



Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Programı

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK
İNANÇLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME

Duygu TEPE
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kamile DEMİR

Burdur, 2011

**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Programı**

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK
İNANÇLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME**

**Duygu TEPE
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kamile DEMİR**

Burdur, 2011



MAKÜ SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 26.05.2011 tarih ve 2011/10 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 24.06.2011 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Duygu TEPE'nin "Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE

(TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Kamile DEMİR

ÜYE

: Yrd. Doç. Dr. Hülya ŞAHİN

ÜYE

: Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

ONAY

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

12.07.2011

Duygu TEPE

ÖZET

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme

Duygu TEPE

Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Konya merkez ve merkeze bağlı ilçelerde görev yapan 862 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler SPSS ve LISREL yazılımları kullanılarak çözümlenmiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin kapsam geçerliğini sınamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, hem tek boyutlu hem de çok boyutlu olarak incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler "Açıklayıcı Faktör Analizi" tekniklerinden "Temel Bileşenler Analizi" ile incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizinden sonra elde edilen ölçeklerin, kuramsal yapıyı ne ölçüde desteklediği ise "Doğrulamalı Faktör Analizi" ile test edilmiştir. Ölçeklerin birleşim ve ayrışım geçerlikleri Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları, açıklanan ortalama varyans (AVE) ve faktör yükleri hesaplanarak incelenmiştir.

Ölçeklerde yer alan maddeler, madde-toplam korelasyonları ile alt ve üst %27'lik gruplarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeylerine bakılarak da incelenmiştir. Ölçeklerin ölçüt geçerliği için kullanılan diğer teknikler şunlardır: Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine ve öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem için tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları için ise Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve Birleşik Güvenirlik Katsayısı (CRC) ile hesaplanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, elde edilen hem tek boyutlu hem de çok boyutlu Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçek'lerinin okulöncesi öğretmeni öz yeterlik inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, öğretmen öz yeterlik inancı, ölçek geliştirme

ABSTRACT

Development of Declaratory Scale for Preschool Teachers' Self Efficacy Beliefs

Duygu TEPE

The aim of this research is to develop a reliable and valid scale towards to determine self efficacy beliefs of preschool teachers. The study group of this research, which is in the survey model, has formed from the 862 preschool teachers who works in the 2010–2011 academic year, in the centre of Konya and in the towns that belongs to Konya in. The obtained datum were analysed by using SPSS and LISREL softwares.

The expert views were used in oder to test out the content validity and to determine structural validity of the Preshool Teachers' Self Efficacy Beliefs Scale. In order to determine the structural validity a factor analysis was done. The scale was analysed both as one-dimensional and multi dimensional. Items in the scales were examined by using 'Basic Components Analysis' which is one of the 'Explanatory Factor Analysis' techniques. How the scales, which is obtained after 'Explanatory Factor Analysis', supports the theoretical structure was tested out by 'Confirmatory Factor Analysis'. The convergent and discriminant validities of the scales were examined by calculating Pearson Product Moment Correlation Coefficient, the explained average variance (AVE) and factor load. Items in the scale also examined by checking out the range of meaningfulness of the difference between avarages of upper %27 and lower %27 groups and items total correlations. Also, in order to calculate scale's criterion validity these techniques were used: differentiation of preschool teachers' self efficacy beliefs according to their educational background, work experience and socio-economic situations of the students, for unrelated sampling, was tested out with One-Way ANOVA.

Reliability studies of the Scales for Preschool Teachers' Self Efficacy Beliefs were calculated by using Cronbach Alpha Coefficient and Composite Reliability Coefficient (CRC). The results of the research showed that the Preshool Teachers' Self Efficacy Beliefs Scales can be regarded as a valid and reliable instrument that to measure self efficacy beliefs of preschool teachers..

Key words : Preschool, scale development, the belief of teachers' self efficacy

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	iii
KISALTMALAR	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
TEŞEKKÜR	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	4
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
Öz Yeterlik İnancının Kavramsal Gelişimi	6
Öz Yeterlik İnancı Tanımları	7
Öz Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi	9
Öz Yeterlik İnancının Kaynakları	10
1.Bireyin Kendi Yaşantıları	10
2.Dolaylı Öğrenme Yaşantıları	10
3.Sözel İkna	11

4.Fizyolojik ve Duygusal Durum	11
Öğretmen Öz Yeterlik İnancı	12
Öğretmenlerin Sahip Olduğu Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Sürecine Yansımaları	16
İlgili Araştırmalar	21
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	22
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	23
Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarını Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçek Geliştirme Araştırmaları	29
BÖLÜM III	35
YÖNTEM	35
Araştırma Modeli	35
Çalışma Grubu	35
Veri Toplama Aracı	37
Verilerin Analizi	37
BÖLÜM IV	41
BULGULAR ve YORUM	41
Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Kapsam Geçerliği	41
Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	41
Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları	42

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları	50
Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	51
Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları	51
Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları	74
Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Modellerinin Karşılaştırılması	75
BÖLÜM V	78
SONUÇ ve ÖNERİLER	78
Sonuçlar	78
Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar	78
Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar	80
Öneriler	83
KAYNAKÇA	85
EKLER	99
EK-1:Araştırma İzni	99
EK-2:Bilgi Formu	100

EK-3:Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Taslak Formu	101
EK-4: Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği	105
EK-5: Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği	108
ÖZGEÇMİŞ	111

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Akt. : Aktaran

SPSS : Statistical Package For Social Sciences

LISREL: Linear Structural Relation

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1.Okulöncesi Öğretmenlerin Deneyim, Cinsiyet, Mezun Olunan Okul, Çalışılan Okul Türü ve Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	36
2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Alt Faktörlerinin Korelasyon Katsayıları.	38
3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları, Madde Toplam Korelasyonları ve t Değerleri.	43
4. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	48
5. Eğitim Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	49
6. Mesleki Deneyime Göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	50
7. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları, Madde Toplam Korelasyonları ve t Değerleri.....	52
8. Okul Öncesi Öğretmenleri Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Alt Faktörlerinin AVE ve Korelasyon Katsayıları.	56

9. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Öğretme Öğrenme Süreci (OOS) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları...	57
10. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre İletişim Becerileri (İB) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	58
11. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Aile Katılı (AK) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	59
12. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Planlama (PL) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	60
13. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
14. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Sınıf Yönetimi (SY) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	62
15. Eğitim Durumuna Göre Öğretme Öğrenme Süreci (OOS) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	63
16. Eğitim Durumuna Göre İletişim Becerileri (İB) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	64
17. Eğitim Durumuna Göre Aile Katılımı (AK) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	65
18. Eğitim Durumuna Göre Planlama (PL) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	66

19. Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	67
20. Eğitim Durumuna Göre Sınıf Yönetimi (SY) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	68
21. Mesleki Deneyime Göre Öğretme Öğrenme Süreci (OOS) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	69
22. Mesleki Deneyime Göre İletişim Becerileri(İB) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	70
23. Mesleki Deneyime Göre Aile Katılımı (AK) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	71
24. Mesleki Deneyime Göre Planlama (PL) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	72
25. Mesleki Deneyime Göre Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	73
26. Mesleki Deneyime Göre Sınıf Yönetimi (SY) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	74
27. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları.	75
28. Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.	76

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekil</u>	<u>Sayfa</u>
1. Karşılıklı Belirleyicilik (Bandura, 1977)	6
2. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi (Bandura, 1997, s.79)	9
3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Ölçme Modeli	46
4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Yapısal Modeli	55

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında yardımını, desteğini, bilgisini ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen, ayrıca çalışmamın yönlendirilmesi ve sonuçlandırılmasında büyük emeği geçen danışmanım, Değerli Hocam Doç. Dr. Kamile DEMİR'e içtenlikle teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Çalışmanın incelenmesinde katkılarını esirgemeyen Değerli Hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hülya ŞAHİN'e ve Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ'a teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen, lisansüstü eğitim yapmamda beni cesaretlendiren ve bugünlere gelmemde yol gösterici olan Sayın Hocam Doç. Dr. Salih CEYLAN'a, tüm tez çalışmam boyunca yanımda olan, benimle gurur duyan ve onlarla gurur duyduğum değerli ailemin biricik üyeleri; Sevgili Babam Selim TEPE ve Sevgili Annem Vesile TEPE'ye ve Canım Ağabeyim İsmail TEPE'ye çok teşekkür ederim.

Ayrıca tezimin yazımında emeği geçen tüm arkadaşlarıma da teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Duygu TEPE

Burdur, 2011

BÖLÜM I

Giriş

Eğitim ortamının en önemli öğelerinden birisi öğretmendir. Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde, hem çevrenin bir parçası hem de düzenleyicisi konumundadır (Taşdemir, 2007). Toplumların yapısı değiştikçe, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki sorumlulukları ve görevleri de değişmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değişen ve gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004). Öğretmenin bu görevleri yerine getirebilmesi ise, çağdaş niteliklerle donanmış olmasını gerektirir. Bu sebeple öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları üstlenebilecek yeterliklerle donanmış olması son derece önemlidir (Oğuz ve Topkaya, 2008).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almış olmalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Aslan ve Uluçınar Sağır, 2008; Gerçek, Köseoğlu, Soran ve Yılmaz, 2005). Bandura (1984) 'ya göre bir öğretmenin mesleğindeki başarısı ile görevlerini gerçekleştirebileceğine inancının ilgisi vardır. Bu da öz yeterlik inancı ile ilişkilidir.

Öz yeterlik inancı kavramının teorik temeli Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanır. Bandura (1997, s. 391) öz yeterlik inancını, “bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargıları” olarak tanımlamaktadır.

Bireyin kendi yaşantıları, dolaylı öğrenme yaşantıları, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durum olmak üzere dört kaynağı bulunan öz yeterlik inancı; bireyin etkinliklerinin seçimini, yaşamı için olumlu veya olumsuz düşünmesini, amaçlarını ve yaşam biçimini, zorluklara karşın harcayacağı çabayı, çabalarının düzeyini ve çabaları sonucu elde edeceği ürünleri etkilemektedir (Bandura, 2001). Araştırma sonuçları da bir durumla ilgili öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bir işi

başarmak için çaba gösterdiklerini, olumsuzluklar ile karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Çoban ve Sanalan, 2002). Herhangi bir konuda öz yeterlik inancı yüksek olan birey, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterir. Çünkü öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları problemleri çözmeye daha sistemli, ısrarcı ve başarılı olmaktadır (Altunçekiç, Koray ve Yaman, 2005; Aslan ve Uluçınar Sağır, 2008; Üredi ve Üredi, 2006). Olumlu öz yeterlik inancı bireyin motivasyonu arttırıp, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağlar ve çaba harcamaya istekli kılar; olumsuz öz yeterlik inancı ise kişinin kendi inisiyatifi ile davranamamasına ya da yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olabilmektedir (Bıkmaz, 2002, 2004; Çapri ve Kan, 2006). Yapılan araştırmalar ışığında, bir davranışın başarısında, kişinin sahip olduğu öz yeterlik inancının etkili olduğu ve bu inancın davranışları yönlendirdiği söylenebilir.

Öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin yeterliğinin ve öz yeterlik inancının önemli bir rolü vardır (Gerçek ve diğerleri, 2005). Enochs ve Riggs (1990) öz yeterlik inancı kavramının eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde ifade edilmektedir. Örneğin; Ashton (1984) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları” şeklinde açıklarken; Guskey ve Passaro (1994) öz yeterlik inancını “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” olarak ifade etmektedir. Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) da öğretmen öz yeterlik inancını “bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturmayacağına ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenin öz yeterlik inancının öğrenci başarısı üzerinde en etkili değişkenlerden biri olduğu öne sürülmektedir. Öğretmenin öz yeterlik inancı ile öğretmen davranışları, öğrencilerde meydana gelen öğrenme ürünleri, öğrenci başarısı, motivasyonu ve öz saygısının arasındaki ilişki birçok araştırmacı (Allinder, 1995; Ashton, 1984; Cömert, Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2009; Dembo ve Gibson, 1984; Ross, 1994; Shroyer ve Ramey, 1992) tarafından incelenmiş ve öğretmen öz-yeterlik inancının, öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi,

öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Cömert ve diğerleri, 2009; Dembo ve Gibson, 1984; Schunk,1985; Sexton ve Tuckman, 1990; Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 1998). Öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında önemli sınıf içi davranış farklılıkları söz konusudur ve bu durum öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olmaktadır (Çakıroğlu, Özkan ve Tekkaya, 2002). Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönüt verme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma, mesleki bağlılık, etkili öğretmen özellikleri gibi konularda davranış farklılıklarının olduğunu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği görülmektedir (Cömert ve diğerleri, 2009; Çakıroğlu ve diğerleri, 2002; Gerçek ve diğerleri, 2005).

Eğitim-öğretim ortamında başarının temel unsurlarından birinin öğretmen öz yeterlik inancı olduğu söylenebilir. Öğretmenin öz yeterlik inancının öğretimin niteliğini kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte olduğu göz önünde bulundurulduğunda, iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları önemlidir (Üredi ve Üredi, 2006). Okulöncesi dönemin, çocuğun gelişiminin hızlandığı yıllar olduğunu, bu dönemde verilen eğitimin, çocuğun geleceğine yön verdiği, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği göz önünde tutulduğunda, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur (Kaya, 2004).

Konu ile ilgili alan yazın tarandığında, öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeye yönelik çalışmalara ulaşılmış, öğretmen öz yeterlik inancını ölçmek için kullanılan ölçekler incelenmiştir. Bu alanda genel öğretmen öz yeterliklerini ölçmeye yönelik ölçeklerin ve öz yeterlik ile ilgili olarak özel durumlara özgü geliştirilen ölçeklerin olduğu görülmüştür. Öz yeterlik inançları düzeylerinin ölçülmesine ilişkin ölçekler incelendiğinde, Türkiye’de okulöncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilmiş ya da Türkçeye uyarlanmış geçerli ve güvenilir bir ölçeğin olmadığı görülmüştür. Alan yazındaki araştırmalar ışığında, bu araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerini belirlemek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?

- a) Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin kapsam geçerliği var mıdır?
- b) Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin yapı geçerliği var mıdır?
- c) Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin ölçüt geçerliği var mıdır?
- d) Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin madde analizi sonuçları anlamlı mıdır?

2.Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında öğretmenlerin mesleki yeterliği ve öz yeterlik inançları gelmektedir. Bu bakımdan bir ülkede eğitimin gelişmesi ve yetişen insan niteliği büyük ölçüde öğretmenin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akyıldız, 1991). Okulların temel amaçlarından birinin bireyleri hayata hazırlamak olduğu düşünülürse, öğrencilerin yüksek öz yeterlik inancına sahip olarak yetişmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, dolaylı olarak öğrencilerin de öz yeterlik inançlarını, başarılarını ve motivasyonlarını etkilediği bilinmektedir (Çakıroğlu ve diğerleri, 2002). Özellikle okulöncesi öğretmenleri, öğrenciler tarafından en çok model alınan kişiler olduğundan okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin sahip olduğu beceriler kadar, söz konusu becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının da üzerinde durulması gerektiği göz önünde tutulursa, öğretmen öz yeterlik inancının kapsamlı ve karşılaştırmalı olarak incelenmesi yararlı olacaktır.

Bu araştırma, böyle bir görevi üstlenmektedir. Bu çalışma ile okulöncesi öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin öğretmenlik öz yeterlik inançlarının arttırılmasına yönelik yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir.

İlgili alan yazın taraması yapıldığında, Türkiye’de ve diğer ülkelerde okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerini belirlemeye ilişkin olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu çalışma ile söz konusu boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilecek olması bakımından önemlidir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2010–2011 öğretim yılı güz döneminde Konya ilinde görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerinin belirlenmesi konusu ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okulöncesi Eğitimi: 0–72 ay grubundaki çocukların gelişimlerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 1993).

Okulöncesi Eğitim Kurumu: 0–6 yaş arası çocukların gelişimlerini sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde destekleyen, onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekânın temellerini atan; uzman eğitici kadroya sahip, sosyal kuruluşlardır (MEB, 2002).

Okulöncesi Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren okulöncesi kurumlarında görev yapan, kadrolu ve sözleşmeli okulöncesi öğretmenleri.

Öz Yeterlik İnancı: Okulöncesi öğretmenin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceğine ilişkin inancıdır.

BÖLÜM II

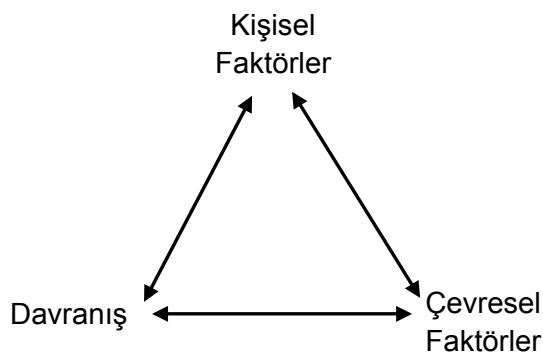
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilk olarak öz yeterlik inancı kavramının dayandığı kuram olan Sosyal Öğrenme Kuramına yer verilmiştir.

Öz Yeterlik İnancının Kavramsal Gelişimi

Öz yeterlik inancı, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile davranışçı kuramın birleştirilmesiyle ortaya çıkmış bir kuram olup, Sosyal Bilisel Teori (Social Cognitive Theory) olarak da bilinmektedir (Derman, 2007). Miller ve Dolard'ın 1941'de ortaya attığı Sosyal Öğrenme Kuramı'na, Albert Bandura'nın bilişsel boyutu da eklemesiyle sınırları genişlemiş ve kuram öğrenmeyi açıklamada daha etkili hale gelmiştir (Büyükduman, 2006). Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre insanlar, zihinsel süreçlerini kendileri düzenleyen, bunun sonucunu çevrelerine yansıtan ve tüm bu düzenlemeler ve çevreyle etkileşimler sonucu davranışları değişikliğe uğrayan organizmalardır (Pajares, 2002). Sosyal Öğrenme Kuramı'nın dayandığı temel ilkeler alan yazında altı başlık halinde toplanmaktadır. Bunlar: Karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesidir.

Bandura'ya göre (1997), insanlar belli şekillerde davranarak çevrelerini etkiler veya değiştirirler; bunun sonucu değişen çevre de insanların sonraki davranışlarını etkiler.



Şekil 1. Karşılıklı Belirleyicilik (Bandura, 1997).

Karşılıklı belirleyicilik adı verilen bu yapıda yer alan kişisel özelliklerin en önemlisi öz yeterlik inançlarıdır. Çünkü insanların kendileriyle ilgili olarak düşündükleri,

hissettikleri ve inandıkları, davranışlarını etkiler (Büyükduman, 2006). Bunun da öz yeterlik inançlarının kişilerinin seçim ve davranışlarının belirleyicisi olduğu savını desteklediği söylenebilir.

İnsanlarda var olduğu düşünülen sembolleştirme kapasitesi, bir kayıt cihazına benzetilebilir. Geçmişe ilişkin her yaşantı, deneyim, düşünce ve duygu insan zihninde kaydedilir ve depolanır (Büyükduman, 2006). Sembolleştirme kapasitesi sayesinde insanlar bazı problemleri zihinlerinde çözebilme, geleceğe yön verme ve öngöründe bulunabilme olanağına sahiptirler (Bandura, 1984). Geçmişte kazanılan semboller doğrultusunda geleceğe ilişkin yordama yapabilmektedirler. İnsanlar yalnızca kendi deneyimlerinden değil başkalarının deneyimlerinden de öğrenmektedirler. Eğer gözlenen davranışın birey tarafından gerçekleştirilmesi bireyin beklentilerini karşılamış ve olumlu sonuç vermişse davranışın gelecekte yenilenme olasılığı artmış olur ki bu da öğrenmedir (Büyükduman, 2006).

İnsanlar kendi davranışlarını kontrol etme becerisine sahiptirler. Öz düzenleme becerisi, kişinin neyi yapabileceği, neyi yapamayacağına yönelik inancıyla ilgilidir (Bandura, 1984). İnsanlar kendi davranış ve tutumlarına ilişkin düşünme ve yargıda bulunma becerisi bulunmaktadır. Bu beceri sayesinde, insanlar deneyimlerini anlamlandırmakta, kendi bilişleri ve becerilerine olan inançlarını tanımakta, öz değerlendirme yapabilmekte ve bu değerlendirme sonucunda davranışlarını ve düşünce biçimlerini değiştirebilmektedirler (Bandura, 1997).

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın dayandığı temel ilkelere ilişkin bütün bu yargılar ve değerlendirmeler, bireyin bir işi yapmada ne derece yeterli olacağına ilişkin görüşünü geliştirmektedir. Bireyin kendi becerileri ve yeterlilikleri ile ilgili bu yargısı, "öz yeterlik inancını" oluşturmaktadır (Bandura, 1984, 1997, 2001). Bireyin kendi ile ilgili bu yargısına öz yeterlik inancı adı verilmektedir. Bireyin öz yeterlik inancına ilişkin algısı kendi gerçek yeterliğini yansıtmayabilir. Ancak, algılanan öz yeterlik inancı bireyin davranışlarını düzenlemede önemli bir role sahiptir (Büyükduman, 2006).

Öz Yeterlik İnancı Tanımları

Öz yeterlikle ilgili alanyazında "öz yeterlik inancı" (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2004; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Altunçekiç ve diğerleri, 2005; Bıkmaz, 2002, 2004; Bütün Kuş, 2005; Büyükduman, 2006; Çapri ve Kan, 2007; Çoban ve Sanalan, 2002; Gerçek ve diğerleri, 2005; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Üredi ve Üredi,

2006), “algılanan öz yeterlik” (Celep, 2000), “öz yeterlik algısı” (Aksoy ve Diken, 2009; Altun, 2005; Arslan, 2006; Aşkar ve Umay, 2002; Cömert ve diğerleri, 2009; Derman, 2007; Dilmaç ve Izgar, 2008; Gençtürk, 2008), “öz yeterlik yargısı” (Celep, 2000), “öz yeterlik duygusu” (Önen ve Öztuna, 2005) ya da “yetkinlik beklentisi” (Bacanlı, 2006; Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran Esen, 2006; Karahan, 2008; Kuzgun, 2003; Özyürek, 1995; Yiğit, 2001) gibi farklı terimler kullanılmaktadır. Bu çalışmada “öz yeterlik inancı” ifadesi benimsenmiştir.

Bandura (1997, s.391), öz yeterlik inancını, “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik inancı, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir. Tschannen Moren ve Hoy (2001, s.792) ise öz yeterlik inancını “kişinin yeni bir durum karşısında, başarısının ne düzeyde olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileri” şeklinde tanımlamaktadırlar.

Bireylerin motivasyonları, olaylardan etkilenme durumları ve hareketleri, gerçekte olandan çok, neye inandıklarına bağlıdır. Bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir (Üredi ve Üredi, 2006). Öz yeterlik inançlarının insan hayatındaki önemi büyüktür. Buna göre öz yeterlik inançları (Özenoğlu Kiremit, 2006):

- a) Kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini,
- b) Yaşamında ne türlü amaçlar belirleyeceğini,
- c) Nasıl bir yaşam biçiminin olacağını,
- d) Zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını,
- e) Çabalarının ürününün nasıl olacağını ve
- f) Genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkiler.

Alanyazında yer alan diğer öz yeterlik inancı tanımları ise şu şekildedir: Woolfolk (1993) öz yeterlik inancını, kişinin yeteneklerini organize edebilme ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inancı olarak ifade etmiştir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Açıkgöz (1996) öz yeterlik inancını, kişinin belirli işler karşısında, kendi performansına duyduğu güven olarak tanımlamıştır.

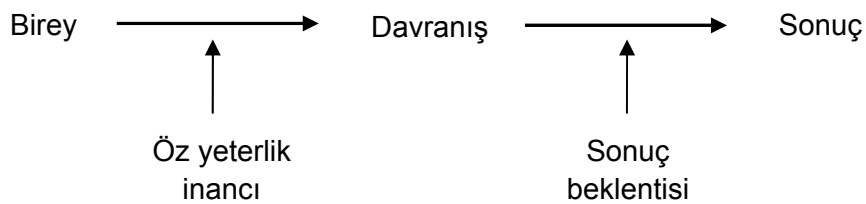
Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öz yeterlik, gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır (Acar, 2005).

Bandura (1997)'ya göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir. Nitekim Gawith (1995) kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen, bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamayabileceğini belirtir. Başka bir deyişle kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen, bunu yapabileceği konusunda öz yeterlik inancı yoksa yapamama olasılığı söz konusudur (Akt; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004).

Öz Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi

Bandura (1997), bireylerin herhangi bir davranışı yapmasında ve istediği sonucu elde etmesinde etkili olan iki temel beklentiden söz etmektedir. Bu beklentiler, öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisidir.

Öz yeterlik inancı, daha önce de belirtildiği gibi, bireyin istediği sonuca ulaşabilmek için gerekli davranışları, beceriyi başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır. Sonuç beklentisi ise, bireyin sergilediği davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini tahmin edebilme yetisidir (Ercivan Zencirli, 2008). Öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi (Bandura, 1997, s.79).

Şekil 2'de görüldüğü gibi, öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi birbirine bağlıdır ve sonuç beklentisi öz yeterlik inancının bir çıktısıdır. Burada bireyin öz yeterlik inancı sorusu “Verilen görevi arzulanan seviyede başarmak için gerekli etkinliği organize edecek kapasiteye sahip miyim?” şeklinde ifade edilirken, sonuç beklentisi sorusu

“Eğer görevi arzulanan seviyede başarılıysam muhtemel sonuç ne olur?” şeklinde ifade edilir. Diğer bir deyişle “yapacağımız işten önemli bir sonuç beklediğimizde (sonuç beklentisi) ve bu işi başarabileceğimize inandığımızda (öz yeterlik inancı) işi başarmak için motive oluruz” görüşünü ifade etmektedir (Erden, 2007).

Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Öz yeterlik inancının oluşmasında bazı temel kavramların etkili olduğu bilinmektedir. Öz yeterlik inancının oluşumunu etkileyen dört kaynak söz konusudur. Bunlar (Bandura, 1984, 1997, 2001): Bireyin kendi yaşantıları (mastery experiences), dolaylı öğrenme yaşantıları (vicarious experience), sözel ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik ve duygusal durum (physiological and emotional arousal).

1. Bireyin Kendi Yaşantıları

Öz yeterlik inancının en güçlü kaynağı olan bireyin kendi yaşantıları, kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimlerdir. İnsanlarda güçlü bir öz yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesidir (Özata, 2007). Bireyler eylemlerinin etkilerini ölçerler ve bu etkilerin yorumları öz yeterlik inançlarının yaratılmasına yardımcı olur (Gençtürk, 2008). Başarılı sonuçlar, kişinin kendisine ilişkin inancını olumlu yönde etkilerken; başarısız sonuçlar da bu inancı olumsuz etkiler (Bandura, 1984, 1997, 2001). Yapılan araştırmalar (Ginns ve Watters, 1995; Hill, Mann ve diğerleri, 1987; Hoy, 2000; Pajares, 1997) başarılı ve olumlu deneyimlerin öz yeterlik inançlarını olumlu etkilediğini ve arttırdığını; olumsuz ve başarısız deneyimlerin ise bireyin öz yeterlik inançlarının da olumsuz bir etkiye neden olduğunu ortaya koymaktadır (Gençtürk, 2008).

2. Dolaylı Öğrenme Yaşantıları

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın önemli bir bileşeni olan modelin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenme, öz yeterlik inancının oluşumunda da karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar kendilerine benzer insanların zor durumlarla başa çıkma yöntemlerini gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirebilir (Büyükduman, 2006). Gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması, öz yeterlik inancının oluşumunda değer taşımaktadır. Birey model aldığı kişinin kendisine çok benzediğini düşünüyorsa modelin başarı ya da

başarısızlıkları bireyi daha fazla etkilemektedir. Diğer yandan birey, model aldığı kişinin kendisine pek benzemediğini düşünüyorsa modelin başarı ya da başarısızlıkları öz yeterlik inancını çok fazla etkilememektedir (Derman, 2007). Algılanan benzerlik ne kadar fazlaysa, gözleyen modelin başarı ve başarısızlıklarından o denli fazla etkilenmektedir (Bandura, 1984, 1997; Woolfolk Hoy, 2000). Öz yeterlik inancının oluşumunda yalnızca gerçek insanların gözlenmesi değil, televizyon ve diğer görsel medyadaki sembolik modeller de yer alabilmektedir (Bütüncü, 2005; Büyükduman, 2006).

3.Sözel İkna

Sözel ikna, kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir. Olumlu iknalar kişinin cesaretlenmesini sağlayarak öz yeterlik inançlarını kuvvetlendirirken, olumsuz iknalar da kişinin cesaretini yitirmesine sebep olarak öz yeterlik inançlarını zayıflatır; hatta kişinin öz yeterlik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1984; Gençtürk, 2008; Milner, 2002). Gerçekçi olmayan teşvikler, bireyin sergileyeceği tüm çabaya karşın bireyin yaşayacağı başarısızlık nedeniyle bireyde öz yeterlik inancının hızlı bir şekilde düşmesine neden olmaktadır (Bozgeyikli, 2005). Pajares (2002)'e göre, genellikle negatif ikna yoluyla öz yeterlik inancının zayıflatılması, pozitif ikna ile bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır.

Sözel iknada, ikna eden kişi de büyük önem taşımaktadır. Sözel iknanın gücü; ikna eden kişinin güvenilirliğine, dürüstlüğüne ve uzmanlığına bağlıdır (Bandura, 1984; Pajares ve Schunk, 2004). Sözel ikna, bireyi yeni stratejiler için girişimde bulunmaya ve başarmak için yeterince sıkı çalışmaya ikna ederek bireyin başarılı performanslarına katkıda bulunur (Bandura, 1997).

4.Fizyolojik ve Duygusal Durum

İnsanların bir etkinliği gerçekleştirirken içinde buldukları psikolojik durumları öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Bireyin bedensel ve duygusal açıdan kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını arttırmaktadır (Bıkmaz, 2004). Pajares (1997) endişe, stres, yorgunluk ve ruh hallerinin kişilerin öz yeterlik inançlarıyla ilgili bilgi sağladığını ifade etmektedir (Gençtürk, 2008). Tehdit edici durumlar, bireydeki kendini yeterli görme duygusunun zayıflamasına ve bununla beraber bireyde kalp atışlarının hızlanması, solunumun artması, çarpıntı, terleme ve ellerin titremesi gibi fizyolojik birtakım belirtilerin ortaya

çıkmasına sebep olabilir. Gevşeme hissi ve pozitif duygular, bireyin kendine güvenini ve geleceğe yönelik başarılı olma inancını kuvvetlendirir (Bandura, 1997). Buna göre olumlu ruh halinin öz yeterlik inancını güçlendirdiği; depresyon ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguların ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir. İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken becerileri konusunda olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişlerse, bu duyuşsal tepkiler öz yeterlik inançlarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 2002).

Bireyin kendi yaşantıları, dolaylı öğrenme yaşantıları, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum kaynaklarından elde edilen bilgiler doğrudan öz yeterlik inancını etkilemez. Fakat bu bilgiler bilişsel olarak değerlendirilerek öz yeterlik inancının şekillenmesini sağlar. Öz yeterlik inancı değerlendirmesi bireyin kişisel, çevresel ve davranışsal faktörleri birleştirip, tarttığı bir sonuç çıkarma sürecidir (Pajares ve Schunk, 2004). Öz yeterlik inançlarını biçimlendirirken insanlar yeteneklerinin algısı, harcanılan çaba, üstlenilen görevin güçlüğü, destek olma gibi etmenleri de göz önünde bulundurabilirler (Çimen, 2007).

Yukarıdaki dört kaynaktan beslenen öz yeterlik inancı bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bandura'ya göre, öz yeterlik inancı bireyin etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilemektedir (Ekici, 2006). Yapılan birçok araştırmanın (Açıkgöz, 1996; Altunçekiç ve diğerleri, 2005; Bıkmaz, 2002; Çapri ve Kan, 2006; Çoban ve Sanalan, 2002; Gerçek ve diğerleri, 2005; Pajares ve Schunk, 2004; Schunk, 1985; Üredi ve Üredi, 2006) sonuçları da Bandura'nın bu görüşünü doğrular niteliktedir. Bu açıdan bakıldığında, öz yeterlik inancı, eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2002).

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör, eğitimidir. Bu alanda uğraş veren öğretmenler ise, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz (Ay, 2007). Öğretmenin, görev ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirmesi onun gerekli bilgi, beceri ve tutumla donanmış olmasını gerekli kılar. Dolayısıyla bu

süreçte büyük rol oynayan öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesi ve belirlenen bu niteliklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimin kalitesinin ve niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi ile mümkündür (MEB,2008).

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini yerine getirebilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2001). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi (MEB; 2008);

- Milli eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesine katkı sağlamak,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama yapılabilecek bir sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi için fırsatlar sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45' inci maddesi hükümleri kapsamında, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışma, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca uygun bulunması üzerine bakanlık makamının 17.04.2006 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiş ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır. Çalışmada 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ortaya konmuştur (MEB, 2008);

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Öz yeterlik inançlarının,

eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir (Türk, 2008). Bir öğretmen alanında ne kadar bilgili olursa olsun, öz yeterlik inancı düşük olduğunda derslerinde verimli olması beklenemez. Öğretmenin görev ve sorumluluklarını kendinden beklenen başarılı bir şekilde yerine getirmesinde kendisine olan inancı çok önemlidir. Başarı için gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir (Denizoğlu, 2008).

Öz yeterlik inançları öğretmenlerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında göstereceği başarıyı doğrudan etkilemektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğinde öğretmen kilit rol oynadığı için öz yeterlik inançları da bu süreci etkileyecektir. Çünkü öğretmenin kişiliği ve davranışları öğrencilerin akademik ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmesine etki edecektir (Özata, 2007). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretim sürecinde o kadar etkilidir ki; planlama, kullanılacak öğretim yöntemlerinin seçimi, sınıf içi iletişim, öğrenci edimi gibi öğretmenliğin temelini oluşturan becerilerde açıkça gözlemlenebilir. Öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler öğretim sürecinde ve öğrencilerin akademik ve sosyal olarak gelişimlerinde, diğer öğretmenlere göre son derece farklılıklar gösterirler ve bu farklılıklar öğrencilerin davranışlarına ve öğrenme öğretim süreçlerinin etkililiğine yansır (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde ifade edilmektedir. Örneğin; Guskey ve Passaro (1994) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” şeklinde açıklarken; Atıcı (2000) öğretmenlerin öz yeterlik inancını “öğretmenlerin öğretim işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları” olarak ifade etmektedir. Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz yeterlik inancını “bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturmayacağına ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır. Friedman ve Kass (2001) ise, öğretmen öz yeterlik inancını, “öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, zor veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri” olarak tanımlamaktadır (Zengin, 2003).

Öz yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalardan çıkan ortak sonuç öğretmen öz yeterlik inancının, öğrencilerin akademik başarıları ve kişilik özellikleri hangi düzeyde olursa olsun, öğretmenin öğrencilerini bekleyen akademik ve kişilik özellikleriyle donanmış hale getirebileceğine olan inancı ve yargısı olduğudur (Karahan, 2008).

Öğretmenlerin kendi becerilerine olan inancı, öğretmenlikteki etkililiklerinin bir göstergesidir. Öz yeterlik inancı düşük ve yüksek olan öğretmenler arasında etkinliklerin seçimi, güçlükler karşısındaki sebat, çabaların düzeyi, düşünme biçimi, duygusal tepkiler ve ortaya konan performans gibi birçok alanda farklılıklar bulunmaktadır (Çoban ve Sanalan, 2002). Öğretmen öz yeterlik inançları üzerinde birçok araştırma (Altunçekiç ve diğerleri, 2005; Aşkar ve Umay, 2002; Bandura, 1984; Barbaranelli, Borgogni, Caprara ve Steca, 2003; Brian Rowan, Raudenbush, Stephan ve Yuk Fai Cheong, 1992; Chan, 2003; Duban ve Küçükıılmaz, 2006; Gerçek ve diğerleri, 2005; Ghaith ve Yaghi, 1997; Henson ve Robert, 2001; Jinks ve Lorsback, 1998; Kaptan ve Korkmaz, 2002; Önen ve Öztuna, 2005; Pajares, 2002; Schmitz, 2000; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Üredi ve Üredi, 2006) yapılmıştır. Bu araştırmalarda öz yeterlik inancının önemi vurgulanmakta ve yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin özellikleri de ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Karahan, 2008; Özenoğlu Kiremit, 2006):

- Önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar.
- Öğretmede daha istekli, coşkulu ve başarılıdırlar.
- Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar.
- Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar.
- Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştireldirler.
- Karşılaştığı zorluklar karşısında sabırlı davrandığı, daha çok gayret gösterirler.
- Öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki oluştururlar.
- Dersi planlamada daha başarılıdırlar.
- Öğrenme çevresini düzenlemede daha etkilidirler.

- Öğretim programlarını kullanmada daha başarılıdırılar.
- Zamanı daha iyi planlayabilirler.
- Öğrenciyi daha iyi motive ederler.
- Özel eğitime gönderilecek bir öğrenciyi daha doğru ve daha erken saptayabilirler.

Öğretmen öz yeterlik inançlarını belirleme çalışmalarının yapılması ile öğretmen ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarıyla ilgili önemli veriler elde edilebilir. Elde edilen bu veriler, sonraki uygulamalarla gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde öğretmenlere aktarılabilir. Böylelikle, eğitim programlarının ve sistemlerin, kişilerin öz yeterlik inançlarını sağlama ve geliştirmeye yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde gözden geçirilmesi sağlanabilir. Göreve yeni başlayacak öğretmenlerin öz yeterlik inançları artırılabilir. Bu araştırmaların, öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançlarını taşıyan ve sürdüren öğretmenlerin varlığı ve öğretmen kalitesinin artırılmasına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir (Türk, 2008).

Öğretmenlerin Sahip Olduğu Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Sürecine Yansımaları

İnsan yaşamı boyunca pek çok dönemden geçmektedir. Arkadaş ilişkilerinin önem kazandığı bir evre olan okul dönemi de bunlardan biridir. Bandura (1997) okulu, çocukların bilişsel yeterliklerinin geliştiği ve topluma katılabilmesi için gerekli olan bilgi ve problem çözme becerilerini kazandığı yer olarak tanımlamaktadır. Çocuğun okulda en çok iletişimde bulunduğu, kendine model aldığı kişi olan öğretmenin çocuğa yaklaşımında izlediği tutum ve davranışların önemli ve etkili olduğu söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının büyük önem taşıdığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile eğitim-öğretim süreci arasında güçlü bir ilişki vardır. Eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması ve öğrencide istenilen davranışlar oluşturulabilmesi öğretmenlerde aranan öz yeterlik inancının yüksek olmasını gerektirmektedir (Altunçekiç ve diğerleri, 2005; Aşkar ve Umay, 2002; Kaptan ve Korkmaz, 2002). Öğretmenin eğitim sürecini planlayan, organize eden ve değerlendiren kişi olduğu düşünüldüğünde; etkili ve başarılı bir eğitim

öğretim sürecinin temel koşulunun öğretmen öz yeterlik inancı olacağı söylenebilir. Lewandowski (2005)'nin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançları seviyelerinin farklı düzeylerde çıkması sonucu “Kendilerini yüksek öz yeterliğe sahip bireyler olarak gören öğretmenler kendilerini yetersiz gören öğretmenlerden daha farklı düşünür, davranır ve hissederler.” yargısına ulaşması da öğretmen öz yeterlik inancının önemini vurgular niteliktedir (Özata, 2007).

Öğretmenlik mesleğinin en önemli gereklerinden biri devamlılık sağlamak ve devamlı olmaktır. Schmitz (2000), öz yeterlik inancının, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını söylemektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğretme için çok heveslidirler, kendilerini mesleklerine çok fazla adanmışlar ve meslekte uzun yıllar çalışmaları düşük öz yeterlik inancına sahip olanlara göre daha muhtemeldir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin daha az devamsızlık yaptığı ve mesleği bırakmaya daha az eğilimli olduklarını ifade edilebilir. Lise öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile iş doyumlarının değerlendirildiği bir araştırmada (Barbaranelli ve diğerleri, 2003), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının iş doyumlarının önemli belirleyicileri olduğu ifade edilmektedir (Gençtürk, 2008). Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğretmenlik mesleğinden daha çok doyum alırlar ve uzun süre mesleklerini sürdürürler. Başarısızlıklar öğretmenleri depresyona itmez aksine zorluklara yenilenen çabalarıyla karşılık verirler (Gençtürk, 2008).

Öğretim sürecinin ilk ve en önemli aşamalarından biri planlama sürecidir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmen iyi bir program okuyucusu ve uygulayıcısıdır. Öğretim sürecini başarılı bir şekilde planlayabilir. Bu planlamada zamanı etkili şekilde kullanabilir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek materyaller kullanmaya eğilimlidirler. Shackar ve Shmulevitz (1997) yaptıkları çalışmada, yüksek öz yeterlik inancının işbirlikçi öğrenme yöntemlerini kullanma sıklığını arttırdığını ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin de okul personelinin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler yeni fikirlere açık, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni metotlar denemeye arzuludurlar. Yapılan

araştırmalar (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998) öz yeterlik inançlarının, öğretmenin planlama şeklini, öğretim yöntemi seçimini ve öğrenci öğrenimini önemli şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, deneye dayalı öğretim metotlarını kullanma, geliştirilmiş öğretim metotlarını araştırma, öğretim materyallerini kullanarak deney yapma eğilimindedirler (Derman, 2007).

Öz yeterlik inanç düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stratejilerini ve sorgulamayı kullanma ihtimalleri daha fazla iken; öz yeterlik düzeyleri düşük olan öğretmenlerin ders kitabından okuma ve anlatım gibi, öğretmen merkezli stratejileri kullanma ihtimallerinin daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Atılboz, 2007; Celep, 2000; Chacon, 2005). Ghaith ve Yaghi (1997) tarafından yapılan araştırma bulgularında, öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin yeni yaklaşımları daha kolay kabul ettikleri, düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin yeni yaklaşımları uygulamayı zor ve zaman alıcı buldukları ortaya konmaktadır (Gençtürk, 2008). Miller ve Nichols (1994) da yaptıkları araştırmada öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği gibi öğrencilerin öz yeterlik inançlarını da olumlu olarak etkilediğini ortaya koymaktadır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinde öğrenciler öğrendiklerini yeni durumlara uygulayabilme yetisi kazanabilmektedirler. Öğrencilerin öğrendikleri yeni konular kanalıyla işbirliği ile yeni bir durum ortaya koymaları, onlarda öğrenme sevinci yaratmakta ve buna bağlı olarak başarıyı tadan öğrencilerin öz yeterlik inançları artmaktadır. Öz yeterlik inancı ne kadar fazla olursa, yüksek düzeyde başarıya giden çaba ve dayanıklılık gibi iki etken de o oranda fazla olmaktadır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Ayrıca Kenneth ve William (1999) yaptıkları araştırma ile yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin bilim derslerine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve bilimsel kavramları öğrenmekten daha çok hoşlandıklarını belirtmektedirler (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerin kişilik özelliklerini, değer ve tutumlarını tanımaya yönelik çalışmalar yapabilir. Öğrencilerinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için uygun ölçme yöntemleri kullanabilir. Bu sayede sınıfında öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu olan yetersiz öğrenciler varsa önceden belirleyebilir ve aileye gerekli yönlendirmede bulunabilir. Bu öğrencilerin sınıfa uyum sağlamaları ve arkadaşlarının onları kabul etmesi için gerekli bilgilendirmeyi ve düzenlemeyi yapabilir. Öğrencileri için daha çok çaba gösterirler ve sonuç olarak bu çocuklar

eğitmede daha başarılı bir grafik çizerler. Öz yeterlik inancı düzeyinin öğretmenlerin öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler sağlama gibi konularda da farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler öğrencileri zor öğrenen bile olsa kendilerine ve öğrencilerine inandıkları için, öğretim sürecinde daha uzun süre çaba gösterirler. Yanlış cevap veren öğrencilerini daha az eleştirirler ve başarısız öğrencilere de daha çok yardım etmeye çalışırlar. Zor öğrencilerle diğer öğretmenlere kıyasla daha çok uğraşıp özel eğitime daha az öğrenci gönderirler (Tschannen Moran ve diğerleri, 1998).

Jinks ve Lorsback (1998) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretime bakış açısını, öğretime bakış açısının da öğretim çevresini şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretim çevresinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olacağını belirlediğini ve yöntem seçiminin de öğretmenin öz yeterlik inançları ile doğru orantılı olduğu, öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi etkinlikleri planlamada zamanı daha iyi kullandıklarını, sınıftaki güdülenmesi zor olan öğrencilerin güdülenmesinde ve öğretim hedeflerini belirlemede daha başarılı olduklarını, dolayısıyla da öğrenme çevresini düzenlemede daha etkili oldukları belirtilmektedir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Friedman ve Kass (2002) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, okuldaki diğer öğretmenlerle ve personelle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırmayla, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin ortaya koydukları öğretimsel işlerin niteliğini ve öğretim sürecindeki performansını, organizasyon başlatmalarını ve sosyal yeteneklerine olan inancını belirlediği sonucuna varılmıştır. Brian Rowan, Raudenbush, Stephan ve Yuk Fai Cheong (1992) tarafından yapılan bir araştırmada da; öğretmen öz yeterlik inancının öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı bir katkıda bulunduğu ifade edilmiştir (Gençtürk, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalarla öğretmen öz yeterlik inancının öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (MEB, 2004). Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler öğrencilerini ve onların fikirlerini kabul ederler. Eleştirmek yerine öğrencilerinin iyi yönlerini överler. Zamanlarını etkili kullanırlar, başarısız öğrencilerle daha fazla vakit geçirirler ve asla vazgeçmezler. Sınıflarında diğer öğretmenlerden daha fazla akademik faaliyetlerle zaman geçirirler (Çimen, 2007). Öğretmenler, öğrencilerle

etkileşimleri sonucunda öz yeterlik inançlarını sınıf atmosferine ve öğrencilere yansıtmaktadır. Johnson, Wallece ve Thompson, (1999)'ın yaptıkları araştırma bulguları da öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin sınıf içi performansları ve öz yeterlik inançları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Öğretmenlerin yansıttıkları öz yeterlik inançlarının, öğrencinin akademik başarı, güdüsü ve öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öz yeterlik inancı ve akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını saptamaya yönelik bir araştırmada (Brown, Larkin ve Lent, 1984) öz yeterlik inancı yüksek düzeyde olanların yüksek derecelere aldığı görülmüştür. Bir yıl sonra tekrar ölçüm yapıldığında yine akademik performans ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmüştür (Uçal Canakay, 2007) .

Öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan sınıf öğretmenleri arasında önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu (sınıf düzeni, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere öğretmenler tarafından verilen dönütler gibi) ve bunun da öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olduğu ortaya çıkmıştır (Çakıroğlu ve diğerleri, 2002).

Bandura (1997) akademik başarı yüksek öğrencilerin okul dışındaki sosyal ilişkilerinde, bir konuyu anlamada, problem çözüme ve benzeri etkinliklerde de başarılı olduklarını dile getirmektedir. Bruner (1966) de okul başarı yüksek olan öğrencilerin, okul dışında da öğrenme olanaklarını daha iyi değerlendirebildiğini ifade etmektedir. Ancak okul her zaman öz yeterlik inancının gelişiminde olumlu etkilere neden olmayabilir. Okul ortamındaki kötü arkadaş grupları, öğretim hedeflerinin iyi kurgulanmaması, öğrencileri yeteneklerine göre sınıflama, rekabete dayalı öğretim ve değerlendirme sistemi, öz yeterlik inancı gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Büyükduman, 2006).

Eğitim süreci öğrenci okul ve aile işbirliği içerisinde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Öğretmen de bu sürecin okul boyutunda yer almaktadır. Yüksek öz yeterlik inancı olan öğretmen çalıştığı kurumda pozitif bir çalışma ortamı yaratmak için çaba gösterir. Okul müdürü, çalışma arkadaşları ve okul personeli ile pozitif ilişki kurmaya çalışır. Güne iyi hazırlanır ve üretken bir yolla becerilerini kullanır (Çimen, 2007). Öz yeterlik inancı yüksek öğretmen ailelerle iletişim kurar, çocuklarının gelişim özellikleri hakkında onlara rehberlik yapar. Aileyi de sürece dahil etmeyi başarır. Ailelerin uzmanlık alanlarından süreç içerisinde yararlanabilir. Ayrıca istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için aile ile işbirliği yapar.

Kısaca özetlemek gerekirse yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmen mesleğini seven ve uzun yıllar mesleği devam ettirme düşüncesi olan öğretmendir. Bu öğretmenlerin kendine güveni yüksektir ve yaşamdaki stres düzeyleri oldukça düşüktür. Çünkü karşılaştıkları zorluklar karşısında sabırlı davranır ve mantıklı çözümler üretir. Hayatında olduğu kadar mesleklerinde de başarılıdırlar. Öğretim programlarını kullanmada, zamanı etkin kullanmada, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmede, materyal geliştirmede, öğrencileri motive etmede ve öğretim sürecine dahil etmede oldukça başarılıdırlar. Ayrıca karşılaştıkları öğrenci sorun davranışları karşısında sabırlıdırlar ve kırıncı eleştiriden kaçınırlar. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları daha erken saptayabilirler ve gerekli yönlendirmeyi yapabilirler. Öğrenciler de derse daha kolay motive olurlar, dersi dikkatle takip ederler, bu sürecin bir parçası olmak isterler ve farkında olmadan kendi yeterliklerine inanırlar. Tüm bunlar göz önünde tutulduğunda öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin eğitimde üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu ifade edilebilir.

Özellikle ilköğretim öğretmenleri öğrenciler tarafından en çok model alınan kişiler olduğundan öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde oldukça etkilidir. İlköğretimin temel amacının bireyleri hayata hazırlamak olduğu düşünülürse, öğrencilerin yüksek öz yeterlik inancına sahip olarak yetişmesi gerekmektedir. Bu da yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler ile mümkündür.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak öz yeterlik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, öz yeterlik inancı özel öğretim durumuna dayandığından, son yıllarda özel alanlardaki öz yeterlik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel öz yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel alanlardaki öz yeterlik inancının saptanması da önem taşımaktadır (Duban ve Küçükylmaz, 2006). Okulöncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi de bunlardan birini oluşturmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen öz yeterlik inançları ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılan araştırmalar ardından da öğretmen öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik yapılan ölçek geliştirme çalışmaları gruplandırılarak tarihsel bir sıra ile verilmiştir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ginns ve Watters (1995), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, başarılı öğretmenlik performansının öz yeterlik inancı oluşumunda olumlu rol oynadığını göstermiştir. İkincil deneyimler, yani başka öğretmenlerin derslerini gözlemek deneklerden biri için çok etkili olurken, diğeri birincil deneyimlerinin daha fazla etkisinde kalmıştır. Sözel ikna, deneklerden biri için öz yeterlik inancı oluşumunda etkili olmuştur.

Guorino ve Parker (2001)'in aday, stajyer ve deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerini karşılaştırdıkları bir araştırmada, üç grubun da kişisel öğretmenlik öz yeterlik inançlarının genel öğretmenlik öz yeterlik inançlarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlik deneyimi bulunmayan grubun diğeri iki gruba göre genel öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001)'un "Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları" adlı ölçeği geliştirdikleri araştırmada, öğretmen öz yeterlik inançlarının, öğretmenin bir dersi planlamasından başlayarak, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi, sınıf atmosferi ve sınıf içi iletişim gibi öğrenme-öğretme süreçlerinde belirleyici bir role sahip olduğu saptanmıştır.

Chung, Darling-Hammond ve Frelow (2002)'un öğretmen yetiştirme programlarındaki değişiklikler ile ilgili yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin kendilerini mesleğe hazır hissetmeleri ile öğrencilere ulaşabilme, sınıftaki problemlerin üstesinden gelebilme ve öğrencilerin yaşamlarında değişiklikler yapabilme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ilköğretimde mezun olduğu alanda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden daha çok doyum aldıkları ve meslekte kalmaları daha olası olduğu ortaya çıkmıştır.

Friedman ve Kass (2002)'in, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, okuldaki diğeri öğretmenlerle ve personelle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırdıkları bir çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin ortaya koydukları öğretimsel işlerin niteliğini ve öğretim sürecindeki performansını, organizasyon başlatmalarını ve sosyal yeteneklerine olan inancını belirlediği sonucuna varılmıştır.

Milner (2002)'in öz yeterlik inancı kaynaklarını anlamak ve tanımlamak amacıyla yaptığı araştırmada, meslektaşlardan, öğrencilerden ve öğrenci velilerinden alınan

olumlu sözlü dönütlerin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Araştırmacı, bu durumu öz yeterlik inancı kaynaklarından sözel iknaya bağlamaktadır.

Milner ve Woolfolk Hoy (2002)'un lise öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarıyla, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını karşılaştırdıkları bir araştırmada, lise öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının; okul yönetiminin ve öğrenci velilerinin, öğretmenin öğretim sürecindeki performansı ve öğrencinin gelişimi hakkında ne düşündüğünden fazlasıyla etkilendiği görülmüştür. Ayrıca yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve yaşın öz yeterlik inançları üzerinde etkili olmadığı da görülmüştür.

Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2002)'un öğretmen öz yeterlik inancını destekleyen kaynakları araştırdıkları çalışmada, öğretmenlerin kıdemleri, ailelerin eğitime verdiği destek ile öz yeterlik inançları arasında zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile okul yönetiminin öğretmene verdikleri destek, okuldaki ders araç gereçlerinin ve öğretim kaynaklarının çok olması arasında güçlü bir ilişki vardır. Ayrıca, lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançları birbirleri ile karşılaştırıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin, önemli bir farkla en yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğretmenleri öğrenci başarısında, sınıf yönetiminde ve öğretimsel stratejilerde lise ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahiplerdir.

Chacon (2005)'un “ Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ve Venezüella Ortaokul Öğretmenlerinin Seçmeli İngilizce Derslerindeki Seçmeli Karakterleri ” isimli çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile derse hazırlıklı gelmeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öz yeterlik inancı arttıkça daha öğrenci merkezli stratejiler kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin daha az otoriter ve cezalandırıcı tavır sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik inancı ile kıdem ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Celep (2000)'in yaptığı “Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Kontrolü Üzerindeki Etkileri” adlı araştırmasında, öğretmenlerin çalışma arkadaşları ve okul yönetimi ile olan ilişkileri ile öz yeterlik

inançları ve öz yeterlik inançlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ve öğrenci kontrolü ile kendi öz yeterlik inançları arasında paralel bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları yüksekse seçtikleri yöntemlerin özünde grup çalışması ve grup etkileşimi olan etkili öğretim yöntemleri olduğu görülmüştür.

Celep (2002)'in, Türk öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrenci kontrolüne karşı tavırları, yönetim ve öğrencilerle ilgili öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bunların yaş, cinsiyet ve tecrübe ile nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının sadece yaşa göre değiştiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yaşı arttıkça kişisel öğretim öz yeterlik inancı artmakta; fakat genel öğretim öz yeterlik inancı azalmaktadır.

Çakıroğlu ve Savran (2003)'ün ilköğretim ve ortaöğretimdeki fen öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını karşılaştırdıkları araştırmalarında, ortaöğretim fen öğretmenlerinin daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapıcı Zengin (2003)'ün "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Sınıf İçi İletişim Örüntüleri" adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretmenin yaşına ve branşına göre önemli farklılıklar gösterdiği; fakat cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Sınıf içi gözlemler sonucunda da öz yeterlik inançları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta daha olumlu davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Özdemir ve Yerin Güneri (2003)'ün "Sınıf Yönetiminde Öz-yeterliliğin, Medeni Durumun, Cinsiyetin ve Öğretmenlik Deneyiminin Öğretmen Tükenmişliğindeki Rolü" adlı çalışmalarında, sınıf yönetiminde öz yeterlik inancı, medeni durum ve öğretmenlik deneyimi öğretmenlerdeki duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, her üç bağımlı değişken içinde en önemli yordayıcının sınıf yönetiminde öz yeterlik inancı olduğu ortaya çıkmıştır.

Zengin (2003)'ün "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri" isimli çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yaşa ve branşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Sınıf içinde yapılan gözlemler

sonucunda genel olarak, öz yeterlik inançları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta daha olumlu davranışlarda buldukları belirlenmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) "Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmada, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının düzeyi, bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancının yaş, öğretmenin çalıştığı kademe ve mezun olduğu okula göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının düşük olduğu, yaş artarken bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı ortalamalarının düştüğü, mezun oldukları okullara göre bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançları ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla fen/edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi mezunlarına ait olduğu, çalıştıkları kademeye göre öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı ortalamaları incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın ortaöğretim kademesindeki öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Bütün Kuş (2005) öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarıyla bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından bir farklılık gösterip göstermediğini araştırdığı bir çalışmada, öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu, bilgisayar öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri artarken bilgisayar öz yeterlik inancı ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Bilgisayarlar konusunda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ile bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamış öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inanç ortalamaları arasında hizmet içi eğitime katılmış olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Güven (2005)'in İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, hizmet içi eğitim alma, mesleki deneyim ve üniversiteden mezun olunan bölüm değişkenlerine göre değişip değişmediğini saptamak üzere yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yaş, cinsiyet ve mesleki deneyime göre değişmediği bulunmuştur. İngilizce öğretmeni yetiştiren bir programdan mezun olmadığı halde İngilizce öğretmeni olarak istihdam edilen öğretmenler, İngiliz Dili Eğitimi, Dilbilim, İngiliz/Amerikan Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenlere göre, kendilerini daha az yeterli gördükleri saptanmıştır.

Kurnaz (2005)'ın farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını incelediği araştırmada, öğretmenlerin alan bilgilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu; ancak kişisel öğretim öz yeterlik inançlarının düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerinin kendi derslerine yönelik gereksinimlerini karşılayabildiklerini; fakat okulun fiziksel yetersizliklerinden kaynaklanan sorunları çözmekte kendi becerilerine çok inanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Önen ve Öztuna (2005)'nin "Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Duygusunun Belirlenmesi" adlı çalışmalarında, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle uzun yıllardır öğretmenlik yapan bireylerin sahip olduğu öz yeterlik inançları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki bakımdan kendilerine güvendikleri ve sorumluluk aldıkları, dolayısıyla da öğretmenlerin öz yeterlik inancı taşıdıkları sonucuna varılmıştır.

Say (2005) tarafından yapılan araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları açısından kendilerini hangi düzeyde gördükleri belirli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler öz yeterlik inançları açısından kendilerini yeterli görmüşlerdir. Öğretim stratejisinde diğer alanlara göre kendilerini daha az yeterli görmüşlerdir. Bunun yanında cinsiyet faktörünün -erkekler lehine- öz yeterlik inançlarına etkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça öz yeterlik inançlarının da yükseldiği görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerle öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark oluşmazken; öğretmenlerin görev yaptıkları yerle öz yeterlik inançları arasında belirgin bir fark oluşmuştur.

Seferoğlu (2005)'nin yaptığı "İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlik inançları incelenmiş ve bilgisayar öz yeterlik inançlarının branş, mesleki kıdem, bilgisayar kullanımı ve kullanılan programlar gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı büyük bir çoğunlukla okullarında sunulan bir kurs aracılığıyla öğrenirken; öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı çoğunlukla deneme yanılma yoluyla öğrenmişlerdir. Bilgisayar öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler bilgisayarı daha sık kullandıkları ifade edilmiştir.

Ekici (2006) “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları” konulu araştırmada, meslek lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını cinsiyet, kıdem ve branş gibi farklı değişkenler açısından incelemektedir. Araştırma sonucunda öğretmen öz yeterlik inançlarının cinsiyete ve branşa göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın da kadın öğretmenler ve kültürel ders öğretmenleri yönünde olduğu bulgusu saptanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin, öğretmen öz yeterlik inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Ay (2007)’in “Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” adlı yüksek lisans tezinde, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Çapri ve Kan (2007) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançları, hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve unvan değişkenlerine göre incelenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançları üzerinde hizmet süresi değişkeninin önemli bir etkisinin olduğu, unvan değişkeninin önemli bir etkisinin olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Çimen (2007)’in “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde, farklı yaşa, cinsiyete, kıdeme, okuldaki hizmet süresine, eğitim durumuna, öğrenci sayısına, ders yüküne ve görev türüne sahip olan öğretmenler arasında öz yeterlik inançları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece, öğrenci katılımı alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin kendilerini branş öğretmenlerine oranla daha fazla yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Ercan (2007)’in “Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri İle Fen Bilgisi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin fen bilgisi öz yeterlik inançlarının ele alınan tüm değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan okul) açısından bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileriyle fen bilgisi öz yeterlik inançları düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Erdem (2007)'in öğretmenlerin bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçladığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun her iki beceriye ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ve ayrıca becerilerine ilişkin ortalama puanların bir-üç yıldır öğretmenlik yapanlar ile iki-üç yıldır öğretmenlik yapanlar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği sonuçları elde edilmiştir.

Erden (2007)'in sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının öğrencilerin fen bilgisine yönelik tutum ve akademik başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçları, yüksek fen öğretimi öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğrenci tutum ve başarısını olumlu etkilediği; düşük fen öğretimi öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğrenci tutum ve başarısını olumsuz etkilediği yönündedir. Öğretim imkânları bakımından avantajlı olan devlet okullarındaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğretim imkânları yetersiz olan devlet okullarındaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları okulların, öz yeterlik inançlarına önemli bir etkide bulunmadığı görülmüştür.

Özçalı (2007)'nin "Öz-yeterlik İnancı ve Yansıtıcı Düşünce Yetkinliği Açısından Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Olası Etkileri" isimli yüksek lisans tezinde, öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim programının öz yeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur.

Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008)'in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin, "Öğretim Yeterliği" faktöründeki görüşleri arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı fark bulunmamıştır. "Kişisel Yeterlik" faktöründe ise cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre anlamlı fark bulunmazken; eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark bulunduğu ifade edilmiştir.

Gençtürk (2008)'ün yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ve iş doyumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem, branş ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Araştırmada aralarındaki ilişki düşük de olsa

öğretmenlerin öz yeterlik inançları arttığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da arttığı ortaya çıkmıştır.

Cömert ve diğerlerinin (2009) ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, branş, kıdem ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; okul türü değişkenine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin kendilerini, diğer okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Saracaloğlu ve Yenice (2009) yaptıkları araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin fen öz yeterlik inançları cinsiyete, kıdeme, ders yüküne, hizmet içi eğitim alma ile çalışma ortamından memnun olma durumuna göre farklılaşmazken; branşlara ve mesleğinden memnun olma durumuna göre değişmektedir. Ayrıca haftalık ders yükü ile fen öz yeterlik inancı ve fen öğretiminde sonuç beklentisi arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Madden (2010) "Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri" adlı çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'nin kullanıldığı araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları ve öz yeterlik inancı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak kıdem değişkenine göre bir-beş ve altı-on yıl arası kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarını Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçek Geliştirme Araştırmaları

Konu ile ilgili alan yazın tarandığında, öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeye yönelik çalışmalara ulaşılmış, öğretmen öz yeterlik inancını ölçmek için kullanılan ölçekler incelenmiştir. Bu alanda genel öğretmen öz yeterliklerini ölçmeye yönelik ölçeklerin ve öz yeterlik ile ilgili olarak özel durumlara

özgü geliştirilen ölçeklerin olduğu görülmüştür. Alan yazındaki genel öğretmen öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçekler incelenmiş ve bu ölçekler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

Sherer ve arkadaşları (1982) ilk öğretmen öz yeterlik inancı ölçeklerinden “Öz yeterlik Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Bu ölçek, Aksayan ve Gözüm (1999) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır (Otacıoğlu, 2008). Bunu Dembo ve Gibson (1984) tarafından geliştirilen öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” izlemektedir. Ölçekte öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler “kişisel yeterlik” ve “genel öğretim” yeterliği olmak üzere iki temel faktör etrafında toplanmıştır. Hoy ve Woolfolk (1990) yaptıkları çalışma ile Dembo ve Gibson’un öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin görüşlerini açıklayan, iki faktör modelini destekleyen “Öğretmen Yeterliği Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından yapılmıştır. Hoy ve Woolfolk (1993) daha sonra bu ölçeğin toplam 10 maddeden oluşan “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kısa Formu”nu oluşturmuşlardır.

Türkçeye uyarlanan bir diğer ölçek Schwarzer (1992)’in geliştirdiği “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”dir. Arslan ve Sünbül (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliğine sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Guskey ve Passaro (1994) da Dembo ve Gibson’un “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”ndeki maddeleri yeniden düzenleyerek, Dembo ve Gibson’un “kişisel yeterlik” ve “genel öğretim yeterlik” olarak belirlediği iki temel faktörü içsel (internal) ve dışsal (external) faktörler olarak yeniden tanımlamışlar ve “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Sri Lanka, İsveç ve Türkiye’de çalışmaları yapılan ölçeğin Türkçe uyarlaması Diken (2004) tarafından yapılmıştır.

Öğretmen öz yeterlik inancını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerden bir diğeri ise, Bandura (1997)’nin geliştirdiği yedi alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşan “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”dir. Daytner, Schmitz ve Schwarzer (1999)’in de Bandura’nın kuramını temel alarak geliştirdikleri “Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” Dilmaç ve Izgar (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Dilmaç ve Izgar, 2008).

Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) çalışmalarında, Dembo ve Gibson (1984)’un “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”ni ve Bandura (1997)’nin “Öğretmen Yeterliği Ölçeği”ni incelemişler, ilk ölçeğin öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili olarak derslere

yönelik tutumları ve öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili inançlarını tam olarak ölçmediği, ikinci ölçeğin ise çok genel ifadeler içerdiği ve cevaplama süresinin çok uzun olmasından dolayı kullanışsız olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı öğretmen inançlarının öğrenme-öğretme süreçlerine olan etkilerini saptayabilmek amacıyla üç alt ölçeğe sahip yeni bir öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği olan “Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği”ni geliştirmişlerdir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Bu ölçeğin Türkçeye ilk uyarlanmasında geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çakıroğlu, Çapa Aydın ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Daha sonra, Demirtaşlı ve Köse (2007) ölçeğin yapı geçerliğini bazı değişkenlere göre gruplandırarak öğretmenler üzerinde sınımışlar, ölçeğin benzer öğretmen gruplarında kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuşlardır (Derman, 2007) . Bandura'nın ölçeğinin yeterli bulunmaması nedeniyle geliştirilen ölçeklerden bir diğeri de Açıkgoz ve Zengin (2003)'in geliştirdiği 29 maddeden oluşan “Öğretmen Görüşleri Ölçeği”dir (Özata, 2007; Türk, 2008).

Özel durumlara özgü öğretmen öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçekler incelendiğinde; öğretmenlerin fen ve matematik bilimleri öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemeye ilişkin ölçeklere ulaşılmış, bu ölçekler aşağıda sırası ile verilmiştir:

Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ölçmek için geliştirilen ilk ölçek Enochs ve Riggs (1990)'in oluşturduğu “Fen Eğitimi Yeterlik Algısı Ölçeği”dir. 25 maddeden oluşan ölçek, sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inançlarını ölçmeye yönelik oluşturulmuştur. Enochs ve Riggs'in geliştirdiği ölçeğin Türkçe uyarlaması üç farklı çalışma ile yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye ilk uyarlaması, Çakıroğlu, Özkan ve Tekkaya (2002) tarafından yapılmıştır (Denizoğlu, 2008). Ölçeğin ikinci uyarlaması, fen eğitimi hakkında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bir araştırmada Bıkmaz (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir (Aslan ve Uluçınar Sağır, 2008). Ölçeğin üçüncü uyarlaması ise, Önen ve Öztuna (2005) tarafından “Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Duygusunun Belirlenmesi” çalışması ile yapılmıştır.

Fen bilimleri öğretimine ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarından biri de Baldwin, Burns ve Ebert-May (1999) tarafından geliştirilen “Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeği”dir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ekici (2005) tarafından yapılmıştır. Fen öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ölçmeye yönelik çalışmalar arasında Henson ve Roberts (2000)'in Dembo ve Gibson'a ait “Öğretmen Yeterlik

Ölçeği”nden yola çıkılarak geliştirdikleri spesifik bir ölçek de bulunmaktadır. Ayrıca Çakıroğlu ve Savran (2001)’in “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançları” çalışmasında kullanılan ölçek de Enochs ve Riggs’in ölçeğinden geliştirilmiştir. Morgil ve diğerleri (2004) de yaptıkları bir çalışma ile öğretmen öz yeterlik inancına ilişkin olarak, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacı ile “Öğretmen Adaylarının Kimya Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”ni geliştirmişlerdir.

Öğretmenlerin fen derslerinde matematiği kullanmaya yönelik öz yeterlik inançlarının ölçülüp değerlendirilmesi amacı ile Cantürk Günhan, Öngel Erdal ve Taşkın Can (2004) tarafından “Fende Matematiğin Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Öğretmenlerin fen öğretimi alanındaki öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerden bir diğeri de Bozdoğan ve Öztürk (2008)’ün fen ve teknoloji dersi kapsamındaki coğrafya içerikli konuların öğretimine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin ölçülmesi amacı ile geliştirdikleri “Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği”dir. Fen bilimleri alanında geliştirilen ölçeklerden en son geliştirileni ise Bindak ve Özgen (2008) tarafından geliştirilen, öğretmenlerin matematik okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik inancını ölçen “Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeği”dir.

Özel durumlara özgü öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçekler arasında, öğretmenlerin teknoloji ve bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemeye ilişkin geliştirilen ölçekler de bulunmaktadır. Bilgisayara yönelik öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ilk ölçek Murphy (1989) tarafından geliştirilen ölçektir (Abu-Jaber ve Qutami, 1997; Akt: Altun, 2005). Öğretmenlerin bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemeye ilişkin geliştirilen ölçeklerden ikincisi Aşkar ve Umay (2001)’in geliştirdikleri “Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”dir (Tekin, 2007). Şensoy (2004) da yaptığı araştırmada, özel ve devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarını belirlemek amacı ile “Bilgisayar Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği”ni geliştirmiştir (Bütün Kuş, 2005). Wang (2004) tarafından geliştirilen ölçek de öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemeye ilişkin geliştirilen ölçeklerden biridir (Ertmer, Newby ve Wang, 2004).

Bilgisayar öğretmenlerinin, kendi alanları ile ilgili öğretmenlik öz yeterlik inançlarını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeklerden bir diğeri de Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005) tarafından oluşturulan “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği”dir.

Bilgisayar kullanımına ilişkin hazırlanan ölçeklerden sonuncusu ise Arslan (2006)'ın, öğretmenlerin bilgisayar kullanımına ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacı ile geliştirdiği “Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”dir.

İlgili alan yazın taraması sonrasında, öğretmenlerin fen ve teknoloji dışında da farklı alanlara ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş ölçekler görülmüştür. Bu ölçekler konu ve alan sınıflaması yapılmadan tarih sırası ile verilmiştir:

Bu ölçeklerden ilki, Emer ve Hickman (1990)'ın, Dembo ve Gibson'un araştırma sonuçlarından yola çıkarak sınıf yönetimi alanında geliştirdikleri üç alt ölçekten oluşan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”dir. Andrew ve Vialle (1998)'nin öz yeterlik inancı ile öz düzenleme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla oluşturdukları “Hemşirelik Mesleği ile İlgili Öz-yeterlik Algısı” ölçeği ile “Bilimde Öz-yeterlik Algı” ölçeği de öz yeterlik inancı alanında geliştirilen ölçeklerdendir (Andrew ve Vialle, 1998; Akt: Altun, 2005).

İlköğretim öğretmenlerinin bilimsel kavramları öğrenmede gösterdikleri tutum ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada Kenneth ve William (1999) tarafından “Bilimsel Kavramları Öğrenmede Öz yeterlik İnançları Ölçeği” geliştirilmiştir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Öğretmen öz yeterlik inançlarını belirlemek için oluşturulan ölçeklerden bir diğeri Tebbs (2000)'in “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora çalışmasında, düşünme becerilerinin öğretimi konusunda geliştirdiği bir öz yeterlik inanç ölçeğidir (Kaya, 2008). Tebbs'in oluşturduğu ölçek Kaya (2008)'nin doktora çalışmasında Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da yapılmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçekler arasında Brouwera ve Tomic (2002) tarafından öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inanç düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği” de bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çapri ve Kan (2006) tarafından yapılmıştır (Çapri ve Kan, 2006). Öğretmen öz yeterlik inançlarına ilişkin geliştirilen diğer bir ölçek de Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004)'nun “Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmalarında geliştirdikleri “Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği”dir. Chacon (2005) tarafından geliştirilen “İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

(ESTES)” de Ortaçtepe (2006)’nin yaptığı bir araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ortaçtepe, 2006). Geliştirilen ölçeklerden bir diğeri de Pearson (2003)’un “Design and Development of The Self-Efficacy For Musical Studies Scale” isimli araştırma projesinde müzik öğrencilerinin yeteneklerine ilişkin algılarını ölçmek için geliştirdiği “Müzikal Çalışma Öz Yeterlik Ölçeği”dir (Uçal Canakay, 2007).

Afacan (2008)’in eğitim fakültelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının, müzik öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirdiği “Müzik Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği” de öğretmen öz yeterlik inancı alanında geliştirilen ölçeklerden biridir. Aksoy ve Diken (2009) tarafından yapılan araştırmada da rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Aydın (2008) öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerin çevre eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla “Çevre Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ni geliştirmiştir.

Alanyazındaki öz yeterlik inançların ölçülmesine ilişkin ölçekler incelendiğinde, Türkiye’de okulöncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ölçmeye yönelik geliştirilmiş ya da Türkçe’ye uyarlanmış geçerli ve güvenilir bir ölçeğin olmadığı görülmektedir. Bu çalışma ile söz konusu boşluk doldurulmaya çalışılarak, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilecektir.

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, verilerin elde edildiği çalışma grubu, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2007, s.77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim öğretim yılında Konya merkez ve merkeze bağlı ilçelerde görev yapan 896 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada 896 okulöncesi öğretmenin tamamına ulaşılmış; fakat 34 ölçme aracı boş bırakılan ve birden fazla seçeneğin işaretlendiği ifadeler yer aldığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan okulöncesi öğretmenlerin deneyim, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okul türü ve öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyine göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okulöncesi Öğretmenlerin Deneyim, Cinsiyet, Mezun Olunan Okul, Çalışılan Okul Türü ve Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.

Deneyim	Cinsiyet		Mezun Olunan Okul Türü			Çalışılan Okul Türü		Sosyoekonomik Düzey			Toplam	
	Kadın	Erkek	Ön lisans	Lisans	Lisansüstü	İlköğretim okulu	Bağımsız anaokulu	Düşük	Orta	Yüksek		
1–5 yıl	N	432	34	70	369	27	300	166	86	311	69	466
	%	92.70	7.30	15	79.20	5.80	64.40	35.60	18.50	66.70	14.80	54.10
6–10 yıl	N	211	9	13	202	5	170	50	23	164	33	220
	%	95.90	4.10	5.90	91.80	2.30	77.30	22.70	10.50	74.50	15	25.50
11–15 yıl	N	88	5	11	80	2	75	18	11	67	15	93
	%	94.60	5.40	11.80	86	2.20	80.60	19.40	11.80	72	16.10	10.80
16 ve üstü yıl	N	83	0	43	39	1	61	22	7	57	19	83
	%	100	0	51.80	47	1.20	73.50	26.50	8.40	68.70	22.90	9.60
Toplam	N	814	48	137	690	35	606	256	127	599	136	862
	%	94.40	5.60	15.90	80	4.10	70.30	29.70	14.70	69.50	15.80	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubunun 814 (%94.40)’ü kadın, 48 (%5.60)’i erkektir. Çalışma grubunun 137 (%15.90)’si ön lisans mezunu, 690 (%80)’i lisans mezunu, 35 (%4.10)’i lisansüstü eğitim mezunudur. Araştırmaya katılanların 606 (%70.30)’sı ilköğretim okullarında görev yaparken, 256 (%29.70)’sı bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında; 466 (%54.10)’sı 1–5 yıl arası, 220 (%25.50)’si 6–10 yıl, 93 (%10.80)’ü 11–15 yıl arası, 83 (%9.60) ‘ü ise 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyine bakıldığında 127 (%14.70)’si düşük, 599(%69.50)’u orta, 136(%15.80)’sı ise yüksek sosyoekonomik düzeydedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının birinci kısmında çalışmanın amacını özetleyen, verilecek yanıtların gizliliğini ve akademik amaçlar için kullanılacağını belirten, ayrıca katılımcıların gönüllü katılımlarını isteyen bir açıklama ile kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Bilgi formu, demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda okulöncesi öğretmenlere cinsiyet, mezun olunan okul, mesleki deneyim, görev yapılan okulun türü ve öğrencilerin ortalama sosyoekonomik düzeyi sorulmuştur. İkinci bölüm ise, "Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği"nden oluşmaktadır.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek, (1) hiç, (2) az, (3) orta, (4) çok, (5) tamamen seçeneklerinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin çalışma grubuna kendi gözetiminde uygulanması ile toplanmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı öncelikle okulöncesi öğretmenlerine kendini tanıtarak, araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından cevaplamaların içten bir şekilde olması gerektiği ve bireysel bilgilerin gizliliğine özen gösterileceği araştırmacı tarafından bildirilmiştir. Son olarak bilgi formunun nasıl doldurulacağı açıklanmış ve ölçek uygulanmıştır.

Araştırma ile ilgili uygulama tamamlandıktan sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve kod yönergesine uygun olarak kodlanarak bilgisayara girilmiştir. Ölçeğin doldurulması sırasında boş bırakılan veya birden fazla seçeneğin işaretlendiği 34 ölçek formu değerlendirmeye alınmamıştır. Tüm istatistiksel işlemler SPSS ve LISREL yazılımları kullanılarak yapılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliğini sınamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile karar verilmiş ve bu testin sonucu doğrultusunda ölçekte yer alan maddeler "Açıklayıcı Faktör Analizi" tekniklerinden "Temel Bileşenler Analizi" ile incelenmiştir. "Temel Bileşenler Analizi" faktörleştirme tekniği

olarak yorumlanması görece daha kolay olan ve sık kullanılan bir istatistiktir. Bu analizde ölçekte yer alan bir maddenin tanımlanacak olan bir faktörde yer alıp almaması, o faktörle olan ilişkisini gösteren yük değerinin yüksek olmasına bağlıdır. Bir faktörde yüksek yük değeri gösteren maddeler faktörün tanımladığı yapıyı ölçen maddeler olarak adlandırılır (Büyüköztürk, 2003).

Açıklayıcı faktör analizinden sonra elde edilen ölçeğin, kuramsal yapıyı ne ölçüde desteklediği ise “Doğrulayıcı Faktör Analizi” ile test edilmiştir. Çok boyutlu ölçeğin birleşim (convergent) ve ayrışım (discriminant) geçerlikleri Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları, açıklanan ortalama varyans (AVE) ve faktör yükleri hesaplanarak incelenmiştir.

Başlangıçta Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği çok boyutlu olarak tasarlanmıştır. Ancak Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretme öğrenme süreci (OOS), iletişim becerileri (IB), aile katılımı (AK), planlama (PL), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (OOD), sınıf yönetimi (SY) faktörleri arasındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayıları yüksektir. Bu bulgu, faktörlerin aslında daha üst düzeyde bir gizil yapının temsilcileri olduğuna işaret edebileceği gibi, söz konusu faktörlerin ayrışmadığının da göstergesi olabilir. Bu doğrultuda öncelikle, birinci düzey analizde ölçeğin faktör yapısına ilişkin olarak tek boyutlu bir ölçme modelinin de test edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Alt Faktörlerinin Korelasyon Katsayıları.

	OOS	IB	AK	PL	OOD	SY
OOS						
IB	0.72(**)					
AK	0.56(**)	0.57(**)				
PL	0.75(**)	0.62(**)	0.57(**)			
OOD	0.73(**)	0.73(**)	0.58(**)	0.66(**)		
SY	0.65(**)	0.69(**)	0.69(**)	0.61(**)	0.71(**)	

p<0.01

Ölçeğin altı boyutlu formunun yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla ise, söz konusu altı boyutlu yapıya ait model Lisrel 8.71 programı kullanılarak hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden (göstergelerden) oluşturulan faktörlerin (gizli değişkenlerin) gerçek verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bu analiz ile gizil değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı önerilen modelle, gözlenen verinin ne oranda uyduğu dair istatistikler elde edilebilir. Kısacası DFA işlemi ile ortaya konan ölçüm modelinin amacı, gözlenen ya da ölçülen değişkenlerin/göstergelerin altta yatan gizil değişkenleri ne oranda iyi temsil ettiklerini saptamaktır (Sümer, 2000). Tek boyutlu ölçeğin, sadece 37 gözlenen değişkenin öğretmen öz yeterlik inancı gizil değişkeni ile tanımlandığı ölçme modeli test edilirken; çok boyutlu ölçekte hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda öncelikle öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi değişkenlerinin birbirleriyle ve gözlenen değişkenlerle ilişkilerinin ölçme modeli birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Söz konusu boyutların birlikte öğretmen öz yeterlik inancı değişkenini açıklaması üzerine oluşturulan yapılanmış model ise ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.

Ölçekte yer alan maddeler, madde-toplam korelasyonları ile alt ve üst %27'lik gruplarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeylerine bakılarak da incelenmiştir. Bu yolla alt ölçeklerin iç ölçüte dayalı geçerlikleri sınanmıştır. Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin ölçüt geçerliğini sınamak için bilinen grup geçerliği (known-group validity) tekniği de kullanılmıştır. Bilinen grup geçerliği ölçüt geçerliğinin bir türü olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin gruplar arası farklılıkları ne ölçüde yordayabildiğinin değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Newman, Ridenour ve Ridenour, 1998; Monette, Sullivan ve DeJong, 2010). Böylece ölçekle yapılan ölçümlerin dışsal geçerliğinin gücü saptanabilir (Rogers, 2008). Bu doğrultuda okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerinin eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine ve öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem için tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki fark çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe ile incelenmiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları için ise Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve Bileşik Güvenilirlik Katsayısı (CRC) ile hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı hesaplanırken maddelerin faktör yük

değerleri ve hata varyanslarının eşit olduğu; Bileşik Güvenilirlik Katsayısında ise faktör yük değerleri ve hata varyanslarının farklı olduğu varsayılır. Özellikle çok boyutlu ölçeklerde bileşik güvenilirlik katsayısının, alpha katsayısına göre daha güçlü bir güvenilirlik değeri olduğu öne sürülmektedir (Demir, 2009). Bu nedenle özellikle çok boyutlu ölçek formunda her bir faktör için hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının Bileşik Güvenilirlik Katsayıları ile sınıanmasına karar verilmiştir.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde daha önce yöntemde de belirtildiği gibi Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının bulguları, ölçeğin tek boyutlu ve çok boyutlu formu için ayrı başlıklar altında verilmiştir. Bu nedenle ölçeğin her iki formu için de geçerli olan kapsam geçerliği bulguları tek bir başlık altında sunulmuştur.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Kapsam Geçerliği

Geliştirilen ölçek için, konu ile ilgili kavramsal alan yazın taramasının yanı sıra yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar ve kullanılan ölçekler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, bir ölçek taslağı hazırlanmıştır. Ölçek taslağı için maddeler yazılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslakta okulöncesi öğretmen öz yeterlik inancına ilişkin başlangıçta 112 madde yer almıştır. Okulöncesi öğretmen öz yeterlik inancıyla ilişkisi olmayan, ortak veya düşük ilişki gösterdiği tahmin edilen maddelerin elenmesi yoluyla taslak ölçek önce 66 maddeye indirilmiştir. Bu taslak araç daha sonra kapsam geçerliği için maddelerin uygunluk, anlaşılabilirlik ve temsil edilebilirlikleri hakkında uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan (Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Doç. Dr. Tülin GÜLER, Yrd. Doç. Dr. Arzu ARIKAN, Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK, Yrd. Doç. Dr. Dilek ACER, Yrd. Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR, Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ) alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Değerlendirmeler sonucu ölçekten 2 madde çıkarılmış, 4 yeni madde ise ölçeğe eklenmiştir. Taslak form 68 madde ile ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu kısımda Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin önce geçerlik sonra da güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulguları ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları

Öncelikle elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığına Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile karar verilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 1'e yakın çıkmış olması verinin faktör analizi için mükemmel uygunlukta olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2005). Ayrıca Bartlett testindeki Ki-kare istatistiğine ait p olasılığının 0.10' dan küçük olması bu verilerle faktör analizi yapmanın uygun olduğunu gösteren diğer bir kanıttır (Şimşek, 2006). Bu araştırmanın verilerinden elde edilen Bartlett testi Ki-kare istatistiğine ait p olasılığının değeri de 0.10' dan küçük çıkararak verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (p=0.00).

Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. İlk olarak ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla, ölçekte yer alan maddeler "Açıklayıcı Faktör Analizi" tekniklerinden "Temel Bileşenler Analizi" ile incelenmiştir.

Temel Bileşenler Analizi sonucunda faktör yükü 0.45'in altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2003)'ün belirttiği gibi aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında en iyi ölçüt faktör yük değerinin 0.45 ve üzerinde olmasıdır. Varimax dik döndürme tekniği yapılan analizde faktör yükleri 0.45'in altında olan ve birden fazla faktörde birbirine yakın faktör yükleri veren 31 madde (madde 7, madde 16, madde 17, madde 18, madde 19, madde 20, madde 21, madde 23, madde 24, madde 25, madde 26, madde 27, madde 28, madde 29, madde 30, madde 31, madde 33, madde 34, madde 39, madde 40, madde 42, madde 45, madde 46, madde 50, madde 52, madde 53, madde 54, madde 55, madde 56, madde 57 ve madde 63) ölçekten çıkartılarak, 37 maddeden oluşan ölçek formuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt ediciliği ise madde toplam korelasyonları ile incelenmiştir. Tablo 3'te Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nde yer alan 37 maddenin faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve üst gruptan elde edilen puanların ortalaması ile alt gruptan elde edilen puanlar arasındaki farkın bağımsız gruplar için t testi bulguları verilmektedir. Madde numaraları, maddelerin dağılımı açısından daha açıklayıcı olabileceği için altı boyutlu ölçekteki alt boyutlardaki numaraları doğrultusunda verilmiştir.

Tablo 3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları, Madde Toplam Korelasyonları ve t Değerleri.

Madde No	MADDELER	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonları	t
OOD 3.	Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	0.74	0.72	28.20**
SY 4.	Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.	0.74	0.72	24.47**
IB 4.	Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.	0.73	0.70	30.56**
OOD 1.	Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	0.72	0.70	26.01**
OOS 8.	Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.	0.72	0.69	27.59**
OOS 3.	Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.	0.71	0.68	28.03**
OOD 4.	Sınıfta öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilirim.	0.70	0.68	25.68**
IB 6.	Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.	0.70	0.67	22.69**
SY 5.	Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.	0.70	0.68	24.60**
IB 5.	Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	0.70	0.67	27.09**
OOS 9.	Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.	0.70	0.67	28.05**
OOS 4.	Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.	0.70	0.67	27.47**
OOD 5.	Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.	0.69	0.67	23.08**
IB 7.	Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.	0.69	0.66	23.90**
OOS 7.	Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim.	0.69	0.66	26.67**
AK 4.	Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.	0.69	0.68	25.76**
OOS 1.	Öğrencilerimi girişken olmaya özendirilebilirim.	0.69	0.66	24.36**
AK 2.	Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.	0.68	0.68	25.39**
OOD 2.	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni. vb.). öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.	0.68	0.66	24.11**

Tablo 3 devam ediyor.

Madde No	MADDELER	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonları	t
PL 6.	Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.	0.68	0.65	23.65**
IB 3.	Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.	0.67	0.64	26.81**
SY 3.	Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	0.67	0.65	23.42**
PL 2.	Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.	0.66	0.64	25.19**
IB 1.	Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.	0.66	0.63	21.55**
OOS 5.	Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.	0.66	0.63	25.90**
OOS 2.	Öğrencilerimi özerk olmaya özendirebilirim.	0.66	0.63	22.92**
AK 1.	Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.	0.66	0.65	24.34**
PL 1.	Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.	0.66	0.64	22.70**
PL 4.	Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	0.66	0.64	24.31**
SY 2.	Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.	0.65	0.64	22.41**
OOS 6.	Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.	0.65	0.62	24.83**
AK 5.	Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabilirim.	0.65	0.64	19.97**
PL 3.	Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.	0.65	0.63	22.46**
IB 2.	Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	0.65	0.62	22.22**
SY 1.	Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	0.63	0.61	22.81**
PL 5:	Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.	0.60	0.58	20.95**
AK 3.	Aileleri, okulöncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.	0.55	0.54	17.33**
	Öz Değer	16.94		
	Açıklanan Varyans %	45.78		

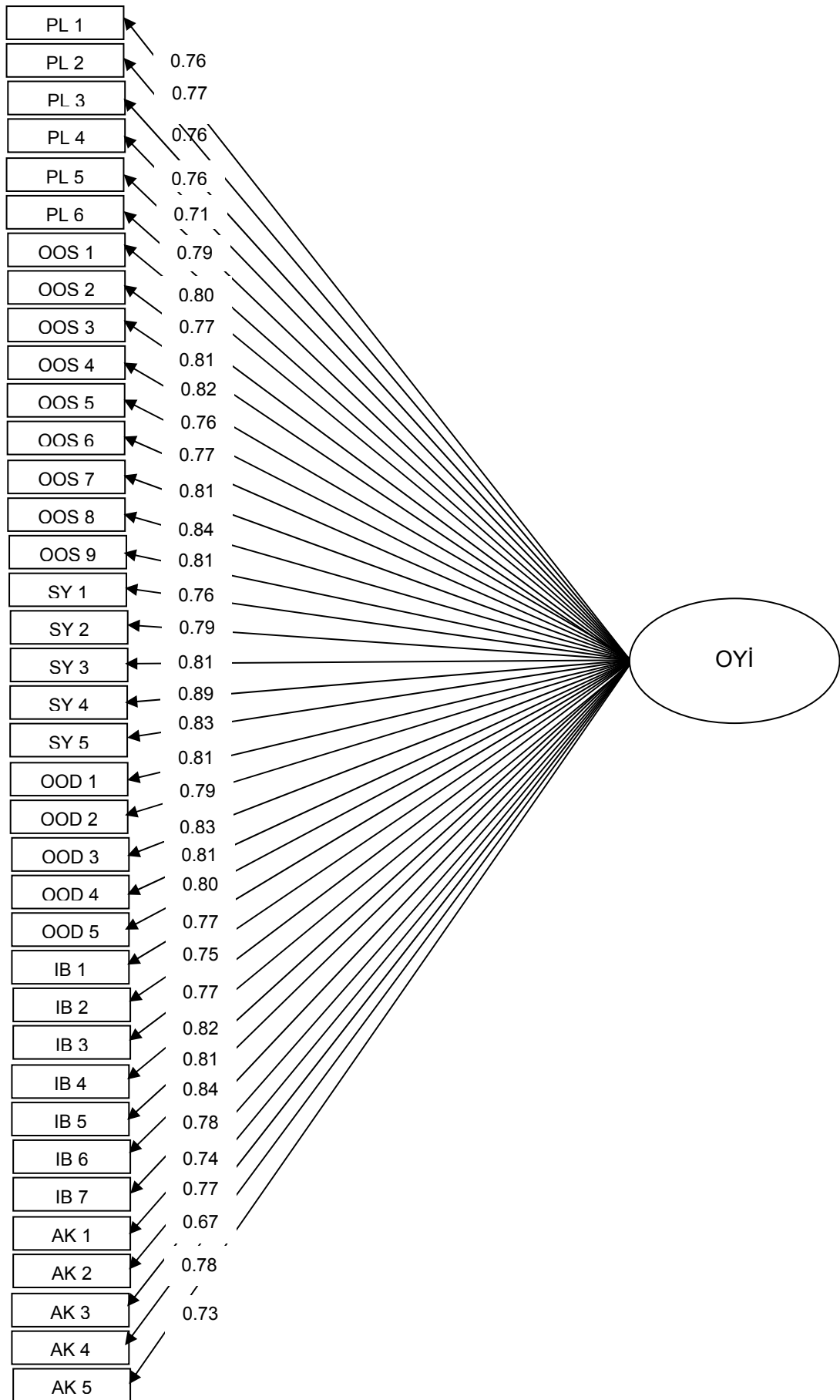
**p<0.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi 37 maddelik Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam varyansın %45.78'ini açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30 ve daha fazla olması ilgili kavram ve yapının tek boyutla ölçülebilirliğinin bir göstergesi sayılır (Büyüköztürk, 2003). Ayrıca tek boyutlu ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.55–0.74 arasında değiştiği gözlenmiştir. Böylece açıklayıcı faktör analizi sonrasında toplam 37 maddeden oluşan Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden tek faktörlü bir yapı elde edilebileceği görülmüştür.

Ölçekteki maddeler için hesaplanan madde toplam korelasyonlar da 0.54 ile 0.72 arasında değişmektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2003). Bu noktadan yola çıkarak tek boyutlu ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca okulöncesi öğretmenlerin ölçekte yer alan ifadelere verdikleri cevaplara karşılık gelen değerlerin toplanmasıyla elde edilen ölçek puanları en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmış ve 862 kişilik gruptan en düşük puanlara sahip 256 kişi alt grup en yüksek puanlara sahip 225 kişi de üst grup olarak tanımlanmıştır. Yapılan tanımlama neticesinde, her bir madde için üst gruptan elde edilen puanların ortalaması ile alt gruptan elde edilen puanlar arasındaki fark bağımsız gruplar için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tablo 3'te verilen bulgular incelendiğinde, alt ve üst grupta yer alan okulöncesi öğretmenlerin maddelere verdikleri cevaplara ait puanların ortalamalarının, tüm maddeler için 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Buna göre ölçekte bulunan maddelerin olumlu ve olumsuz inançları ayırt etmede yeterli ve böylece iç ölçüte dayalı geçerlikleri olduğu kabul edilmiştir. Gruplar arası istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, maddelerin olumlu ve olumsuz inançları ayırt etme yeterliğinin yanı sıra ölçeğin iç tutarlılığının da bir göstergesi (Büyüköztürk, 2003) olarak değerlendirilebilir.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam 37 maddeden oluşan tek boyutlu ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla söz konusu yapıya ait ölçme modeli Lisrel 8.71 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Şekil 3'te Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin ölçme modeli verilmiştir.



Şekil 3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Ölçme Modeli

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçları incelendiğinde, ölçme modelin veriler ile uyumunun oldukça iyi olduğu söylenebilir ($X^2_{(501)}=1559.50$, $p<0.01$). Örneklem sayısı arttıkça (genellikle 200 ve üstü) X^2 istatistiği anlamlı olasılık düzeyi gösterme eğilimindedir. Bu nedenle her iki ölçme modelinin uygunluğunu değerlendirmede χ^2/sd oranı daha uygun bir ölçüt olarak görülmektedir. X^2/sd oranlarının önerilen oran olan 3 ile karşılaştırıldığında oldukça iyi bir uyumun söz konusu olduğu söylenebilir (Demir, 2009). Karşılaştırmalı uyum indeksleri ($\chi^2/sd=3.11$, $p=0.00$, $CFI=0.95$, $NFI=0.93$, $SRMR=0.34$, $RMSEA=0.05$, $GFI=0.92$, $AGFI=0.88$) incelendiğinde ölçeğin veriler ile uyumlu olduğu söylenebilir (Şekil 3).

Şekil 3 incelendiğinde Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin ölçme modelinde yer alan 37 maddenin “öğretmen öz yeterlik inancı” gizil değişkenini güçlü bir biçimde yordadığı görülmektedir. Ölçme modelinde yer alan 37 maddenin yapısal katsayılarının 0.67–0.89 arasında ve tüm maddelerin 0.00 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin bilinen grup ölçüt geçerliğini sınamak için öğretmenlerin eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine ve öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden elde edilen puanların farklılaşım, farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin, Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamalarının öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Sosyoekonomik Düzyey	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamalı Fark
Düşük	127	153.43	20.09				
Orta	599	162.37	16.10	2,859	24.73	0.00	(1-2), (2-3),
Yüksek	136	167.63	15.43				(1-3)
Toplam	862	161.88	17.10				

p<0.01

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-859)}= 24.73$, $p<0.01$]. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, yüksek sosyoekonomik düzyeye sahip öğrencileri olan öğretmenler ($\bar{X}=167.63$) ile orta ($\bar{X}=162.37$) ve düşük ($\bar{X}=153.43$) sosyoekonomik düzyeye sahip öğrencileri olan öğretmenler arasında yüksek sosyoekonomik düzyey lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca orta ($\bar{X}=162.37$) ve düşük ($\bar{X}=153.43$) sosyoekonomik düzyeye sahip öğrencileri olan öğretmenler arasında da orta sosyoekonomik düzyey lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 4).

Okulöncesi öğretmenlerinin, Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Durumuna Göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ön lisans	137	168.74	15.07				
Lisans	690	160.80	16.90				
Lisansüstü	35	156.26	21.45	2,859	14.77	0.00	(1–2), (1–3)
Toplam	862	161.88	17.10				

$p < 0.01$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-859)}=5.93$, $p < 0.01$]. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, ön lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 168.74$) ile lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 160.80$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 156.26$) arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 5).

Okulöncesi öğretmenlerinin, Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamalarının mesleki deneyime göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Deneyime Göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı Fark
1–5 yıl	466	159.55	17.34				
6–10 yıl	220	163.07	15.72				(1–4),
11–15 yıl	93	163.60	17.43	3,858	9.80	0.00	(2–4)
16 ve üstü yıl	83	169.82	16.20				
Toplam	862	161.88	17.10				

p<0.01

Tablo 6’da görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalamaları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-858)}= 9.80$, $p<0.01$]. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, 1-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ($\bar{X}=159.55$) ile 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar ($\bar{X}=169.82$) arasında 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca 6-10 yıl deneyimi olanlar ($\bar{X}=163.07$) ile 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar ($\bar{X}=169.82$) arasında da 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 6).

Bu bulgular doğrultusunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nin test edilen demografik değişkenler açısından gruplar arası farklılıkları ortaya koyabildiği görülmüştür.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Güvenilirlik Çalışmaları

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nin güvenilirlik çalışması için, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.97’dir. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı önerilen alt sınır olan 0.70’in (Demir, 2009) üzerindedir. Buna

göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'ndeki maddelerin, öğretmen öz yeterlik inancı yapısını tek boyutta tutarlı bir biçimde ölçtüğü saptanmıştır.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu kısımda Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin önce geçerlik sonra da güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulguları ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin yapı geçerliğini saptamak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Her bir maddenin ayırt ediciliğine ise madde toplam korelasyonları ile bakılmıştır. Tablo 7'de yer alan 37 maddenin faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve her boyut için üst gruptan elde edilen puanların ortalaması ile alt gruptan elde edilen puanlar arasındaki farkın bağımsız gruplar için t testi bulguları verilmektedir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nde birinci faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %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.

Tablo 7'de görüldüğü gibi birinci faktördeki madde faktör yüklerinin 0.54-0.71, ikinci faktördeki madde faktör yüklerinin 0.55-0.78, üçüncü faktördeki madde faktör yüklerinin 0.70-0.80, dördüncü faktördeki madde faktör yüklerinin 0.56-0.71, beşinci faktördeki madde faktör yüklerinin 0.57-0.68 ve altıncı faktördeki madde faktör yüklerinin 0.45-0.69 arasında değiştiği gözlenmiştir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 7'de vurgulu olarak yazılmış madde faktör yük değerleri, o maddenin hangi faktöre ait olduğunu göstermektedir. Böylece açıklayıcı faktör analizi sonrasında toplam 37 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapı elde edilmiş; bu maddelerden dokuz tanesi birinci faktörde, yedi tanesi ikinci faktörde, beş tanesi üçüncü faktörde, altı tanesi

dördüncü faktörde, beş tanesi beşinci faktörde ve beş tanesinin ise altıncı faktörde toplandığı saptanmıştır. Bu altı faktörde yer alan maddeler içerik açısından incelenmiş ve ilgili alanyazın da göz önünde bulundurularak söz konusu faktörlere isimleri verilmiştir. Böylece birinci faktör “Öğrenme Öğretme Süreci (OOS)”, ikinci faktör “İletişim Becerileri (IB)”, üçüncü faktör “Aile Katılımı (AK)”, dördüncü faktör “Planlama (PL)”, beşinci faktör “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD)” ve altıncı faktör “Sınıf Yönetimi (SY)” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 7. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları, Madde Toplam Korelasyonları ve t Değerleri.

Maddeler	Faktör Yükleri						Madde Toplam Korelasyonları	T
	1	2	3	4	5	6		
OOS1	0.71	0.24	0.10	0.25	0.10	0.13	0.74	
OOS2	0.69	0.14	0.10	0.31	0.15	0.10	0.70	
OOS3	0.65	0.22	0.26	0.12	0.21	0.15	0.69	
OOS4	0.64	0.18	0.18	0.22	0.23	0.16	0.70	
OOS5	0.63	0.26	0.20	0.12	0.21	0.08	0.66	62.18**
OOS6	0.62	0.13	0.06	0.33	0.16	0.21	0.67	
OOS7	0.57	0.35	0.22	0.28	0.08	0.06	0.68	
OOS8	0.56	0.29	0.14	0.24	0.26	0.20	0.69	
OOS9	0.54	0.28	0.15	0.27	0.19	0.21	0.67	
IB1	0.22	0.78	0.10	0.15	0.14	0.17	0.76	
IB2	0.17	0.73	0.19	0.13	0.10	0.22	0.70	
IB3	0.19	0.70	0.18	0.17	0.18	0.20	0.72	
IB4	0.31	0.69	0.15	0.18	0.25	0.13	0.77	62.96**
IB5	0.33	0.57	0.16	0.15	0.33	0.12	0.68	
IB6	0.27	0.55	0.14	0.24	0.25	0.24	0.66	
IB7	0.33	0.55	0.36	0.13	0.20	0.03	0.65	
AK1	0.19	0.10	0.80	0.20	0.19	0.18	0.81	
AK2	0.20	0.21	0.77	0.22	0.14	0.16	0.81	48.57**

Tablo 7 devam ediyor.

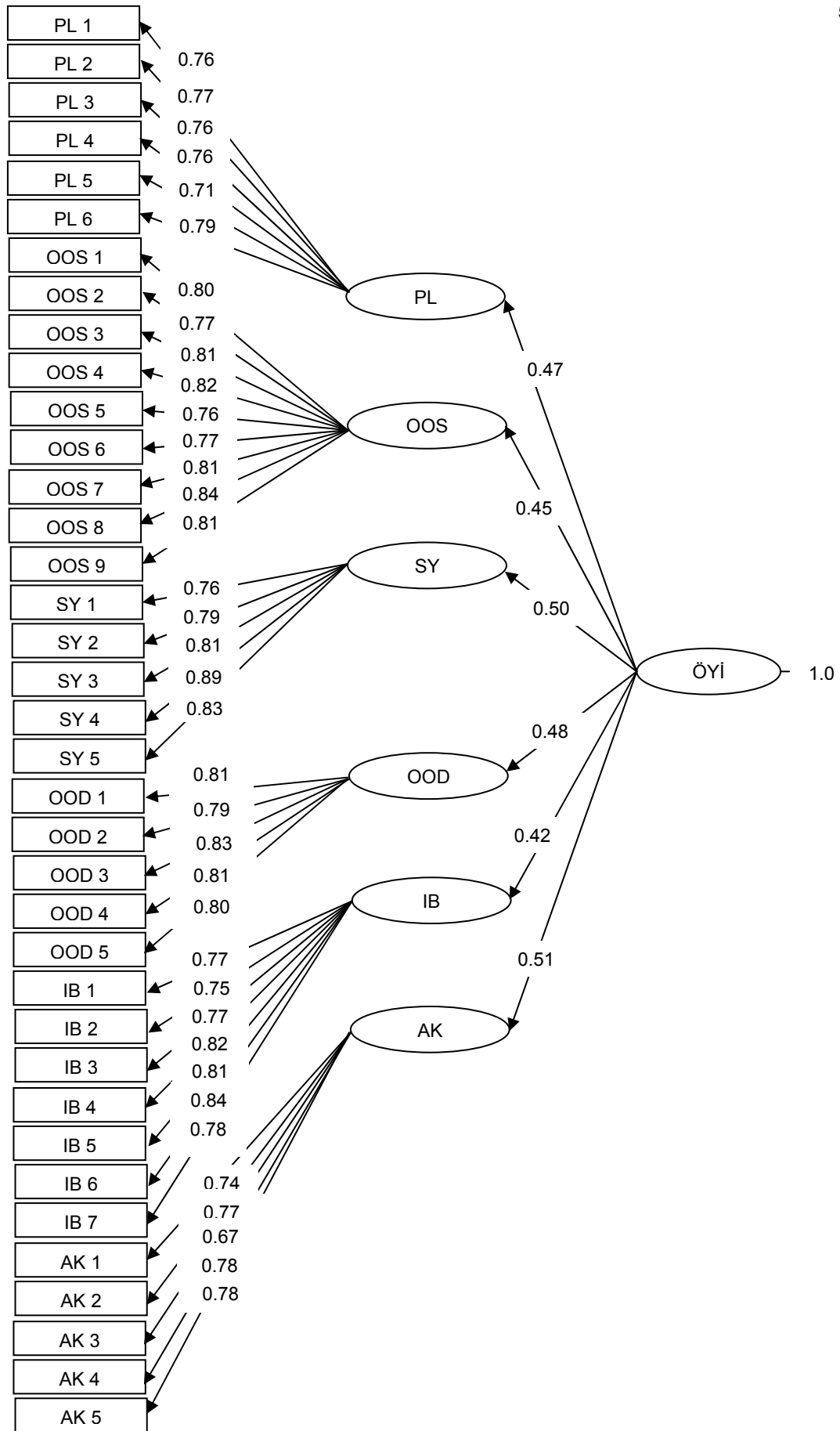
Maddeler	Faktör Yükleri						Madde Toplam Korelasyonları	T
	1	2	3	4	5	6		
AK3	0.06	0.20	0.76	0.13	0.04	0.22	0.70	
AK4	0.30	0.09	0.74	0.16	0.19	0.22	0.77	48.57**
AK5	0.13	0.24	0.70	0.18	0.17	0.21	0.72	
PL1	0.20	0.19	0.17	0.71	0.20	0.17	0.70	53.59**
PL2	0.32	0.24	0.21	0.66	0.04	0.14	0.69	
PL3	0.30	0.09	0.13	0.66	0.28	0.15	0.68	
PL4	0.26	0.17	0.28	0.64	0.01	0.26	0.67	53.59**
PL5	0.27	0.13	0.19	0.59	0.27	0.01	0.61	
PL6	0.41	0.23	0.13	0.56	0.18	0.10	0.66	
OOD1	0.24	0.25	0.22	0.23	0.68	0.21	0.75	
OOD2	0.22	0.33	0.14	0.21	0.66	0.16	0.70	
OOD3	0.36	0.19	0.24	0.20	0.59	0.28	0.73	52.34**
OOD4	0.36	0.21	0.24	0.17	0.58	0.18	0.68	
OOD5	0.22	0.38	0.13	0.18	0.57	0.27	0.68	
SY1	0.14	0.21	0.20	0.24	0.19	0.69	0.66	
SY2	0.10	0.16	0.35	0.18	0.26	0.68	0.71	
SY3	0.25	0.24	0.29	0.09	0.20	0.66	0.71	50.37**
SY4	0.29	0.32	0.33	0.16	0.15	0.61	0.74	
SY5	0.36	0.33	0.25	0.14	0.20	0.45	0.62	
Öz Değer	5.48	4.63	4.20	3.69	3.09	2.97		
Açıklanan Varyans %	14.81	12.51	11.34	9.96	8.36	8.02		
Toplam Varyans %	14.81	27.32	38.65	48.62	56.98	64.99		

**p<0.01

Tablo 7’de verilen t testi analiz sonuçları incelendiğinde, alt ve üst %27’lik gruplarda yer alan okulöncesi öğretmenlerin maddelere verdikleri cevaplara ait puanların ortalamalarının, tüm boyutlar için 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre çok boyutlu ölçekte bulunan altı alt boyuttun olumlu ve olumsuz inançları ayırt edebildiği ve böylece iç ölçüte dayalı geçerlikleri olduğu kabul edilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda da gözlenen altı faktörlü ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla söz konusu yapıya ait model Lisrel 8.71 programı kullanılarak hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Birinci düzeyde altı boyutlu ölçme modelinin faktör analizi için ($\chi^2/sd=3.13$, $p=0.00$, CFI=0.94, NFI=0.92, SRMR=0.52, RMSEA=0.04, GFI=0.92, AGFI=0.90) verilerin model ile oldukça iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. İkinci düzeyde okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nin yapısal modelinde de veriler ile uyumunun oldukça iyi olduğu görülmektedir ($\chi^2_{(550)}=1719.16$, $p<0.01$). Karşılaştırmalı uyum indeksleri de incelendiğinde verilerin ($\chi^2/sd=3.13$, $p=0.00$, CFI=0.94, NFI=0.92, SRMR=0.52, RMSEA=0.04, GFI=0.92, AGFI=0.90) model ile oldukça iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Şekil 4’te Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nin yapısal modeli verilmiştir. Şekil 4 incelendiğinde yapısal modelde öğretme öğrenme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi boyutlarının “öğretmen öz yeterlik inancı” gizil değişkenini güçlü bir biçimde yordadığı görülmektedir.

Yapısal modelin öğretme öğrenme süreci boyutunda yer alan dokuz maddenin yapısal katsayılarının 0.76 ile 0.84; iletişim becerileri boyutunda yer alan yedi maddenin yapısal katsayılarının 0.75 ile 0.84; aile katılımı boyutunda yer alan beş maddenin yapısal katsayılarının 0.67 ile 0.78; planlama boyutunda yer alan altı maddenin yapısal katsayılarının 0.71 ile 0.79, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi boyutunda yer alan beş maddenin yapısal katsayılarının 0.79 ile 0.83; sınıf yönetimi boyutunda yer alan beş maddenin yapısal katsayılarının 0.76 ile 0.89 arasında ve tüm maddelerin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Yapısal Modeli

Ölçeklerin birleşim geçerliği iki ölçüt (Demir, 2009) doğrultusunda incelenmiştir. Buna göre ilk olarak ölçekteki maddelerin standart faktör yüklerinin 0.70'in üzerinde ve anlamlı olduğu görülmektedir. İkinci olarak alt boyutların ortalama varyansları (AVE) 0.50'in üzerindedir (Tablo 8).

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Alt Faktörlerinin AVE ve Korelasyon Katsayıları.

	AVE	OOS	IB	AK	PL	OOD	SY
OOS	0.94	0.97					
IB	0.95	0.72(**)	0.97				
AK	0.95	0.56(**)	0.57(**)	0.97			
PL	0.93	0.75(**)	0.62(**)	0.57(**)	0.96		
OOD	0.95	0.73(**)	0.73(**)	0.58(**)	0.66(**)	0.97	
SY	0.94	0.65(**)	0.69(**)	0.69(**)	0.61(**)	0.71(**)	0.97

p<0.01

Faktörlerin korelasyonlarının karelerinin ortalama varyanslarının kare köklerinden daha düşük olması da (Demir, 2009) yapısal modelin ayrışım geçerliği olduğunu ortaya koymaktadır.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nin bilinen grup ölçüt geçerliğini sınamak için öğretmenlerin eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine ve öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanların farklılaşıp, farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci alt boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Öğretme Öğrenme Süreci (OOS) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Sosyoekonomik düzey	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşük	127	38.12	5.04				
Orta	599	39.98	4.32				
Yüksek	136	40.85	4.28	2,860	13.46	0.00	(1-2), (1-3)
Toplam	862	39.84	4.49				

$p < 0.01$

Tablo 9'da görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin öğretme öğrenme süreci alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-860)}=13.46$, $p < 0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin öğretme öğrenme süreci alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile öğrencilerinin sosyoekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, düşük sosyoekonomik düzey ($\bar{X}=38.12$) ile orta sosyoekonomik düzey ($\bar{X}=39.98$) arasında orta ekonomik düzey lehine ve düşük sosyoekonomik düzey ($\bar{X}=38.12$) ile yüksek sosyoekonomik düzey ($\bar{X}=40.85$) arasında yüksek sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 9).

Okulöncesi öğretmenlerin iletişim becerileri alt boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre İletişim Becerileri (İB) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Sosyoekonomik düzey	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşük	127	30.88	3.77				(1-2),
Orta	599	31.72	3.34	2,860	9.05	0.00	(1-3),
Yüksek	136	32.63	2.87				(2-3)
Toplam	862	31.74	3.37				

p<0.01

Tablo 10'da görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-860)}=9.05$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutunda aldıkları puan ortalamaları ile öğrencilerinin sosyoekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, düşük sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=30.88$), orta ($\bar{X}=31.72$) ve yüksek ($\bar{X}=32.63$) sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Orta sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=31.72$) ise yüksek sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=32.63$) göre daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Okulöncesi öğretmenlerin aile katılımı alt boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Aile Katılı (AK) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Sosyoekonomik düzey	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşük	127	19.17	4.50				(1-2),
Orta	599	21.19	3.14	2,860	27.70	0.00	(1-3),
Yüksek	136	22.12	2.82				(2-3)
Toplam	862	21.04	3.43				

$p < 0.01$

Tablo 11’de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin aile katılımı alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-860)}=27.70$, $p < 0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılımı alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile öğrencilerinin sosyoekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, düşük sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 19.17$), orta ($\bar{X} = 21.19$) ve yüksek ($\bar{X} = 22.12$) sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca orta sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 21.19$) da yüksek sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 22.12$) daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Okulöncesi öğretmenlerin planlama alt boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının öğrencilerin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Planlama (PL) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Sosyoekonomik düzey	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşük	127	24.06	3.86				(1–2),
Orta	599	25.90	3.18	2,860	24.52	0.00	(1–3),
Yüksek	136	26.78	2.96				(2–3)
Toplam	862	25.77	3.34				

$p < 0.01$

Tablo 12’de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin planlama alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-860)}=24.52$, $p < 0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin planlama alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile öğrencilerinin sosyoekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, düşük sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 24.06$), orta ($\bar{X} = 25.90$) ve yüksek ($\bar{X} = 26.78$) sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca orta sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının da ($\bar{X} = 25.90$) yüksek sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 26.78$) daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Okulöncesi öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Sosyoekonomik düzey	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşük	127	20.87	2.95				(1-2),
Orta	599	22.01	2.73	2,860	20.20	0.00	(1-3),
Yüksek	136	22.99	2.33				(2-3)
Toplam	862	21.99	2.76				

p<0.01

Tablo 13'te görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-860)}=20.20$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile öğrencilerinin sosyoekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, düşük sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=20.87$), orta ($\bar{X}=22.01$) ve yüksek ($\bar{X}=22.99$) sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca orta sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.01$), yüksek sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=22.99$) daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 13).

Okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Sosyoekonomik Duruma Göre Sınıf Yönetimi (SY) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Sosyoekonomik düzey	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşük	127	20.32	3.25				(1-2),
Orta	599	21.57	2.70	2,860	16.72	0.00	(1-3),
Yüksek	136	22.26	2.60				(2-3)
Toplam	862	21.50	2.82				

p<0.01

Tablo 14'te görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-860)}=16.72$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile öğrencilerinin sosyoekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, düşük sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=20.32$) orta ($\bar{X}=21.57$) ve yüksek ($\bar{X}=22.26$) sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha düşük görülmektedir. Ayrıca orta sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının da ($\bar{X}=21.57$) yüksek sosyoekonomik düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X}=22.26$) göre daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 14).

Okulöncesi öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Eğitim Durumuna Göre Öğretme Öğrenme Süreci (OOS) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ön lisans	137	40.87	4.28				
Lisans	690	39.72	4.48	2,859	5.93	0.00	(1–2),
Lisansüstü	35	38.31	4.96				(1–3)
Toplam	862	39.84	4.49				

p<0.01

Tablo 15'te görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin öğretme öğrenme süreci alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-859)}=5.93$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin öğretme öğrenme süreci alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=40.87$) lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=39.72$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X}=38.31$) arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 15).

Okulöncesi öğretmenlerin iletişim becerileri boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Eğitim Durumuna Göre İletişim Becerileri (İB) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ön lisans	137	33.11	2.50				
Lisans	690	31.51	3.41	2,859	14.52	0.00	(1–2),
Lisansüstü	35	30.86	4.22				(1–3)
Toplam	862	31.74	3.37				

p<0.01

Tablo 16’da görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-859)}=14.52$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, ön lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} =33.11$) ile lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} =31.51$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X} =30.86$) arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 16).

Okulöncesi öğretmenlerin aile katılımı boyutundan aldıkları puanların ortalamalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Eğitim Durumuna Göre Aile Katılımı (AK) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ön lisans	137	22.02	3.19				
Lisans	690	20.87	3.39	2,859	6.96	0.00	(1-2)
Lisansüstü	35	20.54	4.35				
Toplam	862	21.04	3.43				

p<0.01

Tablo 17’de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin aile katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-859)}=6.96$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılımı alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, ön lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=22.02$) ile lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=20.87$) arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 17).

Okulöncesi öğretmenlerin planlama boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Eğitim Durumuna Göre Planlama (PL) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ön lisans	137	26.83	3.04				
Lisans	690	25.61	3.34	2,8	9.40	0.00	(1–2),
Lisansüstü	35	24.80	3.68	59			(1–3)
Toplam	862	25.77	3.34				

$p < 0.01$

Tablo 18'de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin planlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-859)}=9.40$, $p < 0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin planlama alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, ön lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 26.83$) ile lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 25.61$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 24.80$) arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 18).

Okulöncesi öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ön lisans	137	23.09	2.41				
Lisans	690	21.82	2.73				
Lisansüstü	35	21.06	3.64	2,859	14.52	0.00	(1–2), (1–3)
Toplam	862	21.99	2.76				

$p < 0.01$

Tablo 19’da görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-859)}=14.52$, $p < 0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, ön lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 23.09$) ile lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 21.82$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 21.06$) arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 19).

Okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Eğitim Durumuna Göre Sınıf Yönetimi (SY) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ön lisans	137	22.82	2.59				
Lisans	690	21.27	2.77				
Lisansüstü	35	20.69	3.21	2,859	19.55	0.00	(1–2), (1–3)
Toplam	862	21.50	2.82				

$p < 0.01$

Tablo 20’de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-859)}=19.55$, $p < 0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, ön lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 22.82$) ile lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 21.27$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 20.69$) arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 20).

Okulöncesi öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Mesleki Deneyime Göre Öğretme Öğrenme Süreci (OOS) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
1–5 yıl	466	39.29	4.43				
6–10 yıl	220	40.23	4.39				
11–15 yıl	93	40.39	4.75	3,858	6.31	0.00	(1–4)
16 ve üstü yıl	83	41.29	4.38				
Toplam	862	39.84	4.49				

p<0.01

Tablo 21’de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin öğretme öğrenme süreci alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-858)}=6.31$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, 1-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ($\bar{X}=39.29$) ile 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar ($\bar{X}=41.29$) arasında 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 21).

Okulöncesi öğretmenlerin iletişim becerileri boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Mesleki Deneyime Göre İletişim Becerileri(İB) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
1–5 yıl	466	31.56	3.49				
6–10 yıl	220	31.72	3.24				
11–15 yıl	93	31.61	3.44	3,858	3.95	0.00	(1–4),
16 ve üstü yıl	83	32.93	2.73				(2–4)
Toplam	862	31.56	3.49				

p<0.01

Tablo 22’de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-858)}=3.95$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar ($\bar{X}=32.93$) ile 1-5 yıl deneyimi olanlar ($\bar{X}=31.56$) ve 6-10 yıl deneyimi olanlar ($\bar{X}=31.72$) arasında 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 22).

Okulöncesi öğretmenlerin aile katılımı boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Mesleki Deneyime Göre Aile Katılımı (AK) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
1–5 yıl	466	20.53	3.68				
6–10 yıl	220	21.41	3.08				(1–2),
11–15 yıl	93	21.63	2.97	3,858	8.87	0.00	(1–3),
16 ve üstü yıl	83	22.24	2.77				(1–4)
Toplam	862	21.04	3.43				

p<0.01

Tablo 23'te görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin aile katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-858)}=8.87$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılımı alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, 1-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ($\bar{X}=20.53$) ile 6-10 yıl ($\bar{X}=21.41$), 11-15 yıl ($\bar{X}=21.63$) ve 16 ve üstü yıl ($\bar{X}=22.24$) deneyimi olanlar arasında 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 23).

Okulöncesi öğretmenlerin planlama boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Mesleki Deneyime Göre Planlama (PL) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
1–5 yıl	466	25.28	3.22				
6–10 yıl	220	25.92	3.28				(1–4),
11–15 yıl	93	26.16	3.64	3,858	13.61	0.00	(2–4),
16 ve üstü yıl	83	27.69	3.05				(3–4)
Toplam	862	25.77	3.34				

p<0.01

Tablo 24'te görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin planlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-858)}=13.61$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin planlama alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, 16 ve üstü yıl ($\bar{X}=27.69$) deneyimi olanlar ile 1-5 yıl ($\bar{X}=25.28$), 6-10 yıl ($\bar{X}=25.92$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=26.16$) deneyimi olanlar arasında 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 24).

Okulöncesi öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Mesleki Deneyime Göre Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
1–5 yıl	466	21.73	2.89				
6–10 yıl	220	22.20	2.52				
11–15 yıl	93	22.08	2.58	3,858	14.52	0.00	(1–2),
16 ve üstü yıl	83	22.82	2.70				(1–3)
Toplam	862	21.99	2.76				

p<0.01

Tablo 25'te görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-858)}=14.52$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutunda aldıkları puanları ortalamaları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, 1-5 yıl ($\bar{X}=21.73$) ile 6-10 yıl ($\bar{X}=22.20$) deneyimi olanlar arasında 6-10 yıl deneyimi olanlar lehine anlamlı bir fark çıkarken; 1-5 yıl ($\bar{X}=21.73$) ile 11-15 yıl ($\bar{X}=22.08$) deneyimi olanlar arasında 11-15 yıl deneyimi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 25).

Okulöncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Mesleki Deneyime Göre Sınıf Yönetimi (SY) Puanlarına İlişkin Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
1–5 yıl	466	21.16	2.98				
6–10 yıl	220	21.60	2.52				
11–15 yıl	93	21.73	2.68	3,858	9.16	0.00	(1–4),
16 ve üstü yıl	83	22.86	2.43				(2–4)
Toplam	862	21.50	2.82				

p<0.01

Tablo 26’da görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-858)}=9.16$, $p<0.01$]. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan karşılaştırmalara göre, 16 ve üstü yıl ($\bar{X}=22.86$) deneyimi olanlar ile 1-5 yıl ($\bar{X}=21.16$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=21.60$) deneyime sahip öğretmenler arasında 16 ve üstü yıl deneyimi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 26).

Bu bulgular doğrultusunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nin test edilen demografik değişkenler açısından her bir boyut için gruplar arası farklılıkları ortaya koyabildiği görülmüştür.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Güvenilirlik Çalışmaları

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nin güvenilirlik çalışmaları için, ilk olarak bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmış ve elde edilen bulgular Bileşik Güvenilirlik Katsayısı (CRC) ile doğrulanmıştır.

Tablo 27. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları.

	\bar{X}	SS	Alpha	CRC
OOS	39.84	4.49	0.91	0.97
IB	31.74	3.37	0.90	0.97
AK	21.04	3.43	0.90	0.96
PL	25.77	3.34	0.87	0.95
OOD	21.99	2.76	0.88	0.96
SY	21.50	2.82	0.87	0.95

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin "Öğretme Öğrenme Süreci" boyutu için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.91 ve bileşik güvenirlilik katsayısı 0.97; "İletişim Becerileri" boyutu için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.90 ve bileşik güvenirlilik katsayısı 0.97; "Aile Katılımı" boyutu için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.90 ve bileşik güvenirlilik katsayısı 0.96; "Planlama" boyutu için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.87 ve bileşik güvenirlilik katsayısı 0.95; "Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi" boyutu için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88 ve bileşik güvenirlilik katsayısı 0.96; "Sınıf Yönetimi" boyutu için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.87 ve bileşik güvenirlilik katsayısı 0.95 'tir (Tablo 27). Tablo 27'de görüldüğü gibi Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin altı alt boyutu için hesaplanan güvenirlilik katsayılarının tümü önerilen alt sınır olan 0.70'in (Demir, 2009) üzerindedir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Modellerinin Karşılaştırılması

Yöntem bölümünde de belirtildiği gibi Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği çok boyutlu bir ölçek olarak tasarlanmış; ancak hesaplanan toplam korelasyon katsayılarının yüksek olması, faktörlerin aslında daha üst düzeyde bir gizil yapının temsilcileri olduğuna işaret edebileceği gibi, söz konusu faktörlerin ayrışmadığının da göstergesi olması söz konusuydu. Bu doğrultuda öncelikle, birinci düzey analizde ölçeğin faktör yapısına ilişkin olarak tek boyutlu bir ölçme modelinin

de test edilmesine karar verildi. Ardından çok boyutlu ölçeğin hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda önce ölçme modeli, ardından yapılandırılmış modeli incelendi. Burada analiz edilen söz konusu üç modelin bir karşılaştırılması yapılacaktır.

Tablo 28. Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

Uyum İndeksleri	Birinci Düzey		İkinci Düzey	Sınır Değerler
	Tek boyut	Altı boyut		
χ^2	1559.50	1719.16	1200.42	
Sd	501	550	541	-
χ^2/sd	3.11	3.13	2.22	3
P	0.00	0.00	0.00	>0.05
CFI	0.95	0.94	0.97	>0.90
NFI	0.93	0.92	0.94	>0.90
SRMR	0.34	0.52	0.04	<0.08
RMSEA	0.05	0.04	0.04	<0.06
GFI	0.92	0.92	0.93	>0.80
AGFI	0.88	0.90	0.91	>0.80

Tablo 28'deki uyum indeksleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, daha önce de belirtildiği gibi Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin birinci düzey tek boyutlu ölçme modelinin faktör analizi için ve birinci düzey altı boyutlu ölçme modelinin faktör analizi için verilerin model ile oldukça iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Yine Tablo 28'de, tek boyutlu ve altı boyutlu ölçme modellerinin uyum indekslerinin birbirine yakın değerler olduğu da gözlenmektedir. Söz konusu ölçme modellerinin çok boyutlu yapılandırılmış modelinin de verilerle iyi bir uyumu söz konusudur. Yapılandırılmış modelin uyum indeksleri incelendiğinde her iki ölçme modeline göre daha yüksek bir uyumu işaret ettiği gözlenmektedir. Ayrıca her üç

modelin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda –tek boyutlu modeldeki bir madde (AK3=0.67) hariç- tüm maddelerin standart faktör yüklerinin (yapısal katsayı) 0.70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda gerek tek gerekse çok boyutlu formu ile geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülen Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği, her iki formu ile de okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerini ölçmede kullanılabilir. Ancak doğrulayıcı faktör analizleri sonuçları ölçeğin çok boyutlu formunun, tek boyuta göre verilerle daha güçlü bir uyum gösterdiği görülmektedir. Öte yandan tek boyutlu ölçeğin de verilerle iyi bir uyum göstermesi, hem tek hem de çok boyutlu ölçekte aynı maddelerin bulunması ve bu maddelerin ölçeğin her iki formunda da faktör yüklerinin oldukça yüksek olması nedeni ile ölçek çok boyutlu olarak kullanıldığında alt boyutların öz yeterlik inancı puanları yanı sıra bir toplam öz yeterlik inancı puanı da hesaplanabilir.

BÖLÜM V

Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği geliştirme çalışmaları sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusundaki önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği geliştirme sürecinde ilk olarak konu ile ilgili alanyazın incelenerek hazırlanan taslak ölçek, kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak taslak form ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Başlangıçta Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği çok boyutlu olarak tasarlanmıştır. Ancak Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin alt faktörlerinin birbirleriyle olan korelasyon katsayılarının yüksek olduğu görülmüş ve bunun faktörlerin ayrışmadığının da bir göstergesi olabileceği göz önünde bulundurularak Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin tek boyutlu ölçme modelinin de test edilmesine karar verilmiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar

Tek boyutlu ölçeğin yapı geçerliğini inceleyebilmek için elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile incelenmiş, verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla, ölçekte yer alan maddeler "Açıklayıcı Faktör Analizi" tekniklerinden "Temel Bileşenler Analizi" ile incelenmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda aynı yapıyı ölçmeyen maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonları ile bakılmış, maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu görülmüştür. Araştırmaya katılan alt ve üst %27'lik gruplarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyleri incelendiğinde üst grup lehine gözlenen farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nde bulunan maddelerin olumlu ve olumsuz

inançları ayırt etmede yeterli ve böylece iç ölçüte dayalı geçerlikleri olduğu kabul edilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam 37 maddeden oluşan Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla söz konusu tek boyutlu yapıya ilişkin oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin ölçme modelinin veriler ile uyumunun oldukça iyi olduğu görülmüştür.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin bilinen grup ölçüt geçerliğini sınamak için öğretmenlerin eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine ve öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre öz yeterlik inancı ölçeğinden elde edilen puanların farklılaşıp, farklılaşmadığı incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre, Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına durumuna göre, Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine durumuna göre, Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin test edilen demografik değişkenler açısından gruplar arası farklılıkları ortaya koyabildiği görülmüştür.

Dolayısıyla Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği sonuçları incelendiğinde ölçeğin tek boyutlu formunun geçerli bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonucunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı iç tutarlılık katsayısının önerilen sınırın üzerinde olması nedeniyle, Okulöncesi Öğretmenlerinin

Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin faktör yapısını incelemek amacıyla, ölçekte yer alan maddeler "Açıklayıcı Faktör Analizi" tekniklerinden "Temel Bileşenler Analizi" ile incelenmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda aynı yapıyı ölçmeyen maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonları ile bakılmış, maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu görülmüştür. Araştırmaya katılan alt ve üst %27'lik gruplarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyleri incelendiğinde üst grup lehine gözlenen farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nde bulunan maddelerin olumlu ve olumsuz inançları ayırt etmede yeterli ve böylece iç ölçüte dayalı geçerlikleri olduğu kabul edilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonrasında toplam 37 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapı elde edilmiş, bu maddelerden dokuz tanesi birinci faktörde, yedi tanesi ikinci faktörde, beş tanesi üçüncü faktörde, altı tanesi dördüncü faktörde, beş tanesi beşinci faktörde ve beş tanesinin ise altıncı faktörde toplandığı saptanmıştır. Bu altı faktörde yer alan maddeler içerik açısından incelenmiş ve ilgili alanyazında göz önünde bulundurularak söz konusu faktörlere isimler verilmiştir. Böylece birinci faktör "Öğrenme Öğretme Süreci (OOS)", ikinci faktör "İletişim Becerileri (IB)", üçüncü faktör "Aile Katılımı (AK)", dördüncü faktör "Planlama (PL)", beşinci faktör "Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi (OOD)" ve altıncı faktör "Sınıf Yönetimi (SY)" olarak isimlendirilmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla söz konusu altı boyutlu yapıya ilişkin oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin yapısal modelinin veriler ile uyumunun oldukça iyi olduğu görülmüştür.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin birleşim geçerliği iki ölçüt doğrultusunda incelenmiş; ölçekteki maddelerin standart faktör yüklerinin belirtilen düzeyin üzerinde ve anlamlı olduğu ve alt boyutların ortalama varyanslarının (AVE) da belirtilen değerin üzerinde olduğu görülmüştür.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin bilinen grup ölçüt geçerliğini sınamak için öğretmenlerin eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine ve öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nden elde edilen puanların farklılaşıp, farklılaşmadığı incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre, öğretme öğrenme süreci alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre, iletişim becerileri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre, aile katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre, planlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre, sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, öğretme öğrenme süreci alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

- Okulöncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, iletişim becerileri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, aile katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, planlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre, öğretme öğrenme süreci alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre, iletişim becerileri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre, aile katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre, planlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Okulöncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

- Okulöncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre, sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin test edilen demografik değişkenler açısından her bir boyut için gruplar arası farklılıkları ortaya koyabildiği görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin her bir boyutu için kapsam, yapı, birleşim, ayrışım ve ölçüt geçerliği sonuçları incelendiğinde ölçeğin altı boyutlu formunun da geçerli bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Çok Boyutlu Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için, ilk olarak bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmış ve sonuçlar Bileşik Güvenilirlik Katsayısı (CRC) ile doğrulanmıştır. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin altı alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının tümü önerilen sınırın üzerinde olması nedeniyle Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda, Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuş; ölçeğin hem tek boyutlu hem de altı boyutlu olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

1.Araştırma sonuçları, Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu ölçeğin, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları konusunda yapılan araştırmalarda kullanılması önerilebilir.

2.Tek ve çok boyutlu formlarının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülen Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği, her iki formu ile de okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerini ölçmede kullanılabilir. Ancak doğrulayıcı faktör analizleri sonuçları ölçeğin çok boyutlu formunun verilerle

daha güçlü bir uyum gösterdiğini ortaya koyduğundan, araştırma amaçları elveriyor ise çok boyutlu ölçeğin kullanılması önerilir.

3.Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'yle, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerinin okul türü, öğrencilerinin sosyoekonomik durumu, öğretmenin eğitim durumu ve mesleki deneyim demografik değişkenleri açısından gruplar arası farklılıkları ortaya koyabildiği görüldüğünden; geliştirilen ölçek, bu değişkenlerle farklı örneklerde yapılacak çalışmalarda kullanılabilir.

4.Geliştirilen Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının farklı demografik özelliklere sahip gruplarla da yapılması ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılması önerilebilir.

5,Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlik inançları düzeylerinin öğretmenlerin öğretilerde daha istekli, coşkulu ve başarılı olmasında, diğer öğretmenlere göre daha az stresli olmasında, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha sabırlı ve gayretli olmasında, öğrencileri daha iyi motive etmesinde ve öğrenciyi aktif hale getirecek yeni fikirleri ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmada daha istekli ve başarılı olmasında etkili olduğu görülmektedir. Geliştirilen ölçek ile okulöncesi öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleri belirlenebilir ve elde edilen veriler öz yeterlik inanç düzeyleri düşük olan öğretmenlere yönelik hazırlanacak eğitimlerin içeriğini belirlemek amacıyla kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2005). *Öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine*. Web: http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf adresinden 10 Mart 2011'de alınmıştır.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Afacan, Ş. (2008). *Müzik öğretimi öz yeterlik ölçeği*. Web: <http://kefad.ahievran.edu.tr/arsiv/91.htm> adresinden 29 Temmuz 2010'da alınmıştır.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27. 11–20.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. Web: <http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/v2i3/akkoyunlu.htm> adresinden 15 Ekim 2010'da alınmıştır.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 1–8.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*. 8. (3). 709–719.
- Akyıldız, H. (Mayıs, 1991). *Etkili öğretim açısından öğretmen niteliğinin önemi*. Eğitimde Arayışlar Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*. 27. 141–152.

- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayımlanmış doktora tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunçekiç, A., Koray, Ö. ve Yaman, S. (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İl Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13. (1). 93–102.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6. (1). 191-198.
- Arslan, C. ve Sünbül, A. M. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7. (3). 217–231.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*. 3. 38–32.
- Aslan, O. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, öz yeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi*. Web: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/167.doc> adresinden 22 Temmuz 2009'da alınmıştır.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21. 1–8.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. Web: www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm adresinden 24 Mart 2010'da alınmıştır.
- Atılboz, N. G. (2007). *Öğrenme halkası modelinin biyoloji öğretmen Adaylarının, difüzyon ve osmoz konularını öğrenmeleri, biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları üzerine etkileri*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, F. (2006). Kariyer araştırma yetkinlik beklentisi ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 6. (2). 301-330.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research*. 8. (3). 231-255.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). A cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 52. 1-26.
- Barbaranelli, C., Borgogni, L., Caprara, G. V. ve Steca P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*. 95. (4). 821-832.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1. (2). 197-210.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 161. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm> adresinden 17 Temmuz 2009'da alınmıştır.
- Bindak, R. ve Özgen, K. (2008). Matematik okuryazarlığı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16. (2). 517-528.
- Bozdoğan, A. E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*. 2. (2). 66-81.

- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlar*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış doktora tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cantürk Günhan, B., Öngel Erdal, S. ve Taşkın Can, B. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Web:<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say%C4%B1117/5FEN%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%20%20C3%96%C4%9ERETMEN%20ADAYLARININ%20FEN%20DERSLER%C4%B0NDE%20MATEMAT%E2%80%A6>. pdf adresinden 29 Temmuz 2009'da alınmıştır.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teacher' sence of efficacy, beliefs and attitudes about student control. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 4, 99-112.
- Celep, C. (2002). The correlation of the factors: the prospective teachers' sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control. *National Forum Journals*.1-10.
- Chacon T. C. (2005). *Teachers' sense of efficacy and selected characteristics of selected english as a foreign language venezuelan middle school teachers*. Web: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000041> adresinden 20 Nisan 211'de alınmıştır.

- Chung, R., Darling-Hammond, L. ve Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of Teacher Education*. Web: <http://jte.sagepub.com/content/53/4/286.short> adresinden 12 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Özer, N. ve Üstüner, M. (2009). Orta öğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17. 1–16.
- Çakıroğlu, J., Çapa Aydın, Y. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30. (137). 74–81.
- Çakıroğlu, J., Özkan, Ö. ve Tekkaya, C. (Eylül, 2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları*. V. Fen ve Matematik Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Çakıroğlu, J. ve Savran, A. (2001). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları - preservice biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21. 105-112.
- Çakıroğlu J. ve Savran, A. (Mayıs, 2003). *Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs*. Paper presented at the III. International Educational Technology Conference. Gazimağusa, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2. (1). 48–61.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3. (1). 36-83.

- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*. 25. 62-72.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, A. ve Sanalan, A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4. (2). 1–10.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 41. (2). 143–167.
- Dembo, M ve Gibson, S. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76. (4). 569–582.
- Demir, K. (Eylül, 2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının öğrenci başarısına etkisi*. Bilisel Araştırma Proje Komisyonu Sonuç Raporu, Burdur.
- 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. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayımlanmış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 16. 102–112.
- Dilmaç, B. ve Izgar, H. (2008). *Yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi*. Web: http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/HIZGAR-DILMA C.PDF adresinden 22 Temmuz 2009'da alınmıştır.

- Duban, N. ve Küçükylmaz, A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. III. (II)*. 1-23.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz-yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29*. 85-94.
- Ekici, G. (2006). *Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma*. Web: <http://www.anıyayincılık.com.tr/dergi/haber/oku.asp?haber=480> adresinden 10 Ekim 2010'da alınmıştır.
- Emer, E. ve Hickman, J. (1990). *Teacher decision making as a function of efficacy, attribution and reasoned action*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston: MA.
- Enochs, L.G. ve Riggs, I.M. (1990), Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education, 74*. (6). 625-637.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercivan Zencirli, D. (2008). *Görsel sanatlar öğretmeni adaylarında özgün baskının yaratıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algısı üzerindeki yansımaları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, M. (2007). Self-efficacy levels of teachers in information and computer literacy. *World Applied Sciences Journal, 2*. (4). 399-405.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertmer, P.A., Newby, T.J. ve Wang, L. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education. 36*. (3). 231-252.

- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* 18. 675-686.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Soran, H. ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Milli Eğitim Dergisi*. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm> adresinden 15 Temmuz 2009'da alınmıştır.
- Gins, I. S. ve Watters, J. J. (1995). *Origins of, and changes in preservice teachers' science teaching self efficacy*. Web: <http://eprints.qut.edu.au/1761/1/1761.pdf> adresinden 10 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Guarino, A. J. ve Parker, M. J. (2001). *A comparison of the efficacy levels of preservice, internship and inservice teachers*. Web: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED461647&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED461647 adresinden 04 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Guskey, T. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*. 31. 627-643.
- Güven, S. (2005). Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profili ve yeterlik algıları. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Henson, R. K. ve Robert, J. K. (2000). Self-efficacy teaching and knowledge instrument for science teachers (Setakist): A proposal for a new efficacy instrument. *Mid-South Educational Research Association*. Bowling Green, KY. (ERIC).
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1990, 1993). Teacher efficacy scale. Web: <http://people.ehe.ohio-state.edu/~ahoy/research/instruments/> adresinden 15 Temmuz 2009'da alınmıştır.

- Jinks, J. ve Lorsback, W. (1998). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2. 157-167. Web: <https://springerlink3.metapress.com/content/w35u033701m7430x/resource-secured/?target=fulltext.pdf&sid=cpj2onrv3z0vkyutmc2try45&sh=www.springerlink.com> adresinden 10 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Johnson, S., Wallece, M. ve Thompson S. (1999). Broadening the scope of assesment the schools: building teacher efficacy student assesment. *Journal of Negro Education*, 68. 398-407.
- Kapıcı Zengin, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaptan, F. ve Korkmaz H. (Eylül, 2002). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme becerilerine ve öz-yeterlik inanç düzeylerine etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, A. (2004). (Ed.) *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurnaz, Ö. (2005). *Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin öğretmenlikte öz yeterlik inanç düzeyleri*. Yayımlanmış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7. (14). 259-274.
- MEB. (1993). *Okulöncesi eğitimi komisyon raporu*. Ankara: On Dördüncü Milli Eğitim Şurası.
- MEB. (2004). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı*. Web: http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlik/yet.htm adresinden 17 Temmuz 2009'da alınmıştır.
- MEB. (2008). Web: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden 03 Şubat 2011'de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). *Okulöncesi eğitim programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced english teacher's self-efficacy and persistence through 'crisis' situations: theoretical and practical considerations. *High School Journal*. Web: <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:93070170&num=109&ctrl>. adresinden 28 Ocak 2009'da alınmıştır.
- Milner, R. ve Woolfolk Hoy, A. (Nisan, 2002). *Respect, social support and teacher-efficacy: A case study*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans. LA.
- Monette, D. R., Sullivan, T. J. ve DeJong, C. R. (2010). *Applied Social Research: A Tool for the Human Services*. Cengage Learning.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6. (1). 62-72.
- Newman, I., Ridenour, C. S. ve Ridenour, C. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Southern Illinois: University Press.

- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*. 14.(4) . 1-20.
- Ortaçtepe, D. (2006). *Bir hizmet-içi eğitim programı çerçevesinde öğretmen özyeterlik inancı ve mesleki gelişim arasındaki ilişki*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 32. (1). 163–170.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (Mart, 2005). *Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi*. İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kocaeli. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçalı, S. (2007). *Öz-yeterlik inancı (teacher efficacy) ve yansıtıcı düşünce yetkinliği (reflective thinking) açısından hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Y. ve Yerin Güneri, O. (Temmuz, 2003). *Sınıf yönetiminde öz-yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin öğretmen tükenmişliğindeki rolü*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresinde sunuldu, Malatya.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, R. (1995). *Fen bilimleri alanını seçen öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentisi ile kariyer seçenekleri zenginliği ve üniversiteye giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmış doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: an outline*. Web: <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html> adreslerinden 03 Mart 2011'de alınmıştır.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2004). Big theories revisited. Etten, V. S. and McInerney, D. M. (Ed.), *Self-efficacy in education revisited. Empirical and applied evidence*. 115-164. Web: <http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=S2noAX7JU7AC&oi=fnd&pg=PA115&dq=Pajares+ve+Schunk+&ots=0Kt1pkNoav&sig=6aZdngKFbg3sB-jvgwvmZRwlps#v=onepage&q&f=false> adresinden 12 Mart 2011'de alınmıştır.
- Rogers, R. (2008). *Clinical assessment of malingering and deception*. Guilford Press.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching & Teacher Education*. 10. 381–394.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 5. (2). 244-260.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schmitz, G. S. (2000). *Teacher Self-Efficacy*. Web: <http://www.schmitz-kollegen.de/teacher-self-efficacy.html> adresinden 21 Mart 2011'de alınmıştır.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the School*. 22. 208–223.
- Seferoğlu, S. (2005). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma*. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 19. (2). 89-101.
- Shroyer, M. G. ve Ramey Gassert, L. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*. 4. 26–34.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar*, *Türk Psikoloji Yazıları*. 3. (6). 49 -74.

- Şimşek, Ö. F. (2006). *Yapısal eşitlik modellenmesine giriş: Temel uygulamalar ve LİSREL uygulamaları*. (Birinci Basım). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*. 36. (174). 171–191.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (2. Basım) Ankara: Nobel Yayınları
- Tebbs, T. J. (2000). *Assessing teachers' self efficacy towards teaching thinking skills*. Doktora tezi. USA: University of Connecticut.
- Tekin, O. (2007). *Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve tutumlarına etkisi-Muğla il örneğinde*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17. 783–805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New Orleans*. Web: <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/aera%202002%20megan.pdf> adresinden 01 Kasım 2010'da alınmıştır.
- Tschannen Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68. 202–248.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçal Canakay, E. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, öz yeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. Yayımlanmış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *İstanbul Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1. (2). 98-110.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43. 1-20.
- Yiğit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zengin, U. K. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK-1

ARAŞTIRMA İZİNİ

77



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/
Konu : Araştırma izni

43380

08 KASIM 2010

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)


İlgi : 27/09/2010 tarihli ve B.30.2.MAE.0.41.00.00/270-290 sayılı yazı

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Duygu TEPE'nin "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz genelindeki ilköğretim okulları ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebligini rica ederim.


Kemal KARADAĞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:
Anket Formu(4 Sayfa)

EK-2

BİLGİ FORMU

Sayın meslektaşım;

Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmaktadır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla oluşturulan bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği” yer almaktadır. Bu bölümde yer alan her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun olanı (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Elde edilen bilgiler “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme” konulu yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilecek bilgilerin, belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Duygu TEPE

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Eğitim durumunuz:

() Eğitim Enstitüsü

() Yüksek Lisans

() Lisans Tamamlama

() Doktora

() Eğitim Fakültesi

() Diğer

3. Mesleki deneyiminiz: yıl

4. Görev yaptığınız okulun türü:

() İlköğretim okulu

() Bağımsız anaokulu

5. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:

6. Öğrencilerinizin sosyo ekonomik durumu:

() Düşük sosyo ekonomik

() Orta sosyo ekonomik

() Yüksek sosyo ekonomik

EK-3

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI
ÖLÇEĞİ TASLAK FORMU

MADDELER	Katılım Düzeyiniz				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1.Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.	()	()	()	()	()
2.Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
3.Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.	()	()	()	()	()
4.Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.	()	()	()	()	()
5.Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.	()	()	()	()	()
6.Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.	()	()	()	()	()
7.Öğrencilerimin öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
8.Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
9.Öğrencilerimi özerk olmaya özendiribilirim.	()	()	()	()	()
10.Öğrencilerimi girişken olmaya özendiribilirim.	()	()	()	()	()
11.Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim.	()	()	()	()	()
12.Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.	()	()	()	()	()
13.Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
14.Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.	()	()	()	()	()

15.Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
16.Etkinliklerimde, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	()	()	()	()	()
17.Oyun ve hareket etkinliklerinde yaratıcı dramayı kullanabilirim.	()	()	()	()	()
18.Etkinlik alanları için öğrencileri aktif hale getirecek materyaller hazırlayabilirim.	()	()	()	()	()
19.Öğrenmeyi kolaylaştıracak uygun materyalleri kullanabilirim.	()	()	()	()	()
20.Öğrenmeyi kolaylaştıracak uygun etkinlikleri seçebilirim.	()	()	()	()	()
21.Etkinliklerimde bilgi teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, tepegöz, vb.) faydalanabilirim.	()	()	()	()	()
22.Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.	()	()	()	()	()
23.Öğrencilerimin öğrenme çabalarını destekleyebilirim.	()	()	()	()	()
24.Öğrencilerimin yaratıcılıklarını destekleyecek uygun etkinlikler tasarlayabilirim.	()	()	()	()	()
25.Öğrencilerimin hatalarını, onlar için öğrenme fırsatları olarak kullanabilirim.	()	()	()	()	()
26.Tartışma ve eleştirilerde kırıncı olmamak için davranışlarımı kontrol edebilirim.	()	()	()	()	()
27.Kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerim için öğrenme amaçları belirleyebilirim.	()	()	()	()	()
28.Her öğrencim için kapsamlı ve nitelikli bir gelişim dosyası (portfolyo) hazırlayabilirim.	()	()	()	()	()
29.Öğrencilerimin öğrenmesinde hem sürece hem de sonuca önem verebilirim.	()	()	()	()	()
30. Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerimin gelişimlerini destekleyecek şekilde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
31. Öz değerlendirme sonuçlarından yararlanarak mesleki yaşamıma yön verebilirim.	()	()	()	()	()
32.Sınıfımda öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabiliyorum.	()	()	()	()	()

33.Farklı alanlarda yetersizliği olan (dil becerileri, duygusal uyum, sosyal uyum, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, vb.) öğrencilerin farkına varabilirim.	()	()	()	()	()
34.Sınıfımda her gün yapılması gereken rutinleri belirleyebilir ve uygulayabilirim.	()	()	()	()	()
35.Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni, vb.), öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
36.Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
37.Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
38.Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
39.Sınıfımda karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ortam yaratabilirim.	()	()	()	()	()
40.Sınıfı ilgilendiren kararları, öğrencilerimle birlikte alabilirim.	()	()	()	()	()
41.Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
42.Tüm öğrencilerime adil davranabilirim.	()	()	()	()	()
43.Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	()	()	()	()	()
44.Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
45.Öğrencilerime kesin sınırlar yerine seçenekler sunabilirim.	()	()	()	()	()
46.Öğrencilerimde “yapabilirim”, “başarabilirim” anlayışını geliştirebilirim.	()	()	()	()	()
47.Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.	()	()	()	()	()
48.Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.	()	()	()	()	()
49.Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.	()	()	()	()	()
50. Sınıfımdaki özel gereksinimli öğrencilerin (dil ve konuşma yetersizliği, sosyal uyum güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu vb.) ihtiyaçlarını karşılayabilirim.	()	()	()	()	()

51.Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	()	()	()	()	()
52.Olumsuz bir olay karşısında duygularımı kontrol edebilirim.	()	()	()	()	()
53.Öğrencilerimin kişilik özelliklerini, değer ve tutumlarını tanımaya yönelik çalışmalar yapabilirim.	()	()	()	()	()
54.Öğrencilerimin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için uygun ölçme yöntemleri (gözlem, gelişimsel testler, vb.) kullanabilirim.	()	()	()	()	()
55.Sınıfta öğrencilerim arasında olumlu bir iletişim ortamı oluşturabilirim.	()	()	()	()	()
56.Her öğrencimle iletişim kurmak için yeterli zamanı ayırabilirim.	()	()	()	()	()
57.Sınıfta öğrencilerime duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde (müzik, resim, dans, drama, vb.) ifade edebilecekleri ortamlar oluşturabilirim.	()	()	()	()	()
58.Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
59.Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.	()	()	()	()	()
60.Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.	()	()	()	()	()
61.Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
62.Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.	()	()	()	()	()
63.Ailelere çocuklarıyla olan ilişkileri konusunda rehberlik yapabilirim.	()	()	()	()	()
64.Aileleri, okulöncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
65.Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.	()	()	()	()	()
66.Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.	()	()	()	()	()
67.Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
68.Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabilirim.	()	()	()	()	()

EK-4

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TEK BOYUTLU
ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ**

MADDELER	Katılım Düzeyiniz				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1. Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
2. Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.	()	()	()	()	()
3. Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
4. Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
7. Sınıfımda öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilirim.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.	()	()	()	()	()
9. Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	()	()	()	()	()
11. Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
13. Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
14. Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.	()	()	()	()	()
15. Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim.	()	()	()	()	()

16. Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerimi girişken olmaya özendiribilirim.	()	()	()	()	()
18. Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.	()	()	()	()	()
19. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni. vb.). öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
20. Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.	()	()	()	()	()
21. Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.	()	()	()	()	()
22. Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.	()	()	()	()	()
24. Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.	()	()	()	()	()
25. Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.	()	()	()	()	()
26. Öğrencilerimi özerk olmaya özendiribilirim.	()	()	()	()	()
27. Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.	()	()	()	()	()
28. Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.	()	()	()	()	()
29. Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
30. Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
31. Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()

32. Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabilirim.	()	()	()	()	()
33. Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.	()	()	()	()	()
34. Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
35. Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	()	()	()	()	()
36. Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.	()	()	()	()	()
37. Aileleri, okulöncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()

EK-5

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK BOYUTLU
ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ**

MADDELER	Katılım Düzeyiniz				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
Öğrenme Öğretme Süreci					
1. Öğrencilerimi girişken olmaya özendirebilirim.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimi özerk olmaya özendirebilirim.	()	()	()	()	()
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 davranışlarımla model olabilirim.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.	()	()	()	()	()
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 yapabilirim.	()	()	()	()	()
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 yapabilirim.	()	()	()	()	()
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. Sınıfımda öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilirim.	()	()	()	()	()
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.	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Duygu TEPE
Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir 26.03.1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur
Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Okulöncesi Eğitimi
Tezli Yüksek Lisans Programı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : İzmir Ödemiş Zafer İlköğretim Okulu
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Özel Maral Dershanesi
TED Özel Konya Ereğli İlköğretim Okulu

İletişim

E-Posta Adresi : duygutepe_@hotmail.com

Tarih : Haziran, 2011

