onun gelecekte benzer durumlardaki performansı konusunda bilgi vermektedir. Yapılan işte başarıya ulaşırsa, kişinin kendine güvenini artmakta ve gelecekte ulaşabileceği başarılarla doğru motive etmektedir. Performans başarılarını meydana getiren deneyimler, en kuvvetli yeterlik bilgisidir. Bandura (1994), öz yeterlik inancını etkileyen en büyük gücün kişinin kendi deneyimleri olduğunu ifade etmiştir. Performansın öz yeterlik inancını da yükselteceği fikri, gelecekte performansın yükseleceğine ilişkin beklentinin ortaya çıkmasını da sağlamaktadır. Performans düşüklüğü, yeterlik inancını negatif etkilerken, performansın yükselmesi ise yeterlik inancını pozitif yönde etkiler (Hoy, 2000). Başka şekilde ifade etmek

gerekirse, kişiler davranışlarının sonuçlarını ölçer ve bu sonucun yorumları özyeterlik inançlarının şekillenmesinde etkili olur. Başarılı sonuçlar yeterliği artırır, başarısız sonuçlar ise yeterliği azaltır (Pajares, 1997).

Kişide yüksek özyeterlik inancı bulunursa başarısız olma durumlarının mevcut yeterlik algısının kolaylıkla yıkılmadığı ifade edilmiştir. Yüksek öz yeterlik inancından sonra başarısızlık durumu ortaya çıkarsa beceri eksikliğinden değil; gayret eksikliği, planlamanın iyi yapılmaması veya planların uygulanmamasına bağlanır. Tek başına performans, kişilerin becerilerini değerlendirebilmek için yeterli değildir. Bunun nedeni becerinin yanında performansa etki eden çok farklı etken de bulunmaktadır. Harcanan gayretin, işin zorluğunun, bireyin aldığı yardımın, koşulların, durumsal etkenlerin yeterlik algılarını değiştirebilme seviyesine etkisini belirtmiştir. Örnek olarak, gerçekleştirilmesi kolay bir görevin başarıda yeterlik düzeyini yükseltmesi beklenemez. Diğer yandan, zor bir iş başarı yeterliğini yükseltirken, başarısız olmanın da yeterliği büyük oranda eksiltmesi beklenemez. Bandura, esnek yeterlik inancını sabırla defalarca denemeyi gerektirdiğini ifade etmiştir. Engellerle karşılaşmak, başarısızlıkların başarıya nasıl çevrilebileceğine ilişkin imkânlar sağlar. Bu nedenle, performans tecrübeleri, farklı yeterlik kaynaklarından güçlü bir yeterlik inancı barındırır (Bandura, 1986;akt. Korkut, 2009:23).

Dolaylı Yaşantılar: Sosyal Öğrenme Kuramının bir unsuru olan modelin kişinin davranışlarını ve ortaya çıkan sonuçları gözlemleyerek öğrenme, öz yeterlik inancının oluşmasında da gözlenmektedir. Kişiler kendine benzeyen kişilerin engelleri aşmalarını gözlemleyerek kendilerinde de aynı kabiliyetlerin bulunduğu inancına sahip olabilir (Büyükduman, 2006). Kişinin gözlemlediğiyle kendi açısından benzerlikler görmesi, öz yeterlik inancında önemlidir. Kişi model olarak gördüğü bireyin kendine benzediği fikrini taşıyorsa, model aldığı kişinin başarılı veya başarısız olması bireyin üzerinde daha fazla etkili olmaktadır. Diğer taraftan kişi, model olarak aldığı bireyin kendisi çok fazla benzemediği fikrine kapılırsa aldığı modelin başarılı veya başarısız olması onun öz yeterlik inancında büyük etkiler oluşturmamaktadır (Derman, 2007:33). Benzerlik algısının fazla olması, gözleyen kişi açısından modelin başarılı veya başarısız olmasının oranında etkilenmektedir (Hoy, 2000). Öz yeterlik inancının oluşmasında sadece kişilerin direkt olarak

gözlenmesinin yanında, tv ve benzer görsel medyanın içerdiği sembolik modellemeler de yer bulmaktadır (Büyükduman, 2006).

Sözel İkna: Üçüncü bilgi edinilen kaynağa bakıldığında ailelerin, arkadaşların, meslektaşların veya danışmanların yaptığı sözel ikna olduğu görülür. Davranışın başarıya ulaşabileceğine ilişkin teşviklerin kişinin cesaret kazanması ve öz yeterlikten beklentilerinin farklılaşmasına neden olabilir.

Kişiler çevresinden gelen önerilerle önceden başarıyla sonuçlandırdıkları durumların pozitif etkilerini sağlama eğilimindedirler. Kişiler öz yeterlik inançlarını oluştururken kendinden başka kişilerin tepkilerinden de etkilenir. Sözel ikna, kişinin belirli yeteneklere sahip olmasına ilişkin diğerlerinin sözel değerlendirmelerini kapsamaktadır. Herhangi bir işi gerçekleştirebilecek beceriye sahip olduğu konusunda başkaları tarafından yapılan bir eleştirinin öz yeterlik inancına etkisinin fazla olmamasının yanında, kişinin işi yerine getirme noktasında gösterdiği gayretin pozitif olarak etkisi bilinmektedir (Kurbanoğlu, 2004:145). Diğer taraftan olumsuz eleştirilerin öz yeterlik inancında zayıflık yaratma olasılığı bulunduğu bilinmektedir (Pajares, 2002).

Bandura (1986; akt. Korkut, 2009:26), olumsuz biçimde yapılan değerlendirmelerin kişinin öz yeterlik inancını eksiltmenin, bu inancını arttırmaktan daha kolay olduğunu belirtmektedir. Kişinin kendisine olan inançları kendisi haricindeki kişilerce verilen tepkilerden etkilenmektedir. Destek olma ve cesaret verme öz yeterlik inancında olumlu etkiler yaratıp, öz yeterlik inancını geliştirirken; olumsuz eleştiriler öz yeterlik inancını engeller. Aile, arkadaş ve öğretmenler, farkına varamadığı biçimde olsa da kişinin öz yeterlik inancında olumsuz etkiler yaratabilirler. Bu durumun nedeni, kişilerin kendilerini ilgilendiren ve çevrelerinden aldıkları mesajları önemsemeleri ve kendisi hakkında yapılan değerlendirmeleri dikkate almalarıdır. İşiyile ilgili diğer kişilerden cesaret veren mesajlar alan kişiler yaptıkları işi başarıyla sonuçlandırmak için çok fazla gayret sarf ederler. Ancak olması gerekenden daha fazla cesaret verilen kişi, şişirilmiş öz yeterlik inancını edinir ve çok küçük bir başarısızlığa uğradığında öz yeterlik inancı büyük hızla düşüşe uğrar. Sözel teşvik, gerçeği yansıtan boyuttaysa etkisi artabilir. Bir görevi gerçekleştirebileceği noktasında teşvik edilen birey sorunla karşılaştığında, yeterli olmadığını düşünen bireyden büyük oranda başarılı olacaktır. Ancak gerçeği yansıtmayan sözel teşvik, bireyin başarıya ulaşamaması durumunda, başarılı

olmasında inandıran kişiye ve kendi yeterliğine güvenmemesini ortaya çıkarabilir. Abartılı öz yeterlik, başarısızlığa uğrama durumunda yok olur.

Kişiler sözel iknaya, önceden onları kaygıya düşüren bir durumun başarıyla üstesinden gelebileceğine inandırılabilirler. Ancak bu yolla sahip olunan öz yeterlik inancı, kişinin başarıya ulaşmasıyla sahip olduğu öz yeterlik inancından düşüktür ve kolaylıkla ortadan kalkabilir. Çünkü bu edinimler kişinin yaşantılara dayanan temel oluşturmamaktadır. Rahatsızlık verici tehlikeler ve bunlara bağlı olarak başarısızlıkların yaşandığı geçmişe varken sözel iknaya sahip olunan üstün beklentiler, yaşanmayan beklentiler sebebiyle kolayca ortadan kalkabilir.

Duygusal Durum: Bilgi veren son kaynak kişinin fiziksel ve duygusal durumudur. Kişiler becerilerine ve duygusal hallerine bakarak karar alırlar. Stresli oldukları zamanlarda vücutlarının verdiği tepkileri yetersizlik sonucu ortaya çıkan belirtiler olarak algırlar. Eğer huzursuz ve stres altında değillerse başarıları daha fazla olur. Korku dolayısıyla verilen tepkiler yeni korkuların oluşmasına neden olur. Kişinin korkularını ortadan kaldıran terapiler, onun davranışlarını düzene koyarak öz yeterliği de artırır (Bandura, 1986; akt. Korkut, 2009:27).

Bireyler, becerilerini değerlendirirken fiziki ve duygusal durumlarından da yardım alırlar. Herhangi bir konuda hakkındaki yeterlik inançlarını, o görevi yerine getirirken yaşanan fiziki ve duygusal durumlara göre de değerlendirebilir. Bir davranışa karşı kişinin duyduğu heyecan, gerilim ve korku gibi tepkiler, yapılan işin başarıya veya başarısızlığa uğrayacağı noktasında ona ipuçları verir. Duyguların olumlu olması, öz yeterlik inancını artırırken, onların olumsuz olması öz yeterlik inancını düşürerek, stresi ve heyecanı artırır. Bu durum sonuç olarak kişinin performansında olumsuz etki yaratır (Bandura, 1986; akt. Korkut, 2009:28). Pajares (2002) duygusal açıdan verilen tepkilerin çoğunlukla ortaya çıkacak davranışla ilgili olmadığını belirtir. Örnek olarak, duygusal olarak sıkıntılı bir durumdaki kişilerin yeterlik inançları, gösterilecek davranışa bağımlı olmayabilir. Bu nedenle olumsuz unsurları kontrol altına almak öz yeterlik inancındaki olumsuz etkileri baskılayabilmek açısından önemlidir (Bandura, 1994). Gergin ve kişiyi yoran durumlar, genelde duygusal açıdan uyarılmaya sonucunu doğurur. Böyle durumların öz yeterlik inançları açısından değeri bulunmaktadır. Bu nedenle duygusal açıdan uyarılmış olmak, tehditkâr durumların üstesinden gelmede algılanan öz yeterliğe etki eden diğer bir bilgi kaynağıdır. Kişiler, yaşanan kaygı seviyesine, stres düzeyine ve

gördükleri zarar kararını alırken fiziki ve duygusal açıdan ne kadar uyarıldıklarını dikkate alırlar. Bunun nedeni duygusal açıdan yüksek uyarılma performans düşme yaratmaktadır. Korkudan dolayı ortaya çıkan tepkisi, kişisel uyarılma sonucunda daha fazla tehdit içereni bir durum ortaya çıkarır.

Öz yeterlik inancına ilişkin duygusal durum, kişilerin bir iş yaparken sergiledikleri stres durumlarından kaynaklı, kendilerini yeterli görmemeleriyle ilişkilidir. Öz yeterlik inancı üzerinde stresin ve kaygının negatif etkisi bulunmaktadır. Kaygı fazla olması, kişinin performansında azalmaya neden olur. Birey gerektiğinden fazla miktarda kaygılı olmazsa, huzurluysa başarıya daha kolay ulaşır. Bireyin davranışı gerçekleştireceği esnada fiziksel ve duygusal açıdan durumunun iyi olması, davranışı gerçekleştirme olasılığını yükseltir (Bandura, 1986; akt. Korkut, 2009:29).

2.2.4. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı, öğretmek için gösterdikleri gayreti, gerçekleştirecekleri amaçları ve bunlarla bağlantılı olarak ortaya çıkan hedefleri de etkiler (Küçükylmaz ve Duban, 2009). Öz yeterlik inanç düzeyi yüksek öğretmenler, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde çeşitli öğretim yöntemleri deneme, kullandıkları yöntemleri geliştirme adına araştırma, öğretimi öğrenci merkezli hale getirme ve uygulamalarında materyal kullanma eğilimlidirler. (Henson, 2001 Akt.: Küçükylmaz ve Duban, 2009:72). Öğretmen öz yeterlik inancı açısından etkili öğretim ortamları hazırlayabilmek için öğretmenlik için gerekli becerilere sahip oldukları inancını taşımaları gerekir.

Öğretmen yeterliği, öğrenciler üzerinde öğrenmeyi sağlama, onlardan beklenen sonucu alma konusunda öğretmenlerin kişisel değerleri; başka bir ifadeyle, öğrencilerin performanslarını arttırma ve davranış değişikliği becerileri olarak ifade edilebilir (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala'ya 1998; akt. Kurbanoğlu, 2004:147). Yüksek yeterlik inancına sahip öğretmen özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Özenoğlu Kiremit, 2006):

- Öğretme konusunda çok fazla çaba sarf ederler,
- Öğretimsel açıdan önemli kararları net ve hızlı olarak alırlar,
- Öğretme faaliyetlerinde istekli ve heyecanlıdırlar,

- Yeni düşüncelere ve farklı öğretim stratejileri uygulamaya daha yatkındırlar,
- Eğitim programlarını uygulamada başarıları daha yüksektir,
- Meslektaşlarına göre stres seviyeleri daha düşüktür,
- Öğrencilerin yanlışlarına karşı onları daha az eleştirirler.

Öğretmen yeterliğine ilişkin çalışmalar 1980'li yıllarda başlamıştır. Eğitim araştırmalarında öğretmen yeterliği önemini yitirmeden kendini korumaktadır (Hoy ve Hoy, 1990; akt. Kasap, 2012:15). Çalışmalar kişilerin inançlarının davranışları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenden dolayı, kişilerin inançlarının incelenmesi, davranış sebeplerini açıklamakta ve onları anlamakta yol gösterebilir. Öz yeterlik algısı güçlü öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini başarıyla sürdürdükleri ve meslektaşlarına kıyasla farklılıklarından söz etmek mümkündür (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öğretmenin kendi alanındaki bilgisi yüksek olsa da, öz yeterlik inancı zayıfsa öğretimde başarılı olması mümkün değildir. Öğretmenin görevlerini ve sorumluluklarını başarılı biçimde gerçekleştirmesinde kendine inancı önemlidir. Başarıya ulaşmak için gereken yeteneğin olması yeterli olmayıp; başarı için aynı zamanda yeteneklerin etkili biçimde kullanımı gereklidir (Denizoğlu, 2008).

Öz yeterlik inancı öğretmenin sınıf içinde ya da sınıf dışındaki başarısına doğrudan etki etmektedir. Etkili bir öğrenme öğretme sürecinde, öğretmenin kilit rolü bulunduğu onları öz yeterlik inançlarının süreçte etkisi olacaktır. Öğretmenin kişilik yapısı ve karakteri öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan gelişimini etkileyecektir (Özata, 2007:2). Öğretmenin öz yeterlik inancının öğretim süreçlerinde etkisi; planlama, öğretim yöntemlerinin tercihi, iletişim gibi öğretmenlik mesleğinin temelindeki yeteneklerinde açık olarak görülebilir. Öz yeterlik inancı fazla olan öğretmenler öğretimde, öğrencilerin sosyal ve akademik yönden gelişmelerinde, meslektaşlarına kıyasla farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğrencilerinin davranışlarına ve öğretim faaliyetlerinin etkisine de yansımaktadır (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı seviyelerine göre, mesleğin gerektirdiği görevlerini icra ederlerken gösterdikleri gayret değişiklik göstermektedir. Bu görevler içinde sınıf yönetimi ve öğretim süreçlerinde harcadıkları çaba ve gösterdikleri ısrarın başka

bir ifadeyle öz yeterlik inancı seviyesi öğrencilerin başarılarında, motivasyonlarında ve gösterdikleri davranışlarda etkisi bulunmaktadır. Öz yeterlik inancı güçlü öğretmenlerin mesleki açıdan doyuma ulaşma düzeyleri de yüksek olduğundan mesleki yaşamlarına dönük kaygı, stres ve bıkkınlık gibi olumsuz duygular yaşamazlar. Öz yeterlik inançları güçlü olan öğretmenler, eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerinden olumlu geri bildirim alana kadar sabırlı olurlar. Öğrencilerin bilişsel yönlerine destek olarak başarıya ulaşmaya konusunda motivasyonlarını sağlarlar (Uzel, 2009).

Öğretmenler başarılı performans sergileyebilmek için görev yaptıkları alanda yüksek öz yeterlik inancına ihtiyaç duyarlar. Ashton ve Webb (1986; akt. Tschannen Moran ve Hoy, 2001) öğretmenler öz yeterlik inancı sayesinde, engellerle mücadele ve başarılı sonuca ulaşana veya engelleri ortadan kaldırmak için bir çözüm bulana kadar gayret gösterme eğilimlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenin öz yeterlik inancına etki eden unsurlar konusunda bilgisinin olması, onun yeterlik algısını attırmak için önemlidir. Öz yeterlik inancına etki eden dört temel unsurun burada da etkisi bulunmaktadır. Bunların haricinde bazı unsurlardan da söz etmek mümkündür. Öğretmenin bilgi birikimi; sınıf mevcudu; okul yönetiminin yaklaşımı; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi değişkenlerle birlikte öğretim materyalleri, meslektaşlarından ve çevreden gelen destekler gibi faktörler bulunmaktadır (Tschannen Moran ve Hoy, 2001).

Yeterlilik inancı alanla ilişkilidir. Bir öğretmenin alanında yüksek yeterlik inancı bulunuyorken, pedagojik anlamda kendini yeterli görmeme olasılığı vardır. Sonuçta, sözü edilen alanlardan bir tanesinde yetersizlik inancının olması öğretme yeterliğine de yansır.

Dünya ve üzerindeki toplumlar değiştikçe öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları da değişerek, farklılaşması ve artması doğaldır. Çünkü öğretmenler öğrencilerin davranışlarına yön verirler. Öğretmenlik mesleği; birey, sosyal, kültür, bilim ve teknoloji gibi çok boyutlu profesyonellik gerektiren bir meslektir (Alkan, 2000). Değişen eğitim anlayışı öğretmenlerden beklenen görevler, çözümler üretebilen, ulusal değerleri benimseyen ve evrensel değerlere saygı duyan, millî eğitimin ve öğretim programının amaçlarını öğrencilerine özümseten, öğrenmeyi öğreten, her öğrencinin gereksinimini göz önünde bulundurarak hayata hazırlamaktır (MEB, 2017a:1). Eğitim sisteminde bu görev ve sorumlulukları bulunan mesleği icra

edebilecek yeterlikteki öğretmenlerin bulunmaları önem arz etmektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerde bulunması beklenen genel ve özel yeterlikler özenle araştırılarak tartışılmakta ve bunun sonucunda belirlenmektedir. Öğrencilerin bilişsel olarak ilerlemeleri amaçlanan bir öğretim ortamı hazırlanırken, öğretmen yeterliğinin önemi vurgulanmıştır (Yavuzer ve Koç, 2002:38).

2.2.5. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öz yeterlik inancının öğrenme sürecindeki oluşumu, ne yapılacağını ve bunun nasıl yapılacağını içermektedir. Öğrenme materyalinin kapsama alanı, öğrencinin potansiyelini ne kadar kullanabildiği ve tecrübelerinden yararlanma seviyesi değerlendirilir. Bundan dolayı öz yeterlik inancının, geçmişte öğrenilenlerin yanında öğrenilecek materyallerde de rolü bulunmaktadır (Schunk, 1987). Öğrenci başarısı öğretmenin öz yeterlik inancıyla doğrusal bir ilişki içindedir. Öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları başarılı durumlara karşı ısrarcı bir tutum sergileyerek onların daha fazla çalışmasını sağlayabilir. Ancak öz yeterlik inancı düşük öğretmenler, öğrencilerin başarısızlık nedenlerini kendilerinde değil diğer unsurlarda görmektedirler. Bu sebeple gösterecekleri çaba ne olursa olsun öğrenci başarısının artacağını inanmaktadırlar (Ross ve Bruce, 2007; akt. Cebeci Emre, 2017:32). Öz yeterlik düzeyi yüksek ve düşük öğretmenlere bakıldığında sınıfın düzeni, yöntem farklılıkları, öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere geribildirim sağlama gibi durumlarda farklılıkların bulunduğu ve bu farklılıkların öğrenci motivasyonuna ve başarısına etki ettiği bulunmuştur (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002).

Eğitimde öğretmenin en baştaki görevi yenilikçi, üretken ve erdemli pek çok özelliğe barındıran, içinde bulunduğu toplumu sürekli gelişen dünyada yukarılara taşıyabilecek vatandaşlar yetiştirmektir. Öğrencilerin davranışlarında değişiklik yaratan öğretmenlerin sözü edilen özelliklere sahip, öğrendiği bilgileri hayatlarında kullanabilecek öğrenciler yetiştirebilmeleri için onların öz yeterlik inançlarını desteklemeleri gerekir (Senemoğlu, 2005). Kendi becerisi ve edindiği bilgilerle, zorlukları aşabileceklerine inancı olan öğrenciler, gelişim yönünden başarıya daha açıktırlar. Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yükseltilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek seviyede bulunması gerekir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin öz yeterlik inanç gelişimine,

başarısına ve motivasyonuna da etki etmektedir (Gürol, Altınbağ ve Karaaslan, 2010:1397).

Öğretmenler, öğrencilere davranış, tutum ve düşünceleriyle modeldirler. Rol model durumundaki öğretmenlerin, öğrencileri başarıya teşvik etmesi onlarda öğrenmeye yönelik öz yeterlik inancını yükselterek motivasyonlarına olumlu katkı sağlayarak, öğrenmenin kolay ve hızlı olmasına yardımcı olmaktadır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013:203).

Özyeterlik inancı yüksek, kendine güveni tam, öğrenmeye açık ve öğretmekten zevk alan, alan bilgisine hâkim, iletişim becerisine sahip, demokratik davranan bir öğretmenin öğrencilerde istendik davranışlar oluşturması ve öğrenciler için rol model olması daha kolay olmaktadır. Öğretmenin öz yeterlik inancının yüksek olması, öğrencilerin öğrenme ve okuma alışkanlığı edinmelerinde, sorumluluk üstlenmede ve öğrenmeye yönelik çalışma yöntemleri geliştirmelerinde etkili ve başarılı olmalarını sağlar (Senemoğlu, 2013).

2.2.6. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenme Öğretme Süreçlerine Etkileri

Öğretmenlerin öğretim becerilerine yönelik algıları, öğretim sürecinin başarılı olup olmayacağına göstergesidir. Öğretmen öz yeterlik algıları adı verilen bu inançlar; sınıf yönetimi, öğretim faaliyetleri ve iletişim gibi her aşamada öğretim sürecini etkileyebilmektedir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler öğretim sürecini öğrenci merkezli tasarlayıp öğrencileri araştırmaya yönlendirerek öğretimde başarıyı sağlarlar. Bunun yanında öz yeterlik inancı düşük öğretmenler ise çoğunluklu anlatım veya sunuşa dayalı, genelde yalnızca öğretmenin aktif rol aldığı öğretim vermeyi tercih ederler. Öz yeterlik inancı ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin gösterdikleri davranışlarda da belirleyici faktördür. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı davranmakta; onlara karşı olumlu ve kabullenici bir tutum takınmaktadırlar. Bu tutum öğrencilerin istekli olmalarını arttırarak karar alma süreçlerine katılımlarını sağlamaktadır (Ashton, Webb ve Doda, 1983). Öğretmenin sınıftaki davranışlarının yanında öğretmen öz yeterlik inancının farklı bakış açılarına önem verme ve öğretme açısından olumlu tutum göstermekle ilişkisi bulunmaktadır (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Olumlu sınıf iklimi oluşturmak öğretmenlerin etkili öğretim

gerçekleştirme konusundaki inançlarına bağlıdır (Bandura, 1993). Öğretmekten ve öğrenmek keyif duyan, öğrencilerle arasında güçlü iletişim kuran ve olumlu sınıf iklimi oluşturabilen öğretmenler yüksek öz yeterlik inançlarına sahiptir. Böyle öğretmenleri rol model olarak alan öğrenciler de yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olarak yetişeceklerdir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005:94). Bir öğretmenin karşılaşacağı sorunlara çözüm yolları üretebilecek gücünün var olduğuna inancı öğretim bakımından önemlidir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Öğretmenlerin sınıfta karşı karşıya kaldıkları olumsuzluklardan birisi de öğrencilerin istenmeyen davranış sergilemeleriyle bağlantılı olarak öğretim amaçlarını gerçekleştirememeye sıkıntısıdır. Bu durumda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki öz yeterlik inancının etkisi görülebilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki öz yeterlik inançları, sınıfta düzen sağlamaya yönelik gereken davranışları edindiren ve sürdürme konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Breuwers ve Tomic, 2000). Özellikle de meslek hayatının ilk yıllarındaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla sınıf yönetimine dair tutumları doğru orantılıdır. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler, öğrencilerin de derse katılımını sağlamak için sert kurallar koyarak gerekirse cezaya da başvurmaktadırlar.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, onların öğretim sürecindeki başarılarıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki yeterliklerine ilişkin inanç seviyelerinin, öğrenme ve öğretim süreçlerinde etkisi bulunmaktadır. Bu etki planlama, sınıf yönetimi, yöntem seçimi, iletişim, öğrencilerin durumlarını izleme; eğitim ve öğretimdeki yenilikleri takip, öğretime ayrılan zamanı artırma ve mesleki bağlılık gibi davranışlarda ve duygularda görülebilmektedir (MEB, 2017a:7; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009:4).

Öğretmenler, öz yeterlik inanç seviyelerini göz önünde bulundurarak koydukları hedefleri ve bekledikleri davranışları öğretim sürecini planlarken açıkça belirtebilirler. Öğrencilerin istenen davranışları ortaya çıkarabilecekleri faaliyetler hazırlarlar. Bu faaliyetler sırasında gereken öğretim materyallerini hazırlar, öğrencilerin yalnızca öğretmen tarafından verilen bilginin alınmasının yanında onların farklı gelişim alanlarına da katkı sağlayabilecek faaliyetlerin planını yapar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hedeflere ulaşma noktasında değerlendirmenin nasıl olacağına karar verir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip

öğretmenler, planlama aşamasında belirtilen hususları en iyi biçimde uygulamaya koyarak planlama aşamasının hatasız gerçekleşmesini sağlarlar (Sağlam, 2007).

Eğitimin ve öğretimin niteliğine, işlevselliğine ve kalitesine etki eden faktörlerin ilki olan öğretmenin mesleğine karşı düşüncesi, duygusu, tutumu ve inançları, öğrencilerin başarılarında olumlu veya olumsuz biçimde etkili olmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretmenin verdiği öğretimin kalitesini onun öğrenimi sürecinde edindiği alan bilgisi, aldığı bilgiyi uygulamalara yansıtabilmesi ve öğretmenliğe karşı inancı, tutumu ve düşüncesi etkilemektedir. Öğretmenlerin ruhsal durumları ile mesleki öz yeterlik inançları, öğretim sürecindeki boyutların tamamında etkili bir öneme sahiptir (Tepe, 2011:14). Başka bir deyişle öğretmenin özyeterlik inancı öğretim sürecinde onun motivasyonunu, psikolojik durumunu, beklentisini ve zorluklarla mücadele etmesini etkiler (Özata, 2007:20).

Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeyleri, öğretim sürecinin başarısını, beklentilerin düşük veya yüksek olmasını, kullanılacak tekniklerin ve seçilecek yöntemlerin farklılığıyla birlikte öğrencilerin öğrenmelerine etki etmektedir (Klausmeier ve Alen, 1978; akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006:100).

2.2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancının Önemi

İnsan gelişiminin en hızlı ve kritik olduğu dönem, okul öncesi dönemdir. Kalıtsal unsurların çevreyle etkileşimiyle, çocuğun genlerinden gelen kalıtsal mirasın ortaya çıkıp çıkmayacağını gördüğü dönemdir (Gültekin Akduman, 2012). Okul öncesi eğitim sayesinde ileri yaşamdaki çoğu becerinin, davranışın, alışkanlıkların ve öğrenmelerin temeli atılır. Okul öncesi dönemde verilen eğitim, aynı zamanda çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlayarak onun ilkokula hazır olmasını sağlamaktadır (Kadim, 2012; MEB, 2016:4). Okul öncesi eğitim döneminde çocuğa verilen sevgi ve şefkatle birlikte verilen eğitimin onun gelişiminde büyük etkisi bulunmaktadır (Oktay, 1999).

Bu kadar önemli ve kritik öneme sahip bir dönemde çocuğun eğitimde yer bulan okul öncesi öğretmeni, onun kişiliğinin oluşması, davranış yapısı, kazandığı alışkanlıkları, öz güveni, karakteri ve özyeterlik inançları bakımından ebeveynlerinden sonra gelen en önemli kişidir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu nedenle gelecek kuşaklar üzerinde etkili olacak bir misyonu bulunmaktadır (Koçyiğit, 2012).

Okul öncesi eğitimin etkisi uzun süre sonra anlaşılabilir. Bu sebeple okul öncesinde verilen nitelikli eğitimin önemi büyüktür. Nitelikli bir eğitiminden söz edebilmek için okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenin eğitim aldığı süreç, onların okul öncesi eğitim konusundaki öz yeterlik inancıyla ilişkilidir. Okul öncesi eğitim konusunda yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, çocukların gelişim alanlarının detaylarını iyi bilirler. Çocukların gelişim alanlarının gelişiminde etkili olan ve destek sağlayan faaliyetlerin yer aldığı planlar hazırlar ve planlarında onların gelişimine uygun faaliyetleri destekleyici materyaller hazırlayıp kullanabilirler. Çocuklarla ve onların aileleriyle sağlıklı iletişim kurabilirler ve aile eğitimi konusunda etkinlikler düzenlerler. Çocuklarda aktif katılım, etkin dinleme ve empati yeteneklerinin artması için çalışırlar. Çocukların sözel ve beden dilini kullanarak kendilerini ifade etmelerine yardımcı olurlar. Çocukların düşünce ve faaliyetlerinde yaratıcılıklarını arttırarak her çocuğun kendine özel bir yapıyı kurmalarına yardımcı olurlar. Bunların yanında okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanan öğretim programlarını ve çocukların gelişim düzeylerini değerlendirebiliyor olması gerekmektedir. Sınıfta sevgi ve saygıya dayanan, destekleyici nitelikte güvenilir bir ortam oluşturulduğunda, çocukların okula ve öğrenmeye istek ve sevgiyle yaklaşmalarını sağlamaktadır (MEB, 2016). Olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasında okul öncesi öğretmenin, öğretim sürecini başarıyla gerçekleştirebileceği konusundaki öz yeterlik inancı etkilidir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013:206).

Okul öncesi öğretmenleri tarafından sözü edilen görevlerin ve sorumlulukların hangi düzeyde gerçekleştiği, onların okul öncesi eğitime konusundaki öz yeterlik inançları seviyeleriyle ilişkilidir. Okul öncesi eğitimin konusunda yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğretmenlerde olması gerekli bütün yeterlikleri kazanmıştır ve görevlerinin tamamını gerçekleştirerek öğrencilerinin ve kendi başarılarıyla birlikte öz yeterlik inançlarını geliştirirler.

Öğretmenlerin bulunması gerekli mesleki beceriler ve alanına ilişkin bilgiler öğretmenlik eğitimi aldığı süreçte kazandırılmaya çalışılır. Öğretmenlerin kazanmış oldukları bilgi ve becerilerini uygulamasında onların kendilerine ait özyeterlik inancının önemi büyüktür. Okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin öğretme

süreçlerindeki etkisi ve bu süreçlerde başarıya ulaşması, öğretmenin kendi kişiliğiyle kazandığı alan bilgisini bütünleştirmesiyle mümkün olmaktadır (Dağlıoğlu, 2014).

Çocukların ebeveynlerinden sonra örnek olarak aldıkları öğretmenlerinin yüksek özyeterlik inancına sahip olması, öğrenmeye yönelik motivasyonlarında, yaşamlarındaki hedeflerinde, sorumluluk isteklerinde ve özyeterlik inançlarında etkili olmaktadır. Çocukların okul öncesi dönemdeki öğrenme sürecindeki motivasyon, kaygı ve stres durumları öğrenmelerinde ve gösterecekleri performanslarda da etkilidir (Şenol Ulu, 2012:4).

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının seviyesi, eğitimdeki hedefleri, performansları, tepkileri ve öğretme süreçlerini etkileyecek, eğitim verdikleri çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinde etkili olacaktır (Tepe ve Demir, 2012:142). Özyeterlik inançlarının seviyesi, okul öncesi öğretmenlerinin seçilen bilişsel ve duygusal hedeflerini ile karar almalarında etkili olacaktır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013:207). Öğretmenlerin özyeterlik inanç seviyelerinin, okul öncesi eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşabilmesinde önemli rolü olduğu söylenebilir.

2.2.8. Eğitimde Problem Çözme Becerisi

Problem çözme konusundaki beceri insanlığın varlığını devam ettirebilmesi için gereken temel yeteneklerdendir. İnsan hayatında karşılaşılabileceği engelleri veya nelere ihtiyaç duyabileceği önceden kestirilemediğinden, çağdaş eğitim anlayışında kendine yetebilecek ve engelleri aşabilecek insanlar yetiştirme hedeflenmektedir. Bilgi, tek başına problem çözme konusunda yeterli değildir. Problem çözme becerilerine sahip insanlar, bilgilerin etkin biçimde kullanabilmektedirler. Bu nedenle problem çözme becerisi ve buna bağlı olarak problem çözme konusundaki öğretim önemlidir (Altun, 2002:84).

Problem çözmenin eğitimde ne kadar önemli olduğunu kavrayabilmek için ilk olarak problem çözme becerisinin geliştirilebilir olduğundan, erken yaştan başlayarak öğretilmesi gerektiğinden ve bu becerinin yararlarından söz etmek gerekir. Problem çözme, öğrenilebilir ve edinilmesi gerekli bir beceri olup devamlı geliştirilmelidir (Bingham, 1998). Kişinin her konuda destek almasının onu sonunda başarısızlığa götüreceği düşünülerek, problem çözme becerisinin geliştirilebilir olduğunun farkında olunması önemlidir (Kalaycı, 2001).

Bireylerin öğrenmesi gerekenlerin sınırlı olduğu zamanlarda okulun görevi okuma, yazma ve temel matematik gibi bilgilerin öğretilmesiydi. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler sonucunda öğrenilmesi gerekli bilgiler ve edinilmesi gereken beceriler de artış oldu. Tüm bunların okuldan alınabilmesi imkânsızlaştı. Bundan dolayı, okullarda, öğrencilere bilgiye ulaşma yollarıyla bilimsel yöntemler kullanılarak elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçları öğretmek problem çözme becerilerini kazanmaları savunulmaya başlandı (Varış, 1994:10).

Öğrenci merkezli etkinliklere daha sık yer verilen sınıflarda, öğrencileri kendileri öğrenme imkânı bulmaktadır. Problem çözme yeteneği edinme, öğrenmeyi öğrenme olarak düşünülmektedir. Bilgi direkt alan olmayıp, bilgiyi kullanabilen ve kendi kendilerine öğrenebilen kişiler günümüzde çok hızlı artan bilgi ve teknolojiye uyum sağlayabileceklerdir. Eleştirel bakış açısına sahip, sorgulayıcı ve problemlere özgün çözümler bulabilen öğrenciler, toplumlarının ve ülkelerinin gelişmesinde ön ayak olacaklardır (Ülgen, 1997:183). Bugün yaşanan bu durumlar, öğrencilerin okullarda problem çözme becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Problem çözme becerisi, kişinin saklı yeteneklerini açığa çıkararak gelişimini ve gereksinimlerini karşılamasına imkân sağlar. Düşünme, karar alma ve problem çözme becerileri, okuduğunu anlamayı veya duyduğunu uygulamayı hayatına aktarmaktan daha kompleks öğrenmelerdir. Bu becerileri ancak öğretmenler öğrencileri gereken durumlarla karşılaştırdığında öğrenebilirler. Güçlükler karşısında kendileri yerine karar verilmesini beklemek yerine, kendi çözüm yollarını arayarak, öğrendikleri bilgilerini ve becerilerini kullanabilme imkânı bulurlar. Demokratik sınıf ortamlarında öğrenciler problem çözerken diğer öğrencilerin bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalanırlar. Karşılaşılan yeni durumlara karşı daha yaratıcı olurlar. Bundan dolayı eğitimin amaçlarının en önemlilerinden biri, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmak ve geliştirmektir (Erden ve Akman, 1997).

Problem çözme yöntemi, araştırma yöntemini kullanarak öğretme yaklaşımında, problemin çözüm aşamasında genelleme ve analiz yapmada, bilişsel alanındaki uygulamalardaki davranışlarda, alanda yapılan analizlerin ve sentezlerin geliştirilmesinde kullanılır. Öğrenci merkezli, öğrencinin güdülenmesini arttıran, ilgisini çeken, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan, bilimsel yöntemlerin nasıl kullanılacağını öğreten, sorumluluk alma isteğini geliştiren özelliktedir (Demirel, 2002). Aynı zamanda bir öğretim yöntemi olan problem çözme, öğrenme konusunda

beceri kazanma olarak da ifade edilir. Buradaki amaç, öğrencilerin, öğretmenlerinin de yardımını alarak karşılaştıkları sorunları kendileri çözerek öğrenmeleri ve onların ileriki yaşamlarında kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamaları bakımında daha güçlü olmalarıdır. Öğrenciler problem çözme sürecinde, kendilerinin bilişsel, duygusal ve psikomotor seviyelerini test ederek kendini değerlendirirken, kendi için etkisi en büyük anımsama, kodlama ve tekrara kodlama stratejilerini geliştirir, özgün ürünler ortaya çıkarabilir. Problem çözme yöntemi öğretime üç aşamada uygulanır (Ülgen, 1995:194);

- Problemlerle durumu ortaya çıkar ve problem tanımlanır.
- Problemin çözüm aşamaları planlanır, sonrasında gözden geçirilir, gerekli görülürse planda düzeltmeler yapılır.
- Plan uygulamaya konulur ve sonraki problemlere hazırlık yapılır.

Toplumların ihtiyaçlarından dolayı erken çocukluk döneminde öğrenilmesi ve geliştirilmesi mümkün olan problem çözme becerisi için öncelikle çocuğun ailesinin iyi bir problem çözücü konumunda ona model olması gerekir. Sonrasında eğitim sistemine girecek çocuk, sınıfta karşısına geleceği yeni durumların ortaya çıkaracağı problemleri çözme ihtiyacı duyacağından, öğretmenler bu konuda ona rehber olmalıdırlar. Bu yeterlik problem çözmeyi bilen çocuklar yetiştirmesinde öğretmene yardımcı olacaktır. Çocuklar problemlerin çözümüne sunulan fırsatları kullanarak bu yeteneklerini keşfedebilir ve geliştirebilir. Karşılaşılan güçlükler karşısında başka birilerinin karar vermesini beklemektense çocuğun kendisinin çözüm bulması teşvik edildiğinde, çocuk problemi çözme konusundaki bilgi ve becerisini kullanma fırsatı bulur (Bingham, 1998).

2.3. Tutum Kavramı

Tutum, kökeni Latince bir kelime olan harekete hazır anlamına gelmektedir. (Arkonaç, 1998:170). Tutum pek çok tanımla yapılmıştır. İnceoğlu (2010:7); psikologlar, sosyologlar, davranış bilimciler ve siyaset bilimciler tutumu tanımlarken kendi alanlarına ilişkin öğeleri ön plana çıkardıklarını, bu nedenle tutum hakkında çeşitli ve çok sayıda tanımların olduğunu belirtmektedir. Tutum, kişinin iç dünyası ile ilgili olarak değerlerine ve inançlarına göre oluşan düşünce, duygu ve tanımlama sürecidir (Eren, 2010). Tutum; bir kişi, nesne veya durum hakkında uzun süreli ve

örgütlenmiş inanç ve duygulardır (Cüceloğlu, 2004:23). Genel tanımıyla tutum; belli bir düşünceye, nesneye veya olaya dönük olarak olumlu ya da olumsuz tepkiler verilmesi eğilimini sağlayan olguların, bilgi ve duyguların bütünleşmesidir (Jones, 1986.Akt. Çinko, 2004:74). Farklı tanımıyla tutum, bir kişi, grup, kurum ya da fikri kabullenme veya reddetme biçiminde karşımıza çıkan, duygusal anlamda hazır bulunuşluluk durumuna da eğilimidir (Özgüven, 1998:353). Tutum öğrenmeyle kazanılmışsa, kişinin davranışlarını yönlendirir ve karar vermesinde tarafsızlığının ortadan kalkmasına neden olur (Ülgen, 1995:97). Tutumlar, kişinin bilgi, beceri ve duygularıyla gösterdikleri davranışları arasındaki tutarlığı sağlar. Bu sayede davranışların sapması önlenir. Bir başka ifadeyle, kişiler ancak tutumlarının izin verdiği davranışları gösterir. Böylelikle, tutumu bilinen kişilerin davranışları da tahmin edilebilir. Bireyler, karmaşık bir çevrenin içinde olsa dahi, şayet güçlü ve belirgin bir tutuma sahipse, tutum ve davranışları arasında tutarlılık bulunur. Fakat sonuçta tutum davranış olmayıp bir eğilimdir ve kişiyi davranışı gerçekleştirmeye hazırlar. Herhangi bir eğilimin tutuma dönüşebilmesi, bireyin kişilik özelliği olarak kalmasına bağlıdır. Tutumun kişilik özelliği olarak kaldığı süre arttıkça, değişmesi de zorlaşır (Başaran, 2005:442).

Tutum davranışlarımızdan önce gelerek onlara rehberlik eder (Arkonaç, 1998:170). Tutum aynı zamanda davranışı hazırlayan bir eğilim olarak da görülmektedir. Tutum gözle görülmediği halde gözle görülebilecek davranışları ortaya çıkaracağından, görülen davranışlar sonucunda, bu tutumun bulunduğu ileri sürülebilir. Bir tutumun ortaya çıkardığı yalnızca davranış eğilimi veya yalnızca duygu değil, düşüncelerin ve duyguların bütünleşerek davranış eğilimini ortaya çıkarmasıdır (Kağıtçıbaşı, 1988:157). Tutumlar kişilerin buldukları çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştıran yapıları kurmalarının yanında; kendine, çevresinde gelişen bir konu veya olaya yönelik bilgilerini, deneyimlerini ve motivasyonunu kullanarak oluşturduğu bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin eğilimidir (Baysal ve Tekarslan, 1996:253). Tutumlar, kişinin bilgileri ve deneyimlerini bir araya getirmesiyle ortaya çıkar (İnceoğlu, 2010:5).

Triandis (1971; akt. Karr, 2011) tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak adlandırılan üç unsurdan oluştuğunu ileri sürerek; bilişsel unsurların yeni bilgiler öğrenilmesiyle, duyuşsal unsurların tutum içeren olumsuz deneyimlerle ve davranışsal unsurların davranışın değiştirilmesine zorlayan kurallar olduğunu

açıklamaktadır. Binbaşıoğlu (1995:368) ise kişilerde genelde tutarlı olarak var olan ve tutum öğeleri olarak adlandırdığı üç unsuru; gözlenebilen bağımsız değişkenler, gözlenemeyen ancak varsayılan ara değişkenler ve davranış olarak belirtmektedir.

Tutum kavramı kapsadığı alan çok geniş olmasına karşılık, her davranışın bir tutumdan kaynaklandığı söylenememekle birlikte, tutumları sıradan düşüncelerden ve bu düşüncelerin ortaya çıkardığı davranışlardan ayırmak hiç kolay olmamaktadır (İsen ve Batmaz, 2006). Sherif (1969; akt. İsen ve Batmaz, 2006:260) tutumları sıradan düşüncelerden ve bunlar sonucu ortaya çıkan davranışlardan ayırabilecek için altı ölçüt oluşturmuştur:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, yaşantılarla kazanılır. Temelde, tüm düşünce etkinlikleri gibi tutumların oluşumu da, öğrenmeyle kazanılan bir etkinliktir. Tutum kültürel olarak toplumsallaşma sayesinde edinilir.
2. Tutumlar geçici düşünce durumları olmayıp; bir defa oluştuktan sonra, belirli bir süre devam eder. Bunun sebebi tutumların kademe kademe gelişerek ve şekillenerek oluşmasıdır.
3. Tutumlar, bireylerle olaylar arasındaki ilişkiye kararlılık ve düzen getirirler. Tutumlar öğrenme sürecinde ağır ağır şekillenip ortaya çıktıklarından, insan nesne ilişkisiyle birlikte onun çevreyi algılamasına, sorgulamasına ve kullanımına ilişkin bağlantıları düzenler. Ayrıca, bu düzenlemelere ilişkin denge ve kararlılık oluşturma potansiyeli vardır.
4. İnsan nesne ilişkisi söz konusu olduğunda, tutumların belirlediği bir etkilenme süreci ortaya çıkmaktadır. Kişilerde bir tutum şekillendirildiğinde o nesneye tarafsız şekilde bakamaz; belirtilen nesnenin ya karşısında ya da yanında olacaktır. Tutumların bazıları, toplumsal hassasiyetin en yoğun dönemlerinde ortaya çıkmışlardır. Bundan dolayı bu tutumlara toplumun değer yargıları yüklenmiş olup yanlı olma durumu en yoğun biçimini almıştır.
5. Tutumların oluşabilmesi ve şekillenmesi için karşılaştırılabilir öğelerin birlikte bulunması gerekir. Bir nesneye olan olumsuz veya olumlu eğilimin ortaya çıkması, ancak onun diğer nesnelere kıyaslanmasından sonra mümkündür. Kişiler nesnelere karşı tavır alırlarken göreceli davranırlar. Nesnelere karşılaştırırken göz önüne alınan bu görecelik, genelleme yapıldığında tek tipleştirilmeye neden olabilir.

6. Genelde kişilerin tutumların oluşumundaki ilkeler, toplumun tutumlarının oluşmasında da etkilidir. Tutum oluşumundaki ilkeler, iki tutum çeşidi için de aynıdır. Aralarındaki fark ise, toplumsal tutum söz edilen yanlılık durumunun toplumu ilgilendiren nitelikteki bir öğeyi içermesidir. Kişisel tutumdaysa, kişi ile nesne arasında bulunan özel ilişkidir. Tüm tutum tanımlarında ortak payda, tutumun kişinin çevresinde oluşan olgulara gösterdiği ön eğilim olduğudur. Burada dikkati edilmesi gereken nokta, tutumların verilecek tepkisel davranışa hazır bulunma durumu olarak görülmesidir.

Tutumlarla, davranışlar ve değer sistemi arasında kişiliğe etki eden yakın bir bağlantı bulunmaktadır. Tutumlar aralarında bağ kurarak kişinin değer sistemini oluşturan bütünü meydana getirmektedir (Silah, 2000). Bu noktada önemli olan kişinin düşüncelerinin, yaşadıklarının içinde bulunduğu şartların etkilediği nesnelere, olaylara, durumlara ve toplum içindeki rollerini gerçekleştirdikleri mesleklerine dönük tutumlarının ortaya çıkmasını sağlamasıdır (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Tutumların hepsinin bir yönü bulunur. Kişilerin bir konuya ilişkin olumlu veya olumsuz eğilimleri vardır. Bir konuya olan tutum olumlu olduğunda duygular ve değerlendirmeler de olumlu; tutum olumsuz olduğunda duygular ve değerlendirmeler de olumsuz olmaktadır. Tutum olumlu yönde olduğunda kişi o konuya yaklaşırken, olumsuz yönde olduğunda o konudan uzaklaşmaktadır (İnceoğlu, 2010:12). Bundan dolayı tutumlar, çok çeşitli alanlarda kişi davranışlarının araştırılmasında, davranışın ortaya çıkma nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Üstüner, 2006:112).

2.3.1. Tutumların Öğeleri

Tutumlar, kişilerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını birbirleriyle uyum sağlayarak etkiler. Genelde birbirleriyle uyum içinde olan duygusal, bilişsel ve davranışsal öğelere tutumların öğeleri denir (Kağıtçıbaşı, 2010:86). Bu öğeler şöyle açıklanabilir:

Duygusal Öğeler: Kişinin çevresiyle ilgili bilgi ve deneyimlerinin sınıflandırılmasının yanında, yapılan sınıflandırmaların olumlu veya olumsuz olaylarla, istenen ya da istenmeyen sonuçlarla ilişkilendirilmesi mümkündür. Bu şekilde bir ilişki tutumun duygusal öğesi olarak tanımlanır. Kişinin olumlu veya olumsuz tutuma sahip olması geçmiş deneyimleriyle ilişkilidir. Bir duruma ilişkin kişide olumlu duygular

bulunuyorsa, kişinin bu durumla önceden ilişkisi bulunmuş ve bu durumu kabullenmiştir. Kişi bu durumu anımsadığında olumlu hisler duyacaktır. Duygusal öge kişinin değer yargılarıyla yakın ilişkilidir. Tutumun, kişinin amaçlarına hizmet edip etmeyeceği, olumlu veya olumsuz duygulara sebep olur. Bu durumda kişi tutuma araç olarak bir değer yükler. Duygusal öge, bilişsel ögeyle kıyas edildiğinde daha basit olan olumlu veya olumsuz tepkinin ön eğilimidir. Ancak, duygusal ögesi diğer ögelerden daha baskın tutumların değişmesi daha zordur (İnceoğlu, 2010:15-16).

Bilişsel Öge: Hakkında sahip olunan bilgi, yorum, anlayış ve inanç tutumun bilişsel ögesini oluşturmaktadır. Bir olay, nesne veya duruma yönelik herhangi bir tutum varsa bununla birlikte inanç da vardır (Tavşancıl, 2006:75). Bilişsel öge, tutum konusundaki düşünceler ve genelde kişinin çevresel uyarıcılara ilişkin yaşadığı deneyimlerden kaynaklanan bilgi birikimi olarak görülmekte ve çoğu zaman kişinin, o nesne, olay veya durumla ilgili yaşananların sonucunda oluştuğu ifade edilmektedir. Bilişsel öge, kişinin düşünsel yapısıyla bağlantılı olup çevresiyle kurduğu ilişkilerde etkili bir rol üstlenmektedir. Kişi çevredeki çok sayıdaki uyarıcı arasında her zaman ayırım yapamayabilir. Bu nedenle kişi uyarıcıları ilk olarak kendi içinde gruplandırır sonra da grupladığı uyarıcıları ilişkilendirir (İnceoğlu, 2010:16). Kişinin yaptığı ilişkilendirme sonucunda büyük öneme sahip bir etken ve değerlendirme faktörü olan kişinin inanç sistemi ortaya çıkar. Kişinin inançları; tutumlarını bir nesneye, kişiye veya olaylara karşı, olumlu olumsuz, iyi kötü, yeterli yetersiz olarak değerlendirebilmesini sağlamaktadır. Bilişsel öge, tutuma yön vermekle birlikte sonuçta meydana gelen davranışı belirleyen büyük öneme sahip unsurdur (Güney, 2008:46).

Davranışsal Öge: Kişinin bir nesneye olan bilgisi ve inancıyla meydana gelen ve bu durumla bağlantılı olarak olumlu veya olumsuz davranış gösterme durumudur. Olumlu davranışsal unsurun, o nesneye karşı ilgili, destekçi veya yakın davranışlar gösterilmesine sebep olurken; olumsuz davranışsal unsur aynı nesneye ilgisiz, eleştirici ve uzak davranışların görülmesine neden olmaktadır (Aydın, 1987).

Kişinin tutumundaki davranışsal unsur, düşünce ve duygulardan kaynaklı eğilimleri içermektedir. Davranışsal unsur tutumun bir eğilimidir ve her zaman tutumun kaynağı olan düşünce ve duygulardan etkilenen davranışların ortaya çıkmasıyla

sonuçlanmayabilir. Bunun yanında kişilerin duygu ve düşüncelerine bağlı kalarak davranma eğilimi vardır (Petty ve Caccioppo; akt. Ertok Konuk, 2011).

2.3.2. Tutumların Özellikleri

Tutumun bir bütün olarak veya tutumu oluşturan öğelerin ayrı ayrı bir takım özellikleri bulunmaktadır. Tutumlar ve tutumların öğeleri özellikleri açısından farklılıklar gösterirler (Kağıtçıbaşı, 2010:88).

Tutumlar ve öğelerinin özelliklerini Erdoğan (1997:87) şu şekilde açıklamıştır:

Güç Derecesi: Tutumların kendilerine özgü bazı güçleri bulunmaktadır. Tutumların her biri için ortaya çıkan güç, öğelerin toplam gücü olarak ifade edilebilir. Tutumların tümü ve öğeleri güç bakımından farklı özellikleri içerirler. Genelde yerleşik ve içselleştirilen tutumların veya tutum öğeleri yüksek güce sahiptir ve böyle tutumların değişimi oldukça zordur.

Karmaşıklık: Tutumlar karmaşıklık açısından, onu oluşturan öğelere kıyasla farklı durum içindedir. Tutum öğeler yönünden basit ya da karmaşık yapıda olabilir, tutumun basitlik veya karmaşıklık durumu öğelerinin bu durumlarıyla ilişkilidir.

Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Bir tutumun diğer tutumlarla ilişki bakımından farklılıkları bulunmaktadır. Bazı tutumlar diğer tutumlara bağımlıyken, bazıları ise diğer tutumlardan tamamıyla bağımsızdır. Bazı kişilerde bir merkezi bir tutuma sahip olması dikkat çeker ve bu merkezilik diğer tutumların tamamını etkisi altına alarak bireylerin yaşamlarının genelini etkileyerek çoğu davranışları şekillendirir. Tutumlar böyle olduğunda ideoloji olarak isimlendirilir.

Öğeler Arası Tutarlık: Öğeler açısından tutumlar çoğunlukla birbirleriyle tutarlıdır. Ayrıca yerleşik ve köklü tutumlar tutarlılık açısından daha güçlüdür. Bazı tutumlarda bu durum açıkça görülmeyebilir hatta bazen tutarsızlıklar bile görülebilir. Tutumları oluşturan öğelerin uyumsuz ve tutarsız olmaları bazı değişimlere sebep olmaktadır. Bu durumlar davranışsal öğelerin ortaya çıkmasını da olumsuz etkiler.

Tutumlar Arası Tutarlık: Kişinin karakterini oluşturan tutumlar arasında tutarlılığın önemi büyüktür. Bireyin tutumları genelde tutarlı olmaya meyilli olsa da bu durum tutumların kazanılmasında ön koşul olamaz. Tutarlılık seviyesi, yaşamlara göre değişen ve sürekli ölçüm yapılması gereken bir durumdur.

2.3.3. Tutumun İşlevleri

Tutumların işlevselliği, kişilere göre değişen bir yapıdadır. Tutumlar düzenli, organize ve köklü yapıdaysa, bireysel farklılıklara rağmen bazı temel psikolojik durumların oluşmasında, işleminde ve değişiminde önemli role sahiptir. Kişinin dünya görüşünü oluşturan zihinsel süreçlerin oluşumuna katkı sağlar (İsen ve Batmaz, 2006:16). Kişilik yapısında tutumun bir takım işlevsel özellikleri bulunmaktadır.

Tutumun (Araçsal) Faydacı İşlevi: Bireyin ailesi veya arkadaşları gibi üyesi olduğu gruplarca kabullenilmesi için o gruplar tarafından değer verilen tutumları kendisinin de kabul etmesi gereklidir. Böylelikle bireyin tutumları, sosyal bağlarını kuvvetlendirir (Kağıtçıbaşı, 2010:157).

Tutumun faydacı işlevi kişinin ödül veya ceza alma beklentisiyle ilişkilidir. Tutuma ilişkin nesneyle ilgili birey ödül alma beklentisinde olduğu o nesne ile ilgili olumlu tutum gösterir, ancak ceza beklentisi varsa o nesneye yönelik olumsuz tutum gösterir. Özellikle toplumdaki uyum sağlanmasında rolü büyük olan tutumun yararlılık işlevi, kişinin çevresiyle uyumlu olacak şekilde tutum oluşturmasını sağlamaktadır. Diğer işlevleri ön plana çıkan tutumlar, yararlılık işlevi ön plana çıkan tutumlara oranla daha zor değiştirilebilir olarak kabul edilmektedir (İnceoğlu, 2010:15).

Tutumların Benliği Koruma İşlevi: Bireyin bilmek istemediği algılarından kendisini koruma arzusudur (İnceoğlu, 2010:16). Benliği koruma işlevi olan tutumlar, bireyin bilinçaltı bir takım problemlerini çözme ihtiyaçlarını karşılarlar (Kağıtçıbaşı, 2010:158). Birey kendisiyle ilgili kabullenmediği gerçekleri reddetme yoluyla egosuna ait güvenini korur. Bu işlev kişiliği koruyarak temel değerlere ilişkin tüm tehditleri engellemeyi sağlayan bir yapıdadır. (İsen ve Batmaz, 2006:265).

Tutumların Benlik Açıklayıcı İşlevi: Kişi kendini tanımlamak amacıyla bütün düşünce yapısını kendi benlik kimliği sınırları içinde geliştirir. Bireyin becerilerini algılama şekliyle bağlantılı oluşan düşüncelerle, kendini sahip olduğu düşüncelerine dayanarak tanımlamaya çalışması, benlik kimliğini oluşturur (İnceoğlu, 2010:17). Tutumlar kişinin benlik kimliğini tanımlayarak ve onu güçlendirir. Aynı zamanda kişinin psikolojik kimliğiyle bağlantılı değerlerin açıklanması özelliğine de sahiptir (İsen ve Batmaz, 2006:266).

Tutumların diğeri bir görevi kişinin psikolojik kimliğinin yapısal özelliklerini açıklamaktır. Birey oluşturduğu kendine özgü değerlerin açıklamasını ve kendi istediği biçimde anlam yüklenmesini sağlayacak tutumlar da oluşturabilmektedir. Bunu yerine getiren tutumlar kişinin benlik kimliğini tamamlayarak ve onu güçlendirmektedir (İnceoğlu, 2010:17).

Tutumların Bilgi Kazandırma İşlevi: Tutumlar, kişilerin algılarında bir takım temel kriterler geliştirebilmelerini sağlayacak bilgilenme ihtiyacı ortaya çıkarma işlevini de yerine getirirler (İsen ve Batmaz, 2006:266).

Bilgi öğesinin duygusal ve davranışsal öğelerin yanında tutumu etkileme konusunda zayıf olsa da, yalnızca tutumların bilgi işlevinin davranışı şekillendirmede yeterli olmayacağı söylenebilir. Ancak, tutumun oluşmasına neden olan nesneye ilişkin bilginin artmasıyla davranışın değişmesi sağlanabilir. Kişinin aldığı eğitimin yanında inançlar, kaygılar ve önyargılar tutumun bilgi işlevini oluşturan unsurlar arasında yer almaktadır. Bu durum, kişinin tutum oluşturmaktan etkilenen öğrenme ortamları özelliklerinin tutumlara doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Kişilerin iyi bir eğitim almadan oluşturdukları tutumların olumsuz durumlara yol açması, yanlış karar verilerek yanlış davranışlar göstermesine neden olmaktadır (İnceoğlu, 2010).

2.3.4. Tutumların Oluşması ve Değişimi İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Hemen hemen tüm tutum kuramları, tutumların değişimi konusunda yapılan incelemeler esnasında geliştirilmiştir. Bundan dolayı, yapılan araştırmaların amacı tutumların yapısını açıklama olsa da, temelinde tutumların değişimi konusuna kaymaktadır (İnceoğlu, 2010:29).

Bireyler doğduklarında sahip oldukları tutumları yoktur, onları sonradan kazanırlar. Tutumlar, zamanla değişim ve gelişim gösterebilir (Kağıtçıbaşı, 2010:100). Tutumlar öğrenme süreci içinde kazanılır. Ancak, öğrenme süreci etkili olsa da tutumlar, kişinin örnek aldığı kişilere benzemeye ve onlarla özdeşlemeye çalışması daha baskındır (Arkonaç, 1998:203). Geçmiş yaşantıların ve deneyimlerin tutumlar üzerinde etkisi bulunmaktadır, fakat tutumların da gelecekteki algılamalarımız üzerinde etkisi olduğu bir gerçektir (Erdoğan, 1996:36). Tutum oluşumunda özdeşleşme, yaşantı, benzetme, pekiştirme, özendirme ve bilişsel tutarlık gibi çeşitli kuramlardan bahsedilmiştir.

Genellikle tutumlar özdeşleşme, deneyim, kitlesel iletişim araçları ve sosyal öğrenmeyle kazanılır. Bunlar aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Kağıtçıbaşı,2010:118-124; Başaran, 2000:239-242).

Doğrudan Deneyim: Bir konu veya nesneye yönelik tutum geliştirmenin en kolay yöntemi, onunla ilgili deneyime sahip olmaktır. Hakkında herhangi bir tutuma sahip olunmayan bir nesneyi, hakkında bir tutum geliştirilen farklı bir nesneyle bağlantı kurarak var olan tutum diğer nesneye de yansıtılır. Özellikle okul öncesi dönemde kazanılan tutumların etkileri yaşam boyunca sürer. Çoğu zaman tamamen silinmesi de mümkün olmamaktadır. Ancak değiştirilmek istenen tutumların yerine başka bir tutum edinmek veya tutumun etkisini düşürmek mümkündür.

Özdeşleşme: Tutumların çevredeki diğer kişilerden edinme esnasında başvuru olan bir yöntemdir. Kişi özellikle örnek aldığı kişilere bağlanır, kendini o kişiyle özdeş gibi görür. Bu durum yanlış veya doğru olduğuna bakılmadan kişinin duygusal bağ kurarak onun tutumlarını benimsemesine ve onun gibi davranmasına yol açar.

Kitle İletişim Araçları: Tutum oluşumunda özellikle televizyonun etkisi büyüktür. Medya tutumların hem oluşumunda hem de pekiştirilmesinde etkilidir.

Taklit: Kişinin bir durumla karşılaştığında ve nasıl davranacağını bilmediğinde, başkalarını gözlemleyerek onların davranışlarına benzer davranışlar geliştirmesidir. Çocuklar genellikle ilk oluşturdukları tutumlarda ebeveynlerini taklit etmektedir.

Sosyal Öğrenme: Başkaları tarafından dış vurulan tutumların benimsenip bireyin kendi tutumu haline getirmesidir. Genelde ev içinde aile, dış çevrede arkadaşlar belirleyici etken olur.

2.3.5. Öğretmenlik Tutumları

Öğretmenlerle yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kişilik yönünden yeterliği tam olduğunda öğrencilerine olumlu olarak etki ettiğini, kişiliği zayıf olan bir öğretmen ise öğrencilerini öğrenme etkinliklerinden, öğretmeninden ve hatta okuldan uzaklaştırdığını göstermektedir. Öğretmenin kişiliğini meydana getiren davranışların öğrencilerde büyük etkileri bulunmaktadır. Kişiliği meydana getiren temel unsurlar benlik ve tutum algısıdır. Öğretmen kişiliğinin farklı özellikleri içinde tutumlar, öğrencilerde en fazla etkili olan özelliklerdir. Öğretmenin düşünce yapısı, duygularına dayalı tepkileri ve alışkanlıkları öğrencilerini de etki etmektedir.

Çoğunlukla öğrenciler, öğretmenlerinin anlattıklarından değil, anlatılanlara yaklaşım tarzına yönelmekte ve onlar hakkında yorum şekline etkilenir. Başarıya ulaşmak için ilgi ve tutum önemli unsurlar olarak görülmekte, öğretmen tutumları ve davranışları da bu nedenle öğrencilerle ilişkilerinde ve öğrenme etkinliğinin meydana gelmesinde etkin görev üstlenmektedir. Bu açıdan tutumların dikkate alınmadığı eğitim ortamlarında, öğrenmenin meydana gelmesi ve öğretme faaliyetlerinde büyük oranda zorluklarla karşılaşma imkânını göz önünde bulundurmamak gerekir (Ülgen, 1997:93).

Sınıfta öğretmenin öğrenciye karşı tutumları, sınıfın dışında öğrenciler ve aileleriyle ilişkileri, öğrencilerde oluşacak tutum üzerinde büyük oranda etkilidir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişki olumluysa, öğrenciler de gelecek yaşamlarında yetişkinlerle kuracakları ilişkilerdeki tutumları olumlu olur. Eğitime ilişkin tutumların olumlu olması öğrencilerin başarılarında artış sağlayacaktır. Öğretmenler kişilikleriyle, tavırlarıyla, bilgisi ve heyecanlarıyla öğrencilerin olumlu veya olumsuz davranışları kazanmalarında onları etkilerler. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları; sınıf içindeki davranışlarını ve sınıfın atmosferini etkileyerek, öğrencilerin kişilik gelişimlerinde, öğrencilerle olan ilişkilerinde ve öğrencilerde öğrenmenin gerçekleştirilmesinde etkin rol almaktadır. Öğrencileri etkileyen önemli kişilik özelliklerinin başında öğretmen tutumları gelmektedir. Öğretmenlerin, okula ve öğrencilerine yönelik tutumları, öğrencilerin kişilik gelişimine ve öğrenmenin gerçekleşmesine büyük ölçüde etki etmektedir. Öğretmenin tutumları sınıf ortamında öğrencilerle kurulan ilişkileriyle bağlantılıdır (Küçükahmet, 1976:50).

Öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları, mesleki davranışlarını belirleyen önemli etkenlerden biri olmasından dolayı, onların öğretmenlik mesleğini algılama biçimlerini başka bir ifadeyle öğretmenlik meslek anlayışlarını yansıtmaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Bu sebeple öğrenci oldukları zamanlardaki öğrenme yaşantıları öğretmenlerin mesleki anlayışlarının temelini oluşturmaktadır.

Öğretmenin kişilik özellikleri öğretim faaliyetlerini planlanma, düzenlenme ve değerlendirme süreçlerinde gösterdiği davranışlarda da görülür. Bundan dolayı öğretmenler kendilerine özgü tutumlara sahip olarak görevlerini yaparlar. Genelde öğretmenler mesleki tutum ve davranışları ile okuldaki liderlik veya rehberlik görevlerine ilişkin tutumlar açısından otokratik, demokratik ve boş vermiş tutum olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir. (Oğuzkan, 1985; akt. Özgül, 2009:23-24).

2.3.5.1. Otokratik Tutum

Otoriter tutuma sahip öğretmenler, öğrencilerin ne düşündüklerini önemsemez ve öğrencilerine güven duymazlar. Sınıf içinde baskıcı bir tutum yaratarak, öğrencilerin çekingen olmasına neden olur ve onların özgürce kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar hazırlamaktan uzak dururlar. Eleştirildiklerinde ise şiddetle tepki verirler. Devamlı öfkelidirler ve titiz tutumlara sahiptirler. Değerlendirme aşamasında gösterdikleri davranışlar ise subjektiftir (Oğuzkan 1985; akt. Gürsoy, 2009:45).

Öğrencilerine sürekli emirler verir ve talimat yağdırırlar. Onları sürekli eleştirerek, düşük not verme, sınıf tekrarına bırakma, disipline gönderme gibi tehditlerde bulunarak sıkı kontrol mekanizmaları kurarlar. Dersin hazırlanmasında ve işlenmesindeki sorumluluğun tümünü üstlerine alarak, dersin yalnızca kendileri yönetirler. Ders esnasında izinsiz davranışlarına tolerans göstermeyip, mutlak itaat beklerler (Güçlü, 2000:21).

Derslere ilişkin ilkeler önceden belirlidir. Öğretmen öğrenme etkinliğinin tamamını planlamıştır, öğrencilerin gelişigüzel soru sorarak dersin bölünmesine izin vermez bazen fiziksel cezaya da başvurduğu davranışlar gösterir (Bayrak, 1999:92).

Otoriter tutumlara sahip olan öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yarattığı etkiler şu şekilde sıralamaktadır (Tezcan, 1997);

- Öğretmenlerin derslerde zorlayıcı tavırları olmazsa, öğrencilerde disiplin sorunları görülür,
- Düşüncelerine davranışa dökemeyen öğrenciler kişilik çatışmasıyla karşı karşıya kalır,
- Öğretmenlerin öğrenci ayırarak yaptıkları övgüler veya yergiler onlar arasında kıskançlık yaşanmasına ve çatışma çıkmasına sebep olur,
- Derslere katılım sağlamayan öğrencilerde araştırma, bağımsız düşünme ve karar verme becerileri gelişemez,
- Ders öğretmenin zorlamasıyla yürütüldüğünden sınıfta anlama yerine ezberleme hakimiyeti bulunur,
- Öğrenciler derslerin en kısa sürede bitmesini bekler, derslerden uzaklaşma görülür.

2.3.5.2. Demokratik Tutum

Yaşamlarında demokratik ortamlarla tanışmamış öğrencilerden, yetişkinliklerinden de demokratik davranışlar sergilemeleri beklenmez. Demokratik sınıf atmosferinde öğretmenler, baskıcı veya serbestçi bir tutum içinde değildirler. Sınıf kuralları öğretmen ve öğrencilerin ortak kararıyla belirlenir. Ödül veya ceza sistemi yerine, verilen görevin yerine getirilmesinin faydalarını kavrayarak görevine motive olur. Öğretmenler demokratik liderlerdir, bu nedenle öğrencilerin fikirlerini dinler, yapılması gerekenler konusunda öğrencilerle uzlaşarak, kendi düzenlerini kurma imkânı tanır (Başar, 1999:67).

Öğretmenin tutumu demokratik olursa bireysel farklılıkların da farkına varır. Bireysel ve kültürel farklılıkları çeşitlilik olarak algılar ve ön yargılı olmaz. Bu tutum çerçevesinde şekillenen öğrenciler, hayatlarındaki farklılıklara hoşgörülü olarak onlardan rahatsızlık duymazlar. Birlikte yaşamın ve faaliyetlerde bulunmanın önemini kavratır. Bu sayede sosyal anlamda kutuplaşmayı da engellemiş olur. Demokratik tutuma sahip öğretmenler hukukun koyduğu kuralları kendine ilke olarak alır. Kabul edilmeyen davranışları ceza vererek ortadan kaldırmaya çalışmaz. Sorunu anlayarak çözüm yolu bulmaya ve hataların tekrar etmemesi için gayret gösterir (Yapıcı, 2004).

Demokratik öğretmenler, öğrencilerinin duygularına ve fikirlerini önemser ve onlara güvenir. Öğrencilerin eleştirilerini önemli bulur buna teşvik sağlar. Değerlendirme sürecinde objektiftir. Öğrenciler dersi hazırlar ve yürütür, bu noktada öğretmen yalnızca onlara yardım eder. Öğrencilerin ekipler halinde ve işbirliği içinde çalışmasını özendirir. Sorumluluğu öğrencilere bırakır. Demokratik öğretmenlerin özellikleri ve öğrencilere etkisi şu şekilde özetlenebilir (Tezcan, 1997).

- Öğrenciler, araştırma ve karar verme becerisi kazanır.
- Öğrenciler anlayarak öğrenir, öğrendikleri kalıcı bilgi niteliğindedir.
- Öğrencide kendi öz disiplinini sağlar.
- Öğrencilerde yardımlaşma gelişir.
- Öğrenciler sorumluluk duygusu kazanır.
- Öğretmenlerine güven duygusu kazanır.

- Öğrencilerin düşünceleriyle davranışları arasında uyum meydana gelir.
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini önemser ve onlara güven duyar,
- Eleştirel düşüncelerini geliştirmek için onları destekler,
- Ölçmede ve değerlendirme sürecinde tarafsız yöntemler kullanır,
- Öğretmenin rehberlik etme anlayışını benimseyerek daha çok öğrencilerin aktif rol almalarına için çalışır,
- Öğrencilerin genelde ekip olarak çalışmalarını için teşvik eder.

2.3.5.3.Boş Vermiş Tutum

Boş vermiş tutum gösteren öğretmenler ilgisiz ve pasiftir. Öğrencinin bedensel ve duygusal gereksinimlerine önem vermezler. Onlarla ilgilenmeyip, rehber ve yardımcı olmak için gereken gayreti sarf etmezler. Öğrencilere sevgilerini gösterme noktasında da yeterli değillerdir (Arslan, Budak ve Durmuşoğlu Sultanlı, 2012:77). Öğrencilerde huzursuz bir ortam oluşmasına sebep olurlar. Plansız ve amaçsız olarak algılanırlar. Değerlendirmelerinde tutarlılık bulunmaz (Oğuzkan, 1985; akt. Gürsoy, 2009:48). Boşvermiş öğretmen tutumlarına ilişkin özellikler ve öğrenci üzerindeki etkileri şöyle sıralanabilir (Tezcan, 1997:289):

- Öğrenciler sınıfta dilediğini yapmakta özgürdür.
- Okulda bir amaca yönlendirilmeyen öğrenciler ileriki yaşamlarında da bir amaca yönlenebilir.
- Sınıfta disiplinsiz davranışlar sergileyen öğrenciler geri kalan hayattın da bu durumu devam ettirir.
- Öğrencilerin bir amacı olmadığı için sınıf içinde öğrenme iklimi zayıf, güdülenme azdır.
- Sınıf içinde öğrenciler istedikleri davranışları sergiledikleri için aksi durumlarla karşılaştıklarında çatışmalar gözlenir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen öz yeterlik inançları ile tutumlarla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Öz Yeterlik İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli” isimli araştırmalarına Balıkesir ili bağımsız anaokullarında görev yapan 174 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öz yeterlik inançlarının cinsiyete, mesleki deneyime ve öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öz yeterlik inançları ile teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları arasında pozitif ancak düşük seviyede anlamlı ilişki bulunmuştur.

Şahin (2015) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Öz Yeterlik İnançları” isimli çalışmasına 52 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Veriler araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formula toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmen adayları fiziksel ortamın düzenlenmesi, etkinliklerin planlanması ve uygulanması ile kuralların uygulanması noktasında yeterli olduklarını ifade ederken, genel olarak sınıf yönetimine bakıldığında%51,9’u kısmen yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri” isimli araştırmalarını Elazığ ilinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz yeterlik inancının cinsiyet, hizmet süresi, görev yapılan okul ve sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Şenol (2012) “Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezini Afyonkarahisar ili ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında, bağımsız anaokullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan 181 okul öncesi eğitimi öğretmeni ile Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programın 3. ve 4. Sınıf öğrencisi olan 164 öğretmen adayıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen

adaylarının öz yeterlik inançları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre aile katılımı boyutu hariç diğer alt boyutlara yönelik öz yeterlik inancının ve toplam öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tepe (2011) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme” isimli yüksek lisans tezinde, Konya ilinde görev yapan 862 okul öncesi öğretmenle çalışmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin çocukların sosyoekonomik durumuna, öğretmenlerin eğitim durumuna ve mesleki deneyimlerine göre, öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırmada, “Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği”nin tek boyutlu veya altı boyutlu olarak kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya sonucuna ulaşılmıştır.

Vural ve Hamurcu (2008) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnançları ve Görüşleri” isimli araştırmalarını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Okul öncesi öğretmenliğindeki 140 öğretmen adayıyla gerçekleştirmişlerdi. Araştırmada 1. ve 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öz yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında 3. sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutları puanları 1. Sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Kesgin (2006) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Denizli ilinde görev yapan 184 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öz yeterlik inancının okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu, yaş, aylık geliri, mezun olduğu okul türü, hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Kadim (2012) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında Bolu ili bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 60 okul öncesi öğretmenine

ulaşmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin uygulama, değerlendirme ve öğretimine ilişkin özyeterliklerinde cinsiyete, öğrenim durumuna, kadro durumuna, kıdem yılına, eğitim verdikleri yaş grubuna, sınıf mevcuduna, görev yaptıkları okul yeri ve türü ile yardımcı personelin varlığına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin özyeterlikleri, öğretmenlerin görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelin varlığına göre, oyun öğretimine ilişkin özyeterliklerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kesicioğlu ve Güven (2014) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiyi İncelenmesi” isimli araştırmalarında Giresun Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği dördüncü sınıftaki 462 öğretmen adayıyla çalışmışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim ve empati becerileri ile özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2. Öz Yeterlik İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Faktörlerle İlişkisi” isimli araştırmalarında 48 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile öğrenci katılımı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuş, ancak öz yeterlik inançları ile ilişkilendirildiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğrenci katılımı ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve öğrencilerle yaptıkları işbirliğiyle karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Gao ve Mager (2011) “Öğretmen Adaylarının Hazırlık Yoluyla Okulların Çeşitliliğine Yönelik Etkinlik ve Tutumlarını Arttırma: Bir ABD Örneği” isimli araştırmasına, 7 farklı sınıfta toplam 168 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-kültürel çeşitliliğe olan öz-yeterlik inançlarının ve tutumlarının olumlu olduğu, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmiştir.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıflarının Özellikleri ve Çocukların Dil ve Okuma Yazma Kazanımları Arasındaki İlişki” isimli araştırmaları 67 okul öncesi öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıfının niteliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuşken; çocukların kelime bilgisi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Friedman ve Kass (2002) “Öğretmen Öz Yeterliği” isimli araştırmasında 555 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterliklerinin öğretim sürecindeki performanslarını, işlerinin niteliğini, etkinlikleri başlatmalarını ve sosyal yetenek inançlarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.3. Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Özder, Koneduralı ve Zeki (2010) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyet, öğrenim gördükleri program, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine ve sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların kadın öğretmen adayları lehine, öğrenim gördükleri program açısından okul öncesi öğretmenliği programı lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebi açısından öğretmen olma isteği seçeneğinin tutum puanlarının iş garantisi ve çalışma koşulları ile ailemin isteği seçeneklerinin tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gürsoy (2009) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygılarını Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı ile öğretmenlik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları; yaş ve medeni durumları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, maaşını kısmen yeterli bulan öğretmenler, maaşını yeterli bulan öğretmenlere göre demokratik tutum sergilemeleri daha azdır. Mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin ve mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin boşvermiş tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Çinko Bahçekapılı (2009) “İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, öğretmenlik tutumlarının,

öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlerden demokratik tutumları daha fazla sergiledikleri bulunmuştur.

Tekerci (2008) “Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının ve Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırmasında öğretmenlerin tutumları ve mesleki doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. İş ve niteliği, ücret ve maaşlar, gelişme ve yükselme, çalışma şartları, birlikte çalışılan kişiler ve örgütsel ortam alt boyutları açısından demokratik tutumları ile anlamlı bir ilişki olduğu, teftiş sistemi alt boyunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Aysu (2007) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıfların, yaşlarının, mezun oldukları lise türlerinin, anne baba eğitim düzeylerinin, ailelerinde öğretmen ya da bu meslekten emekli olan birinin olup olmamasının, okudukları anabilim dalını tercih etme sırasının, özel okullarda çalışmayı düşünme durumlarının, lisansüstü eğitim yapmayı isteme durumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak okudukları anabilim dalını tercih etme nedenleri, öğretmenlikte başarılı ve verimli olacaklarına ilişkin düşünceleri, okudukları anabilim dalına olan memnuniyetleri, aldıkları eğitim derslerinin gerekliliğine yönelik düşünceleri, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Akyol ve Aslan (2006) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi” isimli araştırmalarında sınıf seviyesinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısı arasında anlamlı farklılık bulunmazken, öğretmenliği tercih nedeninin uygulanan ölçek üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Bunun yanında, ailede öğretmen bir bireyin bulunmasının mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıkardığı belirtilmiştir.

2.4.4. Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Trivedi (2012), “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Öğretimine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmasında ilkökul ve ortaokul

öğretmenleri arasında, ilkokul öğretmenlerinin tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Lise ve özel okul öğretmenleriyle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tutumları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Malsawmi ve Renthlei (2015) ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği araştırmalarına 453 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin büyük bölümünün mesleğe doğal bir tutumları vardır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre aşırı tutum, yaşı fazla olan öğretmenler yaşı genç olan öğretmenlere göre daha yüksek tutum sergilemektedir.

Babu ve Raju (2013) tarafından 437 öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mesleki problemler, ücret durumları, tatiller ve diğer ayrıcalıklar, öğrencilere yönelik ilgi, yönetime yönelik tutum ve öğretmenlerin mesleki durumu faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bölümler arası matematik ve biyoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır.

Kumari(2012), resmi ve özel okul öğretmenlerinin tutumlarına yönelik karşılaştırmalı araştırmasında 50 resmi okul öğretmeni ve 50 özel okul öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleğe olan tutumlarının resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bu araştırma korelasyon türü ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2006).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde resmi bağımsız anaokulları ile resmi ilkokulların, ortaokulların ve liselerin bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 596 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, çalışma evrenindeki tüm öğretmenlere ulaşmak yerine, zaman, enerji ve ekonomik açıdan tasarruf sağlamak amacıyla çalışma evreni içerisinden örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Çalışma örnekleme alınacak öğretmen sayısı Raosoft (2018) internet sitesinden örneklem hesaplama programıyla hesaplanmıştır. Hesaplamaya göre örnekleme alınacak öğretmen sayısı en az 234 olarak bulunmuştur. 264 öğretmene ulaşılmış ve formların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Birinci bölümde yaş, en son mezun olunan eğitim kurumu, mesleki kıdem yılı, çalışılan okul türü, çalışma şekli, eğitim verilen yaş grubu ve sınıftaki öğrenci sayısı bilgilerini istenmiştir.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

İkinci bölümde Tepe (2011) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tipli ölçek (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılmıyorum, (3) Orta, (4) Çok Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte birinci faktörün açıkladığı toplam varyans %14,81, ikinci faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %12,51, üçüncü faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %11,34, dördüncü faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %9,96, beşinci faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %8,36, altıncı faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %8,02 ve toplam açıklanan toplam varyans ise %64,99’dur. Ölçek öğrenme öğretme süreci faktöründeki madde faktör yüklerinin 0.54-0.71, iletişim becerileri faktöründeki madde faktör yüklerinin 0.55-0.78, aile katılımı faktöründeki madde faktör yüklerinin 0.70-0.80, planlama faktöründeki madde faktör yüklerinin 0.56-0.71, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi faktöründeki madde faktör yüklerinin 0.57-0.68 ve sınıf yönetimi faktöründeki madde faktör yüklerinin 0.45-0.69 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Toplam 37 maddeden oluşan altı faktörlü ölçeğin her faktörü 1’den başlayarak numaralandırılmış ve ölçekte faktörler birbirinden ayrılmış olarak verilmiştir. Birinci faktör olan öğrenme öğretme süreci alt boyutunda dokuz madde, ikinci faktör olan iletişim becerileri alt boyutunda yedi madde, üçüncü faktör olan aile katılımı alt boyutunda beş madde, dördüncü faktör olan planlama alt boyutunda altı madde, beşinci faktör olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutunda beş madde ise altıncı faktör olan sınıf yönetimi alt boyutunda beş madde bulunmaktadır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonları ile bakılmış ve

maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu görülmüştür. Araştırmaya katılan alt %27 ve üst %27'lik gruplar ortalamaları arasında üst grup lehine gözlenen farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeğinin inançları ayırt etmede yeterli ve böylece iç ölçüte dayalı geçerlikleri olduğu kabul edilmiştir.

Bu araştırmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı öğrenme öğretme süreci alt boyutu için .92, iletişim becerileri alt boyutu için .85, aile katılımı alt boyutu için .88, planlama alt boyutu için .90, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu için .90, sınıf yönetimi alt boyutu için .89 ve okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeğinin tamamı için .96 olarak saptanmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 1–1,79 arası hiç katılmıyorum, 1,80–2,59 az katılmıyorum, 2,60–3,39 arası orta, 3,40–4,19 arası çok katılıyorum ve 4,20–5,00 arası ise tamamen katılıyorum şeklinde belirlenmiştir.

3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

Üçüncü bölümde Bilgin (1996) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen tutumları ölçeği, Leeds tarafından 1951’de geliştirilen ve Calls tarafından yeniden adapte edilen ilk öğretmen tutum envanteri “The Minnesota Teacher Attitude Inventory” (Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri)'den faydalanılarak hazırlanmıştır. Beşli Likert tipli ölçek (5) Tamamen Katılıyorum, (4) Çoğunlukla Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Pek Katılmıyorum ve (1) Hiç Katılmıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçek otokratik tutum, demokratik tutum, boşvermiş tutum olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Demokratik tutum alt boyutu 3-5-10-13-16-18-21-23-26-28-32-35-37-40-43-48-50 maddelerini içeren toplam 17 maddeden, otokratik tutum alt boyutu 1-4-6-8-11-14-19-24-27-30-33-38-41-44-46-51 maddelerini içeren toplam 16 maddeden, boşvermiş tutum alt boyutu 2-7-9-12-15-17-20-22-25-29-31-34-36-39-42-45-47-49-52 maddelerini içeren toplam 19 maddeden oluşmaktadır.

Bu araştırmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değerleri otokratik tutum alt boyutu için .74, demokratik tutum alt boyutu için .76, boşvermiş tutum alt boyutu için .75 ve ölçeğin tamamı için .62 bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeğinin ve okul öncesi öğretmenlerinin

öğretmenlik tutumları ölçeğinin örneklemeden elde edilen verilere göre güvenilir olduğu ve bu araştırmada kullanımının uygun olduğu söylenebilir.

3.4.Verilerin Toplanması

Ölçeklerin kullanılabilmesi için ölçekleri geliştirenlerden alınan izinler EK-2’de veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin örnekleme yer alan öğretmenlere uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler EK-3’te sunulmuştur. Anketin örnekleme uygulanması 2017-2018 eğitim öğretim yılının II. döneminde araştırma kapsamındaki okullara araştırmacının kendisi tarafından gidilerek gerçekleştirilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Uygulanan ölçekler 1’den 264’e kadar numaralandırılmıştır. Verilerin elde edildiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” maddelerinde ters kodlanmış madde bulunmamaktadır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak aşağıda şekilde analiz edilmiştir.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutlardan aldıkları puanların \bar{x} , ss ve $Sh_{\bar{x}}$ tespit edilmiştir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların \bar{x} , ss ve $Sh_{\bar{x}}$ tespit edilmiştir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları ile öğretmenlik tutumları ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; yaşa, eğitim durumuna, mesleki kıdem yılına, görev yapılan okul türüne, eğitim verilen öğrencilerin yaş grubuna ve öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılık bulunduğu zaman hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır. Çalışma şekline göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

4. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğretmenlik tutumlarını hangi düzeyde etkilediğini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerler sırasıyla; Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeğinin “öğrenme öğretme süreci” alt boyutu için -.43 ile -1.02, “iletişim becerileri” alt boyutu için -1.04 ile .28, “aile katılımı” alt boyutu için -.58 ile -.10, “planlama” alt boyutu için -.63 ile .01, “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutu için -.51 ile -.35, “sınıf yönetimi” alt boyutu için -.55 ile -.19 ve ölçeğin tamamı için -.54 ile -.03 olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeği için çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla “demokratik tutum” alt boyutu için -.83 ile 1.15, “otokratik tutum” alt boyutu için -.08 ile .06, “boşvermiş tutum” alt boyutu için .85 ile .79 olarak hesaplanmıştır.

Tabachnick ve Fidell’e göre (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 George ve Mallery’e (2010) göre ise ± 2 aralığında yer alması normallik için kabul edilebilir bir durumdur. Buradan hareketle dağılım normal kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin istatistiksel çözümlenmesi ile elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Alt problemlerdeki soruların yanıtını bulmak amacıyla öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği alt boyutlarından alınan puanların daha sonra okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ölçeği alt boyutlarından alınan puanların demografik değişkenlere göre istatistiksel analizleri yapılmıştır. Sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir.

4.1. Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

	Demografik özellikler	Frekans	Yüzde (%)
Yaş	25 ve altı	51	19,3
	26-30 arası	91	34,5
	31-35 arası	63	23,9
	36 ve üstü	59	22,3
	Toplam	264	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	71	26,9
	Lisans	185	70,1
	Lisansüstü	8	3,0
	Toplam	264	100
Mesleki Kıdem Yılı	5 yıl ve altı	98	37,1
	6-10 yıl arası	112	42,4
	11 yıl ve üzeri	54	20,5
	Toplam	264	100
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	150	56,8
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	72	27,3
	Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı	29	11,0
	Lise Bünyesinde Anasınıfı	13	4,9
	Toplam	264	100
Çalışma Şekli	Kadrolu	162	61,4
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	38,6
	Toplam	264	100
Eğitim Verdikleri Yaş Grubu	3 yaş	30	11,4
	4 yaş	71	26,9
	5 yaş	163	61,7
	Toplam	264	100
Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı	10-15 arası	54	20,5
	16-20 arası	114	43,2
	21-25 arası	83	31,4
	26 ve üzeri	13	4,9
	Toplam	264	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler yaş grubuna göre incelendiğinde 51’i (%19,3) 25 ve altı, 91’i (%34,5) 26-30 arası, 63’ü (%23,9) 31-35 arası, 59’u (%22,3) 36 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır. Öğretmenlerin 71’i (%26,9) ön lisans, 185’i (%70,1) lisans, 8’i (%3,0) lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin 98’i (%37,1) 5 yıl ve altı, 112’si (%42,4) 6-10 yıl arası, 54’ü (%20,5) 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenler görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde 150’si (%56,8) bağımsız anaokulunda, 72’si (%27,3) ilkokul bünyesinde anasınıfında, 29’u (%11,0) ortaokul bünyesinde anasınıfında, 13’ü

(%4,9) lise bünyesinde anasınıfında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 162'si (%51,4) kadrolu, 102'si (%38,6) sözleşmeli veya ücretli öğretmendir. Öğretmenlerin 30'u (%11,4) 3 yaş grubu öğrencilere, 71'i (%26,9) 4 yaş grubu öğrencilere, 163'ü (%61,7) 5 yaş grubu öğrencilere eğitim vermektedir. Öğretmenler sınıflarındaki öğrenci sayısına göre incelendiğinde 54'ü (%20,5) 10-15 arası, 114'ü (%43,2) 16-20 arası, 83'ü (%31,4) 21-25 arası, 13'ü (%4,9) 26 ve üzeri öğrenci mevcudunun olduğu sınıflarda eğitim vermektedir.

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Öğrenme Öğretme Süreci	264	4,52	,44	,03
İletişim Becerileri	264	4,66	,38	,02
Aile Katılımı	264	4,19	,66	,04
Planlama	264	4,44	,51	,03
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	264	4,40	,53	,03
Sınıf Yönetimi	264	4,45	,49	,03
Ölçek Toplamı	264	4,46	,40	,02

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde “öğrenme öğretme süreci” alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,52$; “iletişim becerileri” alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,66$; “aile katılımı” alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,19$; “planlama” alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,44$; “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,40$; “sınıf yönetimi” alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,45$ ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği toplam puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,46$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgudan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde tamamen ($\bar{x}=4,52$), iletişim becerilerinde tamamen ($\bar{x}=4,66$), aile katılımında çok ($\bar{x}=4,19$), planlamada tamamen

($\bar{x}=4,44$), öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde tamamen ($\bar{x}=4,40$), sınıf yönetiminde tamamen ($\bar{x}=4,45$) ve ölçek toplamında tamamen ($\bar{x}=4,46$) öz yeterlik inançlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeğine Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Demokratik Tutum	264	4,15	,44	,03
Otokratik Tutum	264	2,45	,50	,03
Boşvermiş Tutum	264	1,88	,42	,03

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeği alt boyutları incelendiğinde “demokratik tutum” alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,15$; “otokratik tutum” alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=2,45$; “boşvermiş tutum” alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=1,88$ olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuca göre okul öncesi öğretmenleri en fazla demokratik tutum ($\bar{x}=4,15$), daha az oranda otokratik tutum ($\bar{x}=2,45$) ve en az boşvermiş tutuma ($\bar{x}=1,88$) sahip olduklarını belirtmişlerdir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, çalışılan okul türü, çalışma şekli, eğitim verdikleri yaş grubu ve eğitim verilen sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

4.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	25 yıl ve altı	51	4,47	,49	G.Arası	,20	3	,07	,348	,790
	26-30 arası	91	4,54	,45	G.İçi	50,50	260	,19		
	31-35 arası	63	4,52	,41	Toplam	50,70	263			
	36 ve üzeri	59	4,54	,40						
İletişim Becerileri	25 yıl ve altı	51	4,65	,40	G.Arası	,02	3	,01	,052	,984
	26-30 arası	91	4,65	,39	G.İçi	37,86	260	,15		
	31-35 arası	63	4,67	,37	Toplam	37,88	263			
	36 ve üzeri	59	4,67	,36						
Aile Katılımı	25 yıl ve altı	51	4,27	,74	G.Arası	1,39	3	,46	1,058	,367
	26-30 arası	91	4,18	,67	G.İçi	114,01	260	,44		
	31-35 arası	63	4,07	,62	Toplam	115,40	263			
	36 ve üzeri	59	4,25	,62						
Planlama	25 yıl ve altı	51	4,51	,46	G.Arası	,59	3	,20	,758	,519
	26-30 arası	91	4,39	,54	G.İçi	67,79	260	,26		
	31-35 arası	63	4,43	,56	Toplam	68,38	263			
	36 ve üzeri	59	4,48	,45						
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	25 yıl ve altı	51	4,47	,60	G.Arası	,67	3	,22	,786	,502
	26-30 arası	91	4,34	,55	G.İçi	73,41	260	,28		
	31-35 arası	63	4,39	,50	Toplam	74,08	263			
	36 ve üzeri	59	4,44	,48						
Sınıf Yönetimi	25 yıl ve altı	51	4,50	,52	G.Arası	,72	3	,24	,991	,398
	26-30 arası	91	4,46	,50	G.İçi	62,58	260	,24		
	31-35 arası	63	4,37	,47	Toplam	63,30	263			
	36 ve üzeri	59	4,50	,47						
Ölçek Toplamı	25 yıl ve altı	51	4,49	,44	G.Arası	,18	3	,06	,361	,781
	26-30 arası	91	4,45	,41	G.İçi	42,20	260	,16		
	31-35 arası	63	4,43	,36	Toplam	42,37	263			
	36 ve üzeri	59	4,50	,40						

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeğinin alt boyutları ve toplam ölçek puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “öğrenme öğretme süreci” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,348; p>,05$], “iletişim becerileri” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,052; p>,05$]; “aile katılımı” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = 1,058; p>,05$]; “planlama” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,758; p>,05$]; “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,786; p>,05$]; “sınıf yönetimi” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,991; p>,05$] ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin genelinde [$F_{(3-260)} = ,361; p>,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	Ön Lisans	71	4,51	,45	G.Arası	,61	2	,30		
	Lisans	185	5,51	,44	G.İçi	50,10	261	,19	1,579	,208
	Lisansüstü	8	4,79	,40	Toplam	50,70	263			
İletişim Becerileri	Ön Lisans	71	4,66	,38	G.Arası	,22	2	,11		
	Lisans	185	4,65	,38	G.İçi	37,66	261	,14	,759	,469
	Lisansüstü	8	4,82	,35	Toplam	37,88	263			
Aile Katılımı	Ön Lisans	71	4,29	,65	G.Arası	4,09	2	2,04		
	Lisans	185	4,12	,66	G.İçi	111,32	261	,43	4,789	,009
	Lisansüstü	8	4,75	,41	Toplam	115,40	263			
Planlama	Ön Lisans	71	4,57	,48	G.Arası	2,85	2	1,43		
	Lisans	185	4,38	,51	G.İçi	65,54	261	,25	5,674	,004
	Lisansüstü	8	4,77	,37	Toplam	68,39	263			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Ön Lisans	71	4,55	,48	G.Arası	2,79	2	1,39		
	Lisans	185	4,33	,54	G.İçi	71,29	261	,27	5,100	,007
	Lisansüstü	8	4,63	,45	Toplam	74,08	263			
Sınıf Yönetimi	Ön Lisans	71	4,62	,45	G.Arası	3,01	2	1,50		
	Lisans	185	4,38	,50	G.İçi	60,29	261	,23	6,503	,002
	Lisansüstü	8	4,60	,32	Toplam	63,30	263			
Ölçek Toplamı	Ön Lisans	71	4,54	,39	G.Arası	1,34	2	,67		
	Lisans	185	4,42	,40	G.İçi	41,04	261	,16	4,252	,015
	Lisansüstü	8	4,46	,31	Toplam	42,37	263			

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları puanları ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “öğrenme öğretme süreci” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = 1,579$; $p >,05$], “iletişim becerileri” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,759$; $p >,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın “aile katılımı” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(2-261)} = 4,789$; $p <,05$], “planlama” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(2-261)} = 5,674$; $p <,05$], “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(2-261)} = 5,100$; $p <,05$], “sınıf yönetimi” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(2-261)} = 6,503$; $p <,05$] ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin genelinde [$F_{(2-261)} = 4,252$; $p <,05$] gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Aile Katılımı	Lisans	Lisansüstü	-,63	,24	,031
Planlama	Ön Lisans	Lisans	,20	,07	,022
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Ön Lisans	Lisans	,21	,07	,014
Sınıf Yönetimi	Ön Lisans	Lisans	,23	,07	,003
Ölçek Toplamı	Ön Lisans	Lisans	,12	,06	,035

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları puanları ortalamaları arasındaki farkın eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; “aile katılımı” alt boyutunda farkın lisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine, “planlama” alt boyutunda “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutunda “sınıf yönetimi” alt boyutunda ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin genelinde farkın ön lisans mezunu öğretmenlerle lisans mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmektedir ($p < ,05$). Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre aile katılımı öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu; ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve genel olarak öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit

etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	5 yıl ve altı	98	4,45	,49	G.Arası	,89	2	,45		
	6-10 yıl arası	112	4,55	,40	G.İçi	49,81	261	,19	2,339	,098
	11 yıl ve üzeri	54	4,59	,42	Toplam	50,70	263			
İletişim Becerileri	5 yıl ve altı	98	4,63	,41	G.Arası	,26	2	,13		
	6-10 yıl arası	112	4,66	,37	G.İçi	37,63	261	,14	,890	,412
	11 yıl ve üzeri	54	4,72	,34	Toplam	37,88	263			
Aile Katılımı	5 yıl ve altı	98	4,20	,69	G.Arası	,204	2	,10		
	6-10 yıl arası	112	4,16	,63	G.İçi	115,20	261	,44	,231	,794
	11 yıl ve üzeri	54	4,23	,70	Toplam	115,40	263			
Planlama	5 yıl ve altı	98	4,43	,50	G.Arası	,163	2	,08		
	6-10 yıl arası	112	4,43	,50	G.İçi	68,22	261	,26	,312	,732
	11 yıl ve üzeri	54	4,49	,55	Toplam	68,39	263			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	5 yıl ve altı	98	4,37	,57	G.Arası	,700	2	,35		
	6-10 yıl arası	112	4,37	,49	G.İçi	73,38	261	,28	1,245	,290
	11 yıl ve üzeri	54	4,50	,54	Toplam	74,08	263			
Sınıf Yönetimi	5 yıl ve altı	98	4,46	,51	G.Arası	1,103	2	,55		
	6-10 yıl arası	112	4,40	,47	G.İçi	62,19	261	,24	2,315	,101
	11 yıl ve üzeri	54	4,57	,47	Toplam	63,30	263			
Ölçek Toplamı	5 yıl ve altı	98	4,44	,43	G.Arası	,35	2	,18		
	6-10 yıl arası	112	4,45	,36	G.İçi	42,02	261	,16	1,087	,339
	11 yıl ve üzeri	54	4,53	,44	Toplam	42,37	263			

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “öğrenme öğretme süreci” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = 2,339$; $p >,05$], “iletişim becerileri” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,890$; $p >,05$]; “aile katılımı” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,231$; $p >,05$]; “planlama” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,312$; $p >,05$]; “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = 1,245$; $p >,05$]; “sınıf yönetimi” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = 2,315$; $p >,05$] ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin genelinde [$F_{(2-261)} = 1,087$; $p >,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Okul

öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arasında görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	Bağımsız Anaokulu	150	4,60	,42	G.Arası	2,42	3	,81	4,336	,005
	İlkokul Bünyesinde	72	4,43	,43	G.İçi	48,29	260	,19		
	Ortaokul Bünyesinde	29	4,40	,49	Toplam	50,70	263			
	Lise Bünyesinde	13	4,52	,46						
İletişim Becerileri	Bağımsız Anaokulu	150	4,69	,36	G.Arası	,49	3	,17	1,146	,331
	İlkokul Bünyesinde	72	4,61	,40	G.İçi	37,39	260	,14		
	Ortaokul Bünyesinde	29	4,69	,42	Toplam	37,88	263			
	Lise Bünyesinde	13	4,55	,42						
Aile Katılımı	Bağımsız Anaokulu	150	4,30	,61	G.Arası	4,61	3	1,54	3,602	,014
	İlkokul Bünyesinde	72	4,02	,67	G.İçi	110,80	260	,43		
	Ortaokul Bünyesinde	29	4,14	,82	Toplam	115,40	263			
	Lise Bünyesinde	13	3,95	,71						
Planlama	Bağımsız Anaokulu	150	4,52	,48	G.Arası	2,34	3	,78	3,075	,028
	İlkokul Bünyesinde	72	4,34	,55	G.İçi	66,04	260	,25		
	Ortaokul Bünyesinde	29	4,34	,54	Toplam	68,39	263			
	Lise Bünyesinde	13	4,28	,45						
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Bağımsız Anaokulu	150	4,50	,49	G.Arası	4,39	3	1,46	5,457	,001
	İlkokul Bünyesinde	72	4,24	,56	G.İçi	69,69	260	,27		
	Ortaokul Bünyesinde	29	4,32	,61	Toplam	74,08	263			
	Lise Bünyesinde	13	4,18	,39						
Sınıf Yönetimi	Bağımsız Anaokulu	150	4,52	,45	G.Arası	1,68	3	,56	2,358	,072
	İlkokul Bünyesinde	72	4,41	,50	G.İçi	61,62	260	,24		
	Ortaokul Bünyesinde	29	4,30	,63	Toplam	63,30	263			
	Lise Bünyesinde	13	4,32	,54						
Ölçek Toplamı	Bağımsız Anaokulu	150	4,54	,37	G.Arası	2,09	3	,70	4,497	,004
	İlkokul Bünyesinde	72	4,36	,41	G.İçi	40,28	260	,16		
	Ortaokul Bünyesinde	29	4,38	,46	Toplam	4237	263			
	Lise Bünyesinde	13	4,31	,40						

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları puanları ortalamalarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “iletişim becerileri” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = 1,146$; $p >,05$], “sınıf yönetimi” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = 2,358$; $p >,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın “öğrenme öğretme süreci” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(3-260)} = 4,336$; $p <,05$], “aile katılımı” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(3-260)} = 3,602$; $p <,05$], “planlama” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(3-260)} = 3,075$; $p <,05$], “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(3-260)} = 5,457$; $p <,05$], “sınıf yönetimi” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(3-260)} = 2,358$; $p <,05$] ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin genelinde [$F_{(3-260)} = 4,497$; $p <,05$] gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Bağımsız Anaokulu	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	,17	,06	,050
Aile Katılımı	Bağımsız Anaokulu	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	,28	,09	,034
Planlama	Bağımsız Anaokulu	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	,18	,07	,050
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Bağımsız Anaokulu	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	,27	,07	,005
Ölçek Toplamı	Bağımsız Anaokulu	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	,18	,06	,023

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları puanları ortalamaları arasındaki farkın görev yapılan okul türü değişkenine göre hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; “öğrenme öğretmen süreci” alt boyutunda “aile katılımı” alt boyutunda “planlama” alt boyutunda “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutunda ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin genelinde farkın bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerle ilkökul bünyesinde görev yapan öğretmenler arasında bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmektedir ($p < ,05$). Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arasında çalışma şekli değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çalışma Şekli Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Kadrolu	162	4,52	,44	,03	-,002	262	,998
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	4,52	,44	,04			
İletişim Becerileri	Kadrolu	162	4,65	,39	,03	-,600	262	,549
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	4,68	,37	,04			
Aile Katılımı	Kadrolu	162	4,13	,68	,05	-1,925	262	,055
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	4,29	,63	,06			
Planlama	Kadrolu	162	4,38	,52	,04	-2,698	262	,007
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	4,55	,47	,05			
Öğrenme Ortam. Düzenlemesi	Kadrolu	162	4,33	,52	,04	-2,638	262	,009
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	4,51	,53	,05			
Sınıf Yönetimi	Kadrolu	162	4,37	,50	,04	-3,703	262	,000
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	4,59	,45	,04			
Ölçek Toplamı	Kadrolu	162	4,42	,41	,03	-2,163	262	,031
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	4,53	,38	,04			

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları alt boyutları ve toplam ölçek puanları ortalamalarının çalışma şekli değişkenine göre

anlamli bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda; “planlama” alt boyutundan $[t_{(262)} = -2,698; p < ,05]$, “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutundan $[t_{(262)} = -2,638; p < ,05]$, “sınıf yönetimi” alt boyutundan $[t_{(262)} = -3,703; p < ,05]$ ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin genelinden $[t_{(262)} = -2,163; p < ,05]$ çalışma şekline göre aldıkları puanlar arasında sözleşmeli veya ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sözleşmeli veya ücretli görev yapan öğretmenler kadrolu olarak görev yapan öğretmenlere göre planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve genel olarak öz yeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın “öğrenme öğretme süreci” alt boyutu puanlarının $[t_{(262)} = -,002; p > ,05]$ ve “iletişim becerileri” alt boyutu puanlarının $[t_{(262)} = -,600; p > ,05]$ görev yapılan okul türüne göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arasında eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	3 yaş	30	4,55	,48	G.Arası	,20	2	,10		
	4 yaş	71	4,56	,43	G.İçi	50,50	261	,19	,517	,597
	5 yaş	163	4,50	,44	Toplam	50,70	163			
İletişim Becerileri	3 yaş	30	4,64	,41	G.Arası	,45	2	,23		
	4 yaş	71	4,73	,33	G.İçi	37,43	261	,14	1,576	,209
	5 yaş	163	4,63	,39	Toplam	37,88	163			
Aile Katılımı	3 yaş	30	4,43	,72	G.Arası	3,79	2	1,89		
	4 yaş	71	4,29	,52	G.İçi	111,62	261	,43	4,427	,013
	5 yaş	163	4,10	,69	Toplam	115,40	163			
Planlama	3 yaş	30	4,58	,48	G.Arası	1,24	2	,62		
	4 yaş	71	4,50	,48	G.İçi	67,15	261	,26	2,415	,091
	5 yaş	163	4,39	,52	Toplam	68,38	163			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	3 yaş	30	4,53	,50	G.Arası	,79	2	,40		
	4 yaş	71	4,42	,53	G.İçi	73,29	261	,28	1,406	,247
	5 yaş	163	4,36	,54	Toplam	74,08	163			
Sınıf Yönetimi	3 yaş	30	4,53	,49	G.Arası	,31	2	,16		
	4 yaş	71	4,48	,43	G.İçi	62,98	261	,24	,644	,526
	5 yaş	163	4,43	,52	Toplam	63,30	163			
Ölçek Toplamı	3 yaş	30	4,55	,44	G.Arası	,66	2	,33		
	4 yaş	71	4,52	,37	G.İçi	41,71	261	,16	2,061	,129
	5 yaş	163	4,43	,40	Toplam	42,37	163			

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları puanları ortalamalarının eğitim verdikleri yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “öğrenme öğretme süreci” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,517$; $p > ,05$], “iletişim becerileri” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = 1,576$; $p > ,05$]; “planlama” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = 2,415$; $p > ,05$]; “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = 1,406$; $p > ,05$]; “sınıf yönetimi” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,644$; $p > ,05$] ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin genelinde [$F_{(2-261)} = 2,061$; $p > ,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın “aile katılımı” alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(2-261)} = 4,427$; $p < ,05$] arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Aile Katılımı	3 yaş	4 yaş	,15	,14	,918
		5 yaş	,33	,13	,032
	4 yaş	5 yaş	,19	,09	,133

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları puanları ortalamaları arasındaki farkın eğitim verdikleri yaş grubu değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; “aile katılımı” alt boyutunda farkın 3 yaş grubu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle 4 ve 5 yaş grubu öğrencilere eğitim veren öğretmenler arasında 3 yaş grubu öğrencilere eğitim veren öğretmenler lehine, 4 yaş grubu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle 5 yaş grubu öğrencilere eğitim veren öğretmenler arasında 4 yaş grubu öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmektedir ($p < ,05$). Bu fark 3 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere göre, 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere göre aile katılımı öz yeterlik inançlarını daha yüksek değerlendirdiği yönündedir. Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arasında öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	10-15 arası	54	4,56	,40	G.Arası	,23	3	,08	,387	,763
	16-20 arası	114	4,53	,43	G.İçi	50,48	260	,19		
	21-25 arası	83	4,48	,46	Toplam	50,70	263			
	26 ve üzeri	13	4,48	,56						
İletişim Becerileri	10-15 arası	54	4,67	,36	G.Arası	,30	3	,10	,697	,555
	16-20 arası	114	4,66	,38	G.İçi	37,58	260	,15		
	21-25 arası	83	4,63	,41	Toplam	37,89	263			
	26 ve üzeri	13	4,79	,24						
Aile Katılımı	10-15 arası	54	4,22	,63	G.Arası	,11	3	,04	,080	,971
	16-20 arası	114	4,17	,66	G.İçi	115,30	260	,44		
	21-25 arası	83	4,20	,68	Toplam	115,40	263			
	26 ve üzeri	13	4,17	,73						
Planlama	10-15 arası	54	4,52	,47	G.Arası	,44	3	,15	,561	,641
	16-20 arası	114	4,43	,55	G.İçi	67,95	260	,26		
	21-25 arası	83	4,41	,50	Toplam	68,39	263			
	26 ve üzeri	13	4,42	,41						
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	10-15 arası	54	4,44	,50	G.Arası	,35	3	,18	,413	,744
	16-20 arası	114	4,42	,49	G.İçi	73,73	260	,28		
	21-25 arası	83	4,36	,63	Toplam	74,08	263			
	26 ve üzeri	13	4,31	,39						
Sınıf Yönetimi	10-15 arası	54	4,56	,46	G.Arası	,99	3	,33	1,375	,251
	16-20 arası	114	4,44	,46	G.İçi	62,31	260	,24		
	21-25 arası	83	4,40	,56	Toplam	63,30	263			
	26 ve üzeri	13	4,54	,33						
Ölçek Toplamı	10-15 arası	54	4,51	,35	G.Arası	,20	3	,07	,420	,739
	16-20 arası	114	4,46	,41	G.İçi	42,17	260	,16		
	21-25 arası	83	4,43	,44	Toplam	42,27	263			
	26 ve üzeri	13	4,47	,32						

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği ve alt boyutları puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “öğrenme öğretme süreci” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,387$; $p > .05$], “iletişim becerileri” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,697$; $p > .05$]; “aile katılımı” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,080$; $p > .05$]; “planlama” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,581$; $p > .05$]; “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,413$; $p > .05$]; “sınıf yönetimi” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = 1,375$; $p > .05$] ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinin

genelinde [$F_{(3-260)} = 1,375$; $p > .05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları arasında yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, çalışılan okul türü, çalışma şekli, eğitim verilen yaş grubu ve eğitim verilen sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

4.5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.14’de sunulmuştur.

Tablo 4.14: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Demokratik Tutum	25 yıl ve altı	51	4,11	,50	G.Arası	,93	3	,31	1,599	,190
	26-30 arası	91	4,10	,48	G.İçi	50,65	260	,20		
	31-35 arası	63	4,17	,40	Toplam	51,58	263			
	36 ve üzeri	59	4,25	,36						
Otokratik Tutum	25 yıl ve altı	51	2,43	,52	G.Arası	,76	3	,25	1,010	,389
	26-30 arası	91	2,50	,48	G.İçi	64,74	260	,25		
	31-35 arası	63	2,49	,49	Toplam	65,50	263			
	36 ve üzeri	59	2,37	,52						
Boşvermiş Tutum	25 yıl ve altı	51	1,86	,49	G.Arası	1,10	3	,37	2,122	,098
	26-30 arası	91	1,93	,40	G.İçi	44,92	260	,17		
	31-35 arası	63	1,93	,38	Toplam	46,02	263			
	36 ve üzeri	59	1,77	,42						

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeğinin alt boyut puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “demokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = 1,599; p>,05$], “otokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = 1,010; p>,05$] ve “boşvermiş tutum” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = 2,122; p>,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumları yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Demokratik Tutum	Ön Lisans	71	4,17	,50	G.Arası	,02	2	,01		
	Lisans	185	4,15	,43	G.İçi	51,56	261	,20	,048	,953
	Lisansüstü	8	4,15	,35	Toplam	51,58	263			
Otokratik Tutum	Ön Lisans	71	2,48	,50	G.Arası	,06	2	,03		
	Lisans	185	2,45	,49	G.İçi	65,43	261	,25	,122	,886
	Lisansüstü	8	2,41	,69	Toplam	65,50	263			
Boşvermiş Tutum	Ön Lisans	71	1,93	,50	G.Arası	,19	2	,10		
	Lisans	185	1,86	,38	G.İçi	45,83	261	,18	,550	,578
	Lisansüstü	8	1,89	,50	Toplam	46,02	263			

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeğinin alt boyut puanları ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “demokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,048; p>.05$], “otokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,122; p>.05$] ve “boşvermiş tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,550; p>.05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin

demokratik, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Demokratik Tutum	5 yıl ve altı	98	4,13	,47	G.Arası	,28	2	,14		
	6-10 yıl arası	112	4,15	,46	G.İçi	51,30	261	,20	,716	,490
	11 yıl ve üzeri	54	4,21	,42	Toplam	51,58	263			
Otokratik Tutum	5 yıl ve altı	98	2,48	,54	G.Arası	,39	2	,20		
	6-10 yıl arası	112	2,41	,46	G.İçi	65,10	261	,25	,785	,457
	11 yıl ve üzeri	54	2,50	,51	Toplam	65,50	263			
Boşvermiş Tutum	5 yıl ve altı	98	1,91	,46	G.Arası	,32	2	,16		
	6-10 yıl arası	112	1,89	,39	G.İçi	45,70	261	,18	,926	,398
	11 yıl ve üzeri	54	1,81	,41	Toplam	46,02	263			

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeğinin alt boyut puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “demokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,716$; $p >,05$], “otokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,785$; $p >,05$] ve “boşvermiş tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,926$; $p >,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumları öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları arasında görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Demokratik Tutum	Bağımsız Anaokulu	150	4,13	,47	G.Arası	,39	3	,13	,658	,579
	İlkokul Bünyesinde	72	4,21	,39	G.İçi	51,20	260	,20		
	Ortaokul Bünyesinde	29	4,12	,48	Toplam	51,59	263			
	Lise Bünyesinde	13	4,14	,38						
Otokratik Tutum	Bağımsız Anaokulu	150	2,40	,50	G.Arası	1,26	3	,42	1,695	,169
	İlkokul Bünyesinde	72	2,52	,54	G.İçi	64,24	260	,25		
	Ortaokul Bünyesinde	29	2,55	,41	Toplam	65,50	263			
	Lise Bünyesinde	13	2,57	,38						
Boşvermiş Tutum	Bağımsız Anaokulu	150	1,89	,41	G.Arası	,44	3	,15	,838	,474
	İlkokul Bünyesinde	72	1,91	,43	G.İçi	45,58	260	,18		
	Ortaokul Bünyesinde	29	1,77	,47	Toplam	46,02	263			
	Lise Bünyesinde	13	1,87	,28						

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeğinin alt boyut puanları ortalamalarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda;

“demokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,658$; $p>,05$], “otokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = 1,695$; $p>,05$] ve “boşvermiş tutum” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,838$; $p>,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumları görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları arasında çalışma şekli değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Çalışma Şekli Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Demokratik Tutum	Kadrolu	162	4,12	,42	,03	-1,385	262	,167
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	4,20	,48	,05			
Otokratik Tutum	Kadrolu	162	2,44	,50	,04	-,788	262	,432
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	2,49	,50	,05			
Boşvermiş Tutum	Kadrolu	162	1,86	,41	,03	-1,064	262	,288
	Sözleşmeli veya Ücretli	102	1,92	,44	,04			

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları alt boyut puanları ortalamalarının çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda; “demokratik tutum” alt boyutundan [$t_{(262)} = -1,385$; $p>,05$], “otokratik tutum” alt boyutundan [$t_{(262)} = -,788$; $p>,05$] ve “boşvermiş tutum” alt boyutundan [$t_{(262)} = -1,064$; $p>,05$] görev yapılan okul türüne göre bağımsız grup t testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi

öğretmenlerinin demokratik, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumları çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları arasında eğitim verdikleri yaş grubu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Eğitim Verdikleri Yaş Grubu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Demokratik Tutum	3 yaş	30	4,15	,44	G.Arası	,32	2	,16		
	4 yaş	71	4,01	,50	G.İçi	51,27	261	,20	,804	,449
	5 yaş	163	4,18	,42	Toplam	51,58	263			
Otokratik Tutum	3 yaş	30	2,34	,55	G.Arası	,45	2	,22		
	4 yaş	71	2,46	,51	G.İçi	65,05	261	,25	,892	,411
	5 yaş	163	2,47	,49	Toplam	65,50	263			
Boşvermiş Tutum	3 yaş	30	1,90	,48	G.Arası	,04	2	,02		
	4 yaş	71	1,86	,39	G.İçi	45,98	261	,18	,123	,884
	5 yaş	163	1,89	,42	Toplam	46,02	263			

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeğinin alt boyut puanları ortalamalarının eğitim verdikleri yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “demokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,804$; $p > ,05$], “otokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,892$; $p > ,05$] ve “boşvermiş tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,123$; $p > ,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumları eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları arasında öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Demokratik Tutum	10-15 arası	54	4,19	,47	G.Arası	,44	3	,15	,737	,531
	16-20 arası	114	4,11	,45	G.İçi	51,15	260	,20		
	21-25 arası	83	4,17	,42	Toplam	51,58	263			
	26 ve üzeri	13	4,26	,37						
Otokratik Tutum	10-15 arası	54	2,48	,53	G.Arası	,09	3	,03	,114	,952
	16-20 arası	114	2,45	,51	G.İçi	65,41	260	,25		
	21-25 arası	83	2,46	,47	Toplam	65,50	263			
	26 ve üzeri	13	2,39	,57						
Boşvermiş Tutum	10-15 arası	54	1,85	,43	G.Arası	,44	3	,15	,841	,473
	16-20 arası	114	1,88	,40	G.İçi	45,58	260	,18		
	21-25 arası	83	1,93	,45	Toplam	46,02	263			
	26 ve üzeri	13	1,75	,27						

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeğinin alt boyut puanları ortalamalarının öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “demokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,737$; $p > ,05$], “otokratik tutum” alt boyutunda [$F_{(3-260)} = ,114$; $p > ,05$] ve “boşvermiş tutum” alt boyutunda [$F_{(2-261)} = ,841$; $p > ,05$] gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumları eğitim verdikleri sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.21’ de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar		Öğrenme Öğretme Süreci	İletişim Becerileri	Aile Katılımı	Planlama	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Sınıf Yönetimi	Ölçek Toplamı
Demokratik Tutum	r	,228	,251	,181	,245	,169	,164	,254
	p	,000	,000	,003	,000	,006	,008	,000
Otokratik Tutum	r	-,118	-,088	-,137	-,092	-,079	-,066	-,122
	p	,057	,154	,026	,136	,200	,283	,048
Boşvermiş Tutum	r	-,251	-,241	-,311	-,236	-,261	-,227	-,312
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği alt boyutları ile öğretmenlik tutum ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda;

“Demokratik tutum” ile “öğrenme öğretme süreci” arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=,228$; $p<,05$).

“Demokratik tutum” ile “iletişim becerileri” arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=,251$; $p<,05$).

“Demokratik tutum” ile “aile katılımı” arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=,181$; $p<,05$).

“Demokratik tutum” ile “planlama” arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=,245$; $p<,05$).

“Demokratik tutum” ile “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=,169$; $p<,05$).

“Demokratik tutum” ile “sınıf yönetimi” arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=,164$; $p<,05$).

“Demokratik tutum” ile öğretmenlerin özyeterlik inançları ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=,254$; $p<,05$).

“Otokratik tutum” ile “aile katılımı” arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,137$; $p<,05$).

“Otokratik tutum” ile öğretmenlerin özyeterlik inançları ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,122$; $p<,05$).

“Boşvermiş tutum” ile “öğrenme öğretme süreci” arasında istatistiksel olarak negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,251$; $p<,05$).

“Boşvermiş tutum” ile “iletişim becerileri” arasında istatistiksel olarak negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,241$; $p<,05$).

“Boşvermiş tutum” ile “aile katılımı” arasında istatistiksel olarak negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,311$; $p<,05$).

“Boşvermiş tutum” ile “planlama” arasında istatistiksel olarak negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,236$; $p<,05$).

“Boşvermiş tutum” ile “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” arasında istatistiksel olarak negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,261$; $p<,05$).

“Boşvermiş tutum” ile “sınıf yönetimi” arasında istatistiksel olarak negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,227$; $p<,05$).

“Boşvermiş tutum” ile öğretmenlerin özyeterlik inançları ölçek toplamı arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,312$; $p<,05$).

4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları öğretmenlik tutumlarını hangi düzeyde etkilemektedir?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Regresyon analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.22’ de sunulmuştur.



Tablo 4.22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Tutumlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Demokratik Tutum	,23	,06	,23	3,796	,000	,228	,052	14,407	,000
	Otokratik Tutum	-,13	,07	-,12	-1,915	,057	,118	,014	3,668	,057
	Boşvermiş Tutum	-,24	,06	-,25	-4,203	,000	,251	,063	17,666	,000
İletişim Becerileri	Demokratik Tutum	,29	,07	,25	4,204	,000	,251	,063	17,677	,000
	Otokratik Tutum	-,12	,08	-,09	-1,428	,154	,088	,008	2,040	,154
	Boşvermiş Tutum	-,27	,07	-,24	-4,026	,000	,241	,058	16,209	,000
Aile Katılımı	Demokratik Tutum	,12	,04	,18	2,983	,003	,181	,033	8,897	,003
	Otokratik Tutum	-,10	,05	-,14	-2,24	,026	,137	,019	5,019	,026
	Boşvermiş Tutum	-,20	,04	-,31	-5,29	,000	,311	,097	28,023	,000
Planlama	Demokratik Tutum	,21	,05	,25	4,083	,000	,245	,060	16,670	,000
	Otokratik Tutum	-,09	,06	-,09	-1,497	,136	,092	,008	2,240	,136
	Boşvermiş Tutum	-,19	,05	-,24	-3,923	,000	,236	,055	15,388	,000
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Demokratik Tutum	,14	,05	,17	2,776	,006	,169	,029	7,706	,006
	Otokratik Tutum	-,07	,06	-,08	-1,283	,200	,079	,006	1,647	,200
	Boşvermiş Tutum	-,21	,05	-,26	-4,376	,000	,261	,068	19,145	,000
Sınıf Yönetimi	Demokratik Tutum	,15	,06	,16	2,69	,008	,164	,027	7,254	,008
	Otokratik Tutum	-,07	,06	-,07	-1,077	,283	,066	,004	1,160	,283
	Boşvermiş Tutum	-,19	,05	-,23	-3,779	,000	,227	,052	14,281	,000
Ölçek Toplamı	Demokratik Tutum	,28	,07	,25	4,248	,000	,254	,064	18,044	,000
	Otokratik Tutum	-,15	,08	-,12	-1,983	,048	,122	,015	3,934	,048
	Boşvermiş Tutum	-,33	,06	-,31	-5,317	,000	,312	,097	28,270	,000

Tablo 4.22' de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğretmenlik tutumlarını hangi düzeyde etkilediğini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonucunda; öğrenme öğretme sürecinin demokratik öğretmenlik tutumlarını ($R^2=,052$; $p<,05$) pozitif yönde, boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde ($R^2=,063$; $p<,05$) yordadığı görülmektedir. Öğrenme öğretme süreci öğretmenlerin demokratik öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %05'ini, boşvermiş öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %06'sını açıklamaktadır.

İletişim becerilerinin demokratik öğretmenlik tutumlarını ($R^2=,063$; $p<,05$) pozitif yönde, boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde ($R^2=,058$; $p<,05$) yordadığı görülmektedir. İletişim becerileri öğretmenlerin demokratik öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %06'sını, boşvermiş öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %06'sını açıklamaktadır.

Aile katılımının demokratik öğretmenlik tutumlarını ($R^2=,033$; $p<,05$) pozitif yönde, otokratik öğretmenlik tutumlarını ($R^2=,019$; $p<,05$) negatif yönde, boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde ($R^2=,097$; $p<,05$) yordadığı görülmektedir. Aile katılımı öğretmenlerin demokratik öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %03'ünü, otokratik öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %02'sini, boşvermiş öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %1'ini açıklamaktadır.

Planlamanın demokratik öğretmenlik tutumlarını ($R^2=,060$; $p<,05$) pozitif yönde, boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde ($R^2=,055$; $p<,05$) yordadığı görülmektedir. Planlama, öğretmenlerin demokratik öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %06'sını, boşvermiş öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %06'sını açıklamaktadır.

Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin demokratik öğretmenlik tutumlarını ($R^2=,029$; $p<,05$) pozitif yönde, boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde ($R^2=,068$; $p<,05$) yordadığı görülmektedir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin demokratik öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %03'ünü, boşvermiş öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %07'sini açıklamaktadır.

Sınıf yönetiminin demokratik öğretmenlik tutumlarını ($R^2=,027$; $p<,05$) pozitif yönde, boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde ($R^2=,052$; $p<,05$) yordadığı görülmektedir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin demokratik öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %03'ünü, boşvermiş öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %05'ini açıklamaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının demokratik öğretmenlik tutumlarını ($R^2=,064$; $p<,05$) pozitif yönde, otokratik öğretmenlik tutumlarını ($R^2=,015$; $p<,05$) negatif yönde, boşvermiş öğretmenlik tutumunu negatif yönde ($R^2=,097$; $p<,05$) yordadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları demokratik öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %06'sını, otokratik öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %02'sini, boşvermiş öğretmenlik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %1'ini açıklamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, bununla birlikte bazı demografik değişkenlere göre öz yeterlik inançları ve öğretmen tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak öz yeterlik inançlarına tamamen sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme öğrenme sürecinde, iletişim becerilerinde, planlamada, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik inançlarına tamamen, aile katılımında ise öz yeterlik inançlarına çok sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Emre (2017) ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının oldukça yeterli; Daştan (2016) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında aile katılım düzeyini yüksek, öğretme öğrenme sürecinde, iletişim becerilerinde, planlamada, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik inançlarını çok yüksek; Toy (2015) sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançları ve öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarının oldukça yeterli; Korkut (2009) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sergiledikleri öğretmenlik tutumları en fazla demokratik tutum, sonrasında otokratik tutum, en az ise boşvermiş tutum olduğu bulunmuştur. Gürsoy (2009) okul öncesi öğretmenlerinin en fazla demokratik tutum gösterdiğini bulmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin genel olarak görev yaptıkları okul ikliminin demokratik olması ve mesleklerini severek icra etmelerinin etkisi olduğu düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi öz yeterlikleri ile genel olarak öz yeterlik inançları arasında yaşa göre anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı olarak Şenol (2012) aile katılımı ve planlama öz yeterlik inançlarını 30 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin aleyhine anlamlı farklılık bulmuştur, Burhan (2015) devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin yaşı arttıkça iletişim öz yeterlik inancının arttığını, öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi öz yeterlikleri ile genel olarak öz yeterlik inançlarının yaşa göre değişmediğini; Daştan (2016) öğrenme öğretme sürecin öz yeterlik inancının 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, 26-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek, iletişim becerileri öz yeterlik inancının 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin, 20-25, 36-40 ve 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerden daha düşük, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi öz yeterlik inancının 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin, 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu, genel öz yeterlik inancının yaşı 36-40 grubundaki öğretmenlerin, yaşı 26-30 grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; Koç (2015) okul öncesi 30-35 ve 36 ve üstü yaş aralıklarındaki öğretmenlerin özyeterlik inançları 19-23 ve 24-29 yaş aralıklarındaki öğretmenlerin özyeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında yaş ilerledikçe farklı alt boyutları öz yeterlik inançlarının arttığı görülmektedir. Araştırmamızda yaşa göre farklılık bulunmamasının nedeni diğer araştırmalara göre örneklem alınan bölgenin sosyo-ekonomik yapısından kaynaklandığı, yaşça büyük öğretmenlerin daha genç öğretmenlere yaptığı mentorluk sonucu, genç öğretmenlerin de öz yeterlik inançlarının yaşça büyük öğretmenlere yakın, hatta bazı alanlarda daha da yüksek olmasının deneyimlerinin az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci ve iletişim becerileri öz yeterlik inançları arasında eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin aile katılımı öz yeterlikleri inançları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ile genel olarak öz yeterlik inançları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Koç (2015) ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğine ilişkin öz yeterlik inançları lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarından daha

yüksek; Şenol (2012) ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ile genel olarak öz yeterlik inançları lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına göre daha yüksek; Tepe (2011) ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisans üstü öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarını daha yüksek; Öztürk (2014) öğrenci katılımı öz yeterlik algısının ön lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerden yüksek olduğu bulmuştur. Okullarda kadrolu veya sözleşmeli öğretmen olabilmek için lisans mezunu olma şartı bulunduğundan, ölçeğin alt boyutlarında genel olarak ön lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlikleri yüksek çıkmasının nedeninin ücretli öğretmen olarak görev yapmalarından, bu nedenle her yıl görev alamamalarından veya sonraki yıllarda da görev alabilmek için kadrolu veya sözleşmeli öğretmenlerden daha fazla gayret göstermeleri gerektiği algısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi öz yeterlikleri ile genel olarak öz yeterlik inançları puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine değişmediği söylenebilir. Benzer şekilde Daştan (2016) öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi boyutu puanları ile genel öz yeterlik inancı puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediğini; Korkut (2009) sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Farklı olarak Emre (2017) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrenci katılımında daha yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Kasap (2012) mesleki yaşamının başlangıcında olan genç öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koç (2015) ise mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Şenol (2012) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan okul öncesi öğretmenlerinin öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi öz yeterlikleri ile genel olarak öz yeterlik inançlarının mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının

daha yüksek; Tepe (2011) 16 ve üstü yıl mesleki kıdemi olanların 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu, Toy (2015) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli algıladıklarını bulmuştur. Bu araştırmaların geneline paralel olarak araştırmamızda mesleki kıdeme göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen tüm alt boyutlarda mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre mesleki kıdemi 10 yılı geçen öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasında görev yapılan okul türüne göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve genel öz yeterlik inançları ilkökul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Koç (2015) bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen, hareket ve gezi etkinlikleri ile genel öz yeterlik inançlarını anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarından daha yüksek olarak bulunmuştur. Bağımsız anaokullarının fiziki ve maddi imkanları öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamada daha fazla ve okul yönetimleri de okul öncesi branşına sahip olduğundan kurabileceği empati sonucuna bağlı olarak bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin de genel olarak öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı öz yeterlik inançları arasında kadrolu veya sözleşmeli/ücretli olmalarına göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Sözleşmeli veya ücretli olarak görev yapan öğretmenlerin planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve genel olarak öz yeterlik inançları kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Koç (2015) fen ve gezi etkinlikleri özyeterlik inançlarında ücretli okul öncesi öğretmenlerinin kadrolu okul öncesi öğretmenlerine göre özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve genel olarak öz yeterlik inançlarının ücretli öğretmenlerin öz yeterlikleri yüksek çıkmasının nedeninin iş garantisinin olmadığından mesleğine

devam edebilmek ve devam eden yıllarda da görev alabilmek için kadrolu veya sözleşmeli öğretmenlerden daha fazla çaba göstermeleri gerektiği algısından ve sözleşmeli/ücretli öğretmenlerin genel olarak meslekteki ilk yıllarında bulunmalarından dolayı daha idealist olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve genel öz yeterlik inançları arasında eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Üç yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı öz yeterlik inançları dört ve beş yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden, dört yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin aile katılımı öz yeterlik inançları beş yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden daha yüksektir. Koç (2015) 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin, 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerine göre oyun etkinliğine ilişkin özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesinde 3 yaş grubu öğrencilere genelde yalnızca okula uyum için oyun grubu olarak eğitim verildiğinden, ince kas becerilerini geliştirecek kesme, boyama ve çizme etkinliklerinin 4 ve 5 yaş grubuna göre daha az olduğundan bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Anaokullarına öğrenciler 36 aylıktan itibaren alınmakta ve ilkokul çağına kadar istenirse 3 yıl devam edebilmektedir. Aileler çocuklarının okula başladığı ilk yıl olan 3 yaş grubundan okula gelemeye daha hevesli ve çocuğunun okulda yaptıklarına karşı daha ilgilidir. Sonraki yıllarda bu ilginin zamanla azaldığından dolayı 3 yaş grubu öğrencilerinin 4 ve 5 yaş grubu öğrencilere göre, 4 yaş grubu öğrencilerin 5 yaş grubu öğrencilere göre aile katılımının azaldığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi öz yeterlikleri ile genel olarak öz yeterlik inançları puanları arasında öğrenci sayısına göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının eğitim verdikleri sınıfın öğrenci sayısına göre değişmediği görülmektedir. Toy (2015) sınıf öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığını bulmuştur. Koç (2015) okul öncesi eğitim programındaki drama, Türkçe, oyun, sanat, müzik, fen ve gezi etkinliklerine ve genel öz yeterlik inançları arasında anlamlı fark bulmamıştır. Sınıflarında 16-20, 21-25 ve 26 ve üstü öğrenci bulunan okul

öncesi öğretmenlerinin sınıflarında 5-10 öğrenci bulunan öğretmenlere göre matematik ve okuma yazma etkinlikleri özyeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Bunun farkın nedeninin sınıftaki düşük öğrenci mevcudundan ve araştırmamızda sınıf mevcudu olarak 5-10 öğrenci olan bir grubun bulunmadığı, sınıf mevcutlarının en az 10 öğrenciden fazla meydana gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum, otokratik tutum, boşvermiş tutum puanları arasında yaşa göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının yaşlarına göre değişmediği söylenebilir. Gürsoy (2009) ve Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının yaşa göre değişmediğini bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum, otokratik tutum, boşvermiş tutum puanları arasında eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir. Gürsoy (2009) lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerine göre daha demokratik tutum, meslek lisesi ve ön lisans mezunu öğretmenlerinin ise okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans mezunu öğretmenlere göre daha otokratik tutumlar sergilediklerini bulmuştur. Bu farklılığın ortaya çıkmasında çalışılan örneklem grubunun sosyo-ekonomik durumu ve araştırmaların gerçekleştirildiği zamanlar arasında uzun sürenin bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum, otokratik tutum, boşvermiş tutum puanları arasında mesleki kıdem yılına göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının mesleki kıdem yılına göre değişmediği söylenebilir. Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının mesleki kıdem yılına göre değişmediğini bulmuştur. Öğretmenlik tutumlarının mesleki kıdem yılına göre değişmemesinin nedeninin, öğretmenlerin genel olarak zaten demokratik öğretmenlik tutumlarını benimsemesinden, tutumların değişmesi zor olduğundan ve öğretmenlerin mesleğe başladığından itibaren ileriki yıllarda da genel olarak demokratik öğretmenlik tutumlarına devam ettiğinden veya tutumlarının demokratik öğretmenlik tutumlarına kaymasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum, otokratik tutum, boşvermiş tutum puanları arasında görev yapılan okul türüne göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının okul türüne göre değişmediğini bulmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün getireceği potansiyel avantajların veya dezavantajların, onun mesleğini gerçekleştirmesine ve öğretmenlik tutumuna etki etmediği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum, otokratik tutum, boşvermiş tutum puanları arasında çalışma şekline göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının kadrolu veya sözleşmeli/ücretli olarak görev yapmalarına göre değişmemektedir. Öğretmenin kadrolu, sözleşmeli veya ücretli olması onun yalnızca çalışma şeklini belirleyen tanımlamalardır. Okullarda okul öncesi öğretmenliği yapan çalışanlar okul öncesi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği, çocuk gelişimi vb. ön lisans veya lisans mezunudur. Bu nedenle kadrolu, sözleşmeli veya ücretli çalışma şeklinin öğretmenlik tutumunu etkilemediği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum, otokratik tutum, boşvermiş tutum puanları arasında eğitim verdikleri yaş grubuna göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının eğitim verdikleri yaş grubuna göre göre değişmediği söylenebilir. Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının eğitim verilen yaş grubuna göre değişmediğini bulmuştur. Okul öncesi öğretmenler her yıl aynı yaş grubuna eğitim vermemekte, genel olarak meslek hayatları boyunca birçok farklı okulda çalışmakta ve bunun sonucunda öğretmenin eğitim verdiği yaş grubu veya eğitim verdiği okul türü değişebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre öğretmenlik tutumlarının farklılaşmadığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum, otokratik tutum, boşvermiş tutum puanları arasında eğitim verdikleri sınıfın öğrenci sayısına göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının eğitim verdikleri sınıfın öğrenci sayısına göre değişmediği bulunmuştur. Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre değişmediğini bulmuştur. Anaokulları ve anasınıflarında sınıfta bulunacak öğrenci sayısı zorunlu haller dışında 25 öğrenci olarak belirlenir. Araştırmamızda çoğunluğun 16-20 öğrenci arası sınıf mevcutlarına sahip olduğu

görülmektedir. Sınıftaki öğrenci mevcudu bölgede açılan veya kapanan okul sayısına, öğretmenin başka okulda göreve başlamasına, bölgenin göç alıp vermesine bağlı olarak her yıl değişebilir. Öğretmenler her yıl farklı sayıda öğrencinin bulunduğu sınıfa eğitim verebileceklerini bildiğinden eğitim verdikleri sınıfın öğrenci sayısının öğretmenlik tutumları arasında farklılık yaratmadığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik öğretmenlik tutumları ile öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının planlanması, sınıf yönetimi alt boyutları ve genel ölçek toplamı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin otokratik öğretmenlik tutumları ile öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının planlanması, sınıf yönetimi alt boyutları ve genel ölçek toplamı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş öğretmenlik tutumları ile öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının planlanması, sınıf yönetimi alt boyutları ve genel ölçek toplamı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Demokratik öğretmenlik tutumu, öğretmenlerde görülmesi beklenen/istenen tutum olarak düşünüldüğünde, araştırma sonucunda da öğretmenlerin çoğunlukla demokratik öğretmenlik tutumlarına sahip olduğundan dolayı öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve alt boyutları ile demokratik öğretmenlik tutumları arasında pozitif yönde, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumları arasında negatif yönde ilişki ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme sürecine ilişkin öz yeterlikleri demokratik öğretmenlik tutumlarını pozitif yönde yordamakta ve toplam varyansın %05'ini açıklamakta; boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamakta ve toplam varyansın %06'sını açıklamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri öz yeterlikleri demokratik öğretmenlik tutumlarını pozitif yönde yordamakta ve toplam varyansın %06'sını açıklamakta; boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamakta ve toplam varyansın %06'sını açıklamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı öz yeterlikleri demokratik öğretmenlik tutumlarını pozitif yönde yordamakta ve toplam varyansın %03'ünü açıklamakta; otokratik öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamakta ve toplam varyansın %02'sini açıklamakta; boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamakta ve toplam

varyansın %1'ini açıklamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin planlama öz yeterlikleri demokratik öğretmenlik tutumlarını pozitif yönde yordamakta ve toplam varyansın %06'sını açıklamakta; boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamakta ve toplam varyansın %06'sını açıklamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi öz yeterlikleri demokratik öğretmenlik tutumlarını pozitif yönde yordamakta ve toplam varyansın %03'ünü açıklamakta; boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamakta ve toplam varyansın %07'sini açıklamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlikleri demokratik öğretmenlik tutumlarını pozitif yönde yordamakta ve toplam varyansın %03'ünü açıklamakta; boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamakta ve toplam varyansın %05'ini açıklamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin toplam öz yeterlikleri demokratik öğretmenlik tutumlarını pozitif yönde ve toplam varyansın %06'sını açıklamakta; otokratik öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamakta ve toplam varyansın %02'sini açıklamakta; boşvermiş öğretmenlik tutumlarını negatif yönde yordamakta ve toplam varyansın %1'ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine, sınıf yönetimine ve ölçek toplamına ilişkin öz yeterlikleri arttıkça demokratik öğretmenlik tutumları artmakta; aile katılımına ilişkin öz yeterlikleri arttıkça otokratik öğretmenlik tutumları azalmakta; öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine, sınıf yönetimine ve ölçek toplamına ilişkin öz yeterlikleri arttıkça boşvermiş öğretmenlik tutumları azalmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara yönelik olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Ön lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olduğundan, lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterliklerini yükseltmek için lisans üstü eğitim almaları teşvik edilebilir.

- Bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının diğer okulların bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inancından yüksek olduğu dikkate alındığında bağımsız anaokullarında bulunan fiziki ve maddi imkânların diğer okulların bünyesinde bulunan anasınıflarında da bulunması için gereken destek sağlanabilir.
- Ücretli/sözleşmeli öğretmenlerin öz yeterlikleri inançlarının kadrolu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından yüksek olmasının nedeni olarak iş garantilerinin bulunmadığından dolayı daha fazla gayret gösterdikleri düşünüldüğünde, kadrolu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yükseltilmesi için mesleklerine karşı heyecanlarını arttırarak öz yeterliklerinin yükseltilmesini sağlayacak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin yaş grubu ilerledikçe öğretmenlerin aile katılımı öz yeterlik inançları azaldığından, büyük yaş grubundaki öğrencilere aile katılımını arttırmak için okul içinde veya dışında ailelerle birlikte sinema, tiyatro, gezi, doğum günü partisi vb. organizasyonların sayısı arttırılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Lisans mezunu öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerden düşük olmasının nedenleri araştırılabilir.
- Bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ilkokul bünyesinde görev yapan öğretmenlerden yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
- Sözleşmeli/ücretli öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kadrolu öğretmenlerden yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
- Öğrencinin bulunduğu sınıfın yaş grubu büyüdükçe aile katılımının neden azaldığı araştırılabilir.
- Öğretmenlerin demokratik, otokratik, boşvermiş öğretmenlik tutumlarını öz yeterlik inançlarından farklı olarak nelerin yordadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Ü. K. (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 Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 24-33.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 11-20.
- Akyol, K. A. ve Durmuş, A. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2): 51-60.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve Öğretmenlik Mesleği. Sönmez, V. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, M. (2000) . İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1): 93-102.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Ve Kalitenin Önemi. Sevinç, M. (Ed.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arkonuç, S.A. (1998). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım.
- Arslan, E., Budak, O. ve Durmuşoğlu Sultanlı, N.(2012). Kişilerarası Öz Yeterliklerin Öğretmenlik Tutumlarını Yordama Gücü: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2): 77 -84.

- Ashton, P. T., Doda, N. ve Webb, R. B. (1982). A Study of Teachers' Sense of Efficacy. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231834.pdf> [12 Ocak 2019]
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz - Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 1-8.
- Aydın, O. (1987). Davranış Bilimine Giriş. Özkalp, E. (Ed.). *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*.
- Aysu, B. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Babu, B. P. ve Raju, T. J. M. S. (2013). Attitude of student teachers towards their profession. *International Journal of Social Science and Interdisciplinary Research*, 2(1). Web: <http://indianresearchjournals.com/pdf/IJSSIR/2013/January/1.pdf> [11 Ocak 2019].
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf> [27 Ocak 2019].
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In a V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behaviour*, 71-78. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> [6 Ocak 2019].
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy, *The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Growing Primacy of Human Agency in Adaptation and Change in the Electronic Era. *European Psychologist*, 7 (1): 2-16. Web: <https://pdfs.semanticscholar.org/275d/3d038a41396496ac3825f25833c79e4e0ff0.pdf> [17 Ocak 2019].
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Ferhan Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16: 239-253. Web: <https://core.ac.uk/download/pdf/55534212.pdf> [19 Ocak 2019].
- Başal, H. A. (2005). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayrak, C. (1999). Modern Eğitimde Öğretmen Profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3): 214-228.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Burhan, T. (2016). *Devlete bağlı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cebeci Emre, Ş. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Cüceloğlu, D., 2004. *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 33-53.

- Çelik, K. (2015). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik . Tanrıöğen, A. ve Sarpkaya, R. (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin Eğitimcisi Öğretmenlerin Tükenmişlik Ve Mesleki Yetkinliklerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4: 38-53.
- Çeliköz, N. ve Filiz, Ç. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y.(2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19: 207-237.
- Çinko, N. (2004). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çinko Bahçekapılı, S. B. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve denetim odaklarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çubukçu, Z., Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(8), 57-74.
- Dağlıoğlu, H.E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri Ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*.186(36), 72-84.
- Dağlıoğlu, H.E.(2014). Erken Çocuklukta Üstün Zekâ/Üstün Yetenek, Ataman, A. (Ed.) *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler*. Ankara: Vize Yayınları.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demircioğlu İ., H. (2010). *Aday Öğretmenler İçin Öğretmenlik Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması*.Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2002). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N.(2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159): 96-111.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Emre, Ş. C. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Eraslan L. ve Çakıcı D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2): 427-438.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997).*Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertok Konuk, N. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002), Teacher self efficacy : a classroom organization onceptualization.*Teaching and Teacher Education*, 18: 675-686. Web: <http://www.mofet.macam.ac.il/rashut/researchers/Documents/EfratKass2.pdf> [29 Ocak 2019].

- Gao, W. ve Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes Toward School Diversity Through Preparation: A Case of One U.S. Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*, 26(2): 92-107.
- Göktaş, Z. ve Yetim, A.(2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2): 541-550.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 8(7): 201-221.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, V.B., ve Tompkins, J. (2011). Exploring Factors Related to Preschool Teachers Self-Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27: 961-968.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations Among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1094-1103.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 147.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Ve Önemi. Uyanık Balat, G. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, S., 2008. *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Gürol, A., Altınbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları Ve Epistemolojik İnançları Üzerinde Bir Çalışma. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 5(3): 1395-1404.
- Gürsoy, C. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarını öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Hoy, A.W. (2000). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. *Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.*
- Ilgar, M. Z. ve Coşgun Ilgar, S. (2011). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitime Genel Bir Bakış. *Sabahattin Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2): 219-228.
- İlter, Ş. ve Köksalan, B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Olan Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1): 113 – 128.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İsen, G. ve Batmaz, V. (2006). *Ben ve Toplum*. İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenler oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç.(2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Karip, E. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karr, C. (2009). The Attitude of teachers towards teaching reading in the content areas. Web: <https://pdfs.semanticscholar.org/d142/5108bfc8f7a970db9b7fe2c48598594a667d.pdf> [21 Ocak 2019].

- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5): 1371-1383.
- Kıldan, O. (2010).Okul Öncesi Eğitim Bağlamında; “Eğitim Hizmetlerinde Kalite”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15: 111-130.
- Koç, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Koçyiğit, S. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel. G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1): 169-183.
- Kumari, H. (2012). A Comparative Study of attitude towards professionalism of Government and Non-Government School Teachers. *Abhinav-National Monthly Refereed Journal Of Research In Commerce & Management*, 2(12): 105-115.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlilik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*. 5(2), 137-152.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Küçükıılmaz, E.A. ve Duban, N. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ve Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1): 71-83.
- Malsawmi H. ve Renthlei, M. L. (2015). Attitude of Secondary School Teachers Towards Teaching Profession in Mizoram. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 2(3): 121-127.
- MEB. (1993). *On Dördüncü Milli Eğitim Şurası*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okul Öncesi Programı*. Web: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf [14 Aralık 2018]
- MEB (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Web: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf [11 Aralık 2018]
- MEB (2017b). *Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Web: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf [11 Aralık 2018].
- Oğuzkan, Ş. ve Güler, O.(1997). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: İstanbul Basımevi.
- Oktay, A. (1999).*Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul:Epsilon Yayıncılık.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (1998). *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegema Yayınları
- Özder, H, Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(16): 253-275.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özeri, Z. N. (2004). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özgüven, İ.E. (1998). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ve Öz-Yeterlik İnançları. *V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Öztürk, T. (2014). *Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, H. İ. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: HD Yayıncılık.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self Efficacy Research in M. Maehr ve P.R. Pintrich (Ed.) *Advances in Motivation And Achievement*, 10: 1-49. Greenwich, Ct: JAI Pres. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html> [21 Ocak 2019]

- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> [6 Ocak 2019] .
- Sağlam, M. (1996). Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 132: 6-7.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algularının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Schunk, D. L. (1987). Peer models and children’s behavioral change. *Review of Educational Research*, 57: 149-174. Web: <https://pdfs.semanticscholar.org/039f/fa2862fce04c4231a648d2f23a26dad33dd.pdf> [18 Ocak 2019].
- Seçkin, A. (2011). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58: 40-45.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10: 21-30.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim Kavramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji (Davranış Bilimi)*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58: 58-63.
- Şahin, İ. T. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Öz Yeterlik İnançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 101-120.

- Şenol Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), 235-250.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E.(2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerinin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul Öncesi Öğretmenliği Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 137-158.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Trivedi, R.P. (2012). A Study of Attitude of Teachers Towards Teaching Profession Teaching At Different Level. *International Multidisciplinary e-Journal*, 1(5): 24-30.

- Tschannen Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7): 783-805. Web: <https://pdfs.semanticscholar.org/42e3/af5061de43d25b85144964ab7a3e44a7549f.pdf> [29 Ocak 2019]
- Tschannen Moran, M., Hoy, A.W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2): 202-248.
- Tuğrul, B.(2005). Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62(6): 1-3.
- Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dile yönelik özyeterlilik algılarının ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ülgen,G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara Ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2): 1-8.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45: 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17): 1-16.
- Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz Yeterlilik İnançları Ve Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2): 456-467.
- Yaman, S., Cansüğü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3): 355-364.

- Yapıcı, M. (2004) . Öğretmen Tutumları Ve Yansımalar. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim Ve Düşünce Dergisi*,7(3).
- Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2): 201-209.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8): 35-43.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H.(2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27: 260-267.
- Yılmaz, E., Tomris, G. ve Kurt, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1): 1-26.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-Efficacy and Educational Development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (202-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 82-91. Web: <http://acmd615.pbworks.com/f/SelfEfficacyMotivation.pdf> [29 Ocak 2019]

EKLER

Ek-1 Anket Örneği

Değerli Meslektaşım,

Sizlere uygulanan anket 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizi edinmek amacıyla sorulmuş sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ve üçüncü bölümde ise “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Ölçeği” yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesini amaçlayan bu araştırma için hazırlanan sorular kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. İçtenlikle doldurduğunuz takdirde doğru verilere ulaşılmasında büyük katkılarınız olacaktır.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fatma ÇETİNKAYA
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1- Yaşınız

- 1) 25 ve altı () 3) 31-35 () 5) 41 ve üzeri ()
2) 26-30 () 4) 36-40 ()

2- Cinsiyetiniz

- 1) Kadın () 2) Erkek ()

3- En son mezun olduğunuz eğitim kurumu

- 1) Ön Lisans () 2) Lisans () 3) Yüksek Lisans () 4) Doktora ()

4- Meslek kadem yılınız

- 1) 5 yıl ve altı () 3) 11-15 yıl () 5) 21 yıl ve üzeri ()
2) 6-10 yıl () 4) 16-20 yıl ()

5- Çalıştığınız okul türü

- 1) Bağımsız Anaokulu () 3) Ortaokul bünyesinde anasınıfı ()
2) İlkokul bünyesinde anasınıfı () 4) Lise bünyesinde anasınıfı ()

6- Çalışma Durumunuz

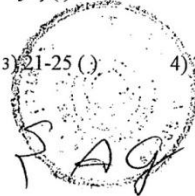
- 1) Kadrolu Öğretmen () 2) Sözleşmeli Öğretmen () 3) Ücretli Öğretmen ()

7- Eğitim verdiğiniz yaş grubu

- 1) 3 yaş () 2) 4 yaş () 3) 5 yaş ()

8- Sınıfınızdaki öğrenci sayınız

- 1) 10-15 () 2) 16-20 () 3) 21-25 () 4) 26 ve üzeri ()



**2. BÖLÜM: OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK BOYUTLU
ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ**

Değerli Meslektaşım, Her madde için ifadelere katılma düzeyinizi belirten seçeneğe (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Katılım Düzeyiniz				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
Öğrenme Öğretme Süreci					
1. Öğrencilerimi girişken olmaya özendiririm.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimi özerk olmaya özendiririm.	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
5. Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerime davranışlarıyla model olabilirim.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabiliyorum.	()	()	()	()	()
İletişim Becerileri					
1. Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.	()	()	()	()	()
2. Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
3. Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.	()	()	()	()	()
4. Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.	()	()	()	()	()
Aile Katılımı					
1. Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.	()	()	()	()	()
2. Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabiliyorum.	()	()	()	()	()
3. Aileleri, okulöncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
4. Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
5. Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabiliyorum.	()	()	()	()	()

SAG

2/5

**2. BÖLÜM: OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK BOYUTLU
ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ**

	Katılım Düzeyiniz				
	Hic	Az	Orta	Cok	Tamamen
Planlama					
1. Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.	()	()	()	()	()
3. Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.	()	()	()	()	()
4. Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
5. Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.	()	()	()	()	()
6. Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.	()	()	()	()	()
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi					
1. Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
2. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni. vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
3. Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
4. Sınıfta öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabiliyim.	()	()	()	()	()
5. Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
Sınıf Yönetimi					
1. Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	()	()	()	()	()
2. Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
4. Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.	()	()	()	()	()
5. Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.	()	()	()	()	()

2 AG

3/5

3. BÖLÜM: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

	Değerli Meslektaşım, Okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarına ilişkin yapılan bu araştırmada aşağıda yer alan soru listesindeki ifadeler hakkındaki görüşünüzü, her ifadenin karşısındaki parantezlerden birini işaretleyerek belirtiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış cevap yoktur. Sizden istenilen kendi görüşünüze uygun olan ifadeye ait parantezi işaretlemenizdir. Bütün soruların cevaplandırılması test için çok önemlidir. Bu nedenle bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, testin geçerliği ve güvenilirliği açısından tüm maddeleri cevaplandırmanızı rica ederim.	Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukla Katlıyorum	Kararsızım	Pek Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Çocukların çoğu söz dinlemelidir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Öğretmenlerin, çocukları tüm yönleriyle (ilgileri, becerileri, problemleri vb.) tanımaları beklenemez.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Öğretmenlerin (eğlenceli durumlarda) çocuklarla birlikte gülüp şakalaşması çocukları kontrol etmelerini etkilemez	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Sakin çocuklar, hareketli çocuklara tercih edilirler	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Öğretmen de her insan gibi hata yapabilir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Öğretmen hatalı davranan çocuğu arkadaşlarının önünde azarlayabilir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Çocukların soruları bazen duymamazlıktan gelinebilir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Çocuklara daima büyüklerin sözünü dinlemeleri öğretilmelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Ana babasının zapt edemediği çocuğu öğretmenin zapt etmesi beklenmemelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Bir faaliyeti her çocuğun aynı beceriyle yapmasını beklemek doğru olmaz	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Öğretmen çocukların sözlerini dinlememelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Öğretmenin fazla çaba sarf etmesine gerek yoktur, çocuk zaten becerilerini ortaya çıkaracaktır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Çocuklar arasındaki düzeni sağlamada öğretmenin sert davranması gerekli değildir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Öğretmen yalan söyleyen çocuğu cezalandırabilir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Öğretmenler çocuklara fazla ilgi göstermemelidirler	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Çocuklara fırsat verilirse, kurallara ne kadar güzel uydukları gözlenebilir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Öğretmen, çocukların kendi cinsiyetlerini tanıma konusundaki girişimlerine (denemelerine) ilgi göstermemelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Çocukların çoğu, fazla müdahale gerektirmeden faaliyetlerini kendi başlarına devam ettirebilirler	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Hiç bir çocuk otoriteye karşı gelmemelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20	Öğretmen, çocukların argo kullanmasını görmemezlikten gelmelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Faaliyet esnasında çocuklara daha fazla serbest davranma imkânı verilmelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22	Öğretmen, çocukların ev koşullarını bilmekle sorumlu değildir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23	Çocukların kendi ilgileri doğrultusunda faaliyeti seçmesi tercih edilir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24	Öğretmenlerin her şeyi çok iyi bildiğini, çocukların öğrenmesi önemlidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25	Çocuğun dünyasında öğretmenin merakını uyandıracak pek fazla şeye rastlanmaz	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26	Öğretmen çocukların hepsine aynı konuşma ve hareket özgürlüğü fırsatını vermelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)



3. BÖLÜM: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

		Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukla Katlıyorum	Kararsızım	Pek Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
27	Günümüzde, öğretmenlerin daha kuralcı olmalarına ihtiyaç vardır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28	Çocuklar, bir faaliyeti nasıl yapmak istedikleri konusunda serbest bırakılmalıdırlar	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29	Çocuğun tırnağını yemesi öğretmenin onunla ilgilenmesini gerektirmez	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30	Öğretmen kabahatli çocuğu bulamadığı zaman bütün çocukları cezalandırmalıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31	Öğretmen, hayali arkadaşından bahseden çocuğu fazla dikkate almamalıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32	Kekeleyen çocuğa sık sık konuşma fırsatı verilmelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33	Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk, susmasını bilmelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
34	Öğretmen, oyuncacı aralarında bir türlü paylaşamayan çocuklara müdahale etmemelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
35	Bir çocuk öğretmeniyle aynı fikirde olmadığını açıkça ortaya koymalıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
36	Öğretmenin çocuklarla gün boyu ne yapacağına dair düşünmesine gerek yoktur, nasıl olsa yapacak bir şeyler bulunur	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
37	Öğretmen, kız ve erkek çocuklara kendi cinsiyetlerine uygun rolleri oyun içinde deneme fırsatı vermelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
38	Çocukların faaliyet sırasında fısıldaşmalarına öğretmen müsaade etmemelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
39	Öğretmen yemekte kaşığı, çatalını kullanmakta zorlanan çocuğu önemsememelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
40	Çocuklar gibi öğretmenler de yanılabilir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
41	Öğretmen çocukları asla kendi haline bırakmamalıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
42	Öğretmen faaliyet hazırlarken çocukların gelişim düzeylerini dikkate almasa da olur	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
43	Öğretmen, kendisine sarılıp öpmek isteyen çocuklara fırsat tanımalıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
44	Öğretmen, bazı çocukların davranışlarına kızabilir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
45	Öğretmen problemlı çocukları sınıfta kendi haline bırakmalıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
46	Öğretmenin sözünün dinlenmesi için ses tonunu yükseltmesinde bir sakınca yoktur	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
47	Öğretmen birbirine vuran çocukları görmemezlikten gelmelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
48	Öğretmen çocukların bitmez tükenmez sorularını tekrar tekrar cevaplamalıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
49	Oyuncakları kıran çocukları öğretmen görmemezlikten gelmelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
50	Öğretmen her çocuğuna aynı oranda ilgili ve güler yüzlü olmalıdır	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
51	Çocukların zamanında okula gelip gitmemesi hoş görülmez	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
52	Kendileri için tehlike arz eden durumlarda çocuklar kendilerini korumaya çalışmalı, her şeyi öğretmenden beklememelidir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Anketimiz bitmiştir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

5/5

AG

Ek-2 Uygulanan Ölçeklerin Geliştiricilerinden Alınan İzin

21.03.2019

Ölçek kullanma izin talebi - fatmacetinkaya.oguz@gmail.com - Gmail

Ölçek kullanma izin talebi

Gelen Kutusu



Fatma Çetinkaya <fatmacetinkaya.oguz@gmail.com>
Alıcı: hulya.bilgin

Merhaba Sayın Hocam,

Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim.

Geliştirmiş olduğunuz "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği"ni "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik İnançları" ile ilişkilendirerek yüksek lisans tezimde kaynakça belirterek kullanmak istiyorum. Bu ölçeği kullanmama izin verirsiniz çok memnun olurum.

Saygılarımla

Fatma ÇETİNKAYA

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi



hulya.bilgin <hulya.bilgin@marmara.edu.tr>
Alıcı: ben

Fatma Merhaba

Yüksek lisans çalışmada başantlar diliyorum, ekte ölçeği gönderiyorum. Sormak istediğin bir şey olursa senden haber bekliyorum. İsminden bahsetm

Dr. Hulya Bilgin

2017-12-12 12:02, Fatma Çetinkaya yazmış:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim.

Geliştirmiş olduğunuz "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği"ni "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik İnançları" ile ilişkilendirerek yüksek lisans tezimde kaynakça belirterek kullanmak istiyorum. Bu ölçeği kullanmama izin verirsiniz çok memnun olurum.

Saygılarımla

Fatma ÇETİNKAYA

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi



Ek-3 Uygulanan Ölçek İzinleri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2733827
Konu: Anket ve Araştırma İzini

08.02.2018

Sayın: Fatma ÇETİNKAYA

- İlgi: a) 16.01.2018 tarihli ve 1879296 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) Valilik Makamı'nın 06.02.2018 tarih ve 2475904 Sayılı Oluru.

"Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri, ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için: Y.YÜKSEL
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7fa2-e19a-3f2d-8374-fda3 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2475904
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

06/02/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 16.01.2018 tarihli ve 1879296 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.02.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Fatma ÇETİNKAYA'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesinde bulunan özel/resmî eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlere; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/02/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1567-5918-38fb-ab63-f6dd kodu ile teyit edilebilir.