



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMINDAKİ ETKİNLİKLERE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

Fatma KOÇ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2015

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMINDAKİ ETKİNLİKLERE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ
İNCELENMESİ

Fatma Koç

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ramazan Sak

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2015

KABUL VE ONAY

Fatma KOÇ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, [.....] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

[İ m z a]

[Doç. Dr. Serdal SEVEN (Başkan)]

[İ m z a]

Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK (Danışman)

[İ m z a]

Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

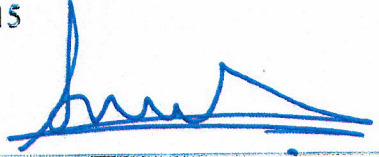
BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder. tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 2016 Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

13.11.2015

[İmza]



Fatma KOÇ

TEŞEKKÜR

Tez konusunun belirlenmesinde ve tez çalışmaları sırasında, benden bilgi ve tecrübesini esirgemeyen, çalışmalarımda bana yol gösteren çok değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK' a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim sırasında ders aldığım bölüm hocalarıma ve çalışmalarımın sağlıklı yürütmesinde katkıları olan Sayın Prof. Dr. Hayrettin OKUT, Sayın Doç. Dr. Serdal SEVEN, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA, Sayın Doç. Dr. Murat KAYRİ, Sayın Yrd. Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN SAK, Sayın Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN hocalarıma ve tez çalışmamda bana yardımcı olan görev arkadaşlarım Okt. Ferhat Çiftçi ile verilerinin analizinde bana yardımcı olan Arş. Gör. Fuat ELKONCA'ya, teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca tüm çalışmalarımda desteklerini benden esirgemeyen eşim İbrahim KOÇ' a, çalışmalarım sırasında gösterdikleri anlayış ve sabırdan dolayı çocuklarım Elif Rümeyza ile Muhammed Enes'e ve tüm aileme teşekkür ediyorum.

Fatma KOÇ

ÖZET

KOÇ, Fatma.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik
Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi,

Yüksek Lisans Tezi, Van, 2015.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemektir. Bu çalışmada, betimsel araştırma türlerinden, genel tarama modeli kullanılmıştır. Van, Muş, Batman ve Mardin illerinde görev yapan ve seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenen 683 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Koç, Sak ve Kayri (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmanın verileri SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler arası farklılığı belirlemek için Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının -ölçeğin genel toplamında-, öğretmenlerin yaşlarına, mesleki deneyimlerine, çalıştıkları kurumun türüne ve sektörüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 59’unun okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerden “Alan gezisi”ni hiç uygulamadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: okul öncesi eğitim programı, öz-yeterlik inancı, okul öncesi öğretmeni.

ABSTRACT

KOÇ, Fatma.

Investigating Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs towards Activities of Preschool Curriculum.

Master Thesis, Van, 2015.

The aim of this study is to determine preschool teachers' self-efficacy beliefs towards activities in preschool curriculum. In this research, general survey model which is one of depictive research models was used. Six hundred eighty three (683) preschool teachers who worked in Van, Muş and Mardin were randomly selected as the sample of the study.

As data collection tool, "The Scale of Self-Efficacy Beliefs toward Activities in Preschool Curriculum" developed by Koç, Sak and Kayri (2015) and personal information form were used. Also, the data was analyzed through SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences), and Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were applied to determine the differences between variances.

Results of the study showed that preschool teachers' self-efficacy beliefs towards activities of preschool curriculum –in the overall total of the scale- differed according to teachers' age, professional experience and kind of the schools where they worked. Also, 59% of participant teachers stated that they never conducted "Field Trip" activities.

Key Words: preschool curriculum, self-efficacy beliefs, preschool teacher.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
I. BÖLÜM : GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Alt Problemler	6
1.4. Çalışmanın Amacı	8
1.5. Çalışmanın Önemi	8
1.6. Varsayımlar	9
1.7. Sınırlılıklar	9
1.8. Tanımlar	9
II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ	
ÇALIŞMALAR	11
2.1. Öz-yeterlik İnancının Önemi	12
2.2. Öz-yeterlik İnancının Etkileri	14
2.3. Öz-yeterlik İnancını Etkileyen Etmenler	17
2.4. Öz-yeterlik İnancı Düşük Olan Bireylerin	
Özellikleri	19
2.5. Öz-yeterlik İnancı Yüksek Olan Bireylerin	
Özellikleri	20
2.6. Öğrenci Öz-yeterlikleri	20
2.7. Öğretmen Öz-yeterlik İnancı	22
2.8. Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının	
Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	23
2.9. Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının	
Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Etkileri	24
2.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik	
İnancının Önemi	25
2.11. Okul Öncesi Eğitim Programı	27

2.12. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinlikler...	29
2.12.1. Matematik Etkinliği.....	29
2.12.2. Drama Etkinliği.....	30
2.12.3. Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliği.....	32
2.12.4. Türkçe Etkinliği.....	33
2.12.5. Sanat Etkinliği.....	34
2.12.6. Oyun Etkinliği.....	34
2.12.7. Müzik Etkinliği.....	36
2.12.8. Fen Etkinliği.....	37
2.12.9. Hareket Etkinliği.....	37
2.12.10. Alan Gezisi.....	38
2.13. İlgili Araştırmalar.....	39
2.13.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
2.13.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	45
III. BÖLÜM : YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	49
3.3. Verilerin Toplanması.....	50
3.4. Veri Toplama Aracı.....	50
3.4.1.Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği.....	50
3.4.2. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	52
IV. BÖLÜM: BULGULAR.....	54
4.1. Normallik Testine İlişkin Bulgular.....	54
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	55
4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	61
V. BÖLÜM: TARTIŞMA.....	86
VI. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
6.1. Sonuçlar.....	96
6.2. Öneriler.....	101
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	101
6.2. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	102
KAYNAKÇA.....	104

EKLER.....	103
EK-1. Kişisel Bilgi Formu.....	112
EK-2. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği.....	114
EK-3. Ölçek Uygulama İzinleri.....	117

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB. : Milli Eğitim Bakanlığı

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed.: Editör

Diğ. : Diğerleri

n: Örneklem Sayısı

P: Önemlilik Değeri

SPSS: Veri analizinde kullanılan paket program (Statistical Package for Social Sciences)

%: Yüzdellik Oran

OBADER: Aile Destek Eğitim Rehberi

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	5’li dereceleme ölçeği puan aralığı.....	52
Tablo 2.	Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam ve alt boyutlarına göre normal dağılım sonuçları.....	54
Tablo 3.	Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki deneyimlerine ilişkin dağılım.....	55
Tablo 4.	Katılımcıların öğrenim düzeyi, mezun olunan lisans programı, çalışma durumu ve eğitim verilen yaş grubuna ilişkin dağılım.....	56
Tablo 5.	Katılımcıların çalıştığı kurum türü, çalıştığı sektör, sınıftaki öğrenci mevcudu ve kullandığı günlük plan türüne ilişkin dağılım.....	57
Tablo 6.	Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamadıkları etkinliklere ilişkin dağılım.....	58
Tablo 7.	Katılımcıların okul öncesi eğitim programı ile ilgili etkinliklere katılma durumlarına ilişkin dağılım.....	59
Tablo 8.	Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular.....	60
Tablo 9.	Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi bulguları.....	61
Tablo 10.	Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının yaşlarına göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testi bulguları.....	63
Tablo 11.	Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterliklerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis-H testi bulguları.....	65
Tablo 12.	Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrenim düzeylerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testine ilişkin bulgular.....	67
Tablo 13.	Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının çalışma durumlarına (Kadrolu, Ücretli) göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U Testi bulguları.....	69
Tablo 14.	Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının mezun oldukları lisans programına	

	göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testi bulgular.....	70
Tablo 15.	Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının eğitim verilen yaş grubuna göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testi bulgular.....	72
Tablo 16.	Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testine ilişkin bulgular.....	75
Tablo 17.	Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin çalıştıkları sektöre (Devlet-Özel) göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testine ilişkin bulguları.....	77
Tablo 18.	Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testine ilişkin bulguları.....	78
Tablo 19.	Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının kullandıkları plan türüne göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi bulguları.....	81
Tablo 20.	Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının okul öncesi eğitim programına ilişkin etkinliklere (Seminer-Konferans-vb.) katılma durumlarına göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi bulguları.....	82
Tablo 21.	Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin bu çalışmadaki değişkenlere göre anlamlı fark bulunma durumlarına ilişkin bulgular	98

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.	Öz-yeterlik inancını etkileyen etmenler.....	17

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan temel kavramlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadarki tüm yaşantılarını içeren okul öncesi dönem, insan yaşamının temelini oluşturur (Oktay, 2007). Okul öncesi dönemdeki eğitim çocukların temel davranışları kazandığı en önemli eğitim basamaklarından birisidir (Koçyiğit, 2012). Bu eğitim basamağında çocuğun kişiliği şekillenmekte, çocuk hayatı boyunca kullanacağı temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi dönem ileri yaşlara olan etkisinden dolayı kritik bir dönem olarak nitelendirilebilir (Arı, 2003).

Öğrenmenin çok erken yaşlarda başladığı ve hayat boyu devam eden bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dünyaya geldikleri ilk andan itibaren çevrelerinde olan biten her şeye karşı bir öğrenme ve keşfetme isteği bulunan çocuklar kısa bir sürede çevreye uyum sağlayıp, iletişim kurmayı öğrenmektedirler. Bu bağlamda okul öncesi dönemi, beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönem olarak tanımlamak mümkündür. Özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çocuklar çok hızlı büyümekte ve bu dönem bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim açısından kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönem beyin gelişimi açısından ve beynin çevresel uyaranlara en açık olduğu dönem olması açısından da hayati bir dönemdir. Çocuğun neler öğrenebileceğini ve hangi hızda öğrenebileceğini belirlerken, çevrenin beyin gelişimi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde zengin uyarcı bir çevrede çocuğa yeni öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Çocuğun ilk yıllarını uyaranların yetersiz olduğu, duygusal ve fiziksel desteğin yeterince sunulmadığı ve yeni öğrenme fırsatlarının yaratılmadığı bir çevrede geçirmesi durumunda, çocuğun dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gecikmeler, problemler görülebilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki

deneyimler çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirlemekte ve okul başarısını etkilemektedir (MEB, 2013).

Demirel (2012) okul öncesi eğitimin niteliğini etkileyen değişkenler olarak program, öğretmen ve çocuğa vurgu yapmıştır. Mevcut okul öncesi eğitim programı 2012 yılında pilot uygulaması yapılmış ve 2013 yılından itibaren tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır. Söz konusu program çocukların yaşına ve gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş olup, kazanım ve göstergelerin olduğu, öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin yaşlarına, gelişim düzeylerine göre belirlenmiş olan kazanım ve göstergeleri seçerek, etkinlikleri düzenledikleri “gelişimsel” ve “çocuk merkezli” bir programdır (MEB, 2013). 2013 okul öncesi eğitim programı çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici, kazanım ve göstergelere ulaşmayı sağlayacak 10 farklı etkinlik türünü (Fen, Türkçe, Matematik, Okuma-Yazmaya Hazırlık, Müzik, Alan Gezileri, Hareket, Oyun, Drama ve Sanat) kapsamaktadır. Bu etkinlikler kısaca şu şekilde tanımlanabilir:

Fen Etkinliği: “Çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklerdir” (MEB, 2013, s. 48).

Türkçe Etkinliği: “Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir” (MEB, 2013, s.46).

Matematik Etkinliği: “Matematik eğitiminin amacı çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamak, çocuklarda matematiğe karşı olumlu bir tutum kazandırmak, çocukların önceden getirdikleri kavramsal bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmasına yardımcı olmak, matematiksel kavramların neden ve nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmaktır” (MEB, 2013, s.43).

Okuma Yazmaya Hazırlık: “Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır” (MEB, 2013, s. 44).

Müzik Etkinliği: “Çocukların hem bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkileyen çalışmalaradır” (MEB, 2013, s. 48).

Alan gezisi: “Çocukların araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözleme yolu ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılama amacını taşımaktadır” (MEB, 2013, s. 49).

Hareket Etkinliği: “Hareket etkinliklerinin amacı, çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunmaktadır. Bu etkinlikler süresince çocukların temel hareket becerileri, beden farkındalığı, motor yeterliliği (güç, koordinasyon, hız, çabukluk) ve fiziksel yeterliliği (esneklik, kuvvet, dayanıklılık) gelişir” (MEB, 2013, s. 49).

Oyun Etkinliği: “Oyun, çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları, yeni keşiflerde buldukları, nesnelere ve kişilerle etkileşim içinde buldukları haz verici bir etkinliktir” (MEB, 2013, s. 47).

Drama Etkinliği: “Çocukların bir grup içerisinde durum veya olayları kendi yaşantılarından yola çıkıp materyaller kullanarak, dramatik formlar yoluyla canlandırmasıdır” (MEB, 2013, s.43).

Sanat Etkinliği: “Çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir” (MEB, 2013, s. 45).

Okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biri şüphesiz öğretmendir. Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarından yararlanabilmektedirler (MEB, 2013). Bu destekleyici ortamın oluşturulmasında öğretmenin hayati bir rolü bulunmaktadır. Öğretmen çocuk arasında tutarlı ve güvene dayalı bir ilişki geliştirildiğinde, çocuğun sahip olduğu yeterlikler dikkate alınarak çocuğa yeni öğrenme

deneyimleri sunduğunda, çocuğun gelişimi desteklenmiş; toplumsal yeterliliği artmış ve gelecekteki okul başarısı olumlu yönde etkilenmiş olur (MEB, 2013).

Psikoloji bilimindeki kuramsal gelişmeler, istendik davranış değiştirme bilimi olan eğitimi de etkilemektedir (Ertürk, 1994). İnsan davranışları hem psikolojinin hem de eğitimin en önemli araştırma konularından birini oluşturmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Psikoloji bilimindeki gelişmeler bireylerin eğitim ve mesleklerindeki performans durumlarının ve başarı farklılıklarının sadece zekâ ile yeteneğe bağlamanın yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bireylerin kendilerine olan inançları (öz-yeterlik), motivasyonları da bireylerin başarılarında ve yeteneklerini ortaya çıkarmalarında etkilidir (Ornstein ve Hunkins, 2014; Şenol-Ulu, 2012). İnsanların bir düşünceyi, hedefi ve planı hayata geçirmesinin en iyi yolu öncelikle bunları gerçekleştirebileceğine olan inançlarından geçmekte olduğundan, inanmayı insan eylemlerinin temeli olarak kabul etmek mümkündür (Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010). Öz-yeterlik inancının düzeyi, bireylerin meslek seçimlerini ve meslekteki başarılarını, karşılaştıkları zorluklarla mücadelelerini, hedef belirlemelerini, akademik başarılarını, öğrenmeye karşı motivasyonlarını önemli ölçüde belirlemektedir.

Bandura (1977) sosyal öğrenme kuramının ilkeleri içerisinde öz-yeterlik kavramına yer vermiştir. Bandura (1977) öz-yeterliği engeller ve olumsuz deneyimler karşısında bunlarla başa çıkmaya çalışılıp çalışılmayacağı, bunun için ne kadar süre ve ne kadar çaba harcanacağı konularında bir belirleyici olduğunu savunur ve öz-yeterliliği, bireyin bir şeyi başarmak için gerekli adımları uygulamaya ve yeteneklerini organize etmesine ilişkin inanışları olarak tanımlar. Driscoll (2012) ise öz-yeterliği şöyle tanımlamıştır: Bireylerin bir işte, derste veya etkinlikte arzu edilen başarıyı, performansı ve potansiyeli gerçekleştirebileceklerine olan inançlarıdır. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin zor görevleri üstlenmede ve sorumluluk almakta öz-yeterlik düzeyi düşük bireylere göre daha istekli oldukları, başarısızlıklar karşısında sebat etmede gayretli oldukları görülmüştür. Bir işi başarmaya inanmak, işin gerektirdiği davranışların oluşmasında önemli bir faktördür (Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010).

Bireylerin kendilerine olan öz-yeterlik inançları öğrenim ve mesleki hayatlarında başarılar kazanmalarında, zor ve önemli hedefler edinmelerinde önemli bir değişken

olarak kabul edilmektedir (Schultz ve Schultz, 2007). Öz-yeterlik inancının kişilerin mesleklerini, öğrenimlerini veya zor görevleri ve sorumlulukları yerine getirmede motivasyonlarını önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Bireylerin hedeflerini öz-yeterlik inançları etkilerken, davranışlarını ise seçtikleri hedefler belirlemektedir (Şenol- Ulu, 2012). Öz-yeterlik inancı bireylerin stres durumlarında, zorluklar karşısında sebat etmelerine, öğrenmelere açık ve istekli olmalarını sağlamaktadır (Schultz ve Schultz, 2007). Ayrıca öz-yeterlik eğitim alanında öğrenme, performans, motivasyon ve başarı farklılıklarının nedenlerini belirlemede de kullanılmıştır. Öz-yeterlik inancı, öğrenim hayatları boyunca aynı zekâya ve yeteneklere, benzer bilgilere sahip bireylerin başarılarındaki farklılıkların etkenlerini ortaya çıkarmada kullanılabilecek önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Özerkan, 2007).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliliğini, öğretmenin istenilen öğrenci katılımını ve öğrenmeyi gerçekleştirebilme yeteneğine ilişkin kendisine yönelik yargısı olarak tanımlamışlardır. Öğretmen öz-yeterliliği kavramı, öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesini ve başarısını olumlu yönde etkileme yeteneklerine ilişkin inanışları için kullanılır (Denzine, Cooney ve McKenzie, 2005) ve öğretmenin sınıftaki etkililiğini etkileyen önemli bir motivasyon kaynağı (Pendergast, Garvis ve Keogh, 2011) olmanın yanı sıra, öğretmenin öğretmekten zevk alması ve öğretme performansı ile ilişkilidir (Watters ve Ginns, 1995). Öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yeterliliğini etkileyen önemli bir değişkendir. Bundan dolayı öz-yeterlik inancı, eğitim alanındaki araştırmalara konu olmuştur. Öz-yeterlik konusunda yapılan çalışmalar birkaç boyutta yer almaktadır. Bu boyutlar, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin tespiti ile öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki davranışları, kullandıkları strateji ve teknik farklılıklarının öz-yeterlik inançlarıyla olan ilişkilerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmalardır. Diğer bir boyutu ise yabancı dilden Türkçe'ye uyarlanmış öz-yeterlik ölçekleri ile araştırmacıların sadece bir alanı kapsayacak öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışmalarıdır. Okul öncesi öğretmeni ve programı, kritik ve hassas bir dönem olan okul öncesi dönemde, çocukların sağlıklı bir kişilik oluşturabilmesi ve bütün gelişim alanlarının desteklenebilmesi için en önemli unsurlardır (Güven, 2012; Oktay, 1999). Okul öncesi öğretmenin başarılı bir öğrenme ve öğretme süreci gerçekleştirebilmesi için yeterli alan bilgisine sahip olmasının yanında, teorik bilgisini başarılı bir şekilde

uygulamaya aktarabilecek tecrübe ve yeterli bir öz-yeterlik inancına sahip olması gerekir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğretmen öz-yeterlik inancı, çocukların öğrenmeye olan tutumlarını, öz-yeterlik inançlarını, bütün alanlardaki gelişimlerini, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki sebatını, performansını, öğretmenin duygusal durumunu, sınıf yönetimini etkilemektedir (Denzine, Cooney ve McKenzie, 2005; Schultz ve Schultz, 2007; Pendergast, Garvis ve Keogh, 2011; Watters ve Ginns, 1995).

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin nitelikli bir şekilde yerine getirilmesinde öğretmen öz-yeterliğinin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergelere ulaşmak için hazırlayacakları ve uygulayacakları etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi, gerek okul öncesi eğitim programının uygulanmasına, gerekse okul öncesi öğretmen yetiştirme alanına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada aşağıdaki problem cümlesi ve alt problemlerin araştırılması amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin demografik ve bazı mesleki değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Alt Problemler

Problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin cinsiyetine göre bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları yaşlarına göre bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bir farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin mezun olduğu lisans programına göre bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grubuna göre bir farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre bir farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları sektöre (Devlet-Özel) göre bir farklılık göstermekte midir?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarındaki öğrenci sayısına göre bir farklılık göstermekte midir?
11. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne (hazır plan, kendi hazırladığı plan) göre bir farklılık göstermekte midir?
12. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları okul öncesi eğitim programına ilişkin etkinliklere (Seminer-Konferans, Kongre, Kurs, Sempozyum) katılma durumlarına göre bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemektir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarını öğretmenlerin demografik bilgileri (cinsiyet, kıdem, yaş, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, mezun olunan program), çalıştıkları kurum türü, kullandıkları plan çeşidi, sınıflarındaki çocuk sayısı, eğitim verilen çocukların yaş grubu, devlet veya özel okulda çalışma durumlarına göre incelenmiştir.

1.5. Çalışmanın Önemi

Öğrenmelerin hızlı gerçekleştiği okul öncesi dönemde, öğrenme ve öğretme organizasyonunda yer alan tüm unsurları işe koşmak, başarıyı ve verimi sağlamak açısından temel unsur olmalıdır. Bu unsurların başında öğretmen, çocuk ve uygulanan eğitim programının özellikleri ile öğretmenin uygulayacağı eğitim programına ilişkin düşünceleri ve mesleğini icra etmede kendisine olan öz-yeterlik inancı gelmektedir. Öğretmenin programı uygularkenki başarısı ve performansına yönelik öz-yeterlik inancının yüksek olması, onun öğrenme-öğretmeye yönelik isteğini artırır ve çocukların etkinliklere olan motivasyonunu etkiler.

Yapılan alan yazın incelemesinde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının bazı okul öncesi eğitim etkinliklerine (drama, fen, matematik ve oyun) yönelik öz-yeterliklerinin incelendiği görülmektedir (Aksu, 2008; Alabay, 2006; Çetingöz, 2012; Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008; Kadim, 2012; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Ancak, okul öncesi eğitim programında yer alan farklı etkinliklere ilişkin öğretmen yeterliklerini bütünsel olarak inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarını inceleyerek alan yazındaki söz konusu eksikliği gidermeye çalışmaktır. Ayrıca, bu çalışmanın bulgularının, okul öncesi öğretmen öz-yeterlik inançları konusunda genel bir bilgi sağlayarak, okul öncesi eğitim programının uygulanmasına ve okul öncesi öğretmen yetiştirme alanına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, veri toplama aracı olarak kullanılan “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formunda” yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Van, Muş, Mardin ve Batman illerinde bulunan kamu ve özel anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygulamalarına ilişkin öz-yeterlik inançları “Kişisel Bilgi Formu” ile “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” nin kapsamıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Öz-yeterlik: “Kişinin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır.” (akt; Senemoğlu, 2013: 234).

Öğretmen Öz-yeterliği: Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin istenilen öğrenci katılımını ve öğrenmeyi gerçekleştirebilme yeteneğine ilişkin kendisine yönelik yargısıdır (Tschannen, Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Okul Öncesi Eğitim Programı: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programı, *okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilen* (MEB, 2013; 14), 36-72 ay arası çocukların eğitimini kapsayan bir programdır.

Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Etkinlikler: Okul öncesi eğitim programında yer alan ve çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmeleri için uygulanan etkinliklerdir. Programda on farklı etkinlik yer almaktadır. Bunlar: matematik, fen, okuma-yazmaya hazırlık, drama, gezi, hareket, Türkçe, müzik, sanat ve oyundur (MEB, 2013).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

İnsanın gelişimi ve eğitimi doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. İnsandaki gelişim sürecinin en hızlı ve yoğun olduğu dönem çocukluk dönemidir (Kuru-Turaşlı, 2010). Çocukluk dönemindeki yaşantılar, çocuğun içinde bulunduğu olumlu ve olumsuz çevresel koşullardan etkilenmektedir (MEB, 2013). Çocukların bu dönemde alacağı eğitim onların tüm hayatlarını etkileyeceğinden bu kritik dönemde çocuğun eğitimi tesadüflere bırakılmamalıdır (Kuru-Turaşlı, 2010). Bireylerin küçük yaşta alacağı planlı, programlı bir okul öncesi eğitim, tüm gelişim alanlarını destekleyerek onların gelecekteki kişiliğini, becerilerini, yeteneklerini ve başarılarını etkilemektedir (Oktay, 1999). Bundan dolayı nitelikli bir eğitim ile çocukların tüm gelişim alanlarında dengeli ve sağlıklı gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, çocukların hür bir düşünce, kişilik ve karakter geliştirebilmesi ile insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluklarının bilincinde; yapıcı, üretken bireyler olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Bu bağlamda çocuklara verilen nitelikli okul öncesi eğitim, toplumun ve ülkenin gelişmişlik düzeyini, bireylerin refahını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Dağlıoğlu, 2010).

Okul öncesi eğitimin niteliğini etkileyen önemli değişkenlerden biri programdır (Demirel, 2012). Okul öncesi eğitim programı çocukların yaşına ve gelişim özelliklerine göre düzenlenmiştir ve kazanım ve göstergelerin olduğu, öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin yaşlarına, gelişim düzeylerine göre belirlenmiş olan kazanım ve göstergeleri seçerek etkinlikleri düzenledikleri “gelişimsel” ve “çocuk merkezli” bir programdır (MEB, 2013). 2013 yılından itibaren uygulanmakta olan bu programda 10 farklı etkinlik türü bulunmaktadır. Bunlar; Matematik, Drama, Okuma Yazmaya Hazırlık, Sanat, Oyun, Fen, Hareket, Alan gezisi, Müzik ve Türkçe Etkinlikleridir.

Okul öncesi dönemde öğretmen; çocuğun kişiliğinin oluşmasında, yeteneklerini ve ilgilerini ortaya çıkarmada önemli bir faktördür (Dağlıoğlu, 2010). Öğretmenler, programın hedeflerini uygulamada ve programın başarıya ulaşmasında da etkili olan önemli değişkenlerden biridir (Taşdemir, 2013). Öğretmenin başarılı bir öğrenme-öğretme süreci oluşturabilmesi için yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmasının

yanında iyi bir uygulama tecrübesine sahip olması ve bunların tümünü kendi öz kaynaklarıyla (öz-yeterlik inancı, kişiliği, öz düzenlemesi) birleştirerek kullanabilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda, kendini yetkin hisseden öğretmenlerin; eğitim ve öğretimi planlamada, öğrenme ile öğretme stratejilerini kullanmada, öğrenme ortamlarını düzenlemede, öğrencilerini öğrenmeye motive etmede daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur (Dağlıoğlu, 2010). Öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerindeki başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri de öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarıdır. Bandura (1986), “*öz-yeterlik (self efficacy) inancını, kişinin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlar*” (akt; Senemoğlu, 2013: 234).

2.1. Öz-yeterlik İnancının Önemi

Psikoloji ve eğitim bilimlerinin ortak konusu insan ve insanı etkileyen içsel ve dışsal faktörlerdir. Eğitim, insanların öğrenme sürecindeki, motivasyon ve eğitimdeki başarı farklılıklarının nedenlerini öğrenmek için psikoloji biliminden yararlanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Eğitim bilimi, öğrencilerin yaşlarının ve gelişim düzeylerinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkisinin neler olduğu sorularına psikoloji bilimiyle cevap vermektedir (Bacanlı, 2014). Psikoloji bilimindeki gelişmeler, yeni öğrenme kuramlarının ve psikolojik yaklaşımların doğmasına sebep olmuştur (Morgan, 2011). Bu kuram ve yaklaşımlar, eğitim bilimini de etkilemiş ve geliştirmiştir.

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, yukarıda bahsedilen kuramların biridir. Bu kuram, bireylerin sosyal bağlam içinde davranışlarının bir kısmını gözlem, taklit ve model alma yoluyla öğrendiklerini ifade etmektedir (Burger, 2006). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, öğretmenin bireyin öğrenmeleri üzerindeki etkisini açıklamıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre öğretmenin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi pekiştirme ve ödülün etkisinden daha fazladır. Öğrenciler için pekiştirme ve ödülün bir değeri olsa bile, öğrenci kendisini ödüle ulaştıracak davranışı önce gözlemlemekte, daha sonra o davranışı gösterecek bir rol modele (öğretmene) ihtiyaç duymaktadır. Bandura öğrencilerin bu aşamaları gerçekleştirebilmesi için, davranışı yapabileceğine ilişkin yeterli düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olması gerektiğini ifade etmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2014; Schultz ve Schultz, 2007).

Bandura 1977’de sosyal öğrenme kuramı kapsamında yaptığı birçok çalışmayla öz-yeterlik inancı kavramını ortaya koymuştur (Özerkan, 2007). Bandura’nın kuramında yer alan öz-yeterlik inancı, bireylerin eğitimdeki başarılarını, hedeflerini, motivasyonlarını etkileyen faktörlerden biridir (Burger, 2006). Öz-yeterlik inancı, bireylerin eğitim ve mesleki başarılarını etkileyerek bireylerin hedeflerini veya mesleki seçimlerini etkilemektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Bireylerin sahip oldukları zekâ ve yeteneklerini performansa dönüştürebilmelerinde sahip oldukları öz-yeterlik inancının düzeyi önemli bir faktörken, aynı zamanda öğrenilmesi gereken beceriye, bilgiye karşı motivasyonu etkilemek açısından da önemlidir (Driscoll, 2012). Bandura (1986)’ya göre öz-yeterlik inancı insan performansının ve performans değişkenlerinin temel unsurlarındandır (Özerkan, 2007). Yani bireylerin eylemleri üzerinde, kendi yeteneklerine, zekâlarına, becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları etkili olmaktadır (Driscoll, 2012). Öz-yeterlik inancının, insan eylemlerini birçok yönden etkilediği ortaya konulmuştur (Schultz ve Schultz, 2007). Öz-yeterlik inancı insanların düşüncelerini ve motivasyonlarını etkilediği için davranışlarını ve eylemlerindeki isteklerini de etkilemektedir (Özerkan, 2007). Bireylerin kendilerine olan öz-yeterlik inançları öğrenim ve mesleki hayatlarında başarılar kazanmalarını, zor ve önemli hedefler edinmelerini sağlayan önemli bir değişkendir. Ayrıca öz-yeterlik inancı, kişilerin mesleklerini, öğrenimlerini veya zor görevleri ve sorumlulukları yerine getirmede motivasyonlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öz-yeterlik inancı bireylerin stres durumlarıyla baş etmelerinde, mesleki doyumlarının yüksek olmasında, zorluklar karşısında sebat etmelerinde, öğrenmelere açık ve istekli olmalarında etkilidir. İnsanların öğrenmeleri, davranışları ve performansları üzerinde oldukça önemli etkisi olan öz-yeterlik inancı eğitimde birçok bilimsel çalışmanın konusu olmuştur (Schultz ve Schultz, 2007). Ayrıca öz-yeterlik eğitimde öğrenme, performans, motivasyon ve başarı farklılıklarının nedenlerini belirlemede kullanılmıştır. Öz-yeterlik inancı, öğrenim hayatları boyunca aynı zekâyâ ve yeteneklere, benzer bilgilere sahip bireylerin başarılarındaki farklılıkları açıklamada kullanılmaktadır (Özerkan, 2007). Bandura’ya (1997), göre öz-yeterlik inancı bireylerin başarılarını ve hayatlarını etkilerken aynı zamanda bireylerin bilişsel süreçleri, motivasyonları, duygusal durumları ve hedef seçimleri gibi dört temel süreci de etkilemektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Aynı zamanda öz-yeterlik inancı insanların motivasyonlarını, sebatlarını, mücadele güçlerini,

akademik ve mesleki başarılarını, kötümser veya iyimser olmalarını, bir iş ve sorumluluktaki çabalarını ve mesleki seçimlerini etkilediği için insanın yaşam kalitesini etkileyen önemli bir içsel süreçtir (Şenol-Ulu, 2012). Sonuç olarak eğitimde uygulayıcı olarak öğretmenin mesleğine yönelik öz-yeterlik inancının yüksek veya düşük olması, öğrenme ve öğretme sürecindeki zengin etkinlik çeşitliliğini sağlamada, sınıf yönetimi ve sınıftaki tutumlarını etkilemektedir. Bu durum öğretmenin çocuklarla olan iletişimi, motivasyonu ve sebatı üzerinde de etkilidir.

2.2. Öz-yeterlik İnancının Etkileri

İnsanların bir düşünceyi, hedefi ve planı hayata geçirmesinin en iyi yolu öncelikle bunları gerçekleştirebileceğine olan inanca sahip olmasıdır (Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010). Öz-yeterlik inancının düzeyi bireylerin meslek seçimlerini ve meslekteki başarılarını, karşılaştıkları zorluklarla mücadelelerini, hedef belirlemelerini, akademik başarılarını, öğrenmeye karşı güdülerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bireylerin karşılaştıkları problemleri çözme eğilimlerini, motivasyonlarını, stres ve depresyon yaşama sıklıklarını etkilemektedir. Bu yüzden bireylerin öz-yeterlik inançları insanı temel alan bütün bilimleri ve insanın çalıştığı bütün iş sahalarını kapsamaktadır.

Öz-yeterlik inancı, bilişsel süreçlerle ilişkili olup, bireylerin düşüncelerini etkileyerek hedef seçimlerini etkilemektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Say, 2005). İnanç düzeyi ise, aynı yeteneklere sahip bireylerin performans farklılıklarını da açıklamaktadır (Kesgin, 2006). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, yüksek hedefler belirlerken düşük öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler sınırlı ve kolay hedefler belirlemektedirler (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Say, 2005).

Öz-yeterlik inancının etkisi altında olan içsel süreçlerden bir diğeri de bireylerin sahip oldukları motivasyon düzeyidir. Bireyler hedeflerini oluşturduktan sonra hedeflerine bağlı olarak kendilerini motive etmektedirler. Hedeflerine ulaşma süreci içinde gerekli planlamalarda, tahminlerde bulunmakta ve sonuca ulaşmaya kadar gerekli çabayı harcamaktadırlar. Motivasyon bireylerin hedefe ulaşma sürecindeki tüm mücadelelerini ve zorluklar karşısındaki sebatlarını etkileyen içsel bir faktördür. Bireylerin motivasyonlarını ise öz-yeterlik inançları etkilemektedir (Şenol-Ulu, 2012).

Öz-yeterlik inancının etkilediği diğer bir içsel faktör ise duygusal süreçlerdir. Bireylerin sahip oldukları yüksek veya düşük öz-yeterlik inancı, onların duygusal durumunu etkileyerek çevrelerini olumlu veya olumsuz algılamalarını etkilemektedir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler, çevreleriyle daha olumlu ilişkiler kurmakta, ve aldıkları görevleri cesurca yapma eğilimi göstermektedirler. Bireyin çalıştığı işle ilgili sahip olduğu olumlu duygular ve çevresiyle kurduğu pozitif ilişkiler daha fazla yardım alabilmesine imkan vermektedir. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler ise çevrelerine karşı hep tetikte ve olumsuz düşüncelere sahip olmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak daha fazla stres ve kaygı yaşamakta ve depresyon durumlarında bir sıklık gözlemlenmektedir (Şenol- Ulu, 2012).

Öz-yeterlik inancının bireyleri etkilediği bir diğer faktör ise insanın seçimleridir. Bireylerin hayatlarını aslında yaptıkları seçimler belirlemektedir. Bireyler öğrenim görecekları okulu, mesleklerini ve kariyerlerini seçerler. Bu seçimleri etkileyen faktörlerden biri de öz-yeterlik inancıdır. Bireylerin kendi yeteneklerine, becerilerine yönelik yüksek öz yeterliğe sahip olması durumunda, daha saygın meslekler seçme ve daha iyi bir kariyer planlama söz konusudur. Bireylerin düşük öz-yeterlik inancına sahip olması durumunda ise tam tersi bir durumdan bahsedilecektir. Diğer bir ifade ile düşük öz-yeterlik inancı daha kolay ve düşük bir kariyer planlamasına sebep olmaktadır (Şenol-Ulu, 2012).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında belirttiği gibi, bireyin beş temel yeteneği bulunmaktadır. Bu yetenekler hem öz-yeterlikten etkilenmekte hem de öz-yeterlik inancını etkilemektedirler. Bunlar bireyin davranışta bulunmasında, davranışı organize etmesinde ve davranışı devam ettirmesinde kullanılmaktadır (Kesgin, 2006). Bu yeteneklerden birincisi sembolleştirme yeteneğidir. Sembolleştirme yeteneği sayesinde insanlar yaşadıkları dünyayı ve çevrelerini bilişsel temsilciler olan düşünce ve dil aracılığı ile sembolik hale getirmektedirler (Özata, 2007). Bireyler sembolleştirme yeteneği ile geçmiş yaşantılarına, tecrübelerine anlam ve süreklilik kazandırabilmektedir (Kesgin, 2006). Bireyler yaşadıkları deneyimleri sembolleştirerek geleceği şekillendirmekte ve zihinlerindeki düşünceleri oluşturmaktadırlar (Kesgin, 2006; Senemoğlu, 2013). Diğer bir yetenek ise önceden düşünme (öngörü) becerisidir. Bu beceri sayesinde bireyler bir davranış, bir hedef ve amacı gerçekleştirmeden önce

bununla ilgili planlama yapmaktadırlar (Özata, 2007). Bu yetenek sayesinde bireyler geleceklerini şekillendirmekte, gelecekte oluşabilecek olumsuzlukları öngörebilmekte ve önlem alabilmektedirler (Kesgin, 2006). Bandura'ya göre kişiliği oluşturan diğer yetenekler ise başkasından öğrenme, kendini düzenleme ve kendini yansıtma yetenekleridir. Bireyler, günlük yaşam içinde birçok şeyi başkasından görerek öğrenmektedirler. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kurallarını, geleneklerini öğrenmesi veya mesleği ile ilgili görev ve sorumlulukları yerine getirirken daha önceden gözlediği ve aynı işi yapan kişilerin başarılı davranışlarını gözleyerek öğrenmesi örnek olarak verilebilir. Bireyler başkasından öğrenme yeteneği ile çalıştıkları işte ve günlük hayatta hem zaman kazanmakta hem de yaptığı hataları minimize ederek hatalardan doğacak olumsuz koşulları engellemiş olmaktadır. Kendini düzenleme yeteneği, bireyin kendi faaliyetlerini, davranışlarını, aktivitelerini kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesidir. Bireylerin yaşamındaki hedefleri veya seçimleri, kişiler tarafından bazı kuralların uygulanmasına ya da hayatlarında bazı düzenlemeler, planlamalar, organizasyonlar yapmalarına neden olmaktadır. Kişiler mesleki hayatlarında aldıkları sorumlulukları yerine getirirken, bu faaliyetlere göre düzenleme yapmaktadırlar (Kesgin, 2006; Senemoğlu, 2013). Öz yargılama ise kişinin yaşadıklarında veya davranışlarında, belirlediği hedef ve amaçlarda kendini içsel, bilişsel süreçler yoluyla değerlendirmesidir. Bu değerlendirme yoluyla kişiler gelecekte alacakları görev ve hedefler konusunda değişiklik yapmaktadırlar. Bireyler bu değerlendirmeler yoluyla kendi kapasiteleri konusunda bir yargıya varmakta ve öz-yeterlik inançlarını geliştirmektedirler (Özata, 2007; Senemoğlu, 2013).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre bireyler içinde bulunacakları çevreyi sahip oldukları psikososyal özellikleriyle (kişilik, huy, alışkanlık, hedef, genetik yapı, biliş) önce seçmekte sonra etkilemektedirler. Ancak sonrasında ise bireyin içinde bulunduğu çevre bireyi etkilemektedir. Diğer bir ifade ile birey çevre etkileşimi öz-yeterlik inancından hem etkilenmekte hem de öz-yeterlik inancını etkilemektedir (Senemoğlu, 2013).

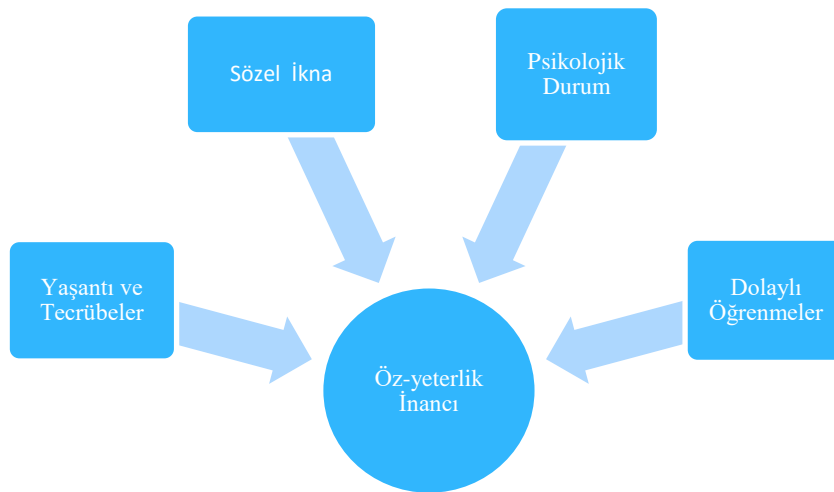
Öz-yeterlik inancı kişinin zorluklar karşısında sebatkâr olmasını, yılmamasını ve başarılı olunmasını sağlamakta; kazanılan başarı ise bireyde öz-yeterlik inancının yükselmesini desteklemektedir (Schultz ve Schultz, 2007; Senemoğlu, 2013). Böylece

yüksek bir öz yeterliğe sahip bireyler daha mutlu, sorumluluk sahibi ve görev almaya istekli, yeniliğe açık olabilmektedirler (Say, 2005). Öz-yeterlik inancının düzeyi bireylerin aldıkları görevlere, sorumluluklarına ya da yaptıkları işlere karşı olumlu veya olumsuz bir düşünce oluşturmalarına neden olmaktadır (Şenol-Ulu, 2012). Yapılan araştırmalar sonucunda öz-yeterlik inancının, bireylerin depresyon, stres bozukluklarının tedavisinde, sınav kaygısı, akademik ve mesleki başarıların artırılmasında destekleyici bir faktör olduğu ortaya konulmuştur (Burger, 2006).

2.3. Öz-yeterlik İnancını Etkileyen Etmenler

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının önemli öğelerinden biri olan öz-yeterlik inancı, insan eylemlerini etkilediği gibi aynı zamanda bu eylemlerden de etkilenmektedir (Senemoğlu, 2013). Bandura'nın kuramına göre bireyler psiko-sosyal (kişilik, huy, alışkanlık, hedef, genetik yapı, biliş) faktörlerle etkileşim içerisinde (Kesgin, 2006). Bu psiko-sosyal değişkenler aynı zamanda bireyin öz-yeterlik inançlarını da etkilemektedir. Bandura'ya göre bireylerdeki öz-yeterlik inancı başarıdan ve başarısızlıktan olumlu veya olumsuz etkilenmektedir (Burger, 2006).

Şekil 1: Öz-yeterlik İnancını Etkileyen Etmenler.



(Senemoğlu, 2013: 234)

Bireydeki öz-yeterlik inancını etkileyen dört değişken bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, bireylerin kendi eylemlerinin sonucunda kazandıkları başarılar veya başarısızlıklardır (Tepe, 2011). Bireylerin elde ettikleri başarılar öz-yeterlik inançlarını etkileyerek gelecekteki ödevlere, görevlere karşı yüksek bir motivasyon sağlamaktadır. Bireylerin edindiği başarı deneyimleri, öz-yeterlik inançlarını olumlu etkileyerek karşılaşılabilecek zorluklar karşısında daha çok mücadele etmelerini sağlamakta ve başarı kazanmalarını desteklemektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Kişilerin kendi yaşamları sırasında eylemlerine, davranışlarına, sorumluluklarına yönelik kazandıkları olumlu ve olumsuz tecrübeler öz-yeterlik inançlarını etkileyen en önemli değişkendir. Bireyin kendisine verilen bir ödev, bir sorumluluk karşısında başarısız olması halinde, bireyin öz-yeterlik inancı olumsuz etkilenerek, benzer bir ödev ve sorumluluğa karşı düşük bir motivasyona sahip olması beklenmektedir (Zararsız, 2012).

Öz-yeterlik inancını etkileyen diğer bir faktör ise bireyin dolaylı olarak başkalarının eylemlerini gözlemleyerek edindikleri deneyimler sonucunda oluşan o eyleme yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirmelerdir (Tepe, 2011). Bu durumda bireyin, davranışı gerçekleştiren kişi hakkındaki hisleri, kişiyi kendine rol model alma durumu ve kişiye yönelik duygusal bağlılığı da eyleme yönelik öz-yeterliliğini az ya da çok etkilemektedir. Birey için rol model özelliği taşıyan kişinin yaptığı davranış, ödev, aldığı sorumluluk karşısındaki başarısızlığı veya başarısı, gözleyen kişinin o davranışa veya göreve karşı olumlu veya olumsuz öz-yeterlik inancı geliştirmesine neden olmaktadır (Özdemir, 2015).

Bandura'ya göre bireyin öz-yeterlik inancını etkileyen bir diğer faktör ise sözlü iknadır. Sözlü ikna bireyin bir sınavı, ödevi, görevi başaracağına ilişkin başka birisi tarafından ikna edilmesi, öğütler verilmesi veya teşvik edilmesidir (Tepe, 2011). Sözel ikna öz-yeterlik inancını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Örneğin, bir öğretmenin sınavda başarısız olacağına yönelik inancı bulunan öğrencisine sınavı başarabileceği, kazanabileceği konusunda sözlü iknada bulunması veya teşvik etmesi, öğrencinin sınava ilişkin öz yeterlik inancını olumlu olarak etkileyebilmektedir. Sözel teşviklerle birey yoğun bir çaba gösterebilmekte ve bu yoğun çaba bireyi başarıya götürebilmektedir (Zararsız, 2012).

Bireylerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen diğer bir değişken kişinin psikolojik durumudur. Bireylere verilen görev, ödev ya da yapacakları eylemlerde öz-yeterlik inancına bağlı olarak düşüneneceği başarı veya başarısızlık senaryolarına karşı vücudunun verdiği tepki (titreme, terleme, kalp atış hızı) ve yaşadığı duygusal durum (kaygı, korku, stres vb.) bireylerin performanslarını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Örneğin, öğrencilerin çoğunun sınavda başarısız olacağına dair kaygı duyması ya da bir öğretmenin kalabalık bir ortamda seminer sunumu yapamayacağına inanması (Burger, 2006; Senemoğlu, 2013).

2.4. Öz-yeterlik İnancı Düşük Olan Bireylerin Özellikleri

Bandura'ya (1986) göre öz-yeterlik inancı, kişinin iç bilişinde (benliğinde) kendi görev, sorumluluklarını ve hedeflerini gerçekleştirmesine ilişkin inancıdır. Öz-yeterlik, içsel bir süreç olduğu için onu tam olarak gözlemek mümkün değildir (Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010). Ancak bireylerin hedef belirlemelerinde ve bu hedefleri gerçekleştirmelerinde aktif olan önemli içsel faktörlerden biridir. Öz-yeterlik, bireyin geçmiş deneyimlerinden, güdülerinden bir görevle ilgili kendi yeterlik inançlarını destekleyecek bir model almasından veya kendi yeteneklerine olan teşvik ve övgülerden olumlu veya olumsuz etkilenmektedir (Kesgin, 2006; Şenol-Ulu, 2012). Öz-yeterlik inancının düşük olması bireyin öncelikle bir göreve, sorumluluğa, hedefe yönelik isteğini, motivasyonunu olumsuz etkileyerek kişinin o alanla ilgili önyargı oluşturmaya neden olmaktadır. Bir alana karşı oluşan düşük öz-yeterlik inancı, bireyin o alana ilişkin performansını, motivasyonunu, sebatını, karşılaştığı zorluklarla mücadelesini, tükenmişlik durumunu etkilemektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Bireyin yeteneğine ilişkin sözel ikna yoluyla yapılan olumsuz telkinler, yeteneği varsa bile kendisinin yeteneksiz olduğuna inanmasına yol açarak bireyde yeteneğine yönelik olumsuz bir inanç geliştirmesine neden olmaktadır. Birey aldığı olumsuz telkinlerle, başlayacağı işi veya görevi başaramayacağına inanabilmekte ve bu durumda kendi performansına, başarısına yönelik oluşan bu inanç, görevini yerine getirmesini de olumsuz etkileyebilmektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Bandura (2006)'ya göre bireylerin öz-yeterlik inançlarının düşük olması, onların belirlediği hedeflerin küçük ve basit olmasına, sonuç, beklenti ve motivasyonlarının düşük olmasına,

karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilme düzeylerinin yetersiz olmasına neden olmaktadır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Öz-yeterlik inancı düşük bireylerin duygusal olarak depresyon geçirmeye daha fazla eğilim gösterdikleri, aşırı stresli oldukları ve kendilerini mutsuz hissettikleri de görülmektedir (Burger, 2006). Öz-yeterlik inancı, bireyin iyimser ya da kötümser bir biçimde düşünmesini etkilemektedir. Böylece öz-yeterlik inancı bireylerin hedeflerini ve isteklerini, motive olma biçimlerini, zorluk ve problem durumlarındaki gayretlerini etkilemektedir. Aynı zamanda bireyin geleceğe ilişkin beklentilerini şekillendirmektedir. Öz-yeterlik inancı düşük bireyler, çevresel fırsatları ve engelleri nasıl değerlendirecekleri, onları nasıl organize edecekleri ve neyle baş etmeleri gerektiği konularında yetersizdirler (Özdemir, 2015; Şenol-Ulu, 2012).

2.5. Öz-yeterlik İnancı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

Bandura'ya (1995) göre yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler pozitif mizaçlı olmakla beraber olaylara bakış açıları daha olumludur (Özata, 2007). Öz-yeterlik inancı öncelikle bireyin hangi hedefe ve alana yöneleceğine dair isteğini, güdüsünü etkilemektedir (Özmenteş, 2011). Kesgin (2006) yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireylerin eğitim ve iş hayatlarında aldıkları görev ve sorumlulukları yerine getirmede, karşılaştıkları güçlükleri aşmada, problemlere çözüm bulmada daha becerikli, istekli, sebatkâr ve azimli olduklarını belirtmiştir. Öz-yeterlik inancı yüksek bireyler başarısızlıklar karşısında hem pes etmemekte hem de mücadeleci bir tutum geliştirmektedirler (Özata, 2007). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inancı yüksek bireyler zor durumlar karşısında stres kontrolü sağlayabilmekte ve zor görevlerden kaçmamaktadırlar (akt. Özdemir, 2015).

2.6. Öğrenci Öz-yeterlikleri

Öğrenci, eğitim ihtiyacını karşılamak için öğrenim gören, eğitim ile öğretimin oluşmasında, geliştirilmesinde ve değiştirilmesinde önemli rol oynayan bir değişkendir. Öz-yeterlik inançları öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarını, sebatlarını etkilemektedir (Arslan, 2012). Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen içsel faktörler öz-yeterlik inancı, düşünce, duygu, motivasyon, tutum, yetenek ve zekâ gibi

değişkenlerdir. Bu değişkenler bireylerin başarılarını, davranışlarını, düşüncelerini, sonuç beklentilerini etkileyerek eylemlerinin başarısını olumlu veya olumsuz etkileyen önemli unsurlardır (Gelen, 2006). Eğitim ve öğretimin başarıya ulaşması için öğrencinin içsel faktörleri olan inanç, tutum, motivasyon, ilgi, beklenti, gereksinim ve bilişsel özelliklerine önem verilmelidir (Duman, 2013). Öğrencideki öz-yeterlik inancı da, öğrenme-öğretme sürecinin ve öğrencilerin öğrenme aktivitelerinin başarıya ulaşmasını etkileyen, öğrencideki içsel süreçlerin başında gelen önemli bir değişkendir.

Schunk'a (1989) göre öz-yeterlik inancının eğitimde önemli bir faktör olmasının başlıca sebebi, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen içsel faktörlerin başında olan motivasyon, performans ve zorlu problemleri üstlenmede etkili olmasıdır (Işıksal ve Aşkar, 2003). Öz-yeterlik inancı, öğrencinin kendi deneyimleriyle elde ettiği başarı ve başarısızlıklar, öğretmenin öğrencinin dersteki başarısına yönelik geri dönütleri ve kendisine rol model aldığı öğretmenin başarı ve başarısızlıklarını gözlemesi gibi faktörlerden etkilenmektedir. Düşük öz-yeterlik inancına sahip öğrencilerin öğrenme yaşantılarında yaşadıkları zorluklar karşısında mücadele etmeleri sınırlıdır (Aslan, 2012).

Bandura'ya (1997) göre öğrencilerin öz-yeterlik inancını etkileyen dört değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden birincisi dolaylı yaşantılar yani kendine rol model aldığı kişinin başarı veya başarısızlıkları öğrencinin öz-yeterlik inancını etkilemektedir. Diğer bir ifade ile öğrenci okulda öğretmenin veya akranlarının başarılarından etkilenmektedir. İkinci değişken, model olan kişiden, aileden ve yaşlılarından kendi performansına, yeteneğine ilişkin aldığı sözel teşvikler olup bunlar öğrencinin öğrenme başarısını etkileyebilmektedir. Bu durum öğretmenin öğrenme-öğretme ve sınava hazırlık süreçlerinde öğrencilerin başarısını artırmak için daha çok teşvik etmesi gerektiğini göstermektedir. Üçüncü değişken ise aldığı sorumluluk veya öğrenme yaşantılarında daha önceden elde ettiği performansıyla ilgili tecrübelerdir. Öğrencinin bir dersle ilgili yaşadığı başarı durumu, derse karşı öz-yeterlik inancını olumsuz veya olumlu etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmen çocuğa başarabileceği zorlukta görevler vermeli ve zorluk derecesini kademeli olarak arttırmalıdır. Son olarak, öğrencilerin psikolojik durumları öğrenme performanslarını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadığı duygu durumları (kaygı, stres, inanç,

tutum) öğrencilerin başarılarını ve dolayısıyla öz-yeterlik inançlarını etkilemektedir (Arslan, 2012).

2.7. Öğretmen Öz-yeterlik İnancı

Öğretmenler, toplumun miras olarak bırakacağı genç kuşakları geleceğe hazırlayan toplum mimarları olarak kabul edilmektedirler. Öğretmenler, eğitim programının uygulanmasını ve eğitim öğretimin kalitesini etkileyen en önemli unsurların başında gelmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2014). Öğrencilerin davranışlarını şekillendirmede rol model olan öğretmenlerin meslekleriyle ilgili düşünceleri, tutumları, motivasyonları ve kendilerine yönelik öz yeterlilik inançları, eğitim ve öğretimin kalitesini etkilemektedir. Öğretmenlerin tecrübeleri ve mesleki başarılarına yönelik inançları, verdikleri eğitimin kalitesini ve öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Demirel, 2012). Eğitim programının uygulanmasını etkileyen, öğretimin hem içsel, hem de dışsal değişkenlerini etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilen öğretmenin mesleğini icra ederken kendisine olan öz-yeterlik inancı birçok yönden eğitim ve öğretimin kalitesini etkilemektedir. Bandura'ya (1984) göre bir *“öğretmenin mesleğindeki başarısı ile mesleki görevlerini gerçekleştirebileceğine ilişkin öz-yeterlik inancı arasında önemli bir ilişki vardır”* (akt; Tepe, 2011;18). Tschannen, Moran ve Woolfolk Hoy'a (2001) göre, öğretmen öz-yeterlik inancı, *“bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine olan inancıdır”*.

Öğretmenlerin mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını, sahip olduğu alan bilgisine ilişkin uygulama deneyimi ve çevreden gelen olumlu veya olumsuz geri dönütler oluşturmaktadır (Tepe, 2011). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi ve olumlu sınıf atmosferi oluşturmada önemli bir değişkendir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlik inancı öğrencilerde öğrenmeye yönelik motivasyonun oluşturulmasında ve öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanmasında önemli çevresel değişkenlerinden biri olarak kabul görmektedir (Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin öğrenme ortamını oluştururkenki demokratik veya baskıcı tutumlarını da etkilemektedir. Öğretmenin sahip olduğu öz-yeterlik inancı dersin öğrenci merkezli veya öğretmen merkezli olmasını etkilemenin yanında öğrenme sürecinde kullanacağı yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini

de etkilemektedir (Özata, 2007; Tepe, 2011). Öğretmenin mesleğine yönelik sahip olduğu öz-yeterlik inancı onun mesleki başarısını etkilemektedir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bir öğretmenin yeniliklere karşı daha cesaretli ve sebatkâr olmasından dolayı, sınıfındaki öğrencilerin başarısını arttırması beklenmektedir (Şahin-Sak, 2015). Bununla birlikte, öğretmenin mesleğine yönelik yüksek öz-yeterlik inancına sahip olması psikolojik bir rahatlama ile birlikte daha az stres, depresyon yaşamasını sağlayarak, olumlu bir sınıf ortamının oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Kesgin, 2006; Özata, 2007; Tepe ve Demir, 2012):

- a) Öğretmen öğretme-öğrenme sürecinde çok gayretlidir.
- b) Öğretme motivasyonu ve isteği fazladır.
- c) Öğretim ile ilgili kararları hızlı ve kesin olarak alır.
- d) Eğitim programlarını yürütmede başarılıdır.
- e) Diğer meslektaşlarına göre kaygıları ve stresleri daha azdır.
- f) Yeni düşüncelere sahiptir ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmada daha istekli ve uyumludur.
- g) Öğrencilere karşı daha az eleştiride bulunur.
- h) Eğitimle ilgili problemlerin çözümünde daha başarılıdır.

2.8. Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğretmenler, yaş ağaçlara şekil veren bahçıvanlar olarak görülmektedirler. İstendik davranışların mimarı olan öğretmenler, eğitim verdikleri öğrencilere davranışlarıyla, tutumlarıyla, fikirleriyle rol model olmaktadır. Rol model konumundaki öğretmenlerin öğrencilerine başarılı olacaklarına dair teşvikte bulunması öğrencilerde derslere yönelik öz-yeterlik inancını arttırarak ve öğrenme motivasyonlarını olumlu etkileyerek öğrenmenin daha hızlı ve kolay olmasını sağlamaktadır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Senemoğlu, 2013).

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik performanslarını ve isteklerini etkileyen faktörlerden biri de öz-yeterlik inancıdır (Cantürk-Günhan ve Başer, 2007; Kesgin,

2006). Öğretmenin öz-yeterlik inancı ile öğrencinin öğrenmeleri ve başarıları arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öz-yeterlik inancı yüksek, kendine güvenen, öğrenmeyi ve öğretmeyi seven, alan bilgisine sahip, olumlu iletişimi kurma becerisi yüksek, demokratik bir öğretmenin çocuklarda istendik davranışlar geliştirmesi ve eğitim verdiği öğrenciler tarafından rol model alınması daha kolay gerçekleşmektedir. Rol model olan öğretmenin yüksek öz-yeterlik inancına sahip olması, öğrencilerin okul, öğrenme ve okuma sevgisi kazanmalarında, öğrenme sorumluluğu almalarında ve derslere yönelik çalışma stratejisi geliştirmelerinde daha etkin ve başarılı olmalarını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2013). Öz-yeterlik inancının gelişimindeki değişkenlerden biri olan model alınan kişinin (öğretmen) yaptığı işteki başarısı veya başarısızlığının gözlenmesi, gözleyen öğrencinin, bu işe/göreve ve öğrenmeye karşı öz-yeterlik inancını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenin mesleğine yönelik öz-yeterlik inancının yüksek olması öğrencilerin psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal becerilerindeki öğrenmelerini, performanslarını olumlu etkileyerek öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının yükselmesini sağlayabilmektedir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, problem çözme becerileri gelişmiş bireyler olup öğrencilerinin öğrenmelerini, problem çözmelerini ve araştırma yapmalarını desteklemektedirler. Bu nedenle, öğrencilerinin de problem çözme becerilerinde ilerlemeler gözlemlenmektedir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Alan bilgisi ve deneyim yetersizliğinden dolayı mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı düşük bir öğretmenin, sınıfındaki öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakması, olumlu bir sınıf ortamı sağlaması beklenilmemektedir (Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010). Bandura'ya (1997) göre öğretmenin düşük öz-yeterlik inancına sahip olması, öğrencilerinde de düşük öz-yeterlik inancına neden olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin daha sonraki eğitim hayatlarında motivasyonlarını, duygusal durumlarını, karar verme ve seçim yapma süreçlerini de olumsuz etkilemektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

2.9. Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Etkileri

Eğitim ve öğretimin kalitesini, niteliğini ve işlevselliğini etkileyen unsurların başında yer alan öğretmenlerin mesleklerine yönelik psikolojik tutumları, inançları,

düşünceleri ve duyguları, hem eğitim-öğretimin kalitesini, hem de öğrencilerin başarısını olumlu veya olumsuz şekillendirmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Bir öğretmenin vereceği eğitimin kalitesini öğretmenin öğrenimi sırasında aldığı alan bilgisi, bu bilgisini tecrübeye dökebileceği uygulamaları ve mesleğine yönelik oluşturduğu tutum, inanç ve düşünceleri etkilemektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek veya düşük olması, öğrenme-öğretme sürecindeki başarılarını, yeni uygulamaları denemelerindeki cesaretlerini ve öğrencilerin öğrenmelerindeki başarılarını etkilemektedir (Tepe, 2011). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme gerçekleşene kadar öğretilmede ısrarlı davrandıklarını, farklı teknik veya yöntem denediklerini belirtmişlerdir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğrenme gücünü yaşayan öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmesi ve bu konuda geri dönüt alınması konusunda ısrarcı olmaktadır (Şenol- Ulu, 2012). Öğretmenler, öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanmasında, uygulanmasında aktif rol almaktadırlar. Öğretmenlerin psikolojik durumları ve mesleklerine yönelik geliştirdikleri öz-yeterlik inançları, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bütün boyutlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Tepe, 2011). Diğer bir ifade ile öğretmenin öz-yeterlik inancı öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin motivasyonunu, beklentisini, duygusal durumunu ve karşılaştığı problemlerle mücadelesini etkilemektedir (Özata, 2007). Klausmeier ve Alen'e (1978) göre *“öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğrenme-öğretme sürecindeki başarılarını, sonuç beklentilerinin yüksek veya düşük olmasını, kullanacağı yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini ve öğrencilerin öğrenmelerini etkilemektedir”* (akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 99).

2.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancının Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin hızlı ve kritik olduğu bir dönemdir. Genetik faktörlerin çevreyle etkileşime girerek çocuğun içinde taşıdığı genetik mirasını ortaya çıkarabildiği ya da çıkaramayacağı önemli bir dönemdir (Gültekin-Akduman, 2012). Okul öncesi eğitim çocuğun gelecekteki birçok becerisinin, alışkanlıklarının, öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde verilen eğitim, aynı zamanda çocuğun gelişimine (sosyal-duygusal, bilişsel, psikomotor, dil, öz bakım) ve psikolojik ve gelişimsel olgunluğuna katkıda bulunarak ilkökula

hazırlanmasını sağlamaktadır (Kadim, 2012; MEB, 2013). Bu dönemde çocuğa gösterilen bakım, sevgi ve şefkatin yanı sıra verilen eğitimin çocuğun gelişiminde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Oktay, 1999).

Böyle kritik bir dönemin eğitimcisi olan okul öncesi öğretmeni, çocuğun kişiliği, davranışları, alışkanlıkları, karakteri, öz güveni, öz-yeterlik inancı ve öğrenmeleri üzerinde anne-babasından sonra etkili olan en önemli kişi olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı okul öncesi öğretmeni gelecek nesiller üzerinde iz bırakacak bir misyona sahiptir (Koçyiğit, 2012). Okul öncesi öğretmenin sınıfı destekleyici, sevgiye ve saygıya dayalı oluşturacağı güvenilir bir ortam, çocukların öğrenmeye ve okula karşı sevgi ve istek duymalarını sağlamaktadır (MEB, 2013). Öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmasında eğitim sürecini gerçekleştirebileceğine ilişkin öz-yeterlik inancının etkisi bulunmaktadır (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken alan bilgisi ve mesleki beceriler öğretmenlik eğitimleri sürecinde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kazanılan bu bilgi ve becerilerin uygulamaya geçirilmesinde okul öncesi öğretmenin kendisine yönelik öz-yeterlik inancı büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öğrenme sürecindeki etkisi ve başarısı, öğretmenin alan bilgisini kişilik özellikleriyle birleştirmesiyle mümkündür (Dağlıoğlu, 2014).

Anne-babalardan sonra çocukların kendilerine örnek aldığı öğretmenin öz-yeterlik inancının yüksek olması, onların öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmakta, çocukların gelecekteki hedeflerini, sorumluluk alma isteklerini, öz-yeterlik inançlarını etkilemektedir (Şenol-Ulu, 2012; Tepe, 2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların okul öncesi öğretmeniyle öğrenme-öğretme sürecinde oluşturdukları kaygı, motivasyon, stres durumları öğrenmelerini, performanslarını ve öğrenme ortamlarını etkilemektedir. Bu durum çocukların erken yaşlarda öz-yeterlik inançlarını olumlu veya olumsuz etkileyecektir (Şenol-Ulu, 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri, onların eğitim hedeflerini, mesleki devamlılıklarını, performanslarını, duygusal tepkilerini, öğrenme-öğretme sürecini etkileyerek, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini şekillendirmektedir (Tepe ve Demir, 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin

öz-yeterlik inanç düzeyleri, onların bilişsel ve duygusal hedef seçimlerini ve karar verme süreçlerini etkilemektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin, okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşılmasında hayati bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

2.11. Okul Öncesi Eğitim Programı

Eğitimin en önemli ayaklarından biri de iyi düzenlenmiş bir eğitim programıdır. Toplumların, ülkelerin ve bireylerin eğitim felsefelerinin, hedeflerinin ve ihtiyaçlarının hayata geçirilmesini ve bireyde istendik davranışların gelişmesini sağlayan en önemli unsur programdır (Demirel, 2013). Bu nedenle çocukların gelişmelerinin en kritik dönemleri olan okul öncesi yıllarında eğitimlerinin tesadüflere veya informal öğrenmelere bırakılması ciddi bir kayıp olarak algılanmaktadır. Okul öncesi dönemde bütün gelişim alanlarında hızlı bir gelişim yaşandığından, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de okul öncesi eğitim hızla yaygınlaşmaktadır (Öztürk, 2013). Türkiye’de halen okul öncesi eğitim Milli Eğitim Bakanlığının bünyesinde kurulan özel ve kamuya ait okul öncesi eğitim kurumlarıyla sağlanmaktadır.

Okul öncesi eğitim programı; okul öncesi kurumuna devam eden çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek ilkökula hazırlanmalarını sağlayan ve gelişimsel yetersizlikleri önlemeyi amaçlayan programdır (MEB, 2013). Genç (1997), okul öncesi eğitim programını, *“doğumdan zorunlu ilköğretime kadar olan dönemdeki çocukların eğitimi için gerçekleştirilecek hedefler ve hedef davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerinden oluşan ayrıntılı bir plan”* olarak tanımlanmaktadır (akt.; Çaltık, 2004: 39). İyi hazırlanmış ve doğru bir şekilde uygulanan okul öncesi eğitim programı; topluma, idareciye, öğretmene, veliye ve çocuğa kılavuzluk yaparak eğitimin nasıl, nerede, ne zaman ve hangi içeriğe sahip olacağını belirlemektedir (Çaltık, 2004). Program hazırlama dinamik bir süreç olup ve zamana, ihtiyaca ve bilimsel gelişmelere göre sürekli bir değişim içerisinde bulunmaktadır (Demirel, 2013). Bu nedenle, Türkiye’de okul öncesi eğitim programı belli dönemlerde değiştirilmiş ve geliştirilmiştir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim programına ilişkin süreç farklılıklar göstermektedir. 1952 yılına kadar yönetmeliklerle okul öncesi etkinlikleri uygulanmış,

merkezi olarak bu etkinlikler geliştirilmiştir (Güven, 2012). 1989-1993 yılları arasında okul öncesi eğitim programı ve kılavuzu hazırlanmış ve 1994 yılına kadar uygulanmıştır (Topcu, 2012). Ancak bu eğitim programı konu merkezli ve ezberci, sadece 4-5 yaş çocuklarının bilişsel ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış bir programdır (Çaltık, 2004). 1994 yılında ise okul öncesi eğitim programı merkezi bir özellik taşımakla birlikte gelişimsel hedef ve hedef davranışları içermiştir. 1994'te geliştirilen okul öncesi eğitim programı uygulamalardaki aksaklıklar nedeniyle 2002 yılında tekrar düzenlenmiştir. 2002 yılında uygulanan okul öncesi eğitim programında konular amaç olmaktan çıkarılmış, araç konumuna getirilerek ünite planları kaldırılmış, hedef ve hedef davranışlar beş gelişim alanına göre düzenlenmiştir. Daha sonra 2006 yılında tekrar düzenlenmiş olan okul öncesi eğitim programı 2012 yılına kadar uygulanmıştır (Güven, 2012). 2013 okul öncesi eğitim programı yurtdışı ve yurtiçi yapılan araştırmalar, uygulamalardan gelen geri dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. 2013 yılından itibaren uygulanan MEB okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişim alanlarına ve yaş gruplarının gelişim özelliklerine göre hazırlanmış, kazanım ve göstergelerin sıralandığı gelişimsel bir program özelliği taşımaktadır (MEB, 2013). 2013 okul öncesi eğitim programının kuramsal temellerini; psikoanalitik, psikososyal, davranışçı ve sosyal bilişsel teoriler, bilişsel, olgunlaşma teorileri ve çoklu zeka kuramı oluştururken, program aynı zamanda ulusal ve evrensel öğeler barındırmaktadır (Güven, 2012). Programda daha önce uygulanan programlardan farklı olarak okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) oluşturulmuştur. Yine 2013 okul öncesi eğitim programında özel gereksinimli çocuklar için etkinlik uyarlamaları ve rehberlik hizmetleri geliştirilmiştir. Ayrıca programda ilgi köşeleri değiştirilerek öğrenme merkezleri düzenlenmiştir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim programı, felsefesi ve içinde barındırdığı gelişim teorileri ile paralel olarak çocuk ve öğrenme merkezli bir program olup gelişim özelliklerine göre yaş grupları ayrımı yapılarak düzenlemiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim programı yaş gurubunun özelliklerine uygun olarak problem çözmeyi destekleyen, oyun temelli ve esnek bir program olma özellikleri taşımaktadır. Okul öncesi eğitim programında günlük ve yıllık plan türlerinde iki plan uygulanmaktadır (Güven, 2013; MEB, 2013).

2.12. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinlikler

Okul öncesi eğitim programı, eğitim verilen yaş gruplarının gelişim alanları ve özellikleri nedeniyle birçok etkinlikten oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim programında çocukların gelişim alanlarına hitap eden on farklı etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler sırasıyla Matematik, Drama, Okuma-Yazma, Türkçe, Sanat, Oyun, Müzik, Fen, Hareket, Gezi gibi etkinlikleridir.

Okul öncesi eğitim programının temel özelliklerinden biri olan esneklik öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Eğitim verilen yaş gruplarının gelişim alanları ve özellikleri dikkate alınarak öğretmen tarafından birden çok etkinlik birleştirilebilmekte veya ayrı ayrı uygulanabilmektedir. Ayrıca etkinlikler, çocukların tek tek deneyimlemeleri için bireysel etkinlikler, küçük veya büyük grup etkinlikler olarak düzenlenmektedir. Okul öncesi sınıflarında farklı etkinlikler yoluyla çocukların tüm gelişim alanlarında gelişimleri desteklenmektedir (MEB, 2013).

2.12.1. Matematik Etkinliği

Çocuklar, doğdukları günden itibaren duyuları aracılığıyla dünyayı keşfetmeye çalışmakta, zihinlerinde şekiller oluşturarak bir öğrenme sürecinde bulunmakta (Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013) ve çevrelerinden gelen uyarıcıları seslerine, şekillerine, renklerine, boyutlarına, yapılarına göre şemalara yerleştirmektedirler (Aktaş-Arnas, 2006; Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013). Zamanla yerleşen kavramlar çoğaldıkça gruplamalar, eşleştirmeler, sıralamalar, farklılıklar, benzerlikler yoluyla şemalar genişlemektedir. Zihinde sürekli devam eden bu süreç aslında hızlı matematiksel kavramların temelini oluşturmaktadır (Aktaş-Arnas, 2006).

Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri çocukların günlük yaşam içinde oynadığı oyunlarda, faaliyetlerde, etkinliklerde karşılaştığı basit problemlere çözüm yolları bulmalarını sağlayan planlı eğitim etkinlikleridir. Matematik etkinlikleriyle; matematiğin temelini oluşturmak, matematiğe karşı olumlu tutum ve matematik farkındalığı geliştirmek amaçlanmaktadır (Güven, 2012; MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programında bu etkinlikler şu şekilde açıklanmıştır: Matematik etkinlikleri, *“çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamak, çocuklarda matematiğe karşı olumlu bir*

tutum kazandırmak, çocukların önceden getirdikleri kavramsal bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmasına yardımcı olmak, matematiksel kavramların neden ve nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak amacını taşımaktadır” (MEB, 2013: 43).

Matematik etkinlikleri, çocukların yeni deneyimlerle eski deneyimlerini birleştirmelerine, problem çözme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmelerine, matematiksel kavramlarla iletişim kurmalarına ve matematiksel sorgulama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Güven, 2012). Bu etkinlikler, öğretmen tarafından fen, oyun, müzik, Türkçe, drama, okuma-yazma, sanat, hareket gibi birçok etkinlikle bütünleştirilerek uygulanabilen bir etkinliktir. Okul öncesi eğitimde matematik etkinliği kimi zaman bireysel kimi zaman da küçük/büyük grup şeklinde uygulanabilmektedir. Matematik etkinlikleri ile çocuklara, sıralama, grupta, eşleştirme, karşılaştırma (benzerlik, farklılık), basit toplama-çıkarma işlemleri, 10’a kadar sayıları tanıma, yazma ve ritmik sayma, örüntü oluşturma, varsayımlar kurma, ilişki kurma, geometrik şekilleri tanıma, grafik hazırlama becerilerini kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2013).

2.12.2. Drama Etkinliği

Çocuk eğitiminde J. J. Rousseau, J. Locke ve J. Dewey gibi reformcuların çocuk merkezli eğitimi savunması ile birlikte drama eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2003). Eğitimde drama: *“Bir sözcüğü, kavramı, davranışı tümceyi, düşünceyi, yaşantıyı ya da olayı rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak canlandırmaktır.”* (akt: Özyürek, 2014: 4). Okul öncesi eğitimde drama etkinlikleri çocuk merkezli eğitim sisteminin önemli bir unsuru olmasının yanında, çocukların yaparak yaşayarak, etkin ve anlamlı öğrenmesinin en önemli araçlarından biridir (Yıldırım, 2011). Okul öncesi dönemde drama etkinlikleri çocukların eğlenirken öğrenmesini sağlayan etkinliklerden biridir (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2003; Yayla-Ceylan, 2014).

Drama etkinliği okul öncesi eğitim programında şu şekilde tanımlanmaktadır: *“Okul öncesinde drama; çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, bütün gelişimlerini destekleyen, daha önceden belirlenmiş amaçları olan, olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, içinde canlandırmaların olduğu bir etkinliktir”* (MEB, 2013: 43). Ayrıca, çocukların bilişsel, duygusal-sosyal,

dil, psikomotor alanlarında gelişimleri desteklenmektedir. Çocukların bütün gelişim alanlarında gelişimlerinin desteklenmesi için zengin yaşam deneyimlerine ihtiyaçları bulunmaktadır. Ancak çocukların her yaşantıyı veya olayı somut olarak yaşaması mümkün olmamaktadır. Drama etkinliği çocukların karşılaşmadıkları ya da karşılaştıkları veya bir kısmına şahit oldukları olaylar hakkında fikir yürütmeleri, hayal güçlerini, muhakeme etme yeteneklerini kullanmaları ve geliştirmeleri için fırsat sağlamaktadır (Yıldırım, 2011). Ayrıca okul öncesi eğitimde drama etkinlikleri çocukların travmatik yaşantılarının ve olumsuz duygularının tespitinde ya da bunları önlemede eğitimciye ipuçları vermektedir (Altınay, 2013; Yıldırım, 2011). Çocukların eğlenerek gerçekleştirdikleri bu etkinlikler okul öncesi öğretmenleri tarafından birden çok etkinlikle birleştirilerek veya tek başlarına planlanarak uygulanabilmektedir (MEB, 2013). Drama etkinliği ısındırma, canlandırma, değerlendirme gibi birçok çalışma grubunu içine alan bir etkinliktir. Drama etkinliklerinin içinde rol oynama, taklidi oyun, dramatisasyon, hareket, pantomim, doğaçlama, yaratıcı dans, hikâye tamamlama faaliyetleri bulunmaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi öğretmenleri, drama etkinliklerine öncelikle çocukların bedensel hareketlerini geliştirici ısınma çalışmalarıyla başlamaktadır. Drama etkinliği içinde yer alan hareket çalışmalarında, çocukların bedensel ve uzamsal farkındalıklarını, konsantrasyon becerilerini, bilişsel öğrenmelerini, öz güvenlerini ve öz denetimlerini geliştirici oyunlar bulunmaktadır (Yayla-Ceylan, 2014). Canlandırma çalışmalarında rol oynama, dramatisasyon, pantomim ve doğaçlama gibi teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda çocuklar bir olayı, kişiyi veya canlıyı taklit etmekte veya canlandırmaktadırlar. Böylece, duygularını tanımakta, hayal güçleri ve yaratıcılıklarını geliştirmekte ve problem çözme, başkalarının bakış açısından bakabilme, işbirliği ve paylaşma becerilerini geliştirmektedirler. Değerlendirme aşamasında, öğretmen çocukların etkinlik sürecini resimlemelerini, drama etkinlikleriyle ilgili resimli kitaplar oluşturmalarını, gruplar halinde konuşmalarını ve tartışmalarını, soru-cevap yöntemini kullanarak merak ettiklerini araştırmalarını ya da sorunlarını paylaşmalarını isteyebilmektedir. Öğretmen drama etkinliklerinin sonunda çocukların süreçteki gelişimlerini gözlem kayıtları, portfolyo, teyp ve video kayıtları ile değerlendirebilmektedir (Özyürek, 2014).

2.12.3. Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinliği

Zengin uyarıcılarla dolu okul öncesi eğitim, çocuğu ilkokula ve okuma-yazmaya hazırlayan önemli bir süreçtir (Taşkın, 2013). Okul öncesi eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri şu şekilde tanımlanmıştır; okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri, *“çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür”* (MEB; 2013: 44). Bu çalışmalar çocuklara okuma-yazma öğretmekle ilgili etkinlikler değildir. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları bütün gelişim alanlarıyla çocuğu ilkokula hazırlamakta, okuma-yazmaya farkındalık oluşturmakta, okuma-yazma becerisini kazandırmayı hızlandırmakta veya kolaylaştırmaktadır (Güven, 2012). Okuma-yazma öğretimi çok boyutlu gelişimi gerektiren (bilişsel, psikomotor, sosyal-duygusal alan ve dil alanı) bir süreçtir. Okuma yazma etkinliği çocuklarda dil ve kelime hazinesi, ses farkındalığı (fonolojik), görsel ayırt etme, görsel okuma (resimli okuma), harf farkındalığı, yazı bilinci, anlam becerisi, kalem tutma, yazının amacını ve yönünü kavrama ve el-göz koordinasyonunun oluşmasını desteklemektedir (Erdoğan, 2013). Çocuklarda bu becerilerin gelişimi için okul öncesi öğretmenleri; verilen resimlerin oluş sırasını bulma ve resmi anlatma, görsel algı çalışmaları olarak nesnelere farklılıklarını, benzerliklerini bulma, parça-bütün ilişkisi kurma, şekil-zemin ayrımı yapma, mekânda konum çalışmaları, kelime dağarcıklarını artırma, uyaklı şarkı, şiir, tekerlemeler yoluyla kelimelerin ilk ve son seslerini bulma, aynı sesle başlayan kelimeleri bulma, çevrelerinde aynı sesle başlayan nesnelere bulma ve uyak içeren oyunlar oynama gibi ses farkındalığına yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Çocukların yazma becerilerindeki gelişimleri için öğretmenler kalemi doğru ve dengeli tutma, el becerisi çalışmaları çizme, boyama, kağıdı, kitabı doğru tutma ve kullanma, yazının yönünü belirleme becerilerini kazandırmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca, hafıza ve dikkat çalışmaları olarak akılda tutma, benzerlik ve farklılıkları bulma ve temel kavram çalışmaları (uzun-kısa, büyük-küçük, geniş-dar, ince-kalın) da okuma- yazma etkinliklerinde yapılan çalışmalardır (MEB, 2013).

2.12.4. Türkçe Etkinliği

Dil gelişimi, doğumdan ölüme kadar devam eden dinamik bir süreçtir (Öztürk, 2010). Dil gelişiminde ve dil edinim sürecinde 12-18 ay ile 12-14 yaşlar arası kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem çocukların anadilini veya bir başka dili kolayca öğrenebilecekleri bir dönemdir. Bu dönemden sonra verilecek anadili eğitimi, sözcük dağarcığını artırabilmekte ancak dil ediniminde eksikler olabilmektedir (Maviş, 2001). Çocuğa sunulan sosyal çevre ve iletişim fırsatları çocuğun anadilini doğru ve düzgün bir şekilde öğrenmesine fırsat vermektedir (Maviş, 2001; Öztürk, 2010). Okul öncesi eğitim programında çocukların Türkçeyi doğru ve düzgün konuşabilmeleri için dil alanında kazanım ve göstergelere yer verilmiştir. Ancak çocuklardaki dil gelişimi sadece bir etkinlikle kısıtlanmamış olup müzik, oyun, drama gibi etkinliklerle zenginleştirilmiştir.

Okul öncesi eğitim programında dil gelişiminin ağırlıklı olarak desteklendiği Türkçe etkinlikleri şu şekilde tanımlanmıştır; “*Türkçe etkinliği, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir*” (MEB, 2013: 46). “*Dil gelişimi seslerin sözcüklerin, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun kullanılmasını içeren bir süreçtir.*” (Öztürk, 2010: 4). Okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimini desteklemek için Türkçe etkinlikleri kapsamında şiir, tekerleme, bilmece, parmak oyunları, masal, hikâye kitapları anlatımı, etkileşimli ve paylaşımlı resimli kitap okuma, öykü tamamlama, resimlerle öykü oluşturma, dramatizasyon (canlandırma), sohbet etme çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmenler şiir, tekerleme, bilmece, parmak oyunları gibi çalışmalarla çocukların yüz ve ağız hareketlerine yönelik hâkimiyetini artırmaya çalışmaktadırlar. Türkçe etkinliklerinde, dudak, diş ve dilin koordineli olarak kullanımına, mimik, jest ve beden dilinin kullanımına, nefes alıp verme ve nefesi denetlemeye, sesin yüksekliğini, vurgusunu ve tonunu ayarlamaya, sesleri doğru çıkarmaya ve kelimeleri doğru telaffuz etmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu etkinlikler ile çocukların dinlediğini duyması ve duyduğunu doğru anlaması geliştirilmeye çalışılmaktadır. Kendini her koşulda doğru ifade edebilen çocuklar, ruhsal olarak rahatlamakta, duygusal zekâları gelişmekte, kendisinin ve başkalarının duygularını anlamakta ve kendisine olan güvenleri artmaktadır (MEB, 2013; Öztürk,

2010). Okul öncesi öğretmenleri çocukların dil gelişimlerine destek olurken onların kendi aralarında iletişim kurmalarını da desteklemektedirler. Öğretmenler etkinlikler sırasında aktif olarak çocuk-çocuk ve çocuk-yetişkin iletişimine fırsatlar yaratmaktadırlar (MEB, 2013).

2.12.5. Sanat Etkinliği

Sanat etkinliği okul öncesi eğitim programında şu şekilde tanımlanmaktadır; *“sanat etkinliği, çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmeye, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir”* (MEB, 2013: 45). Ayrıca, çocuklar sanat etkinlikleri sayesinde düşüncelerini yaratıcı el becerileriyle ortaya koyma fırsatı yakalamaktadırlar (Poyraz ve Dere-Çiftçi, 2011). Sanat etkinlikleri ile öğretmenler çocukların farklı malzemelerle çalışmasına rehberlik etmekte, çocukların bilişsel, sosyal, psikomotor ve dil gelişimlerini desteklemektedirler. Okul öncesi eğitim programındaki sanat etkinlikleri, çocukların isteyerek katıldıkları ve yaptıkları çalışmalarla kendileri özgürce ifade ettikleri, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanabildikleri çalışmalardır. Okul öncesi eğitim programındaki sanat etkinliklerinin amacı çocukta estetik duygusunu geliştirmek, yaratıcılığını desteklemek, hayal gücünü kullanmasına, farklı nesne, obje ve materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturmaya fırsat vermektir. Sanat etkinlikleri çocuklarda işbirliği yapma, sorumluluk alma, yardımlaşma, paylaşma gibi sosyal davranışların oluşmasına ve gelişmesine imkân vermektedir (Aral, Kandır ve Can- Yaşar, 2011). Okul öncesi eğitim programında sanat etkinlikleri, boyama, kâğıt kesme, yırtma, katlama, kolaj (artık materyal) ve oyun hamuru gibi çalışmalardan oluşmaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenleri sanat etkinliklerini düzenlerken, çocuklara kazanım ve göstergeler doğrultusunda bol ve farklı materyaller sunmaya ve geniş ve rahat bir çalışma ortamında özgürce çalışmalarına fırsat vermelidirler (Çaltık, 2004).

2.12.6. Oyun Etkinliği

Çocukların evrensel güdüsü olarak kabul edilen oyun, çocukların zevkle ve özgürce gerçekleştirdikleri, olay, nesne, obje ve rolleri manipüle ettikleri ve etkileşimde buldukları, öğrendikleri, sınıadıkları, deneyimlerle duygusal, zihinsel ve fiziksel olarak rahatladıkları aktivitelerdir (MEB, 2013; Pehlivan, 2012). Okul öncesi eğitim

programında oyun şu şekilde tanımlanmıştır; “oyun, çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları, yeni keşiflerde buldukları, nesnelere ve kişilerle etkileşim içinde buldukları haz verici bir etkinliktir” (MEB, 2013: 47). Çocuk merkezli eğitim programlarının temelinde çocukların ihtiyaçları, ilgileri, istekleri yer almaktadır. Bundan dolayı okul öncesi eğitim programı oyun temelli bir öğretimi hedeflemektedir. Çocukların zihinlerine, ruhlarına ve duygularına hitap eden bir eğitim sunulmaya çalışılmakta, çocukta okula ve öğrenmeye karşı bir istek oluşturulmaya çalışılmaktadır (Güven, 2012; Pehlivan, 2012). Oyun etkinliği, okul öncesi eğitim programının en esnek etkinliğidir ve bütün etkinliklere uyarlanabilmektedir. Oyun etkinliği yoluyla öğretmen çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemekte (Oktay, 1999); çocukların eğlenerek öğrenmelerine fırsat vermektedir (MEB, 2013). Oyun, çocukların duygu ve düşüncelerini deneyimledikleri, geliştirdikleri, paylaştıkları, arkadaş ilişkileri kurabildikleri ve çevreleriyle iletişim halinde oldukları etkinliklerdir (Çaltık, 2004). Öğretmenin okul öncesi eğitim programındaki kazanımları davranışa dönüştürebilmesi için oyun etkinliğini çok iyi planlaması gerekmektedir. Öğretmen bu planlamayı yaparken, çocukların hareket ve oyun oynama ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, rahatça oyun oynayacakları geniş ve güvenli bir ortam sağlamaya ve yeterli sayıda ve çeşitte araç-gereç bulundurmaya özen göstermelidir. Okul öncesi öğretmenleri planladıkları oyun etkinliklerinde küçük veya büyük gruplar oluşturmaya veya çocukların eşlerini seçmelerine fırsat vermeye özen göstermektedirler.

Okul öncesi eğitim programında oyun etkinliği öğretmen tarafından üç şekilde planlanabilmektedir. Bunlar yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış oyun şeklidir. Okul öncesi eğitim programındaki yapılandırılmamış oyun etkinlikleri, çocuklar tarafından yeri, zamanı ve kurallarının belirlendiği, kiminle nasıl oynayacağına çocukların karar verdiği, öğretmenin rehberlik ettiği etkinliklerdir (MEB, 2013). Yapılandırılmamış oyun etkinlikleri çocukların oyun oynama haklarını göz önünde bulundurarak okul öncesi eğitim programında genellikle güne başlarken çocukların okula geliş saatlerinde veya okuldan çıkış saatlerinde uygulanmaktadır. Yarı yapılandırılmış oyunlar ise, çocukların tüm gelişimlerine destek olmak amacıyla planlanan, öğretmen veya çocuklar tarafından başlatılan, çocuk merkezli ve çocukların aktif katılımını gerektiren oyunlardır. Okul öncesi eğitim programındaki yarı

yapılandırılmış oyunlar yaratıcı oyun etkinliklerinden oluşmaktadır. Bir diğer oyun etkinliği olan yapılandırılmış oyunlar ise öğretmen tarafından çocukların gelişim alanlarındaki ilerlemelerini desteklemek amacıyla gösterge ve kazanımlar doğrultusunda belirlenmiş olan oyun etkinlikleridir. Oyun etkinlikleri planlanırken, günlük planlarda oyun etkinliklerine dengeli ve uyumlu bir şekilde yer verilmeli ve çocukların açık havadan da yararlanmalarına fırsat verecek şekilde düzenlenmelidir (MEB, 2013).

2.12.7. Müzik Etkinliği

Okul öncesi eğitimde müzik etkinliği çocukların duygu ve düşüncelerini seslerle ifade ettikleri çalışmalardır. Çocuklar ifade edemedikleri duygu ve hislerini müzikle aktarabilmektedirler (Kandır, 2002). Okul öncesi eğitim programında müzik etkinlikleri şu şekilde tanımlanmaktadır; *“müzik etkinlikleri, çocukların hem bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkileyen çalışmalardır”* (MEB, 2013: 48). Müzik aynı zamanda toplumun sahip olduğu kültürün de bir parçası olduğundan müzik etkinlikleri yoluyla çocuklar kültürlerini de öğrenmektedirler (MEB, 2013). Bu etkinlikler planlanırken çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun planlama yapılması gerekmektedir (Kandır, 2002). Müzik etkinlikleri; okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme, algılama ve dinleme becerisini geliştiren önemli ve esnek etkinliklerdir ve ses ve müzik dinleme, ayırt etme çalışmaları, ritim, nefes, ses çalışmaları, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzikli öykü oluşturma ve şarkı söyleme çalışmaları şeklinde gruplanmışlardır (MEB, 2013). Bu çalışmalar öğretmen tarafından etkinliğe bağlı olarak bireysel ya da küçük ve büyük grup etkinlikleri şeklinde uygulanabilmektedir. Okul öncesi eğitim programındaki müzik etkinliklerinin amacı, çocukların dil gelişimlerine destek olmak, hem sözcük dağarcıklarını geliştirmek hem de eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktır. Müzik etkinliklerindeki çalışmalarla, çocukların çevredeki seslere karşı duyarlı olmaları, nefeslerini ve seslerini doğru kullanmaları, müziğe uygun beden hareketleri oluşturmaları ve çalgı çalmayı öğrenmelerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011; MEB, 2013).

2.12.8. Fen Etkinliği

Çocuklar çevrelerine karşı doğal bir merak ve keşfetme güdüsüne sahiptirler. Özellikle okul öncesi dönemde, yetişkinlere sordukları sorularla ve çevrelerindeki doğa olaylarını inceleyerek, canlılara yönelik inceleme, araştırma ve gözlemler yaparak bu meraklarını ortaya koymaktadırlar (Uyanık-Balat, 2013). Okul öncesi eğitim programında fen etkinliği şu şekilde tanımlanmıştır; fen etkinliği, “*çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklerdir*” (MEB, 2013: 48). Fen etkinlikleri, çocukların doğayı seven, çevreye, canlılara karşı duyarlı, koruyucu olma gibi özellikleri kazanmalarına destek olmaktadır (Güven, 2012). Okul öncesi eğitim programındaki fen etkinlikleri çocukların sordukları sorulara yaş ve gelişim düzeylerine uygun cevap bulabilecekleri doğrudan deneyimler sunmaktadır (MEB, 2013). Bununla birlikte fen etkinlikleri, çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişmesine ve çocukların çevrelerindeki canlıları tanımalarına imkân sağlamaktadır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011). Fen etkinlikleri çocukların basit mantık yürütme, neden-sonuç ilişkisi kurma, keşfetme, basit araçlar kullanma, inceleme ve gözlem yapma becerilerini ve dikkat sürelerini artırmalarına destek olmaktadır (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2007; MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programındaki fen etkinlikleri deney, inceleme, gözlem yapma, bitki yetiştirme, hayvan besleme, koleksiyonlar hazırlama, kavram haritaları oluşturma, fotoğraf çekme, belgesel izleme gibi çalışmalardan oluşmaktadır (MEB, 2013). Fen etkinlikleri planlanırken, çocukların yaşları, gelişim düzeyleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulup, gerekli güvenlik önlemleri alınmalıdır (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2007). Okul öncesi öğretmeni fen etkinliğini uygularken çocukların aktif bir şekilde katılmasını desteklemelidir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011).

2.12.9. Hareket Etkinliği

Okul öncesi dönem çocuğunun en temel ihtiyaçlarından biri de harekettir (Oktay, 1999). Özellikle günümüzde kentleşmenin hızlı bir şekilde doğal çevreyi tahrip etmesi sonucu kentlerde yaşayan çocukların oynayabileceği, hareket edebileceği, fazla enerjisini harcayabileceği yeşil alanlar bulunmamaktadır. Bunun sonucunda da, çocuklarda birçok sağlık ve davranış problemiyle birlikte bazı sosyal sorunlar

görülmektedir (İnan, 2004; Oktay, 1999). Doğumdan itibaren sürekli bir devinim halinde vücudunu tanımaya çalışan çocuk büyüdükçe daha çok hareket edebileceği, vücudunu ve kaslarını kontrol edebileceği, güvenli ve planlı düzenlenmiş açık ve kapalı alan aktivitelerine ihtiyaç duymaktadır (Oktay, 1999). Çocukların bu ihtiyaçları okul öncesi eğitim programında dikkate alınarak hareket etkinliklerine yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim programında hareket etkinliği şu şekilde açıklanmıştır; *“hareket etkinliğinin amacı, çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimine ve öz bakım becerilerine katkıda bulunmaktır”* (MEB, 2013: 49). Okul öncesi eğitiminde uygulanan hareket etkinliklerinde; çocukların motor kaslarını geliştirme, kaslarını koordineli olarak kullanma, vücudunu uyumlu bir şekilde kullanabilme ve beden farkındalığı/alan farkındalığı kazandırabilme, kuvvet, hız, esneklik, dayanıklılık, koordinasyon becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır (MEB, 2013; Oktay, 1999). Hareket etkinliği öğretmen tarafından bireysel veya büyük–küçük gruplar şeklinde uygulanabilmektedir. Hareket etkinliklerinde, öğretmenin en önemli görevi, çocukların aktiviteyi yapacakları ortamın ve çocukların güvenliğini sağlamaktır. Öğretmen okul öncesi eğitim programındaki hareket etkinlikleri yoluyla çocukların psikomotor, fiziksel, dil, sosyal-duygusal, bilişsel ve öz bakım becerilerini desteklemektedir (Güven, 2012). Hareket etkinliklerinin kapsadığı çalışmalar ise denge tahtasında dengeli bir şekilde durma, top, ip gibi malzemelerle atlama, zıplama, sıçrama, topa tek ayağıyla vurma, el ve ayak kullanarak topu hedefe atma, vücuduyla hullahup kullanabilme, farklı zeminlerde yürüme, tırmanmadır (MEB, 2013).

2.12.10. Alan Gezisi

Okul öncesi eğitim programında alan gezisi şu şekilde açıklanmıştır; *“alan gezileri çocukların araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözleme yolu ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılama amacını taşımaktadır”* (MEB; 2013: 49). Alan gezileri çocukların doğrudan deneyim geçirebilecekleri yöresel, kültürel, bilimsel, mesleki ve tarihi mekânlarda, atölye, fabrika gibi alanlarda somut yaşantılar geçirmeleri ve beş duyu organlarıyla hissedecekleri ortamlarda öğrenmelerini gerçekleştirecekleri etkinliklerdir (Güven, 2012; MEB, 2013) ve çocukların bütün gelişim alanlarına doğrudan destek vermektedir. Alan gezileri, okul öncesi eğitim

programındaki diğer etkinliklerin birçoğunu kapsayabilmektedir. Bu etkinlikler, çocukların problemi yerinde görmesine, inceleme ve gözlem yapmasına, somut yaşantılar kazanmasına, çevrelerini tanımalarına, nerede nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmelerine, yeni yerler ve yeni insanlarla tanışmalarına fırsat vermektedir. Okul öncesi eğitimde, alan gezileri planlanırken öğretmen çocukların güvenliğini sağlama ve gerekli izinleri alma konularında özen göstermelidir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011; MEB, 2013).

2.13. İlgili Araştırmalar

2.13.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde yapılmış ve örneklem grubunu okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturduğu öz-yeterlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ile ilgili olarak örneğin; Şeker ve Alisinanoğlu (2015) okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitime yönelik öz-yeterliliklerini değerlendirmek için bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Ölçme aracı, 2012-2013 akademik yılında Ankara’da görev yapmakta olan 225 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi olup, 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk faktörünün toplam varyansın % 46.597, ikinci faktörün ise toplam varyansın % 9.035 açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin ilk faktörünün güvenirlik kat sayısı 0.951; ikinci faktörünün güvenirlik kat sayısı 0.951 ve toplam güvenirlik kat sayısı 0.967 şeklindedir. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna kanaat edilmiştir.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarını bazı değişkenlere (cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yaptıkları kurum, kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre) göre incelemişlerdir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki 896 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada örneklem grubuna Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilmiş olan “okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik

inançlarının yüksek olduğu ve incelenen değişkenlere göre öz-yeterlik inanışlarında bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Kadim (2012)'in yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklem grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Bolu merkez ve merkez ilçelerinde bağımsız anaokulu ve ilkokullarına bağlı anasınıflarında görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ile ‘‘Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi’’ okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, kıdem yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubuna, sınıf mevcutlarına, görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personeli) göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri, öğretmenlerin görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bay ve Alisinanoğlu (2012) anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Ankara’da anasınıflarında görev yapan 173 anasınıfı öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Alisinanoğlu ve Bay (2007) tarafından geliştirilen ‘‘Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliklerinin, yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, mesleki kıdemlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tepe ve Demir (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Konya merkez ve merkeze bağlı ilçelerinde görev yapan 862 okulöncesi öğretmeni

oluşturmuştur. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen taslak ölçek 66 madden oluşmuş; beşli Likert tipi hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış ve yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin madde sayısı 37'ye indirilmiş ve altı alt boyut belirlenmiştir. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Ölçeği” 37 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, öğrenme-öğretme süreci (91), iletişim becerileri (90), aile katılımı (90), planlama (87), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (88) ve sınıf yönetimi (87) şeklindedir ve bu alt boyutlar, parantez içinde belirtilen Cronbach alfa güvenirlik değerlerine sahiptir. Ölçeğin güvenirlik Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.70 olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009)'da yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara'nın merkeze bağlı ilçelerindeki özel okullarda ve kamuya ait anaokullarında çalışan 232 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan çalışmada “Kişisel Bilgi Formu” ile 29 maddeden oluşan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulanan ölçek ile okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi seviyeleri, fen etkinliklerini uygulamaya ilişkin bilgi seviyeleri ve fen etkinliklerinde kullandıkları materyal ve yöntemeye yönelik yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin öz yeterliliklerinin demografik (yaş, kıdem, okul türü ve mezun olunan okul) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kesgin (2006) tarafından yapılan tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımını kullanma düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide rol oynayan değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli ilinde görev yapan 184 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Öz Yeterlilik Ölçeği” ile “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmış olup

araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en çok kullandıkları problem çözme yaklaşımları sırasıyla “değerlendirici,” “planlı”, “düşünen”, “kendine güvenen” ve en az kullanılan problem çözme yaklaşımlarının ise “kaçıngan”, “aceleci” yaklaşım olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile demografik değişkenleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmalarda ise örneğin; Şahin-Sak (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiş okul öncesi öğretmenliği bölümünün son sınıfında öğrenim gören 52 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama amacıyla, çalışmaya katılan öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının yarısından fazlası fiziksel ortamın düzenlenmesi, etkinliklerin planlanması, uygulanması ve kuralların uygulanması konularında yeterli olduklarına inanırken, sınıf yönetimi genel anlamda ele alındığında katılımcıların yaklaşık yarısı (%51,9) kısmen yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

Kesicioğlu ve Güven (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada ilişki tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören 462 öğretmen adayı örneklem olarak seçilmiştir. Seçilen örneklem grubuna “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, “Problem Çözme Becerileri Envanteri”, İletişim Becerileri Envanteri” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim ve empati becerileri ile öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur

Olgan, Güner-Alparslan ve Öztekin (2014), yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik sonuç beklentisi inançlarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada elverişli örneklem yöntemi kullanılmış olup, çalışmaya İç Anadolu, Ege ve Karadeniz bölgelerinde yer alan üç devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 362 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcılara,

“Epistemolojik İnanç Ölçeği”, “Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” ve “Fen Öğretimi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, kişisel fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının, adayların fen öğretimine yönelik sonuç beklentisi inançlarını açıklamada önemli rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca, fen öğretimine yönelik tutumun, bilimsel bilginin kaynağı-kesinliği; bilginin gelişen doğası hakkındaki görüşlerin ise sonuç beklentisi inançlarına katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Yapılan diğer bir çalışmada ise Çetingöz (2012), okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 2. 3. 4. sınıflarında öğrenim gören ve drama dersi almış 190 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmen adaylarına “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin iyi olduğu ve sınıf düzeyi, cinsiyet, ek atölye çalışmaları alıp almama durumuna göre öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir.

Özmenteş (2011) yaptığı ölçek geliştirme çalışmasında müzik, sınıf ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin ölçülebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 114 öğretmen adayı oluşturmuştur. Geliştirilen ölçek beşli Likert tipi olup ölçeğin madde sayısı yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 24’ten 23’e indirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış ve yapı geçerliliği için faktör analizi uygulanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .924 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Aksu (2008) okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının, matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının demografik değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 2007-2008 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Giresun Eğitim Fakültesinde okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi bölümlerinde

eğitim gören 232 son sınıf ğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılara 24 maddeden oluşan ‘‘ğretmen Adayı Matematik ğretiminde z-Yeterlilik İnanç lçeği’’ ve ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitimi, sınıf ğretmenliği ve fen bilgisi ğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören ğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarında cinsiyet, liseden mezun olunan alan ve öğrenim görülen ana bilim dalına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ekinci-Vural ve Hamurcu (2008), okul öncesi ğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarını ve görüşlerini, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanarak araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın rneklem grubunu 2006-2007 eğitim ğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul ncesi ğretmenliği Ana Bilim Dalında ğrenim gören 70 birinci sınıf ğrencisi ile 70 üçüncü sınıf ğrencisi olmak üzere toplam 140 ğretmen adayını oluşturmaktadır. Örneklem grubuna 21 maddeden oluşan, ‘‘Sınıf ğretmenliği Fen ğretiminde öz-yeterlilik İnanç lçeği’’ uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, 3. sınıf ğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ve sonuç beklenti puanlarının birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Alabay (2006), okul öncesi ğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 2005 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul ncesi ğretmenliği Bölümünde ğrenim gören 180 ğretmen adayını örneklem olarak seçilmiş, ğretmen adaylarına ‘‘Fen ğretiminde öz-yeterlilik İnanç lçeği’’ uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri demografik özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, birinci sınıftaki okul öncesi ğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları üst sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Ayrıca ğretmen adaylarının genel not ortalamaları arttıça fen öğretimine karşı öz yeterlilik inanç düzeylerinin de yükseldiği grlmştir. Lise türü ve yaş değişkenlerine göre okul öncesi ğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bunlara ilave olarak; şenol-Ulu (2012), okul öncesi ğretmen adayları ile okul öncesi ğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançlarını

karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki okul öncesi kurumlarda çalışan 181 okul öncesi öğretmeni ile Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 164 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla örneklem grubuna 37 maddeden oluşan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2.13.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında yapılmış ve örneklem grubunu okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturduğu öz-yeterlik çalışmaları yer almaktadır.

Bullock, Coplan ve Bosacki (2015), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri, kişilik özellikleri ve sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inanışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları 395 Kanadalı okul öncesi öğretmenidir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inanışları arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişilik özelliği olarak ise, daha dışa dönük ve deneyime açık öğretmenlerin daha yüksek bir sınıf yönetimi öz-yeterliğine sahip olacağı düşünülmektedir.

Walan ve Chang-Rundgren (2014) İsveç'teki öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin öz-yeterlikleri ve ihtiyaçlarını incelemişlerdir. Okul öncesi, 1.-3. sınıf ve 4.-6. sınıf olmak üzere 3 gruba ayrılan toplamda 71 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere PROFILES anketi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretmenler yüksek öz yeterliğe sahip olmalarına rağmen yüksek oranda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri fizik ve kimyada daha fazla içerik bilgisine ihtiyaç duyduklarını dile getirilmiştir.

Baezat, Aflakifard ve Shahidi (2014) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve bilgi yönetimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları 66 okul öncesi öğretmenidir. Örneklem grubuna “Bilgi Yönetimi Anketi” ve “Öz-yeterlik Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bilgi yönetimi anketinin bütün alt boyutları yani bilginin oluşturulması, organize edilmesi, uygulanması ve paylaşılması ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilgi yönetiminin alt boyutlarından bilginin uygulaması ve bilginin organizasyonu öğretmenlerin öz-yeterliklerini yordamada güçlü bir etkiye sahiptir.

Medina (2013) okul öncesi öğretmenlerinin eğitimleri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu karma araştırmanın örneklemini Amerika’daki 79 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın verileri bir online anket ve 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin öz-yeterlikleri, diğer eğitim alanlarından mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden daha yüksek bulunmuştur. Tecrübeli öğretmenlerin hizmet öncesi (aday) öğretmenlere göre öz-yeterlikleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Guo, Justice, Brook-Sawyer ve Tompkins (2011) yaptıkları çalışmada öğretmen deneyiminin, öğretmen işbirliği algılarının, çocukların ilişkilerinin ve sınıfın özelliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliğini nasıl yordadığını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika’daki 48 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin işbirliği algısı ile çocukların ilişkilerinin, öğretmenlerin öz-yeterliklerini yordamakta anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Özellikle kurum personeli ile öğretmen arasındaki işbirliğinin daha fazla olduğu anaokullarında, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve çocukların ilişkilerinin etkisi arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada öğretmen deneyimleri ve bu deneyimlerin öğretmenin karar almada sürecinde etkileri ile öğretmen öz-yeterliği arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile sınıftaki eğitimsel-duygusal destek ve çocukların kelime bilgisi-yazı farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmanın

örneklemi Amerika'daki 67 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 328 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin ve sınıftaki eğitimsel ve duygusal desteğin çocukların yazı farkındalıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ancak kelime bilgisi üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yüksek düzeydeki öz-yeterlikleri ve sınıftaki duygusal desteğin yüksek olduğu sınıf ortamıyla çocukların fazla sayıda kelime edinimleri arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Kim ve Kim (2010) Güney Koreli okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini ve öz-yeterliklerine etki eden faktörleri incelemiştir. Etkiye sahip faktörler olarak, öğretmen ve sınıf özelliklerinin yanı sıra öğretmenlerdeki depresyonun şiddeti ve okuldaki atmosferi de araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda Güney Koreli okul öncesi eğitimcilerinin öz-yeterlik algılarının çok boyutlu olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sahip olduğu iklimin öz-yeterlik düzeylerine çok fazla etki ettiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerdeki depresyon şiddetinin öğretmen öz yeterliğinin boyutlarına bağlı olarak farklı oranlarda etki ettiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin depresyon şiddetinin öğretme yeterliliğiyle ilişkili olmadığı ancak olumlu sosyal ortamların oluşturulması, aile katılımı ve karar-alma gibi boyutlarda depresyonun şiddetinin önemli etkilere sahip olduğu bulunmuştur.

Liang ve Tsai (2008) internet öz yeterliliği ve internet tabanlı yapılandırmacı öğrenme çevrelerine yönelik tercihler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Tayvan'da erken çocukluk bakımı ve okul öncesi öğretmenliğinde okuyan 185 okul öncesi öğretmen adayı ile 180 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 365 kişi katılmıştır. Araştırmada Yapısal Eşitlik Modeli (SEM) kullanılmış olup internet öz-yeterliğinin, yapılandırmacı internet temelli öğrenme çevrelerini tercih etmeyi arttırdığı bulunmuştur.

Komlodi (2007) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma-yazma öğretimine yönelik öz-yeterliklerini ölçmek için bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda çalışmada demografik değişkenler ile grup kıyaslamaları yapılmış ve potansiyel yordayıcı değişkenler belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Güneybatı Amerika'daki Lüteriyan (Hristiyan mezhebine ait) anaokullarındaki 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, üç alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Bu alt boyutlar: okuma-yazma öğretimi, okuma-yazma bilgisi ve okuma-yazma güçlüklerinin teşhisidir. Erken okuma-yazma öğretimine ilişkin öz-yeterlik ile hiçbir demografik değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Billheimer (2006) okul öncesi öğretmen adayları ve ilkökul öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 44 ilkökul öğretmen adayı ve 40 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarına Bandura'nın geliştirdiği 30 maddelik "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" uygulanmıştır. Yedi alt boyuttan oluşan ölçeğin üç alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının, karar-alma, aile katılımını sağlama ve olumlu okul atmosferi oluşturma alt boyutlarında ilkökul öğretmen adaylarından daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Ölçek bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Carey (2004) yaptığı tez çalışmasında, okul öncesi hazırbulunuşluk öz-yeterlik ölçeği ile okul öncesi çocuklarında öz-yeterlik inançları, algı yetenekleri ve akademik hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada 4 ve 5 yaş okul öncesi dönem çocuklarının akademik öz-yeterlik inançları ile akademik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı tarafından bu amaçla akademik hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmek için öz-yeterlik ölçeği (SESSR) geliştirilmiştir. Örneklem grubuna (SESSR) akademik hazırbulunuşluk ve algısal yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının öz-yeterlik inançları ve akademik hazırbulunuşluk düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca demografik değişkenlerin çocukların akademik hazırbulunuşluğu ile ilişkisinin olmadığı tespit edilmiş ve cinsiyet farklılığının öz-yeterlikle kayda değer bir ilişkisinin olmadığı bulunmuştur.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, araştırma sonunda toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bir konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerin belirlendiği ve diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırması denilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları incelenirken, öğretmenler kendi koşullarında ve olduğu gibi değerlendirildiğinden tarama modeline dayalı bir araştırma yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının II. döneminde Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde kamu ve özel anaokullarında, ilkokullara bağlı anasınıflarında ve liselerdeki uygulama sınıflarında görev yapan 12.847 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Ekonomik kaynaklar ve zaman kısıtlılığı nedeniyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Bu araştırmanın örnekleme yöntemi, seçkisiz örnekleme olup temel özelliği örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olması ve örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit veya bağımsız olmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen Van, Muş, Mardin ve Batman illerinde yine seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda çalışan 683 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplama araçlarının uygulanmasına geçilmeden önce araştırmanın yapılabilmesi için Van, Muş, Mardin ve Batman İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli yasal izinler alınmıştır (Ek 1’de sunulmuştur). Alınan izin belgeleriyle birlikte 2014–2015 eğitim öğretim yılında bahar döneminde belirtilen okullara gidilerek okul idarecileriyle ve öğretmenlerle gerekli görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere çalışma hakkında ön bilgilendirmede bulunulduktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere veri toplama araçları uygulanmıştır. Çalışmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenlere veri toplama araçları bırakılmış ve doldurmaları için bir haftalık süre verilmiştir. Bir haftalık sürenin sonunda veri toplama araçları toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının birinci bölümünde; araştırmanın amacını ve araştırmaya ilişkin esasları belirten kısa bir açıklama ile kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise Koç, Sak ve Kayri (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır.

3.4.1. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Koç, Sak ve Kayri (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında öz-yeterlik ölçekleriyle ilgili literatür taraması yapılmış ve MEB’in okul öncesi eğitim programındaki etkinlikler incelenmiştir. Taslak ölçeğin pilot uygulaması Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği dördüncü sınıfında öğrenim gören 50 okul öncesi öğretmen adayına uygulanarak yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğretmen adaylarından alınan geri dönütler sonucu ölçeğin ifadelerindeki anlam

sıkıntıları giderilmiştir. Oluşturulan taslak ölçek Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan altı öğretim üyesine uzman görüşü için gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen ölçek 425 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır.

Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ve Barlett istatistiğiyle onaylanmıştır (KMO =,924; $X^2 = 13984,273$, $P = ,000$). KMO değerinin 0.60'tan büyük olması ve Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması verilerin analize uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Geliştirilen ölçek 59 maddeden ve 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve alt boyutlara ilişkin madde sayıları; matematik etkinliği (9 madde), drama etkinliği (3 madde), okuma-yazma etkinliği (8 madde), türkçe etkinliği (9 madde), sanat etkinliği (3 madde), oyun etkinliği (3 madde), müzik etkinliği (6 madde), fen etkinliği (12 madde), hareket etkinliği (3 madde), alan gezisi etkinliği (3 madde) olarak belirlenmiştir. Geliştirilmiş olan ölçek beşli Likert tipi derecelendirme türünde 1 (tamamen yetersiz), 2 (yetersiz), 3 (kısmen yeterli), 4 (yeterli), 5 (tamamen yeterli) seçeneklerinden oluşmaktadır. “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” ek 2’de sunulmuştur. Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik geliştirilen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinin güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin faktörlere göre sırayla güvenirlik katsayıları (Cronbach alpha); 0.90 (fen), 0.90 (Türkçe), 0.87 (matematik), 0.88 (okuma-yazmaya hazırlık), 0.77 (müzik), 0.92 (gezi), 0.80 (hareket), 0.79 (oyun), 0.74 (drama) ve 0.64 (sanat) olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan toplam güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .95’dir.

3.4.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine 14 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. “Kişisel bilgi formunda” okul öncesi öğretmenlerinin, yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğrenim düzeyi, mezun olduğu lisans programı, eğitim verdiği yaş grubu, çalıştığı kurumdaki çalışma durumu, çalıştığı kurumun sektörü, öğrenci sayısı, çalıştığı okul türü, kullandıkları günlük plan türü, okul öncesi eğitim programıyla ilgili herhangi bir etkinliğe katılma durumlarına, öğretmenlerin

karşılaştıkları güçlüklerle ve öğretmenlerin uygulamadıkları etkinliklere ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

İlk aşamada, kişisel bilgi formu ve ölçek ile elde edilen veriler değerlendirilirken, cevapsız bırakılan ya da birden çok işaretlenen madde bulunup bulunmadığı gözden geçirilmiş, eksikleri bulunan 207 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Veri toplamada kullanılmış olan Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 20 paket programına aktarılarak verilerin analizi ve yorumlanması yapılmıştır. Bu analizlerde verilere ilişkin temel istatistik bilgileri hesaplanmıştır. “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” maddeleri beşli Likert tipi olarak 1-“Tamamen Yetersiz”, 2-“Yetersiz”, 3-“Kısmen Yeterli”, 4-“Yeterli”, 5-“Tamamen Yeterli” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu seçenekler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 puan değerlerine sahip olup bu şekilde bilgisayar ortamına veri girişi yapılmıştır. 5’li dereceleme ölçeği puan aralığı tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 5’li dereceleme ölçeği puan aralığı

Seçenekler	Verilen puanlar	Puan aralıkları
Tamamen Yetersiz	1	1,00 - 1,79
Yetersiz	2	1,80 - 2,59
Kısmen Yeterli	3	2,60 - 3,39
Yeterli	4	3,40 - 4,19
Tamamen Yeterli	5	4,20 – 5,00

Tablo1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile ilgili puanların değerlendirilmesinde beş dereceli sıralama kullanılmıştır.

Verilerden elde edilen puanlar doğrultusunda ölçeğin alt boyutlarını oluşturan okul öncesi etkinliklere yönelik öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca demografik değişkenlere göre öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Toplanan verilere normal dağılım testi

uygulanmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda, H_0 hipotezinin kabulü için değişkenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur, H_1 hipotezi için değişkenler arasında anlamlı bir farklılık vardır şeklinde hipotezler kurulmuştur ve anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlere ait demografik değişkenlerin frekans ve yüzde bulguları verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim düzeyleri, mezun oldukları lisans programı, mesleki kıdem, katıldıkları etkinlikler, eğitim vermekte oldukları yaş grubu, çalıştıkları eğitim kurumunun türü ve sınıflarında bulunan çocuk sayısı şeklinde belirlenen bağımsız değişkenlere göre, ölçekteki alt boyutlar temelinde, normal dağılım ve grup sayılarına göre uygun görülen istatistiksel yöntemler aracılığıyla çözümlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları demografik ve mesleki bazı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir. Bulgular her bir bağımsız değişkene göre tablolar halinde verilmiştir. Tablolarda, p değerinin bulunduğu sütunlardaki (*) işareti değişkene ilişkin anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerine uygulanan kişisel bilgi formu ve ölçeğin uygulanmasından elde edilen verilere ve her bir alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Normallik Testine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam ve alt boyutlarına göre normal dağılım tablosu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam ve alt boyutlarına göre normal dağılım sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov	
	N	p
Ölçeğin Genel Top.	683	,020*
Matematik Etkinliği	683	,000*
Drama Etkinliği	683	,000*
Okuma Yazma Etkinliği	683	,000*
Türkçe Etkinliği	683	,000*
Sanat Etkinliği	683	,000*
Oyun Etkinliği	683	,000*
Müzik Etkinliği	683	,000*
Fen Etkinliği	683	,000*
Hareket Etkinliği	683	,000*
Gezi Etkinliği	683	,000*

*p< .05

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normalliğini test etmek için Kolmogorov-Smirnow testi kullanılmıştır. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlar ile

ölçeğin tüm alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermediği ($p<.05$) Tablo 2’de görülmektedir. Buradan hareketle ölçeğin genelinden ve tüm alt boyutlardan elde edilen verilerin analizinde iki gruptan oluşan değişkenler için Mann-Whitney-U testi, ikiden fazla gruba sahip değişkenler için de Kruskal Wallis-H testi gibi parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki deneyimlerine ilişkin dağılım

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	581	85,1
	Erkek	102	14,9
	Toplam	683	100,0
Mesleki Deneyim	0-5 Yıl	436	63,8
	6-11 Yıl	191	28,0
	12 yıl ve üstü	56	8,2
	Toplam	683	100,0

Tablo 3’e göre, araştırmaya katılan 683 okul öncesi öğretmenin 581’inin (%85) cinsiyeti kadın iken 102’sinin (%15) cinsiyeti erkektir. Mesleki deneyim değişkenine göre incelediğimizde ise okul öncesi öğretmenlerinin 436’ının (% 63,8) 0-5 yıl arası; 191’nin (% 28,0) 6-11 yıl arası ve 56 öğretmenin (%8,2) ise 12 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların öğrenim düzeyi, mezun olunan lisans programı, çalışma durumu ve eğitim verilen yaş grubuna ilişkin dağılım

Değişkenler	Gruplar	N	%
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	53	7,8
	Lisans	630	92,2
	Toplam	683	100,0
Mezun Olunan Lisans Programı	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	82,4
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	43	6,3
	Anaokulu Öğretmenliği	24	3,5
	Toplam	630	92,2
Çalışma Durumu	Kadrolu	564	82,6
	Ücretli	119	17,4
	Toplam	683	100,0
Eğitim Verilen Yaş Grubu	3 Yaş Grubu	39	5,7
	4 Yaş Grubu	141	20,6
	5 Yaş Grubu	379	55,5
	6 Yaş Grubu	109	16,0
	Karma Yaş Grubu	15	2,2
Toplam		683	100,0

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 53'ü (% 7,8) ön lisans mezunu iken öğretmenlerin 630'u (% 92,2) lisans mezunudur. 683 Okul öncesi öğretmeninden 563'ü (% 82,4) okul öncesi öğretmenliği bölümünden, 43'ü (% 6,3) Çocuk gelişimi ve Eğitimi bölümünden ve 24'ü (% 3,5) Anaokulu öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 564'ü (% 82,6) kadrolu olarak çalışırken 119'u (% 17,4) ücretli olarak çalışmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri çocukların yaş grupları incelendiğinde, öğretmenlerin 39'u (% 5,7) 3 yaş çocuklarına, 141'i (% 20,6) 4 yaş çocuklarına, 379'unun (% 55,5) 5 yaş çocuklarına, 109'unun (% 16) 6 yaş çocuklarına ve 15'inin (% 2,2) ise karma yaş grubundaki çocuklara eğitim verdiği görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların çalıştığı kurum türü, çalıştığı sektör, sınıftaki öğrenci mevcudu ve kullandığı günlük plan türüne ilişkin dağılım

Değişkenler	Gruplar	n	%
Çalıştığı Kurum Türü	Bağımsız Anaokulu	394	57,7
	Anasınıfı	273	40,0
	Uygulama Sınıfı	16	2,3
	Toplam	683	100,0
Çalıştığı Sektör	Özel Sektör	51	7,5
	Kamu	632	92,5
	Toplam	683	100,0
Sınıftaki Öğrenci Mevcudu	5-10 Arası	45	6,6
	11-15 Arası	200	29,3
	16-20 Arası	277	40,6
	21-25 Arası	140	20,5
	26 ve üstü	21	3,0
	Toplam	683	100,0
Kullanılan Plan Türü	Hazır Günlük Plan	498	72,9
	Kendi Yaptığı Günlük Plan	185	27,1
	Toplam	683	100,0

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türü incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 394'ünün (% 57,7) bağımsız anaokullarında, 273'ünün (% 40) ilkokul bünyesindeki anasınıflarında ve 16'sının (% 2,3) kız meslek liselerinin uygulama sınıflarında görev yaptıkları bulunmuştur. Çalışmaya katılan 51 okul öncesi öğretmenin (% 7,5) özel sektöre ait anaokullarında çalıştığı ve 632 öğretmenin (% 92,5) ise kamuya ait resmi okullarda çalıştıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 45'inin (% 6,6) sınıfında 5-10 arası öğrenci olduğu, 200'ünün (% 29,3) sınıfında 11-15 öğrenci olduğu, 277'sinin (% 40,6) sınıfında 16-20 öğrenci olduğu ve 140'ının (% 20,5) sınıfında 21-25 çocuk olduğu bulunmuştur. Çalışmaya katılan 21 öğretmenin (% 3) sınıfında ise 26 ve üstü çocuk bulunmaktadır. Tablo 5'teki son değişken olan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları günlük plan türüne göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 498'i (% 72,9) hazır günlük plan kullanırken, öğretmenlerden 185'i (% 27,1) kendi hazırladıkları günlük planları kullanmaktadır.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamadıkları etkinliklere ilişkin dağılım

Hiç Gerçekleştirilmeyen Etkinlikler	Değişkenler	n	%
Hareket Etkinliği	Uyguluyor	650	95,2
	Uygulamıyor	33	4,8
Türkçe Etkinliği	Uyguluyor	664	97,2
	Uygulamıyor	19	2,8
Fen Etkinliği	Uyguluyor	611	89,5
	Uygulamıyor	72	10,5
Matematik Etkinliği	Uyguluyor	650	95,2
	Uygulamıyor	33	4,8
Oyun Etkinliği	Uyguluyor	667	97,7
	Uygulamıyor	16	2,3
Müzik Etkinliği	Uyguluyor	670	98,1
	Uygulamıyor	13	1,9
Okuma-Yazma Etkinliği	Uyguluyor	656	96,0
	Uygulamıyor	27	4,0
Drama Etkinliği	Uyguluyor	606	88,7
	Uygulamıyor	77	11,3
Alan Gezisi Etkinliği	Uyguluyor	278	40,7
	Uygulamıyor	405	59,3
Sanat Etkinliği	Uyguluyor	646	94,6
	Uygulamıyor	37	5,4
Toplam		683	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin 33'ü (% 4,8) hareket etkinliğini hiç uygulamazken, öğretmenlerin 650'si (% 95,2) hareket etkinliğini uygulamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin 19'u (% 2,8) Türkçe etkinliğini hiç uygulamazken, öğretmenlerin 664'ü (% 97,2) Türkçe etkinliğini uygulamaktadır. Fen etkinliğini uygulamayan öğretmenlerin sayısı 72 (% 10,5) iken, öğretmenlerin 611'i (% 89,5) fen etkinliğini uygulamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin 33'ü (% 4,8) Matematik etkinliğini hiç uygulamazken, öğretmenlerin 650'si (% 95,2) matematik etkinliğini uygulamaktadır. Oyun etkinliğini uygulayan öğretmen sayısı 667 (% 97,7) iken, 16 (% 2,3) öğretmen oyun etkinliğini hiç uygulamamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin 13'ü (% 1,9) müzik etkinliğini hiç uygulamazken, 670'i (% 98,1)

müzik etkinliğini uygulamaktadır. Öğretmenlerden 27'si (% 4) okuma-yazma etkinliğini hiç uygulamazken, öğretmenlerin 656'sı (% 96) okuma yazma etkinliğini uygulamaktadır. Drama etkinliğiyle ilişkili olarak, öğretmenlerin 77'si (% 11,3) drama etkinliğini hiç uygulamazken, 606 (% 88,7) öğretmenin drama etkinliğini uyguladıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin 405'i (% 59,3) alan gezisi etkinliğini hiç uygulamazken, öğretmenlerin 278'i (% 40,7) alan gezisi etkinliğini uygulamaktadır. Son olarak, katılımcı öğretmenlerin 37'si (% 5,4) sanat etkinliğini hiç uygulamazken, öğretmenlerin 646'sı (% 94,6) sanat etkinliğini uygulamaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların okul öncesi eğitim programı ile ilgili etkinliklere katılma durumlarına ilişkin dağılım

Etkinlik Türü	N	%
Etkinliğe Katılanlar (Seminer, Konferans, Kongre, Sempozyum vb.)	240	35,1
Hiçbir Etkinliğe Katılmayanlar	443	64,9
Toplam	683	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinden 240'ının (% 35,1) okul öncesi eğitim programı ile ilgili etkinliklere (Seminer, Konferans, Kongre, Sempozyum vb) katıldıkları görülmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinden 443'ünün (% 64,9) herhangi bir etkinliğe katılmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular

Karşılaşılan Güçlükler	Değişkenler	n	%
Eğitim Ortamının Düzenlenmesi	Yaşamıyor	589	86,2
	Yaşiyor	94	13,8
Materyal Seçimi ve Hazırlığı	Yaşamıyor	571	83,6
	Yaşiyor	112	16,4
Fiziki Koşulların Yetersizliği	Yaşamıyor	375	54,9
	Yaşiyor	308	45,1
Yöntem ve Teknik Seçimi	Yaşamıyor	647	94,7
	Yaşiyor	36	5,3
Çocuk Sayısının Fazlalığı	Yaşamıyor	548	80,2
	Yaşiyor	135	19,8
Okul Yöneticilerinin ve Müfettişlerin Tutumu	Yaşamıyor	610	89,3
	Yaşiyor	73	10,7
Ailelerin Tutumu	Yaşamıyor	440	64,4
	Yaşiyor	243	35,6
Okulun Ekonomik Koşulları	Yaşamıyor	443	64,9
	Yaşiyor	240	35,1
Toplam		683	100,0

Tablo 8 incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 589'unun (% 86,2) eğitim ortamının düzenlenmesine ilişkin güçlük yaşamadığı, öğretmenlerin 94'ünün (% 13,8) ise eğitim ortamının düzenlenmesinde güçlük yaşadıkları bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden 571'inin (% 83,6) etkinliklerde kullanacakları materyal seçimi ve hazırlığına ilişkin güçlük yaşamadığı, öğretmenlerden 112'sinin (% 16,4) ise kullanacakları materyalin seçiminde ve hazırlanmasında güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden 375'inin (% 54,9) görev yaptıkları okulun fiziki koşullarının yetersizliğinden dolayı etkinlikleri uygularken güçlük yaşamadığı, ancak okul öncesi öğretmenlerinden 308'inin (% 45,1) okulun fiziki koşullarının yetersizliğinden dolayı güçlük yaşadıkları bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden 647'sinin (% 94,7) etkinliklerde kullanacakları yöntem ve teknik seçiminde güçlük yaşamadıkları, ancak öğretmenlerden 36'sının (% 5,3) yöntem ve teknik seçiminde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin 548'inin (% 80,2) etkinlikleri uygularken sınıftaki çocuk sayısı konusunda güçlük yaşamadığı,

öğretmenlerden 135'inin (% 19,8) ise güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden 610'unun (% 89,3) etkinlik uygulamalarında okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumlarından dolayı güçlük yaşamadığı, öğretmenlerden 73'ünün (% 10,7) ise okul yöneticilerinin ve müfettişlerin tutumlarından dolayı güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden 440'ının (% 64,4) etkinlikleri uygularken velilerinin tutumlarından dolayı güçlük yaşamadığı ancak öğretmenlerden 243'ünün (% 35,6) velilerinin tutumlarından dolayı güçlük yaşadıkları bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden 443'ünün (% 64,9) etkinlikleri uygularken okulların ekonomik koşullarından dolayı güçlük yaşamadığı ancak öğretmenlerden 240'ının (% 35,1) okulun ekonomik koşullarından dolayı güçlük yaşadığı bulunmuştur.

4.3. Alt problemlere ilişkin bulgular

1. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin cinsiyetine göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney-U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U Testi bulguları

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p																																																																																																																		
Ölçeğin Genel Top.	Kadın	581	346,60	201375	26958	,146																																																																																																																		
	Erkek	102	315,79	32211			Matematik Etkinliği	Kadın	581	341,12	198193	29122	,781	Erkek	102	346,99	35393	Drama Etkinliği	Kadın	581	339,35	197162	28091	,397	Erkek	102	357,10	36424	Okuma Yazma Etk.	Kadın	581	343,53	199590	28743	,628	Erkek	102	333,29	33996	Türkçe Etkinliği	Kadın	581	350,45	203614	24719	,007*	Erkek	102	293,84	29972	Sanat Etkinliği	Kadın	581	356,37	207050	21283	,000*	Erkek	102	260,16	26536	Oyun Etkinliği	Kadın	581	349,65	203144	25188	,013*	Erkek	102	298,45	30441	Müzik Etkinliği	Kadın	581	348,62	202547	25786	,035*	Erkek	102	304,30	31039	Fen Etkinliği	Kadın	581	343,82	199761	28572	,564	Erkek	102	331,62	33825	Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115	Erkek	102	314,05	32033	Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683	
Matematik Etkinliği	Kadın	581	341,12	198193	29122	,781																																																																																																																		
	Erkek	102	346,99	35393			Drama Etkinliği	Kadın	581	339,35	197162	28091	,397	Erkek	102	357,10	36424	Okuma Yazma Etk.	Kadın	581	343,53	199590	28743	,628	Erkek	102	333,29	33996	Türkçe Etkinliği	Kadın	581	350,45	203614	24719	,007*	Erkek	102	293,84	29972	Sanat Etkinliği	Kadın	581	356,37	207050	21283	,000*	Erkek	102	260,16	26536	Oyun Etkinliği	Kadın	581	349,65	203144	25188	,013*	Erkek	102	298,45	30441	Müzik Etkinliği	Kadın	581	348,62	202547	25786	,035*	Erkek	102	304,30	31039	Fen Etkinliği	Kadın	581	343,82	199761	28572	,564	Erkek	102	331,62	33825	Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115	Erkek	102	314,05	32033	Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683												
Drama Etkinliği	Kadın	581	339,35	197162	28091	,397																																																																																																																		
	Erkek	102	357,10	36424			Okuma Yazma Etk.	Kadın	581	343,53	199590	28743	,628	Erkek	102	333,29	33996	Türkçe Etkinliği	Kadın	581	350,45	203614	24719	,007*	Erkek	102	293,84	29972	Sanat Etkinliği	Kadın	581	356,37	207050	21283	,000*	Erkek	102	260,16	26536	Oyun Etkinliği	Kadın	581	349,65	203144	25188	,013*	Erkek	102	298,45	30441	Müzik Etkinliği	Kadın	581	348,62	202547	25786	,035*	Erkek	102	304,30	31039	Fen Etkinliği	Kadın	581	343,82	199761	28572	,564	Erkek	102	331,62	33825	Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115	Erkek	102	314,05	32033	Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683																							
Okuma Yazma Etk.	Kadın	581	343,53	199590	28743	,628																																																																																																																		
	Erkek	102	333,29	33996			Türkçe Etkinliği	Kadın	581	350,45	203614	24719	,007*	Erkek	102	293,84	29972	Sanat Etkinliği	Kadın	581	356,37	207050	21283	,000*	Erkek	102	260,16	26536	Oyun Etkinliği	Kadın	581	349,65	203144	25188	,013*	Erkek	102	298,45	30441	Müzik Etkinliği	Kadın	581	348,62	202547	25786	,035*	Erkek	102	304,30	31039	Fen Etkinliği	Kadın	581	343,82	199761	28572	,564	Erkek	102	331,62	33825	Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115	Erkek	102	314,05	32033	Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683																																		
Türkçe Etkinliği	Kadın	581	350,45	203614	24719	,007*																																																																																																																		
	Erkek	102	293,84	29972			Sanat Etkinliği	Kadın	581	356,37	207050	21283	,000*	Erkek	102	260,16	26536	Oyun Etkinliği	Kadın	581	349,65	203144	25188	,013*	Erkek	102	298,45	30441	Müzik Etkinliği	Kadın	581	348,62	202547	25786	,035*	Erkek	102	304,30	31039	Fen Etkinliği	Kadın	581	343,82	199761	28572	,564	Erkek	102	331,62	33825	Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115	Erkek	102	314,05	32033	Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683																																													
Sanat Etkinliği	Kadın	581	356,37	207050	21283	,000*																																																																																																																		
	Erkek	102	260,16	26536			Oyun Etkinliği	Kadın	581	349,65	203144	25188	,013*	Erkek	102	298,45	30441	Müzik Etkinliği	Kadın	581	348,62	202547	25786	,035*	Erkek	102	304,30	31039	Fen Etkinliği	Kadın	581	343,82	199761	28572	,564	Erkek	102	331,62	33825	Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115	Erkek	102	314,05	32033	Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683																																																								
Oyun Etkinliği	Kadın	581	349,65	203144	25188	,013*																																																																																																																		
	Erkek	102	298,45	30441			Müzik Etkinliği	Kadın	581	348,62	202547	25786	,035*	Erkek	102	304,30	31039	Fen Etkinliği	Kadın	581	343,82	199761	28572	,564	Erkek	102	331,62	33825	Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115	Erkek	102	314,05	32033	Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683																																																																			
Müzik Etkinliği	Kadın	581	348,62	202547	25786	,035*																																																																																																																		
	Erkek	102	304,30	31039			Fen Etkinliği	Kadın	581	343,82	199761	28572	,564	Erkek	102	331,62	33825	Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115	Erkek	102	314,05	32033	Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683																																																																														
Fen Etkinliği	Kadın	581	343,82	199761	28572	,564																																																																																																																		
	Erkek	102	331,62	33825			Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115	Erkek	102	314,05	32033	Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683																																																																																									
Hareket Etkinliği	Kadın	581	346,91	201553	26780	,115																																																																																																																		
	Erkek	102	314,05	32033			Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175	Erkek	102	366,28	37360	Toplam		683																																																																																																				
Gezi Etkinliği	Kadın	581	337,74	196225	27154	,175																																																																																																																		
	Erkek	102	366,28	37360			Toplam		683																																																																																																															
Toplam		683																																																																																																																						

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki matematik, drama, okuma yazma, fen, hareket ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$); Türkçe, sanat, oyun ve müzik etkinliklerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$).

Türkçe etkinliğine ilişkin kadın okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamaları 350.45 iken, erkek okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamaları 293.84'tür ($U= 24719$, $p<.05$). Diğer bir ifade ile Türkçe etkinliğine ilişkin kadın öğretmenlerin öz-yeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur. Sanat etkinliğine ilişkin kadın okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamaları 356.37 iken, erkek okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamaları 260.16'dır ($U= 21283$, $p<.05$). Sanat etkinliğine ilişkin kadın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Oyun etkinliğine ilişkin kadın okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamaları 349.65 iken, erkek okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamaları 298.45'tir ($U=25188$, $p<.05$). Diğer bir ifade ile oyun etkinliğine ilişkin kadın öğretmenlerin öz-yeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur. Müzik etkinliğine ilişkin kadın okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamaları 348.62 iken, erkek okul öncesi öğretmenlerinin sıra ortalamaları 304.30'dur ($U=25786$, $p<.05$). Müzik etkinliğine ilişkin kadın öğretmenlerin öz-yeterlik inançları erkek öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur.

2. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları yaşlarına göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin yaşlarına göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının yaşlarına göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçeğin Alt Boyutları	Yaş	n	Sıra Ort. sd	χ^2	p	İkili Karşılaştırmalar	
Ölçeğin Genel Top.	19-23	87	263,58	3	26,83	,000*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	24-29	363	332,00				1. ve 4. grup arasında 4 lehine
	30-35	195	384,94				2. ve 3. grup arasında 3 lehine
	36 ve üstü	38	396,67				2. ve 4. grup arasında 4 lehine
Matematik Etkinliği	19-23	87	271,13	3	29,37	,000*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	24-29	363	328,61				1. ve 4. grup arasında 4 lehine
	30-35	195	379,56				2. ve 3. grup arasında 3 lehine
	36 ve üstü	38	439,46				2. ve 4. grup arasında 4 lehine
Drama Etkinliği	19-23	87	298,53	3	7,82	,050*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	24-29	363	338,41				1. ve 4. grup arasında 4 lehine
	30-35	195	359,96				
	36 ve üstü	38	383,64				
Okuma-Yazma Etkinliği	19-23	87	278,66	3	19,61	,000*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	24-29	363	331,99				1. ve 4. grup arasında 4 lehine
	30-35	195	377,88				2. ve 3. grup arasında 3 lehine
	36 ve üstü	38	398,58				2. ve 4. grup arasında 4 lehine
Türkçe Etkinliği	19-23	87	264,68	3	22,75	,000*	1. ve 2. grup arasında 2 lehine
	24-29	363	336,11				1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	30-35	195	376,90				1. ve 4. grup arasında 4 lehine
	36 ve üstü	38	396,16				
Sanat Etkinliği	19-23	87	295,67	3	11,52	,009*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	24-29	363	333,91				1. ve 4. grup arasında 4 lehine
	30-35	195	368,70				2. ve 3. grup arasında 3 lehine
	36 ve üstü	38	388,36				
Oyun Etkinliği	19-23	87	262,85	3	20,40	,000*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	24-29	363	342,84				1. ve 4. grup arasında 4 lehine
	30-35	195	365,37				2. ve 3. grup arasında 3 lehine
	36 ve üstü	38	395,25				2. ve 4. grup arasında 4 lehine
Müzik Etkinliği	19-23	87	305,60	3	4,86	,182	
	24-29	363	339,93				
	30-35	195	360,75				
	36 ve üstü	38	348,88				
Fen Etkinliği	19-23	87	299,51	3	11,03	,012*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	24-29	363	331,91				1. ve 4. grup arasında 4 lehine
	30-35	195	372,21				2. ve 3. grup arasında 3 lehine
	36 ve üstü	38	380,62				
Hareket Etkinliği	19-23	87	315,80	3	8,50	,037*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	24-29	363	331,67				2. ve 3. grup arasında 3 lehine

	30-35	195	375,32				
	36 ve üstü	38	329,74				
Gezi Etkinliği	19-23	87	276,29	3	20,81	,000*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	24-29	363	332,02				1. ve 4. grup arasında 4 lehine
	30-35	195	378,70				2. ve 3. grup arasında 3 lehine
	36 ve üstü	38	399,45				2. ve 4. grup arasında 4 lehine
Toplam		683					

Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki müzik etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); matematik [$\chi^2_{(sd=3, n=683)}=29.37, p < .05$], okuma yazma [$\chi^2_{(sd=3, n=683)}=19.61, p < .05$], Türkçe [$\chi^2_{(sd=3, n=683)}=22.75, p < .05$], drama [$\chi^2_{(sd=3, n=683)}=7.82, p < .05$], sanat [$\chi^2_{(sd=3, n=683)}=11.52, p < .05$], oyun [$\chi^2_{(sd=3, n=683)}=20.40, p < .05$], hareket [$\chi^2_{(sd=3, n=683)}=8.50, p < .05$], gezi [$\chi^2_{(sd=3, n=683)}=20.81, p < .05$] ve fen [$\chi^2_{(sd=3, n=683)}=11.03, p < .05$] etkinliklerine ve ölçeğin genel toplamına ($\chi^2_{(sd=3, n=683)}=26.83, p < .05$) ilişkin öz-yeterlik inançları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin genel toplamına ve matematik, okuma-yazma, oyun, gezi, drama, Türkçe, sanat, fen ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları yaşlarına göre karşılaştırıldığında 30-35 ve 36 ve üstü yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları 19-23 ve 24-29 yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur.

3. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis-H testi bulguları

Ölçeğin Alt Boyutları	M. Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	İkili Karşılaştırmalar
Ölçeğin Genel Top	0-5	436	319,01	2	16,43	,000*	1. ve 2. grup arasında 2 lehine 1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	6-11	191	384,19				
	12 ve üstü	56	377,13				
Matematik Etkinliği	0-5	436	312,99	2	26,34	,000*	1. ve 2. grup arasında 2 lehine 2. ve 3. grup arasında 3 lehine 1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	6-11	191	390,48				
	12 ve üstü	56	402,47				
Drama Etkinliği	0-5	436	332,08	2	4,25	,119	
	6-11	191	366,67				
	12 ve üstü	56	335,08				
Okuma Yazma Etkinliği	0-5	436	322,75	2	11,56	,003*	1. ve 2. grup arasında 2 lehine 1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	6-11	191	375,31				
	12 ve üstü	56	378,23				
Türkçe Etkinliği	0-5	436	326,57	2	7,83	,020*	1. ve 2. grup arasında 2 lehine
	6-11	191	373,63				
	12 ve üstü	56	354,23				
Sanat Etkinliği	0-5	436	322,58	2	12,16	,002*	1. ve 2. grup arasında 2 lehine
	6-11	191	377,13				
	12 ve üstü	56	373,38				
Oyun Etkinliği	0-5	436	324,83	2	9,61	,008*	1. ve 2. grup arasında 2 lehine 1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	6-11	191	370,64				
	12 ve üstü	56	378,00				
Müzik Etkinliği	0-5	436	328,04	2	6,64	,036*	1. ve 2. grup arasında 2 lehine
	6-11	191	371,60				
	12 ve üstü	56	349,76				
Fen Etkinliği	0-5	436	323,15	2	11,03	,004*	1. ve 2. grup arasında 2 lehine
	6-11	191	375,88				
	12 ve üstü	56	373,19				
Hareket Etkinliği	0-5	436	329,35	2	5,33	,070	
	6-11	191	361,24				
	12 ve üstü	56	374,88				
Gezi Etkinliği	0-5	436	330,56	2	6,61	,037*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine
	6-11	191	351,53				
	12 ve üstü	56	398,62				
Toplam		683					

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında yer alan drama ve hareket etkinliklerine ilişkin öz- yeterlik inançları meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$); Türkçe [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=7.83, p<.05$], matematik [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}= 26.34, p<.05$], sanat [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}= 12.16, p<.05$], okuma yazma [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=11.56, p<.05$], fen [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}= 11.03, p<.05$], gezi [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=6.61, p<.05$], oyun [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=9.61, p<.05$], müzik [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=6.64, p<.05$] ve ölçeğin tamamına [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=16.43, p<.05$] ilişkin öz-yeterlik inançları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan ikili karşılaştırma testleri sonucunda; ölçeğin genel toplamında ve okuma-yazmaya hazırlık ve oyun etkinliklerinde 6-11 yıl aralığında ve 12 ve üstü yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Türkçe, Sanat, Fen ve Müzik etkinlikleriyle ilişkili olarak, 6-11 yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Matematik etkinliğine ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlikleri karşılaştırıldığında, 6-11 yıl aralığında ve 12 ve üstü yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları, ayrıca, 12 yıl ve üstü aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin 6-11 yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Son olarak gezi etkinliğiyle ilişkili olarak, 12 yıl ve üstü aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur.

4. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrenim düzeylerine göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testine ilişkin bulgular

Ölçeğin Alt Boyutları	Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Ölçeğin Genel Top.	Ön Lisans Mezunu	66	342,08	22577	20356	,997
	Lisans Mezunu	617	341,99	211009		
Matematik Etkinliği	Ön Lisans Mezunu	66	313,27	20676	18465	,212
	Lisans Mezunu	617	345,07	212910		
Drama Etkinliği	Ön Lisans Mezunu	66	333,67	22022	19811	,715
	Lisans Mezunu	617	342,89	211563		
Okuma Yazma Etk.	Ön Lisans Mezunu	66	350,77	23150	19782	,703
	Lisans Mezunu	617	341,06	210435		
Türkçe Etkinliği	Ön Lisans Mezunu	66	332,66	210435	19744	,685
	Lisans Mezunu	617	343,00	211630		
Sanat Etkinliği	Ön Lisans Mezunu	66	324,08	21389	19178	,429
	Lisans Mezunu	617	343,92	212196		
Oyun Etkinliği	Ön Lisans Mezunu	66	343,49	22670	20262	,947
	Lisans Mezunu	617	341,84	210915		
Müzik Etkinliği	Ön Lisans Mezunu	66	350,24	23116	19817	,720
	Lisans Mezunu	617	341,12	210470		
Fen Etkinliği	Ön Lisans Mezunu	66	355,95	23493	19440	,545
	Lisans Mezunu	617	340,51	210093		
Hareket Etkinliği	Ön Lisans Mezunu	66	328,65	21691	19480	,557
	Lisans Mezunu	617	343,43	211895		
Gezi Etkinliği	Ön Lisans Mezunu	66	397,07	26206	16726	,016*
	Lisans Mezunu	617	336,11	207379		

Tablo 12 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrenim düzeylerine göre drama, hareket, Türkçe, matematik, sanat, okuma yazma, fen, oyun ve müzik etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamında anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$); sadece gezi etkinliğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Ön lisans mezunu

okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inanç ortalamaları 397.07 iken, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ortalamaları 336.11'dir ($U= 16726$, $p<.05$). Diğer bir ifade ile ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 13. Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının çalışma durumlarına (Kadrolu, Ücretli) göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U Testi bulguları

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Ölçeğin Genel Top.	Kadrolu	564	335,47	189204	29874	,060
	Ücretli	119	372,96	44382		
Matematik Etkinliği	Kadrolu	564	339,48	191465	32135	,466
	Ücretli	119	353,96	42121		
Drama Etkinliği	Kadrolu	564	338,10	190688	31358	,255
	Ücretli	119	360,49	42898		
Okuma Yazma Etk.	Kadrolu	564	336,58	189829	30499	,117
	Ücretli	119	367,71	43757		
Türkçe Etkinliği	Kadrolu	564	337,66	190438	31108	,209
	Ücretli	119	362,58	43147		
Sanat Etkinliği	Kadrolu	564	339,85	191674	32344	,527
	Ücretli	119	352,20	41911		
Oyun Etkinliği	Kadrolu	564	339,98	191747	32417	,551
	Ücretli	119	351,58	41838		
Müzik Etkinliği	Kadrolu	564	338,84	191105	31775	,360
	Ücretli	119	356,98	42480		
Fen Etkinliği	Kadrolu	564	332,38	187461	28131	,005*
	Ücretli	119	387,61	46125		
Hareket Etkinliği	Kadrolu	564	345,79	195028	31418	,266
	Ücretli	119	324,02	38558		
Gezi Etkinliği	Kadrolu	564	330,28	186280	26950	,001*
	Ücretli	119	397,53	47306		
Toplam		683				

Tablo 13 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen (U= 28131, p<.05) ve gezi (U= 26950, p<.05) etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre

anlamli bir farklılık bulunurken, matematik, drama, okuma-yazma, Türkçe, sanat, oyun, müzik ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Gruplar arasındaki fark incelendiğinde fen ve gezi etkinliklerinde ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

6. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin mezun olduğu lisans programına göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin mezun olduğu lisans programına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının mezun oldukları lisans programına göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Lisans Programının Adı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
Ölçeğin Genel Top.	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	315,94			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	287,40	2	2,187	,335
	Anaokulu Öğretmenliği	24	355,48			
Matematik Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	316,19			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	286,72	2	1,994	,369
	Anaokulu Öğretmenliği	24	350,77			
Drama Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	315,48			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	319,01	2	,042	,979
	Anaokulu Öğretmenliği	24	309,67			
Okuma-Yazma Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	316,18			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	302,85	2	,250	,882
	Anaokulu Öğretmenliği	24	322,23			
Türkçe Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	318,83			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	260,92	2	4,359	,113
	Anaokulu Öğretmenliği	24	335,27			
Sanat Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	313,86			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	293,90	2	5,170	,075
	Anaokulu Öğretmenliği	24	392,67			
Oyun Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	316,30			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	276,42	2	4,073	,130
	Anaokulu Öğretmenliği	24	366,73			
Müzik Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	314,59			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	300,16	2	2,073	,355
	Anaokulu Öğretmenliği	24	364,40			
Fen Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	316,75			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	283,59	2	1,915	,385
	Anaokulu Öğretmenliği	24	343,40			
Hareket Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	314,75			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	314,70	2	,282	,868
	Anaokulu Öğretmenliği	24	334,54			
Gezi Etkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	563	310,93			
	Çocuk Gelişimi Ve Eğitim Öğret.	43	358,70	2	3,465	,177
	Anaokulu Öğretmenliği	24	345,29			

Tablo 14 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin mezun olduğu lisans programına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$).

7. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grubuna göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 15. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının eğitim verilen yaş grubuna göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Eğit. Ver. Yaş Grubu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	İkili Karşılaştırmalar
Ölçeğin Genel Top.	3 Yaş Grubu	39	354,46	4	4,51	,341	
	4 Yaş Grubu	141	328,27				
	5 Yaş Grubu	379	336,75				
	6 Yaş Grubu	109	363,31				
	Karma Yaş Grubu	15	416,43				
Matematik Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	315,87	4	7,64	,106	
	4 Yaş Grubu	141	309,02				
	5 Yaş Grubu	379	348,20				
	6 Yaş Grubu	109	365,00				
	Karma Yaş Grubu	15	396,07				
Drama Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	353,65	4	2,98	,561	
	4 Yaş Grubu	141	334,31				
	5 Yaş Grubu	379	336,48				
	6 Yaş Grubu	109	358,33				
	Karma Yaş Grubu	15	404,87				
Okuma-Yazma Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	321,53	4	5,98	,201	
	4 Yaş Grubu	141	313,49				

	5 Yaş Grubu	379	347,11			
	6 Yaş Grubu	109	360,17			
	Karma Yaş Grubu	15	402,23			
Türkçe Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	341,73			
	4 Yaş Grubu	141	347,16			
	5 Yaş Grubu	379	328,57	4	6,89	,142
	6 Yaş Grubu	109	370,56			
	Karma Yaş Grubu	15	426,00			
Sanat Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	366,32			
	4 Yaş Grubu	141	337,89			
	5 Yaş Grubu	379	328,46	4	7,86	,097
	6 Yaş Grubu	109	376,14			
	Karma Yaş Grubu	15	411,40			
Oyun Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	416,44			
	4 Yaş Grubu	141	341,47			
	5 Yaş Grubu	379	327,93	4	9,86	,043*
	6 Yaş Grubu	109	356,87			
	Karma Yaş Grubu	15	400,83			
Müzik Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	367,18			
	4 Yaş Grubu	141	353,85			
	5 Yaş Grubu	379	325,51	4	7,04	,134
	6 Yaş Grubu	109	366,38			
	Karma Yaş Grubu	15	404,57			
Fen Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	366,71			
	4 Yaş Grubu	141	338,99			
	5 Yaş Grubu	379	336,00	4	3,16	,532
	6 Yaş Grubu	109	347,84			
	Karma Yaş Grubu	15	415,17			
Hareket Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	311,35			
	4 Yaş Grubu	141	345,33	4	3,64	,457
	5 Yaş Grubu	379	340,31			

1. ve 2. grup arasında
1 lehine
1. ve 3. grup arasında
1 lehine

	6 Yaş Grubu	109	343,42			
	Karma Yaş Grubu	15	422,70			
Gezi Etkinliği	3 Yaş Grubu	39	311,35	4	2,60	,628
	4 Yaş Grubu	141	343,54			
	5 Yaş Grubu	379	339,39			
	6 Yaş Grubu	109	363,54			
	Karma Yaş Grubu	15	316,67			

Tablo 15 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik, drama, hareket, Türkçe, sanat, okuma yazma, müzik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında öz-yeterlik inançlarının eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$) ancak oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2_{(sd=4, n=683)}=9.86, p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan ikili karşılaştırma testleri sonucunda; 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının sıra ortalaması 416,44 iken 4 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının sıra ortalaması 341,47 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının sıra ortalaması 327,93'tür. Diğer bir ifadeyle 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

8. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 16. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testine ilişkin bulgular

Ölçeğin Alt Boyutları	Kurum Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	İkili Karşılaştırmalar
Ölçeğin Genel Top.	Bağımsız Anaokulu	394	367,67	2	15,82	,000*	1. ve 2. grup arasında 1 lehine
	Anasınıfı	273	306,34				
	Uygulama Sınıfı	16	318,28				
Matematik Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	365,79	2	13,70	,001*	1. ve 2. grup arasında 1 lehine
	Anasınıfı	273	308,66				
	Uygulama Sınıfı	16	325,13				
Drama Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	348,08	2	1,09	,579	
	Anasınıfı	273	332,50				
	Uygulama Sınıfı	16	354,31				
Okuma-Yazma Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	360,13	2	8,62	,013*	1. ve 2. grup arasında 1 lehine
	Anasınıfı	273	314,93				
	Uygulama Sınıfı	16	357,50				
Türkçe Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	361,31	2	8,96	,011*	1. ve 2. grup arasında 1 lehine
	Anasınıfı	273	315,72				
	Uygulama Sınıfı	16	314,97				
Sanat Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	344,33	2	3,39	,184	
	Anasınıfı	273	343,79				
	Uygulama Sınıfı	16	254,03				
Oyun Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	360,91	2	12,11	,002*	1. ve 2. grup arasında 1 lehine
	Anasınıfı	273	311,33				
	Uygulama Sınıfı	16	399,56				
Müzik Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	339,84	2	,98	,612	
	Anasınıfı	273	342,34				
	Uygulama Sınıfı	16	389,41				
Fen Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	370,66	2	19,74	,000*	1. ve 2. grup arasında 1 lehine
	Anasınıfı	273	302,24				
	Uygulama Sınıfı	16	314,66				
Hareket Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	358,93	2	7,43	,024*	1. ve 2. grup arasında 1 lehine
	Anasınıfı	273	320,59				
	Uygulama Sınıfı	16	290,53				
Gezi Etkinliği	Bağımsız Anaokulu	394	378,78	2	32,80	,000*	1. ve 2. grup arasında 1 lehine 1. ve 3. grup arasında 1 lehine
	Anasınıfı	273	292,29				
	Uygulama Sınıfı	16	284,41				

Tablo 16 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan drama, sanat ve müzik etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); matematik [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=13.70, p < .05$], okuma yazma [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=8.62, p < .05$], Türkçe [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=8.96, p < .05$], oyun [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=12.11, p < .05$], fen [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=19.74, p < .05$], hareket [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=7.43, p < .05$] ve gezi [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=32.80, p < .05$] etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına [$\chi^2_{(sd=2, n=683)}=15.82, p < .05$] ilişkin öz-yeterlik inançları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan ikili karşılaştırma testleri sonucunda; bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen, hareket ve gezi etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları uygulama sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksektir.

9. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları sektöre (Devlet-Özel) göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin çalıştıkları sektöre (Devlet-Özel) göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 17. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin çalıştıkları sektöre (Devlet-Özel) göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testine ilişkin bulgular

Ölçeğin Alt Boyutları	Çalışılan Sektör	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Ölçeğin Genel Top.	Özel Sektör	51	409,85	20902	12655	,011*
	Kamu	632	336,52	212683		
Matematik Etkinliği	Özel Sektör	51	400,55	20428	13130	,027*
	Kamu	632	337,28	213158		
Drama Etkinliği	Özel Sektör	51	358,94	18306	15252	,519
	Kamu	632	340,63	215280		
Okuma-Yazma Etkinliği	Özel Sektör	51	374,15	19081	14476	,225
	Kamu	632	339,41	214504		
Türkçe Etkinliği	Özel Sektör	51	344,45	17567	15991	,926
	Kamu	632	341,80	216019		
Sanat Etkinliği	Özel Sektör	51	372,60	19002	14555	,240
	Kamu	632	339,53	214583		
Oyun Etkinliği	Özel Sektör	51	384,99	19634	13923	,098
	Kamu	632	338,53	213951		
Müzik Etkinliği	Özel Sektör	51	372,84	19015	14543	,243
	Kamu	632	339,51	214571		
Fen Etkinliği	Özel Sektör	51	439,12	22395	11163	,000*
	Kamu	632	334,16	211191		
Hareket Etkinliği	Özel Sektör	51	325,36	16593	15267	,525
	Kamu	632	343,34	216992		
Gezi Etkinliği	Özel Sektör	51	450,62	22981	10576	,000*
	Kamu	632	333,23	210604		

Tablo 17 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki drama, okuma yazma, Türkçe, oyun, sanat, müzik, hareket, etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurumun sektörüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); matematik ($U=13130$, $p < .05$), fen ($U=11163$, $p < .05$) ve gezi ($U=10576$, $p < .05$) etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında ($U=12655$, $p < .05$)

anlamli farklilik gostermektedir). Anlamli fark bulunan matematik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur.

10. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları sınıflarındaki öğrenci sayısına göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 18. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının sınıflarındaki çocuk sayısına göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H testine ilişkin bulgular

Ölçeğin Alt Boyutları	Çocuk Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	İkili Karşılaştırmalar
Ölçeğin Genel Top.	5-10	45	291,08	4	8,13	,087	
	11-15	200	323,15				
	16-20	277	348,51				
	21-25	140	366,45				
	26 ve üstü	21	381,79				
Matematik Etkinliği	5-10	45	270,53	4	15,62	,004*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine 1. ve 4. grup arasında 4 lehine 1. ve 5. grup arasında 5 lehine
	11-15	200	322,64				
	16-20	277	342,66				
	21-25	140	386,86				
	26 ve üstü	21	371,76				
Drama Etkinliği	5-10	45	310,47	4	3,68	,451	
	11-15	200	333,73				
	16-20	277	343,25				
	21-25	140	364,65				
	26 ve üstü	21	320,86				
Okuma-Yazma Etkinliği	5-10	45	267,34	4	16,48	,002*	1. ve 3. grup arasında 3 lehine 1. ve 4. grup arasında 4 lehine 1. ve 5. grup arasında 5 lehine 2. ve 5. grup arasında 5 lehine 3. ve 5. grup arasında 5 lehine
	11-15	200	328,55				
	16-20	277	342,27				
	21-25	140	368,21				
	26 ve üstü	21	451,71				

Türkçe Etkinliği	5-10	45	308,49	4	5,63	,228
	11-15	200	321,48			
	16-20	277	351,44			
	21-25	140	358,94			
	26 ve üstü	21	371,81			
Sanat Etkinliği	5-10	45	295,81	4	9,25	,055
	11-15	200	326,67			
	16-20	277	340,25			
	21-25	140	374,79			
	26 ve üstü	21	391,60			
Oyun Etkinliği	5-10	45	316,00	4	1,16	,885
	11-15	200	340,69			
	16-20	277	347,27			
	21-25	140	343,93			
	26 ve üstü	21	327,88			
Müzik Etkinliği	5-10	45	282,72	4	7,35	,118
	11-15	200	331,54			
	16-20	277	351,60			
	21-25	140	348,21			
	26 ve üstü	21	400,64			
Fen Etkinliği	5-10	45	319,67	4	1,19	,888
	11-15	200	335,38			
	16-20	277	347,49			
	21-25	140	346,26			
	26 ve üstü	21	352,07			
Hareket Etkinliği	5-10	45	295,23	4	9,61	,047*
	11-15	200	332,00			
	16-20	277	334,87			
	21-25	140	380,50			
	26 ve üstü	21	374,83			
Gezi Etkinliği	5-10	45	341,92	4	5,84	,212
	11-15	200	315,33			
	16-20	277	358,74			
	21-25	140	347,53			
	26 ve üstü	21	338,57			

Tablo 18 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki drama, Türkçe, oyun, sanat, müzik, fen ve gezi etkinliklerine ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$); matematik [$\chi^2_{(sd=4, n=683)} = 15.62, p < .05$], okuma yazma [$\chi^2_{(sd=4, n=683)} = 16.48, p < .05$] ve hareket [$\chi^2_{(sd=4, n=683)} = 9.61, p < .05$] etkinliklerine ilişkin

öz-yeterlik inançları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan ikili karşılaştırma testleri sonucunda; matematik etkinliğiyle ilişkili olarak sınıflarında 16-20, 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin matematik etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Okuma yazma etkinliğiyle ilişkili olarak sınıflarında 16-20, 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin okuma yazma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca sınıflarında 26 ve üstü aralığında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 16-20 ve 21-25 aralıklarında çocuk bulunan öğretmenlerin okuma yazma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Hareket etkinliğiyle ilişkili olarak sınıflarında 21-25 aralığında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin hareket etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10, 11-15 ve 16-20 aralıklarında çocuk bulunan öğretmenlerin okuma yazma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur.

11. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne (hazır plan, kendi hazırladığı plan) göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin kullandıkları plan türüne (hazır plan, kendi hazırladığı plan) göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 19. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının kullandıkları plan türüne göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi

Ölçeğin Alt Boyutları	Kullanılan Günlük Plan	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Ölçeğin Genel Top.	Hazır Plan	498	340,86	169750	45499	,805
	Kendi Planı	185	345,06	63836		
Matematik Etkinliği	Hazır Plan	498	339,85	169246	44995	,640
	Kendi Planı	185	347,78	64339		
Drama Etkinliği	Hazır Plan	498	330,93	164802	40551	,015*
	Kendi Planı	185	371,81	68784		
Okuma-Yazma Etkinliği	Hazır Plan	498	340,73	169682	45431	,781
	Kendi Planı	185	345,43	63904		
Türkçe Etkinliği	Hazır Plan	498	343,43	171030	45350	,755
	Kendi Planı	185	338,14	62555		
Sanat Etkinliği	Hazır Plan	498	353,88	176234	40146	,008*
	Kendi Planı	185	310,01	57351		
Oyun Etkinliği	Hazır Plan	498	351,56	175075	41305	,034*
	Kendi Planı	185	316,27	58510		
Müzik Etkinliği	Hazır Plan	498	347,43	173022	43359	,235
	Kendi Planı	185	327,37	60564		
Fen Etkinliği	Hazır Plan	498	337,14	167895	43644	,290
	Kendi Planı	185	355,08	65690		
Hareket Etkinliği	Hazır Plan	498	350,25	174426	41954	,068
	Kendi Planı	185	319,78	59159		
Gezi Etkinliği	Hazır Plan	498	336,60	167625	43374	,237
	Kendi Planı	185	356,54	65960		
Toplam		683				

Tablo 19 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik, okuma yazma, Türkçe, müzik, hareket, fen ve gezi etkinliklerine ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$); drama ($U=40551$, $p<.05$), sanat

($U=40146$, $p<.05$) ve oyun ($U=41305$, $p<.05$) etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kendi hazırladığı planı kullanan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları hazır plan kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Hazır plan kullanan okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kendi hazırladığı planı kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur.

12. Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları okul öncesi eğitim programına ilişkin etkinliklere (Seminer-Konferans-vb.) katılma durumlarına göre bir farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının okul öncesi eğitim programına ilişkin etkinliklere (Seminer-Konferans-vb.) katılma durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 20. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının okul öncesi eğitim programına ilişkin etkinliklere (Seminer-Konferans-vb.) katılma durumlarına göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi

Ölçeğin Alt Boyutları	Etkinliğe Katılma Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Ölçeğin Genel Top.	Katılmış	240	358,19	85964	49275	,115
	Katılmamış	443	333,23	147621		
Matematik Etkinliği	Katılmış	240	366,06	87854	47386	,019*
	Katılmamış	443	328,97	145732		
Drama Etkinliği	Katılmış	240	344,39	82654	52586	,814
	Katılmamış	443	340,70	150932		
Okuma-Yazma Etkinliği	Katılmış	240	354,73	85136	50104	,213
	Katılmamış	443	335,10	148450		
Türkçe Etkinliği	Katılmış	240	348,67	83680	51559	,515
	Katılmamış	443	338,39	149905		
Sanat Etkinliği	Katılmış	240	348,63	83672	51568	,510
	Katılmamış	443	338,41	149914		
Oyun Etkinliği	Katılmış	240	361,49	86758	48481	,052
	Katılmamış	443	331,44	146827		
Müzik Etkinliği	Katılmış	240	346,53	83166	52073	,657
	Katılmamış	443	339,55	150419		
Fen Etkinliği	Katılmış	240	357,59	85821	49418	,128
	Katılmamış	443	333,55	147764		
Hareket Etkinliği	Katılmış	240	340,81	81795	52875	,907
	Katılmamış	443	342,64	151790		
Gezi Etkinliği	Katılmış	240	365,19	87646	47594	,023*
	Katılmamış	443	329,44	145940		
Toplam		683				

Tablo 20 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki okuma yazma, Türkçe, müzik, drama, sanat, oyun, hareket ve fen

etkinliklerine ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları okul öncesi eğitim programıyla ilgili etkinliklere (Seminer-Konferans-vb.) katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$); matematik ($U=47386$, $p<.05$) ve gezi ($U=47594$, $p<.05$) etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları anlamlı farklılık göstermektedir. Okul öncesi eğitim programına ilişkin etkinliklere (Seminer-Konferans-vb.) katılan okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları etkinliklere katılmayan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından yüksek bulunmuştur.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların yorumlanmasına ve tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan 683 okul öncesi öğretmeninin 581' i kadın iken 102'si erkektir. Çalışmaya katılan katılımcıların cinsiyet dağılımları Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet dağılımlarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek oranda bir erkek öğretmen katılımı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2015 verilerine göre, Türkiye'de 63.968 kadın okul öncesi öğretmeni bulunurken, 4.070 erkek okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır (MEB, 2015). Diğer bir ifadeyle Türkiye'de erkek okul öncesi öğretmenlerinin oranı % 6.36 iken, bu çalışmadaki erkek okul öncesi öğretmenlerinin oranı % 14.93'tür. Bu çalışmadaki oranın Türkiye ortalamasından daha yüksek çıkması araştırmanın yapıldığı bölgeler ile ilişkilendirilebilir. Öğretmen ihtiyacının daha yüksek olduğu Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde, erkek öğretmenler atanma ihtimallerinin yüksek olmasından dolayı daha fazla tercih etmiş oldukları düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin 436'sı 0-5 yıl arası; 191'i 6-11 yıl arası ve 56 öğretmen 12 ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının 0-5 yıl arası deneyime sahip olmalarından dolayı yarısından fazlasının öğretmenlik mesleğinde yeni oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90'ı lisans mezunudur. Öğretmenlerin % 82'si okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olup, kadrolu olarak çalışmaktadır. Lisans eğitimi mezunu olmanın ve okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olunmasının okul öncesi eğitim programının doğru uygulanması açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, kadrolu çalışmanın öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 4,8'i hareket etkinliğini, % 2,8'i Türkçe etkinliğini, % 10,5'i fen etkinliğini, % 4,8'i Matematik etkinliğini, % 2,3'ü oyun etkinliğini, % 1,9'u müzik etkinliğini, % 4'ü okuma-yazma etkinliğini, % 11,3'ü drama etkinliğini ve % 5,4'ü sanat etkinliğini uygulamadıkları belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin % 59'u alan gezisi etkinliğini hiç uygulamadıklarını belirtmiştir. Alan gezisi etkinlikleri diğer etkinlikler ile karşılaştırıldığında bu kadar yüksek oranda uygulanmamalarının farklı sebepleri olabilir. Alan gezilerinde öğretmenlerin çocukların güvenliğini sağlamak ve gerekli izinleri almak konularında zorluklarla karşılaşmalarının, okulun ve velilerin ekonomik imkânları ve velilerin tutumları gibi sebeplerin bu durum üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 35'i okul öncesi eğitim programı ile ilgili bazı etkinliklere (Seminer, Konferans, Kongre, Kurs, Sempozyum) katılmışken okul öncesi öğretmenlerinin % 65 herhangi bir etkinliğe katılmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını doğru bir şekilde uygulayabilmeleri için söz konusu etkinliklere katılmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak, bu çalışmadaki öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi okul öncesi eğitim programıyla ilgili bir etkinliğe katılmamış olmalarının programı doğru anlama ve uygulama konusunda güçlük yaşama ihtimallerini arttırmaktadır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarıya yakını okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken fiziki koşulların yetersiz olmasından dolayı güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sak, Tantekin Erden ve Morrison (2015) Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin fiziki koşullar ile ilgili olarak sınıftaki çocuk sayısının fazla olması ve sınıftaki hareket alanının yetersiz olması konularında güçlükler yaşadıklarını bulmuşlardır. Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin özellikle oyun, hareket etkinliği gibi bazı etkinlikleri uygularken çocuk sayısının fazlalığı ve hareket alanının yetersizliği konularında güçlükler yaşadıkları düşünülmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin üçte biri ailelerin tutumlarından ve okulun ekonomik koşullarından dolayı etkinlikleri uygularken güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Şahin, Sak ve Şahin-Sak (2013) anne-babaların okul öncesi eğitim kurumlarından çocuklarının özellikle sosyal yönlerinin desteklenmesi ve ilkokula hazırlanmaları konularında beklentileri olduğunu belirlemişlerdir. Bu nedenle anne-babaların okul öncesi

öğretmenlerinden çocukların sosyal ve akademik becerilerini desteklemeleri yönündeki beklentilerinden dolayı okul öncesi öğretmenlerinin bazı etkinliklere daha fazla yer verme konusunda bir baskı altında kalmış olabilecekleri düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bazı etkinlikler için gerekli malzemelerin temini veya okul dışında yapılacak bazı etkinlikler için okulun ekonomik koşullarının iyi olması gerekmektedir. Bu çalışmadaki okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların ekonomik koşullarının iyi olmamasından dolayı bazı etkinlikleri uygulamada güçlük yaşamış olabilecekleri düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki matematik, drama, okuma yazma, fen, hareket ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$); Türkçe, sanat, oyun ve müzik etkinliklerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilgili alanyazında birbirinden farklı bulgular bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen (Çetingöz, 2012; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kadim, 2012; Uysal ve Kösemen, 2013) bazı çalışmalarda ise anlamlı bir fark bulunmuştur (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Bu çalışmada bazı etkinliklerde anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen bazılarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki müzik etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermezken diğer etkinliklerde ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin genel toplamına ve anlamlı fark bulunan etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları yaşlarına göre karşılaştırıldığında 30-35 ve 36 ve üstü yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları 19-23 ve 24-29 yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Yaşı büyük okul öncesi öğretmenlerinin daha deneyimli öğretmenler oldukları varsayımından hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arttıkça etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının arttığı düşünülmektedir. Anlamlı fark bulunmayan müzik etkinliğiyle ilişkili olarak, okul öncesi öğretmenlerinin müzik konusunda kendi müzik becerilerini (müzik kulağına sahip olmak, güzel bir sese sahip

olmak vb.) göz önünde bulundurmuş olmalarına bağlı olarak öz-yeterlik inançlarının düşük olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bu bulgusu alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralel iken bazılarıyla da çelişmektedir. Örneğin, Kadim (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Kadim'in (2012) çalışmasında 31 ve 35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamaları 25 ve altı yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek bulmuştur. Ancak, Bay ve Alisinanoğlu (2012) anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterliklerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan drama ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlikleri meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; Türkçe, matematik, sanat, okuma yazma, fen, gezi, oyun, müzik ve ölçüğün tamamına ilişkin öz-yeterlikleri anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farkın bulunduğu etkinliklerde mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının da daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini kıdem değişkenine göre inceleyen araştırma sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, Bay ve Alisinanoğlu (2012) 1-5 yıl arası ve 11 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerinin 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını bulmuşlardır. Ancak, bazı çalışmalarda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, fen ve oyun etkinliklerine ilişkin yeterlilikleri öğretmenlerin deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Kadim, 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin kıdemlerine göre bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Kesgin, 2006; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin artmasına paralel olarak Türkçe, matematik, sanat, okuma yazma, fen, gezi, oyun ve müzik etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında bir artışın olmasına bağlı olarak öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre incelendiğinde sadece gezi etkinliğinde anlamlı bir farklılık olduğu, diğer etkinliklerde öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu Kadim'in çalışmasıyla kısmen paralellik göstermektedir. Kadim (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterliklerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu çalışmada ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek çıkması beklenmesine rağmen böyle bir sonucun ortaya çıkmasında ön lisans mezunu öğretmenlerin genelde daha fazla mesleki deneyime sahip olmalarına bağlı olarak gezi etkinliklerini daha fazla deneyimlemiş olabileceklerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farkın bulunduğu etkinliklerde ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin aynı işi yapmalarına rağmen kadrolu öğretmenlerin iş güvencesine sahip olmamalarından dolayı kendilerini kadrolu öğretmenlerle karşılaştırdıkları ve birçok konuda kendilerini daha yeterli görmüş olabilmelerinin fen ve gezi etkinliklerindeki öz-yeterlik inançlarının daha yüksek çıkmasına sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ücretli öğretmenlerin büyük bir kısmının özel kurumlarda çalışıyor olmalarının fen ve gezi etkinliklerindeki farklılığı açıklamada diğer bir unsur olduğu düşünülmektedir. Özellikle okulların veya ailelerin ekonomik imkânlarının önemli bir değişken olduğu fen ve gezi etkinliklerinde (fen etkinlikleri için laboratuvar ve gerekli araç gereç temini, gezi için güvenli ulaşım aracı ve gerekli ulaşım giderlerini sağlanması gibi) ücretli öğretmenlerin mevcut imkânlardan dolayı daha yüksek bir öz-yeterlik inancına sahip oldukları düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları fen ve gezi etkinlikleri dışında Kadim (2012)'in çalışmasıyla

paralellik göstermektedir. Kadim (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kadro durumlarına göre öz-yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin mezun olduğu lisans programına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği ve anaokulu öğretmenliği bölümlerinin isimleri farklı olmalarına rağmen lisans eğitimlerinde benzer içerik ve uygulamalara sahip programlar olmalarından dolayı, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sebep olmadıkları düşünülmektedir. Bu bulgu alanyazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Kesgin, 2006; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009)

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Gruplar karşılaştırıldığında ise 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının, 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın ortaya çıkmasında, 3 yaş grubuyla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğini diğer etkinliklere oranla daha sık uygulamalarına bağlı olarak bu etkinliğe ilişkin öz-yeterlik inançlarında bir artışın olduğu söylenebilir. Bu bulgu Kadim (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucundan farklılık göstermektedir. Kadim (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerinin eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu çalışmada oyun etkinliği dışındaki diğer etkinliklerde eğitim verilen yaş grubuna göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının özellikleriyle ilişkili olabilir. Okul öncesi eğitim programı bütün etkinlikleri kapsamakla birlikte, öğretmenlerden kendi sınıflarındaki çocukların gelişim özelliklerine uygun kazanım ve göstergelerin seçimine dayalı olarak etkinlikleri planlamaları ve uygulamaları beklenmektedir. Dolayısıyla,

öğretmenler çocukların takvim yaşlarından ziyade sınıflarındaki çocukların gelişim özelliklerine uygun etkinlikler planlama ve uygulamalarından dolayı eğitim verdikleri yaş grubuna göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan drama, sanat ve müzik etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken, diğer etkinlikler ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen, hareket ve gezi etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın ortaya çıkmasında anaokullarında görev yapan öğretmenlerin anaokullarının çeşitli avantajlarından yararlanıyor olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bağımsız anaokullarının eğitim-öğretim için gerekli araç-gereç ve eğitsel imkânlar açısından daha donanımlı olmaları, aynı işi yapan birden çok öğretmenin bir arada çalışması, öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaları gibi avantajların öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu Kadim'in (2012) çalışmasıyla kısmen paralellik göstermektedir. Kadim (2012) görev yapılan kurum türünün okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğini planlamalarına ilişkin öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini ancak oyun öğretimi, uygulama ve oyun etkinliğini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Kadim (2012) anaokulunda çalışan öğretmenlerin oyun planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin anasınıfında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurumun sektörüne göre matematik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında anlamlı farklılık gösterirken, diğer etkinliklerde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı fark bulunan matematik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Anlamlı farkın bulunduğu

etkinlikler incelendiğinde, matematik, fen ve gezi etkinlikleri olmaları, özel ve devlet okulları arasındaki bazı farklılıkların bu sonucu doğurduğu söylenebilir. Örneğin, özel okullara çocuklarını gönderen velilerin çocuklarına akademik olarak özellikle matematik gibi etkinliklerle yoğunlaştırılmış eğitim programının uygulanmasını beklmelerine bağlı olarak özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri bu konuda daha fazla matematik etkinliği yapmalarına paralel olarak öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir. Ayrıca, özel okulların fen etkinliklerinde kullanılacak malzemelerin temini ve gezi etkinlikleri için gerekli maddi desteğin (ulaşım, yasal izinler, ikramlar vb.) sağlanması konularından daha avantajlı olmalarına bağlı olarak bu okullarda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir. Çalışmanın bu bulgusu Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) çalışmasıyla örtüşmemektedir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) çalışmalarında sadece fen etkinliklerine odaklanmışlardır ancak bu çalışmada 10 farklı etkinlik türüne odaklanıldığından, okul öncesi öğretmenleri bazı etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirtirken diğer etkinliklerle karşılaştırarak bir değerlendirmede bulunmuş olabilmelerinin bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik, okuma yazma ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık görülürken, diğer etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıflarında 16-20, 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve okuma yazma etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin matematik etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, sınıflarında 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan öğretmenlerin anlamlı farklılık bulunan etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının diğer aralıklarda çocuk bulunan sınıfların öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir. Sınıf mevcutları fazla olan öğretmenlerin matematik, okuma-yazma ve hareket etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu

beklenilenin dışında bir sonuç olup, öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olması durumunda performanslarının da düşüreceğinden öz-yeterlik inançlarının da düşük olması beklenmiştir. Ancak bu çalışmada öz yeterlik inançlarının yüksek çıkması matematik, okuma-yazma ve hareket etkinliklerinde sınıftaki çocuk sayısının fazla olması çocuk- öğretmen ve çocuklar arasındaki akran etkileşimini arttıracığından öğrenme başarısını etkileyebilme durumundan dolayı öğretmenlerin öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim-öğretimi gerçekleştirdiği sınıfın fiziki koşullarının uygun olması durumunda çocuk sayısının fazlalığı öğretmen öz-yeterliği açısından olumsuzluğa sebep olmamış olabilir. Bu sonuç ile ilişkili diğer bir nokta ise başarılı ve tecrübeli öğretmenlerin sınıflarına yönelik velilerin taleplerinin yoğun olmasından dolayı sınıf mevcutları fazla olmuş olabilir. Özellikle velilerin akademik başarı endeksli matematik ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde kendilerini başarılı gören bu öğretmenlerin bu nedenle öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir. Bu çalışmanın oyun etkinliğine ilişkin bulgusu, Kadim (2012) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Kadim (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerinin sınıflarındaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki drama, sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne göre anlamlı bir farklılık gösterirken diğer etkinliklerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kullanılan plan çeşidine bağlı olarak drama, sanat ve oyun etkinliklerinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları farklılık göstermektedir. Kendi hazırladığı planı kullanan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları hazır plan kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Drama etkinliğinde okul öncesi öğretmenleri kendi sınıflarındaki çocukların gelişim özelliklerini, sınıflarında kullanabilecekleri kostüm gibi araç-gereçleri daha iyi bildiklerinden kendi planlarını yapmanın onların öz-yeterlik inançları üzerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Hazır plan kullanan okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kendi hazırladığı planı kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Hazır planlarda sanat ve oyun etkinlikleri örnek çizimler ile ayrıntılı gösterildiğinden öğretmenlerin bu etkinlikleri

uygulamaları daha kolay olabilmektedir. Bu nedenle hazır plan kullanan öğretmenlerin sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları daha yüksek çıkmış olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik ve gezi etkinliklerine ilişkin inançları okul öncesi eğitim programıyla ilgili etkinliklere (Seminer-Konferans-vb.) katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken diğer etkinliklerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitim programına ilişkin etkinliklere (Seminer-Konferans-vb.) katılan okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları etkinliklere katılmayan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından yüksek bulunmuştur. Okul öncesi eğitim programıyla ilgili etkinliklerde programda yer alan bütün etkinliklere yer verilmesi gerektiği konularında yapılan açıklamaların okul öncesi öğretmenlerinin özellikle matematik ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında bir artışa sebep olduğu düşünülmektedir. Matematik etkinliklerini daha çok sayı bilgisi olarak düşünün öğretmenlerin programda yer alan örnek etkinlikler hakkında (*Öğretmen matematik etkinliklerinde mümkün olduğunca gerçek nesnelere çalışmalar yapmalı, daha sonra sembollerle çalışmaya devam etmelidir. Etkinliklerde kullanılan nesne sayısının 10'dan fazla olmamasına özen gösterilmelidir. Ölçme çalışmaları yapılmalı ve çocukların özellikle standart olmayan ölçü birimleri (ayak, kalem, kürdan, kitap vb.) kullanarak doğal ölçme çalışmaları yapmalarına olanak sağlanmalıdır. İlişki kurma, eşleştirme, grupta, örüntü oluşturma, sıralama, sayma, toplama-çıkarma, geometrik şekilleri (semboller) tanıma ve grafik hazırlama çalışmaları da matematik etkinliklerindedir.*) (MEB, 2013: 43) bilgilendirilmelerinin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını arttırdığı düşünülmektedir. Yine aynı şekilde programda yer alan gezi etkinliklerinin çok farklı yerlere düzenlenebileceğine ilişkin açıklamalar (*Çocukların ilgisini çekecek, yöresel, kültürel, mesleki ve güncel önem taşıyan her mekân çocuk için doğal öğrenme alanıdır. İçinde bulunulan yöredeki tarihî bir yer, müze, bir ressamın sanat atölyesi, matbaa, tarla, bahçe, park ve herhangi bir materyalin, araç veya gerecin üretim atölyesi gibi mekânlara alan gezileri düzenlenebilir.*) (MEB, 2013: 50) hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmelerinin öğretmenlerin gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını arttırdığı düşünülmektedir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın genel sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri farklı oranlarda uygulamadıkları belirlenmiştir (% 4,8'i hareket etkinliğini, % 2,8'i Türkçe etkinliğini, % 10,5'i fen etkinliğini, % 4,8'i Matematik etkinliğini, % 2,3'ü oyun etkinliğini, % 1,9'u müzik etkinliğini, % 4'ü okuma-yazma etkinliğini, % 11,3'ü drama etkinliğini ve % 5,4'ü sanat etkinliğini). Ancak, öğretmenlerin % 59'u alan gezisi etkinliğini hiç uygulamadıklarını belirtmiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarıya yakını okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken fiziki koşulların yetersiz olmasından dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin üçte biri ailelerin tutumlarından ve okulun ekonomik koşullarından dolayı etkinlikleri uygularken güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan 683 okul öncesi öğretmenin 581' i kadın iken 102'si erkektir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki Türkçe, sanat, oyun ve müzik etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülürken; matematik, drama, okuma yazma, fen, hareket ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik, okuma yazma, Türkçe, drama, sanat, oyun, hareket, gezi ve fen etkinliklerine ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülürken, müzik etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarında

anlamli bir farklılık görülmemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin genel toplamına ve anlamli fark bulunan etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançları yaşlarına göre karşılaştırıldığında 30-35 ve 36 ve üstü yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları 19-23 ve 24-29 yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin 436'sı 0-5 yıl arası; 191'i 6-11 yıl arası ve 56 öğretmen 12 ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe, matematik, sanat, okuma yazma, fen, gezi, oyun ve müzik etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançlarında meslekteki kıdemlerine göre anlamli bir farklılık görülürken, drama ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında anlamli bir farklılık görülmemiştir. Anlamli farkın bulunduğu etkinliklerde mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının da daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre incelendiğinde sadece gezi etkinliğinde anlamli fark bulunmuş, drama, hareket, Türkçe, matematik, sanat, okuma yazma, fen, oyun ve müzik etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamında anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin çalışma durumuna (Kadrolu, Ücretli) göre anlamli bir farklılık bulunurken, matematik, drama, okuma-yazma, Türkçe, sanat, oyun, müzik ve hareket etkinlikleri ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançlarında öğretmenlerin çalışma durumuna göre anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Anlamli farkın bulunduğu fen ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90'ı lisans mezunudur. Öğretmenlerin % 82'si okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin mezun olduğu lisans programına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken, matematik, drama, hareket, Türkçe, sanat, okuma yazma, müzik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları eğitim verilen yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Gruplar karşılaştırıldığında ise 3 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının, 4 ve 5 yaş grubuna eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında yer alan matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen, hareket ve gezi etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterirken, drama, sanat ve müzik etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin matematik, okuma yazma, Türkçe, oyun, fen, hareket ve gezi etkinlikleri ile ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançları anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları çalıştıkları kurumun sektörüne göre matematik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında anlamlı farklılık gösterirken, drama, okuma yazma, Türkçe, oyun, sanat, müzik ve hareket etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anlamlı fark bulunan matematik, fen ve gezi etkinliklerinde ve ölçeğin genel toplamında özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik, okuma yazma ve hareket etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarında sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık görülürken, drama, Türkçe, oyun, sanat, müzik, fen ve gezi etkinliklerine ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıflarında 16-20, 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve okuma yazma etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları sınıflarında 5-10 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin matematik etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, sınıflarında 21-25 ve 26 ve üstü aralıklarında çocuk bulunan öğretmenlerin anlamlı farklılık bulunan etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının diğer aralıklarda çocuk bulunan sınıfların öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki drama, sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kullandıkları plan türüne göre anlamlı bir farklılık gösterirken, matematik, okuma yazma, Türkçe, müzik, hareket, fen ve gezi etkinliklerine ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kullanılan plan çeşidine bağlı olarak drama, sanat ve oyun etkinliklerinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları farklılık göstermektedir. Kendi hazırladığı planı kullanan okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliğine ilişkin öz-yeterlik inançları hazır plan kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur. Hazır plan kullanan okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları kendi hazırladığı planı kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin % 35'i okul öncesi eğitim programı ile ilgili bazı etkinliklere (Seminer, Konferans, Kongre, Kurs, Sempozyum) katılmışken okul öncesi öğretmenlerinin % 65'i herhangi bir etkinliğe katılmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki matematik ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları okul öncesi eğitim programıyla ilgili etkinliklere (Seminer-Konferans, Kongre, Kurs, Sempozyum) katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken, okuma yazma, Türkçe, müzik, drama, sanat, oyun, hareket ve fen etkinliklerine ve ölçeğin genel toplamına ilişkin öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitim programına ilişkin etkinliklere (Seminer-Konferans, Kongre, Kurs, Sempozyum) katılan okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve gezi etkinliklerine ilişkin öz-yeterlik inançları etkinliklere katılmayan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 21. Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin bu çalışmadaki değişkenlere göre anlamlı fark bulunma durumlarına ilişkin bulgu

	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Öğrenim Düzeyi	Çalışma Durumu	Mezun olunan Lisans programı	Eğitim Verilen Yaş grubu	Kurum Türü	Kurumun Sektörü	Çocuk Sayısı	Plan Türü	Etkinliklere Katılma Durumu
Türkçe	X	X	X					X				
Sanat	X	X	X								X	
Oyun	X	X	X				X	X			X	
Müzik	X		X									
Matematik		X	X					X	X	X		X
Drama		X									X	
Okuma Yazma		X	X					X		X		
Fen		X	X		X			X	X			
Hareket		X						X		X		
Gezi		X	X	X	X			X	X			X
Ölçeğin Genel Toplamı		X	X					X	X			

6.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları temel alınarak, çalışmanın önerileri okul öncesi eğitiminin uygulayıcılarına yönelik öneriler ve ileride yapılacak başka çalışmalar için araştırmacılara yönelik öneriler şeklinde iki alt başlıkta ele alınmıştır.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin etkinliklere ilişkin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olmasından dolayı, yeni göreve başlayan öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri etkinliklere ilişkin hizmet içi eğitim, konferans, seminer vb. eğitimler yoluyla öz-yeterlik inançlarının artırılması sağlanmalıdır.

Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda anasınıflarının donanım ve araç-gereç konularında anaokullarının sahip olduğu imkânlara benzer imkânlara sahip olmaları için gerekli destek ve düzenlemeler yapılmalıdır.

Okul öncesi sınıflarındaki çocuk sayısı faktörünün öğretmen öz-yeterlik inancıyla olan ilişkisi düşünüldüğünde bir sınıftaki çocuk sayısının sınıfın büyüklüğü göz önünde bulundurularak belirlenmesinin öğretmenlerin etkinlik uygulamalarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Okul idarecileri okullarındaki öğretmenlerin etkinlik planlarını, günlük akışlarını, aylık planlarını inceleyerek, okul öncesi eğitim programında da belirtildiği gibi bütün etkinliklere eşit oranda yer vermelerini sağlamalıdır. Özellikle okul idarecileri gezi etkinliklerinin daha az uygulanmasını engellemek için gerekli izinlerin alınması, gerekli ulaşım ve giderlerin karşılanması konularında öğretmenlere gerekli destek ve kolaylığı sağlamalıdır.

Türkiye’de uygulanmakta olan 2013 okul öncesi eğitim programı hakkında hem yeni öğretmenlerin hem de deneyimli öğretmenlerin gerekli eğitimlerden yararlanmalarının sağlanması durumunda öğretmenlerin programı daha iyi anlamaları ve etkinlikleri daha uygun bir şekilde uygulayacakları düşünülmektedir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerindeki okul öncesi öğretmenleriyle yürütülmüştür. Yapılacak başka çalışmalarda, daha büyük örneklem gruplarıyla Türkiye genelinde veya diğer bölgelerde de yürütülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinden 0-5 yıl arası mesleki kıdemi olanların öz-yeterlik inançlarının neden düşük olduğu konusu araştırılabilir. Yeni mezun öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının düşük çıkmasıyla ilişkili olarak lisans eğitimindeki eksiklikler üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gezi etkinliğini diğer etkinliklerle kıyaslandığında bu denli az uygulamalarının nedenleri nitel veya nicel yöntemlerle araştırılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak okul öncesi öğretmenlerin inanış ve uygulamalar karşılaştırılabilir.

Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin yüksek öz-yeterlik inancına sahip okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların gelişim özellikleri ile düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların gelişim özellikleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Aktaş-Arnas, Y. (2006). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel Yayıncılık.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 30-40.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S., ve Kahveci, G. (2007). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altınay, D. (2013). *Çocuk psikodraması (çocuk psikoterapisinde yaratıcı bir sistem)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can-Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Baezat, S., Aflakifard, H., ve Shahidi, N. (2014). On the relationship between knowledge management and teachers' self- efficacy (Case study: Shiraz Pre-School Centers). *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 8(10), 1776-1781.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bay, D. N., ve Alisinanoğlu, F. (2012). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1-14.
- Bilgin, H. (2012). Okul öncesi eğitimde aile ile iletişim ve ailelere rehberlik, G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (226-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Billheimer, B. C. (2006). *Perceived teacher self-efficacy in early childhood settings: differences between early childhood and elementary education candidates*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, East Tennessee State University, Tennessee, Amerika Birleşik Devletleri.
- Bullock, A., Coplan, R. J., ve Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(2), 175-183.
- Burger, J. M. (2006). Davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımı: kuram, uygulama ve değerlendirme, (Çev. İ. D. Erguvan-Sarioğlu). *Kişilik* (s. 524-543). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cantürk-Günhan, B., ve Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 68-76.
- Carey, F. (2004). *The self-efficacy scale for school readiness: Examining the relationship between self-efficacy beliefs, perceived competence and academic readiness in preschool children*. Yayınlanmamış doktora tezi, Alfred University, New York, Amerika Birleşik Devletleri.

- Çaltık, İ. (2004). *Milli eğitime bağlı anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini uygulamaya yönelik öz-yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme, G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 39-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme, G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 39-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Eğitim Dergisi*, 36, 159.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., ve McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689–708.
- Driscoll, M. P. (2012). Öğrenme ve motivasyon, Ö. F. Tutkun, S. Okay ve E. Şahin (Çev. Ed.). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi* (351-362). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B. (2013). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar, B. Duman (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 2-54). Ankara: Anı Yayıncılık
- Ekinci-Vural, D., ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlilik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.

- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık, T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s. 109-133). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gelen, İ., (2006). Temel kavramlar, S. Uşun ve D. Özdemir-Alıcı (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (13-43). İstanbul: Lisans Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Gönen, M., ve Uyar-Dalkılıç, N. (2003). *Çocuk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Guo, Y., Justice, L. M., Brook-Sawyer, V., ve Tompkins, J. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.
- Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi, G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, G. (2012). Okul öncesi eğitim programı, G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 82-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Işıksal, M., ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenler oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kandır, A. (2002). *Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin*

incelenmesi (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Kesicioğlu, O. S., ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1371-1383.
- Kim, Y. H., ve Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1117-1123.
- Koca, Ş. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik derslerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 321-331.
- Koç, F., Sak, R., ve Kayri, M. (2015). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1416-1427.
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel, G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (202-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Komlodi, C. (2007). *Perceived self-efficacy of preschool teachers in early reading instruction*. Yayınlanmamış doktora tezi, Northern Arizona University, Arizona, Amerika Birleşik Devletleri.
- Kuru-Turaşlı, N. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi, G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Liang, J. C., ve Tsai, C. C. (2008). Internet self-efficacy and preferences toward constructivist internet-based learning environments: A study of pre-school teachers in Taiwan. *Educational Technology & Society*, 11(1), 226-237.
- Maviş, İ. (2001). Dil gelişiminin biyoloji temelleri, S. Topbaş (Ed.). *Çocukta dil ve kavram gelişimi* (s. 24-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/2015*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Medina, N. T. (2013). *What is the relationship between early childhood teachers' training on the development of their teaching self-efficacy?* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Southern California, Los Angeles, Kaliforniya, Amerika Birleşik Devletleri.
- Morgan, T. C. (2011). Bir sanat ve bilim olarak psikoloji, S. Karakaş ve R. Eski (Çev. Ed.). *Psikolojiye giriş* (1-13). Konya: Eğitim Akademi.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, A. Oktay ve Ö. Polat-Unutkan (Ed.) *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s. 11-24). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Olgan, R., Güner-Alparslan, Z., ve Öztekin, C. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik sonuç beklentisi inançlarını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 173.
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2014). Programın psikolojik temelleri, A. Arı (Çev. Ed.). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (145-156). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Özbey, S., ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerinin fen etkinliğine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Özenoğlu-Kiremit, H., ve Gökler, İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 41-54.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Özmenteş, S. (2011). *Müzik öğretimine yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi*. Çalışma 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implication'da sunulmuştur.
- Öztürk, A. (2010). *Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Öztürk, Y. (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilkokula hazırlık. T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretim) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s. 13-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özyürek, A. (2014). Dramatik etkinlikler ve dramanın değerlendirilmesi, E. Ömeroğlu (Ed.). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya: Teoriden uygulamaya* (s.117-122). Ankara: Eğiten Kitap.
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pendergast, D., Garvis, S., ve Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-58.
- Poyraz, H., ve Dere-Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sak, R., Tantekin-Erden, F., ve Morrison, G. S. (2015). Child-centred education: Preschool teachers' beliefs and self-reported practices. *Early Child Development and Care*. DOI:10.1080/03004430.2015.1081185
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Schultz, D. P., ve Schultz, S. E. (2007). Davranışçılık: Kurulştan sonra, Y. Aslay (Çev.). *Modern psikoloji tarihi* (s. 503-514). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kavramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Şahin, B. K., Sak, R. ve Şahin-Sak, İ. T. (2013). Parents' views about preschool education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 288 – 292
- Şahin-Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inanışları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 101-120.

- Şeker P. T., ve Alisinanoğlu, F. (2015). Self- efficacy scale of pre- school teachers towards mathematics education in pre-school period. *Creative Education*, 6, 204-210.
- Şenol-Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Taşdemir, M. (2013). Öğretimin planlanması, B. Duman (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 109-142). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın, N. (2013). İlkokula hazırbulunuşluk ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler, T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretim) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s. 1-11). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tepe, D., ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 137-158.
- Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Uyanık-Balat, G. (2013). Fen nedir ve çocuklar feni nasıl öğrenir? B. Akman, G. Uyanık-Balat ve T. Güler (Ed.). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (s. 1-9). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uysal, İ., ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226
- Walan, S., ve Chang-Rundgren, S. N. (2014). Investigating preschool and primary school teachers' self-efficacy and needs in teaching science: A pilot study. *CEPS Journal*, 4(1), 51-67.

- Watters, J. J., ve Ginns, I. S. (1995). *Origins of and changes in preservice teachers' science teaching efficacy*. The Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA'da bildiri olarak sunulmuştur.
- Yayla-Ceylan, Ş. (2014). Dramatik etkinlikler ve drama ile ilgili temel kavramlar, E. Ömeroğlu (Ed.). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya: Teoriden uygulamaya* (s. 4-7). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım-Hacııbrahimoğlu, B. (2015). Matematik ilkeleri ve standartları, B. Akman (Ed.). *Okul öncesi matematik eğitimi* (s. 12-13). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

EKLER

Ek 1:

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı; “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere İlişkin Öz-yeterliklerinin” belirlenmesidir. Cevaplarınız bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanılacağından her bir maddeyi içtenlikle yanıtlamanızı bekliyorum. Birinci bölümde (A) size ilişkin bazı kişisel bilgiler, ikinci bölümde (B) ise okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik maddeleri yer almaktadır. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konmasını sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Fatma Koç

BÖLÜM A. Kişisel Bilgiler

1) Yaşınız:

2) Cinsiyetiniz: a) Kadın () b) Erkek ()

3) Mesleki Deneyiminiz (Kıdeminiz):

4) Öğrenim düzeyiniz:

a) Kız Meslek Lisesi

b) Ön Lisans Mezunu

c) Lisans Mezunu

d) Yüksek Lisans Mezunu

e) Doktora Mezunu

5) Eğer lisans mezunu iseniz, lisans programınızın adı.....

6) Çalıştığınız kurumdaki çalışma durumunuz:

a) Kadrolu b) Ücretli

7) Okul Öncesi Eğitim programı (2013) ile ilgili herhangi bir etkinliğe katıldınız mı?

a) Evet b) Hayır

Cevabınız evet ise lütfen etkinliğin adını yazınız:

8) Eğitim vermekte olduğunuz grup:

a) 3 Yaş Grubu b) 4 Yaş Grubu c) 5 Yaş Grubu d) 6 Yaş Grubu

9) Çalıştığınız kurumun türü:

a) Bağımsız Anaokulu b) Anasınıfı c) Uygulama sınıfı

10) Çalıştığınız kurumun içinde bulunduğu sektörü:

a) Özel sektöre ait okul b) Devlete ait resmi okul

11) Sınıfınızda bulunan öğrenci sayısı?

a) 5-10 b) 11-15 c) 16-20 d) 21-25 e) 26-30 f) 31-35

12) Okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken hiç gerçekleştiremediğiniz etkinlikleri belirtiniz?

a) Hareket Etkinliği b) Türkçe Dil etkinliği c) Fen etkinliği
d) Matematik etkinliği e) Oyun etkinliği f) Müzik etkinliği
g) Okuma – yazmaya hazırlık h) Drama etkinliği ı) Sanat etkinliği
i) Alan gezileri

13) Okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken hangi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz?

a) Eğitim ortamının düzenlenmesi b) Materyal seçimi ve hazırlığı
c) Fiziki koşulların yetersizliği d) Yöntem ve tekniklerin seçimi
e) Çocuk sayısının fazlalığı f) Okul yönetici ve müfettişlerin tutumu
g) Ailelerin tutumu h) Okulun ekonomik koşulları
ı) Diğerleri (belirtiniz).....

14) Hangi tür günlük plan kullanıyorsunuz?

a) Hazır günlük planlar b) Kendi yaptığımız planlar

Ek 2:

Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği (A)	Tamamen Yetersiz	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	Tamamen Yeterli
1- Matematik etkinliğinde çocuklara ilişki kurma çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
2- Matematik etkinliğinde çocuklara eşleştirme çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
3- Matematik etkinliğinde çocuklara gruplama çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
4- Matematik etkinliğinde çocuklara örüntü oluşturma çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
5- Matematik etkinliğinde çocuklara sıralama çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
6- Matematik etkinliğinde çocuklara sayı sayma çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
7- Matematik etkinliğinde çocuklara toplama-çıkarma çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
8- Matematik etkinliğinde çocuklara geometrik şekilleri (sembolleri) kavratmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
9- Matematik etkinliğinde çocuklara standart olmayan ölçü birimlerini (ayak, kalem, kürdan, kitap vb.) kullanarak doğal ölçme çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
10- Drama etkinliğine başlarken çocuklara ısınma çalışmalarını (hareket çalışmaları) uygulamayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
11- Drama etkinliğinde çocuklara canlandırma çalışmalarını (öykü oluşturma, dramatisasyon, rol oynama, doğaçlama) uygulamayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
12- Drama etkinliğinde çocuklara drama değerlendirme çalışmalarını uygulamayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
13- Okuma - yazmaya hazırlık etkinliğinde çocuklara görsel algı çalışmalarını (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliğini) uygulamayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
14- Okuma - yazmaya hazırlık etkinliğinde çocuklara işitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmalarını (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme vb.) uygulamayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
15- Okuma - yazmaya hazırlık etkinliğinde çocuklara dikkat geliştirme çalışmalarını (benzerlik ve farklılıkları bulma vb.) yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
16- Okuma - yazmaya hazırlık etkinliğinde çocuklara hafıza çalışmalarını (akılda tutma, hatırlama vb.) yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
17- Okuma - yazmaya hazırlık etkinliğinde çocuklara temel kavram çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
18- Okuma - yazmaya hazırlık etkinliğinde çocuklara kalem kullanma ve el becerisi çalışmalarını (kalemi doğru tutabilme, kalemi kontrolü kullanabilme, çizme, boyama, yoğurma vb.) yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5

19- Okuma - yazmaya hazırlık etkinliğinde çocuklara <i>okuma yazma farkındalığı geliştirme çalışmalarını</i> uygulamayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
20- Okuma - yazmaya hazırlık etkinliğinde çocukları <i>okuma yazma çalışmalarına motive etmeyi</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
21- Türkçe etkinliğinde çocuklara <i>parmak oyunu oynatmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
22- Türkçe etkinliğinde çocuklara <i>şiiir okuma çalışmaları yaptırmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
23- Türkçe etkinliğinde çocuklara <i>bilmece sormayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
24- Türkçe etkinliğinde çocuklarla <i>sohbet etmeyi</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
25- Türkçe etkinliğinde çocuklara <i>resimli kitap okuma çalışmasını</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
26- Türkçe etkinliğinde çocuklarla <i>etkileşimli, paylaşımlı okuma çalışmalarını yapmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
27- Türkçe etkinliğinde çocuklara <i>öykü anlatmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
28- Türkçe etkinliğinde çocuklara <i>taklit oyunları oynatmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
29- Türkçe etkinliğinde çocuklara drammatizasyon (<i>canlandırma</i>) çalışmalarını yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
30- Sanat etkinliğinde çocuklara <i>üç boyutlu sanat çalışmaları yaptırmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
31- Sanat etkinliğinde çocuklara kağıt çalışmaları (<i>kesme, yırtma-yapıştırma, katlama</i>) yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
32- Sanat etkinliğinde çocuklara <i>boyama çalışmaları yaptırmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
33- Oyun etkinliğinde çocuklara <i>yapılandırılmış oyunlar oynatmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
34- Oyun etkinliğinde çocuklara <i>yarı yapılandırılmış oyunlar oynatmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
35- Oyun etkinliğinde çocuklara <i>yapılandırılmamış oyunlar oynatmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
36- Müzik etkinliğinde çocuklara <i>ses ve müzik dinleme çalışmaları uygulamayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
37- Müzik etkinliğinde çocuklara <i>ses ve müziği ayırt etme çalışmaları uygulamayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
38- Müzik etkinliğinde çocuklara <i>nefes ve ses çalışmaları yaptırmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
39- Müzik etkinliklerinde çocuklara <i>şarkı söyleme çalışmaları yaptırmayı</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5

40- Müzik etkinliğinde çocuklara <i>ritim çalışmaları</i> yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
41- Müzik etkinliklerinde çocuklara <i>müzik eşliğinde yaratıcı hareket ve dans çalışmaları</i> yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
42- Fen etkinliğinde çocukların <i>doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözleyebilmelerini</i> ne düzeyde gerçekleştirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
43- Fen etkinliğinde çocuklara <i>varlıkların değeri ve korunmasına yönelik bilgilendirme çalışmaları</i> yapmayı ne düzeyde gerçekleştirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
44- Fen etkinliğinde çocuklarla <i>keşfetme ve icat yapma çalışmalarını</i> ne düzeyde gerçekleştirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
45- Fen etkinliğinde çocuklarla <i>mutfakta besin hazırlama çalışmaları yapmayı</i> ne düzeyde gerçekleştirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
46- Fen etkinliğinde çocuklarla <i>koleksiyon oluşturma çalışmalarını</i> ne düzeyde gerçekleştirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
47- Fen etkinliğinde çocuklarla <i>mevsim, hava durumu, boy, kilo grafiği yapma çalışmalarını</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
48- Fen etkinliğinde çocuklarla <i>deney yapma çalışmalarını</i> ne düzeyde gerçekleştirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
49- Fen etkinliğinde <i>kavram haritaları geliştirmeyi</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
50- Fen etkinliğinde çocuklara <i>fotoğraf çekme, fotoğraf inceleme çalışmalarını</i> yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
51- Fen etkinliğinde çocuklara <i>belgesel izleme çalışmaları</i> yaptırmayı ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
52- Fen etkinliğinde çocukların <i>mıknatıs, büyüteç, pusula gibi basit araçları kullanma becerilerini geliştirmeyi</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
53- Fen etkinliğinde çocuklara <i>doğal olan ve olmayan malzemeleri inceleme çalışması</i> yaptırmayı ne düzeyde uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5
54- Hareket etkinliğinde <i>çocuklara beden farkındalığını (bedenin bölümleri) kazandırmaya yönelik çalışmalarını</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
55- Hareket etkinliğinde <i>çocuklara alan farkındalığını (mekânda konum) kazandırmaya yönelik çalışmalarını</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
56- Hareket etkinliğinde <i>kuvvet, hız, çabukluk, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştirici çalışmalarını</i> ne düzeyde başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
57- Alan gezisi etkinliğinde yöredeki <i>tarihi bir yere veya bir müzeye gezi düzenlemeyi</i> ne düzeyde gerçekleştirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
58- Alan gezisinde çocuklarla <i>bir ressamın sanat atölyesine gezi düzenlemeyi</i> ne düzeyde gerçekleştirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
59- Çocuklarla <i>matbaa, tarla, bahçe, park ve herhangi bir üretim atölyesi gibi alan gezilerine gitmeyi</i> ne düzeyde gerçekleştirebilirsiniz?	1	2	3	4	5



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 41533392/604.01/3096581

20/03/2015

Konu: Okul Öncesi Eğitim Programları Etkinlikleri

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 09/03/2015 tarihli ve 79236777-604-93 sayılı yazı.

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan Öğr.Gör.Fatma KOÇ; "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Programdaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez konusunu araştırmak üzere, İlimiz İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğini" ve "Kişisel Bilgi Formunu" uygulamak istediği Muş Alparslan Üniversitesi Genel Sekreterliğinin ilgi yazılarında belirtilmekte olup, yazı ilişikte sunulmuştur.

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan Öğr.Gör.Fatma KOÇ'un söz konusu yüksek lisans tez konusunu araştırmak üzere, eğitim öğretimi aksatmamak ve zorunluluk hali oluşturulmaması kaydıyla İlimizdeki anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğini" ve "Kişisel Bilgi Formunu" uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ŞİŞMAN
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
20/03/2015

Tolga Kamil ERSÖZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Vali Ozan cd.Hükümet konağı İl MEM. 47100 /MARDİN
www.mardin.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Z.TEKİN
Tel: (0 482) 2121258
Faks: (0 482) 2121236



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527/110/2892488
Konu: Araştırma İzni

17/03/2015

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Muş Alparslan Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 09/03/2015 tarih ve 93 sayılı yazısı

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan Öğretim Görevlisi Fatma KOÇ'un Yüksek Lisans Tez Konusu olan "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği ile " Kişisel Bilgi Formu" nu Muş Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarında ve ilkokullara bağlı anasınıflarında "dersleri aktsatmamak koşuluyla" yapması hususu müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurettin ÖZDAŞ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
17/03/2015

Cevdet ARSLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:
Yazı (1 sayfa)
Kişisel Bilgi Formu (1 sayfa)
Ölçek (3 sayfa)



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527/110/2984462
Konu: Araştırma İzni

18/03/2015

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterliği

İlgi : Muş Alparslan Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 09/03/2015 tarih ve 93 sayılı yazınız

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan Öğretim Görevlisi Fatma KOÇ'un "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlilik" ölçęęi ve " Kişisel Bilgi Formu" ile ilgili Yüksek Lisans Tez Çalışmasına yönelik Müdürlük Makam Onayı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Cevdet ARSLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Makam Onayı (1sayfa)

Cezmi TOSUN
Güvenli Elektronik İmza
Aşıl ile Ayındır
14/3/2015



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94104669/622/3381647
Konu: İzin İsteği

30/03/2015

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 09/03/2015 tarih ve 79236777-604-93 sayılı yazı.

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi"konulu yüksek lisans tez konusunun araştırılması üzere, Müdürlüğümüze bağlı anaokulu ve ilkokula bağlı ana sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğini" ve "Kişisel Bilgi Formunun" uygulanması için gerekli 27/03/2015 tarih ve 94104669/20/3319489 sayılı Valilik Onayı ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Kıyasettin KIREKİN
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : 1 Adet Makam Onayı (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır

30.03.2015

VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad. 65040 - VAN
e-posta : temeilegitim65@meh.gov.tr

Bilgi: N.FİDAN V.H.K.I. (Dâhili 176)
Telefon: 0(432) 222 41 62-63,64,65,69,67
Fax:0(432) 222 41 61 İnternet:http://van.meb.gov.tr



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 41758622/480/2539916
Konu: Araştırma İzni

06/03/2015

MÜDÜRLÜK MAKAMINA
BATMAN

Muş Alpaslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğretim Görevlisi Fatma KOÇ'un Tez Çalışması kapsamında il merkezinde bulunan okulöncesi öğretmenlerine yönelik "**Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi programındaki etkinliklere ilişkin öz yeterlilikleri**" ile ilgili dilekçesi ve anket formu ekte sunulmuştur.

Söz konusu anket verilerinin, sadece bilimsel araştırma amaçları doğrultusunda kullanılması koşuluyla eğitim kurumlarımızda anket uygulanması birim komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

M.Naci ŞEMDİNOĞLU
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
06/03/2015
Mehmet ÇELİK
İl Millî Eğitim Müdürü