



**ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
EĞİTİM İNANÇLARI İLE ÖZYETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ
(OKUL ÖNCESİ ÖRNEĞİ)**

Aslı BALCI

**Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
2015**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI
İLE ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ
(OKUL ÖNCESİ ÖRNEĞİ)

(Study of Education and Self Efficacy Beliefs of Teachers and Candidate
Teachers-the Sample of Preschool Teaching)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı BALCI

Danışman: Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

ERZURUM

Aralık, 2015

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU danışmanlığında, Aslı BALCI tarafından hazırlanan “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnaçlarının İncelenmesi (Okul Öncesi Örneği)” başlıklı çalışma 02/12/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

İmza:



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT

İmza:



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

İmza:



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

02 / 12 / 2015

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ



Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi (Okul Öncesi Örneği)” başlıklı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

02 / 12 /2015


Aslı BALCI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI İLE ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ (OKUL ÖNCESİ ÖRNEĞİ)

Ash BALCI

2015, 175 sayfa

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama ve ilişkisel tarama modelinde yapılan çalışma; Erzurum ili merkez ilçelerinde resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 165 okul öncesi öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 106 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirlemek üzere Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “*Eğitim İnançları Ölçeği*”, özyeterlik inançlarını belirlemek için ise Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde normal dağılım göstermeyen değişkenler için Kruscall Wallis H ve Mann Whitney U testi yapılmıştır. Normal dağılım gösterdiği belirlenen değişkenler için ise bağımsız örneklemeler için t testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin en fazla benimsedikleri eğitim inancının *varoluşçuluk* ve *ilerlemecilik* olduğu, öğretmenlerin *daimicilik* eğitim inancını öğretmen adaylarına göre, kadın öğretmen adaylarının ise *ilerlemecilik* eğitim inancını erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazla benimsediği görülmüştür. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının özyeterliklerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, öğretmenlerde ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla beraber okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki olduğu ve adayların *ilerlemecilik* eğitim inancı arttıkça, *iletişim*, *ortam düzeni*, *aile katılımı*, *planlama*, *sınıf*

yönetimi ve öğrenme öğretme sürecine yönelik özyeterlik inançlarının arttığı görülmüştür. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasında ilişki olduğu ve *ilerlemecilik, varoluşçuluk* ve *yeniden kurmacılık* eğitim inancına yakın olan öğretmenlerin sınıf içerisindeki *iletişim, ortam düzeni, aile katılımı, planlama, sınıf yönetimi* ve *öğrenme öğretme* gibi süreçlerde kendilerini daha yeterli gördükleri ve özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu, *esasicilik* eğitim inancına yakın olan öğretmenlerin ise, *iletişim, ortam düzeni, planlama, sınıf yönetimi* ve *öğrenme öğretme süreçlerinde* özyeterlik inançlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Eğitim inancı, özyeterlik inancı, okul öncesi öğretmen adayı, okul öncesi öğretmeni.

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
**STUDY OF EDUCATION AND SELF-EFFICACY BELIEFS OF TEACHERS
AND CANDIDATE TEACHERS-THE SAMPLE OF PRESCHOOL TEACHING**
Ash BALCI
2015, 175 pages

This study was conducted to investigate education and self-efficacy beliefs of teachers and candidate teachers in the respect of different variables. Totally 165 preschool teachers serving at official nursery schools in the centre of Erzurum city and 106 last grade students attending at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty Preschool Teaching Department participated in the study, conducted in common and relative scanning model. Education beliefs scale developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk 2011) and *self efficacy scale of preschool teachers* (Tepe and Demir 2012) were employed to determine education and self – efficacy beliefs of preschool teachers and candidate preschool teachers, respectively. In the analysis of data obtained in the study, Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests were used for those in not normal distribution. For the variables in normal distribution, t test was used for independent samplings, and one – factor variance analysis (ANOVA), Pearson moments multiplication, correlation analysis and structural change model were also used in the study. According to the findings of the study, education beliefs adopted by both actively working and candidate teachers are existentialism and progressivism while teachers adopted perennialism more than candidates and female candidates accepted progressivism significantly more than. In addition, male teachers have significantly higher self efficacy level than males while among candidates it did not change for gender. It was also found that there is a relationship between candidates’ education beliefs and self efficacy and as progressivism education belief increases, self efficacy level also increases towards communication, *environmental order, family participation, planning, class management and learning – teaching process*. Similarly, there is also a relationship between education beliefs of preschool teachers and their self efficacy levels; teachers adopting progressivism, *existentialism and re-constructionism* feel themselves more self-efficient in the classroom about communication, *environment*

order, family participation, planning, classroom management and learning- teaching process and teachers adopting essentialism education belief have self efficacy in lower communication, environmental order, planning, classroom management and learning – teaching process.

Key Words: Education belief, self – efficacy belief, candidate preschool teacher, preschool teacher



ÖN SÖZ

Görünenlerin arkasındaki gerçeği aramaya çalışan ve yaşamın her alanına yön veren felsefenin eğitime olan bakışı da etkileyeceği kaçınılmazdır. Bir eğitimci yaşama baktığı şekilde eğitime bakar, dünya görüşünü, deneyimlerini eğitim felsefesine dayalı olarak gelişen eğitim inançlarına yansıtır. Eğitime yönelik geliştirdiği bu inanç aslında eğitimcinin kendine olan inancını da yansıtır. Öğretmenlerin eğitim inançları ile özyeterlik inançlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın ilgili alanlarda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın tüm aşamalarındaki yardımları ve katkılarından dolayı başta tez danışman hocam Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT'e ve Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA'ya teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca manevi desteğini sürdüren Doç. Dr. Mehmet KÖK'e, Yrd. Doç. Dr. Ayşenur YAZAR'a, desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Ceyhun OZAN ve Arş. Gör. Dr. Adnan TAŞGIN'a, dostluklarıyla bu süreçte beni yalnız bırakmayan Arş. Gör. Tülay Gül TAŞKIN'a, Arş. Gör. Zeynep Nur AYDIN KILIÇ'a, Arş. Gör. Şeyda GÜNGÖRMÜŞ'e ve Arş. Gör. Nilay ÇELİK ERCOŞKUN'a ve her zaman yanımda olan sevgili aileme teşekkür ederim.

Bilimin ve bilim insanının destekçisi olan TÜBİTAK BİDEB 2210 Yurtiçi Yüksek Lisans Burs Programı'na katkısından dolayı teşekkür ederim.

Erzurum – 2015

Ash BALCI

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Eğitim inancı.....	6
2.1.1.1. Daimicilik	11
2.1.1.2. Esasicilik.....	16
2.1.1.3. İlerlemecilik.....	17
2.1.1.4. Varoluşçuluk.....	20
2.1.1.5. Yeniden kurmacılık	22
2.1.2. Özyeterlik inancı.....	23
2.1.2.1. Özyeterliğin kaynakları	24
2.1.2.1.1. Uzmanlık deneyimleri	24
2.1.2.1.2. Dolaylı yaşantılar.....	25

2.1.2.1.3. Sözel ikna.....	26
2.1.2.1.4. Fizyolojik ve duygusal durumlar	27
2.1.2.2. Özyeterliğin işlevsel süreçleri.....	27
2.1.2.2.1. Bilişsel süreçler.....	28
2.1.2.2.2. Motivasyonel süreçler.....	29
2.1.2.2.3. Duyuşsal süreçler.....	30
2.1.2.2.4. Seçim yapma süreci	31
2.1.3. Öğretmen özyeterlik inancı.....	31
2.1.3.1. Öğretmenlerde özyeterlik inancının gelişimi	34
2.1.3.1.1. Öğretmen özyeterliğinin gelişmesinde uzmanlık deneyimleri	34
2.1.3.1.2. Öğretmen özyeterlik inancının gelişmesinde dolaylı yaşantılar	35
2.1.3.1.3. Öğretmen özyeterlik inancının gelişmesinde fizyolojik ve duygusal durumlar	36
2.1.3.1.4. Öğretmen özyeterliğinin gelişmesinde sözel ikna	36
2.1.3.2. Öğretmen özyeterlik inancını etkileyen faktörler	37
2.1.3.2.1. Okul iklimi ve yapısı	37
2.1.3.2.2. Yönetici liderliği	38
2.1.3.2.3. Kolektif yeterlik.....	38
2.1.3.3. Öğretmen özyeterliğinin geliştirilmesi	39
2.1.4. Eğitim inancı ve özyeterlik ilişkisi	41
2.2. İlgili Araştırmalar.....	43
2.2.1. Eğitim inancı ile ilgili araştırmalar	43
2.2.2. Özyeterlik inancı ile ilgili araştırmalar	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	59
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. Eğitim inançları ölçeği'ne ait geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları	63
3.3.2. Özyeterlik ölçeği'ne ait geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları	64
3.4. Verilerin Analizi.....	66

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	67
4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Bulgular	67
4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular	72
4.3. Öğretmen Adaylarında Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	78
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarına İlişkin Bulgular	80
4.5. Öğretmen Adayları ile Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Karşılaştırılması.....	86
4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular	87
4.7. Öğretmen Adayları ile Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması.....	92
4.8. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	95

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	99
5.1. Sonuçlar	99
5.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin sonuçlar	99
5.1.1.1. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin sonuçlar	99
5.1.1.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	100
5.1.1.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	101
5.1.1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarına ilişkin sonuçlar	102
5.1.1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	103
5.1.1.6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının mezun olunan program türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	103
5.1.1.7. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	104
5.1.1.8. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	105

5.1.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özyeterlik inançlarına ilişkin sonuçlar.....	106
5.1.2.1. Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	106
5.1.2.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	107
5.1.2.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının agno değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	109
5.1.2.4. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	109
5.1.2.5. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının mezun olunan program türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	110
5.1.2.6. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	111
5.1.2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar	112
5.1.2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	112
5.1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.....	113
5.2. Öneriler	116
5.2.1. Araştırma bulgularına dayalı öneriler	116
5.2.2. Yapılacak yeni araştırmalara yönelik öneriler	117
KAYNAKÇA	119
EKLER.....	152
EK 1. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgi Formu	152
EK 2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Kişisel Bilgi Formu.....	153
EK 3. Eğitim İnançları Ölçeği	154
EK 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği	156
EK 5. İzin Belgeleri	158
ÖZGEÇMİŞ.....	160

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Demografik Bilgileri.....	60
Tablo 3.2. Öğretmen Adaylarının Ağırlıklı Not Ortalamalarına (AGNO) İlişkin Bilgileri.....	60
Tablo 3.3. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Bilgileri	61
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Demografik Bilgileri.....	61
Tablo 3.5. Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Programa İlişkin Bilgileri	62
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne İlişkin Bilgileri	62
Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İncasına İlişkin Durumları	67
Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine göre Eğitim İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu	68
Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Ağırlıklı Not Ortalamalarına göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Ağırlıklı Not Ortalamalarına göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	70
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne göre Eğitim İnançlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	71
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu	72
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Ağırlıklı Not Ortalamasına göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	74
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	75
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Özyeterlik İncası Arasındaki İlişki.....	78
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim İncasına İlişkin Durumları.....	81
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre Eğitim İnançlarına İlişkin Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonucu.....	81

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	82
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	83
Tablo 4.14. Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Program Türüne göre Eğitim İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	84
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine göre Eğitim İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu	85
Tablo 4.16. Öğretmen Adayları ile Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu	86
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonucu.....	87
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	89
Tablo 4.20. Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Program Türüne göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	90
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu.....	91
Tablo 4.22. Öğretmen Adayları ile Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu	92
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişki.....	95

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. Öğretmen adaylarının eğitim inancı ile özyeterlik inancı arasındaki yapısal eşitlik modeli	79
Şekil 4.2. Öğretmenlerin eğitim inancı ile özyeterlik inancı arasındaki yapısal eşitlik modeli	97



KISALTMALAR LİSTESİ

AGNO	: Ağırlıklı Not Ortalaması
EİÖ	: Eğitim İnançları Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı



BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlerin hizmet öncesinde veya hizmet içinde, öğrenci, öğrenme, sınıf ve öğretilecek konu hakkındaki dolaylı varsayımları eğitim inancı olarak tanımlanır (Abu-Jaber, Al-Shawareb, Gheith, 2010; Kagan, 1992; Palenzuela, 2004). Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) bu inançların kişinin eğitim felsefelerine dayalı olarak oluştuğunu belirtmiştir. İnsan, içinde bulunduğu evrenin sırlarını çözmeye çalışırken kullandığı çeşitli disiplinlerin yanında felsefeyi de sürekli olarak kullanmıştır. Felsefe eğitimi konu olarak aldığında, diğer bir deyişle eğitime ilişkin felsefi düşünce işlemeye başladığında insanın bilgi düzeni, insanın bilgisini yönlendiren ilkelerin tanımını, bunların ne biçimde algılandığını incelemeye alır (Bilhan, 1991). Eğitim felsefesi hem eğitim problemlerine dair inançları hem de bu inançların kendi içinde tutarlılık, gerçeğe uygunluk ve işlerliğini artırma çabasıyla sürekli ve eleştirmeli olarak incelenmesini kapsar (Ertürk, 1979). Eğitim ve öğretimin tüm boyutlarıyla dinamik bir yapıda olması, süreç içerisinde önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerektirir (MEB, 2008). Çağdaş öğretmenden beklenen kişisel nitelikler, güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, profesyonellik gibi özelliklerdir (Demirel, 2010). Pragmatist yaklaşıma dayanan ilerlemecilik ve onun devamı olarak kabul edilen yeniden kurmacılık gibi eğitim yaklaşımları öğrenciyi merkeze alan, demokratik, zengin öğrenme ve öğretme yaşantılarını sınıfa getirebilen, yapay değil doğal disiplini sağlayan, cezadan kaçınan, uygulamaya ağırlık veren öğretmen modeli sunar (Sönmez, 2005). Dewey (2011) geleneksel eğitimin zorlamaya dayalı olduğunu belirtir. Çünkü ona göre geleneksel eğitimin kazandırmaya çalıştığı yetişkinlerin standart konu ve yöntemleri gençlerin

mevcut kapasiteleri ve deneyimlerinin çok ötesindedir. Bu nedenle de öğretmenler, bu konu ve davranışları öğrencilere zorlama yoluyla kazandırmaya çalışmaktadırlar. İlerlemeci eğitimde öğretmen, geleneksel okuldaki öğretmenden yöntem, teknik, öğretim ve karakter olarak farklı bir birey olarak tanımlanır. İlerlemeci bir çizgide olan öğretmen sınıfta otoriter bir yapıda olmaz. İlerlemeci öğretmen, öğrencilerin projelerini planlayıp başlatmaları ve sonuçlandırmaları için öğrencilere rehber olur (Guttek, 2006).

Öğretmenler hizmet öncesi eğitim süreçlerinde belli bir felsefi akım yaklaşımı içerisinde yetiştirilmeseler bile, eğitim sürecinin bir sonucu olarak her öğretmenin eğitime yönelik bazı görüş ve inançları vardır. Bu görüşlere öğretmenin aldığı eğitimin dışında, kişiliği, hayata ve olaylara bakış açısı, yetiştiği çevre gibi faktörler kaynaklık eder. Öğretmenin eğitime olan bu bakış açısı eğitimin niteliğini belirleyen önemli bir faktördür. Eğitim sürecinde her öğretmen belirlenen programdaki aynı hedeflere ulaşmaya çalışır. Ancak bu hedeflere ulaşırken öğrenme öğretme ortamını, sürecini, kullandığı yöntem ve tekniklerin çerçevesini öğretmenin eğitime yönelik bilgi, beceri, görüş ve inançları oluşturur. Öğretmenin bu inanç ve görüşleri sınıf içerisindeki öğretimin nasıl yapıldığını etkiler (Doğanay ve Sarı, 2003).

Son yıllarda eğitim programlarında öğretmeni merkeze alan yaklaşımların yerine öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin öğrenme sürecinde yol gösterici olduğu yaklaşımlara önem verilmektedir. Bu yaklaşımlar özünde öğretmenin öğrenme sürecindeki rolünü daha da arttıran yaklaşımlardır (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009). Özellikle son yıllarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim sistemimizde pragmatizmin ilkelerine biraz daha fazla ağırlık verildiği gözlenmektedir (Çağlayan, 2007). Bu yaklaşıma öncülük eden Dewey, bu eğitim yaklaşımının geleneksel eğitim yaklaşımına göre daha basit olduğunu prensipte kabul eder. Ancak “basit” olmayla “kolay” olmanın da birbirine karıştırılmaması gerektiğini belirtir. Ona göre geleneksel eğitim öğretim, konu ve yöntemlerin seçiminde ve düzenlenmesinde gereksiz bir karmaşaya yol açmasına karşın, yeni yaklaşım büyüme ve gelişmenin temel ilkeleriyle uyum içinde olduğundan uygulaması daha basittir. Fakat geleneksel yaklaşımı uygulamak üzerinde gidilip geline yollar belirginleştiği için yeni bir bakış açısını kazanmaktan daha kolaydır (Dewey, 2011). Demirel (2008) yeni yaklaşımları benimseyen öğretmenleri “açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte

öğrenen kişi” şeklinde tanımlar. Bu nedenle öğretmenlerin bu öğrenme ortamında başarılı bir şekilde görevlerini yapmaları için kendilerinden beklenen bu özelliklere sahip olmaları gerekir. Bu bilgilerden hareketle, programın benimsediği eğitsel yaklaşımla, programın bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin benimsediği eğitsel yaklaşımın veya inancın uyuşması, öğretmenin motivasyonunu, sınıf içi başarısını ve kendine olan yeterlik inancını yani özyeterlik inancını artıran bir faktör olarak düşünülebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

“Okul öncesi öğretmen adaylarının” ve “okul öncesi öğretmenlerinin” eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi ve bu inançlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- **Okul öncesi öğretmen adaylarının;**

1. Eğitim inançları nedir?
2. Eğitim inançları ve özyeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim inançları ve özyeterlik inançları ağırlıklı not ortalamaları değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Eğitim inançları ve özyeterlik inançları mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Eğitim inançları ve özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Eğitim inançları özyeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

- **Okul öncesi öğretmenlerinin;**

1. Eğitim inançları nedir?
2. Eğitim inançları ve özyeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim inançları ve özyeterlik inançları mesleki deneyim değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

4. Eğitim inançları ve özyeterlik inançları en son bitirilen program türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Eğitim inançları ve özyeterlik inançları görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Eğitim inançları ve özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Eğitim inançları özyeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

- **Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin;**

Eğitim inançları ve özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde eğitim inançları üzerine öğretmen adayları ve öğretmenlere yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim inançlarının, öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleriyle (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014), öğrenen özerkliğini desteklemeleriyle (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014), öğrencilerle olan ilişkileriyle (Yılmaz ve Tosun, 2013), sınıf yönetimi becerileriyle (Okut, 2011), epistemolojik inançlarıyla (Biçer, Er ve Özel, 2013; Önen, 2011), kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stilleriyle (Duman, 2008), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla (Çağırğan-Gülten ve Karaduman, 2010; Önen, 2011), mesleki değerleriyle (Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015), öğretim teknolojilerini kullanmalarıyla (Duman ve Ulubey, 2008), kimlik işlevleriyle (Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012) ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarıyla özyeterlik inançlarının ilişkisini doğrudan belirleyen çalışmanın yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu anlamda çalışmanın hem alan yazındaki boşluğu doldurması hem de ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırma, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçeleri olan Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçe merkezlerinde görev yapmakta olan

okul öncesi öğretmenleri ile aynı eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, veri toplamak için kullanılan “*Eğitim İnançları Ölçeği*” ve “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları Ölçeği*” formlarında yer alan sorulara verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Eğitim İnancı: Öğretmenlerin hizmet öncesinde veya hizmet içinde öğrenci, öğrenme, sınıf ve öğretilecek konu hakkındaki dolaylı varsayımları olarak tanımlanır (Abu-Jaber, Al-Shawareb, Gheith, 2010; Kagan, 1992; Palenzuela, 2004).

Özyeterlik İnancı: Özyeterlik kavramı bireyin belli bir görevi başarıp başaramayacağına ilişkin kişisel inancı olarak tanımlanır (Bandura, 1977).

Öğretmen Özyeterlik İnancı: Öğretmen özyeterlik inancı öğretmenlerin belirli bir öğretim görevini yerine getirebilmek için kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili alan yazın derlemesi ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Eğitim inancı

“İnanç” kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Albelson (1979) inançları bireylerin belirli bir amaç veya gerekli bir ortam altında bilgiyi manipüle etmesi olarak, Brown ve Cooney (1982) davranışların gerçek belirleyicisi olan eğilimler olarak, Sigel (1985) davranışları yönlendiren, genellikle şema veya düşüncelerle iç içe olan ve onlarla yoğunlaşan “deneyimin zihinsel yapıları” olarak, Harvey (1986) düşünce ve davranışlara yön vermek için yeteri kadar, geçerlilik, doğruluk veya inanırlılığa sahip olan gerçekliğin şahsi temsili olarak, Nissbett ve Ross (1980) ise, nesneler ve nesne gruplarının özellikleri hakkında oldukça kesin öneriler olarak tanımlar (akt. Pajares, 1992).

Nespor (1987) bilgi sisteminin aksine inanç sisteminde, inançların kendi içinde uygunluk veya geçerlilik gerektirmediğini savunur. Bireysel inançlar inanç sistemi içinde içsel bir tutarlılık da gerektirmez. Bu uyumsuzluk inanç sisteminin bilgi sisteminden daha katı, daha az dinamik olmasından kaynaklanır. İnançlar temel olarak değişmezler ve değiştiklerinde de bunun sebebi tartışma konusu değildir. Bilgi sistemi değerlendirme ve eleştirel incelemelere açıktır fakat inanç sistemi için aynı durum söz konusu değildir. Bilgi sistemleri daha iyi açıklanır ve sebebi açıktır. Bununla beraber Pajares (1992) inançların, sorunları ve görevleri organize ederken bilgidan daha etkili olduğunu ve davranış tahmininde daha güçlü olduğunu belirtir.

Lewis (1990) bütün bilgi köklerinin ve formlarının temel olarak inancın içinde kökleştğini, öğrenme sürecinde birey bilgiyi kendi keşfetse bile kendi hislerine,

sezgilerine, mantığına inanarak başladığını, bununla beraber iki yapının benzer olduğunu fakat bilgiyi edinme ve geliştirme süreci ile inanç sürecinin farklı bilişsel süreçlerden geçtiğini ifade etmiştir (akt. Pajares, 1992). Bireyin geliştirdiği bu inanç sisteminin eğitime yansımalarını da görmek mümkündür. Bu anlamda öğretmenlerin eğitime yönelik geliştirdiği inançlarının da benzer süreçlerden geçtiği söylenebilir.

Öğretmen inancı genellikle öğretmenlerin hizmet öncesinde veya sonrasında, öğrenci, öğrenme, sınıf ve öğretilecek konu hakkındaki dolaylı varsayımları olarak tanımlanır (Abu-Jaber, Al-Shawareb, Gheith, 2010; Kagan, 1992; Palenzuela, 2004). Pajares (1992) ise öğretmen inancını öğretmenin okul, öğrenme öğretme süreci ve öğrenciler hakkındaki tutumları olarak açıklar. Öğretmenlerin eğitime yönelik inançları, sınıf içerisindeki davranışlarının önemli bir belirleyicisidir (Fang, 1996; Isenberg, 1990; Kagan, 1992; Mansour, 2009; Pajares, 1992; Stipek ve Byler, 1997). Öğretmenin sınıf içerisinde aldığı kararlar, yaşadığı sorunlar ve bu sorunları çözmedeki yaklaşımları inançlarına dayalıdır (Nespor, 1987). Öğretmenin öğrenmenin doğasına ilişkin örtük teorileri, davranışını dolayısıyla da öğrencilerinin öğrenme sürecini etkiler (Fang, 1996). Merino, Olivares, Navarro, Ávalos, ve Quiroga (2014) ise özellikle düşük verime sahip öğretmenlerin çocuk merkezli uygulamaları daha az kullandıklarını belirtmiştir. Stipek ve Byler (1997) sınıf uygulamalarını kendi güdümü doğrultusunda yürüten öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamaları desteklemesi daha az olası iken, belli bir programın gerekliliğine inanan öğretmenlerin öğrencilerin bağımsızlığına ve benlik saygısına değer verme olasılığının daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmalara göre öğretmen inançlarının nispeten istikrarlı ve değişime dirençli olduğu (Brousseau, Book ve Byers, 1988; Herrmann ve Duffy, 1989; akt. Kagan, 1992), tutarsız, esnek olmayan ve farklı güçte olabildiği (Nespor, 1987) belirtilmiştir. Bu inançlar, lisans eğitimi, hizmet içi eğitim kursları veya profesyonel bir literatür ışığında dış kaynaklardan sağlanan doğrudan tecrübe veya bilgi temelinde oluşturulmuştur (Palenzuela, 2004). Benzer şekilde öğretmen adaylarının inançlarının genellikle lisans eğitimleri sürecinde elde ettiği deneyim ve öğrenme yaşantılarına bağlı olarak geliştiği, öğrencilerle çalışmaya başladığında ise şekillendiği belirtilmiştir (Brown ve Rose, 1995; Nespor, 1987; Pajares, 1997; Vartuli, 1999).

Bireyin geçmiş yaşantılarını, deneyimlerini yansıtan ve hareketlerini yönlendiren felsefe de bireyin inançlarına dayanır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Felsefi ilkeler veya inanç sistemleri öğretmenin öğrenciye yönelik davranış ve kararlarını yönlendirir (Stipek, Daniels, Galluzzo ve Milburn, 1992). Sönmez'in (2005) de belirttiği gibi her insanın yaşamı anlama, ona tepkide bulunma ve değer verme biçimi vardır. Her insanın doğa, toplum ve diğer değişkenlerle etkileşimi sonucu oluşturduğu yaşama bakışı açısı, bir bakıma onun felsefesi sayılabilir. Bu sebeple insan hem yaşama bakışta hem felsefenin tutarlılığı konusundaki değerlendirmede hem de yaşama geçirmede felsefeden yararlanır. Bu bağlamda öğretmenlerin de sınıf içerisinde eğitim öğretim etkinliklerini uygularken benimsemiş oldukları felsefelerin etkisinde kalabilecekleri kaçınılmazdır. Teori ve uygulamanın bir arada olduğu öğretimin, sınıf içi eğitimin ötesine giden boyutuyla sınıf içi davranışlar ve olaylar üzerinde etkisi vardır. Öğretmenlerin öğrencileriyle kuracakları ilişki, onların insan doğasına ilişkin kavramlarına dayanır (Gutek, 2006).

Akyüz (2012) öğretmenlik mesleğinin etkisini oluşturan meslek dışı etmenleri öğretmenin cinsiyeti, medeni hali, toplumun kökeni, toplumun ve politik makamların tutumları, öğretmenin kişilik özellikleri, yani öğretmenin üzerinde işleyeceği esas insan unsurları olarak belirtmiştir. Örneğin çabuk kızan, inatçı, bilgiç, kibirli, hoşgöründen yoksun öğretmenle yumuşak fakat azimli, sabırlı, gerçek bilgiye sahip, alçak gönüllü, hoşgörülü öğretmenin insan ilişkilerinde, öğretimde ve öğrencileri etkilemelerinde başarı dereceleri çok farklı olacaktır. Şekli bilgi taşıyıcılığına yönelimli öğretmen, toplumsallaştırmaya yönelimli öğretmen, değerlendirmeye yönelimli öğretmen gibi öğretmenlik kişilik özellikleri de öğretmenlik mesleğini etkileyen unsurlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin toplumsal kökenleri, sosyal ilişkileri, siyasi çevreleri de öğretmenliklerini etkileyen meslek dışı unsurlardır. Ornstein ve Hunkins (2014) kişinin geçmiş yaşantılarının, deneyimlerinin, kararlarının, dünya görüşünün, tavır ve inançlarının onun felsefesine dayandığını belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenin eğitime bakışı, sahip olduğu felsefi görüşü yani eğitsel inancı sınıf içindeki eğitim öğretim faaliyetlerini etkiler. Örneğin, Başar' a (2006) göre öğretmenin güç durumuyla ilgili özellikleri onu sınıfta gücü paylaşmaya, demokratik bir ortam oluşturmaya götürür. Tabii bu durum tersi için de söz konusudur. Gücü tek başına elinde tutmak isteyen öğretmenin sınıfında demokrasiden söz edilemez. Buna göre, eğitim

felsefesinin eğitime dair inançları belirlediği ve eğitime dair inançlarla eğitim felsefesinin karşılıklı belirlenim hâlinde olduğu söylenebilir.

Eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren inanç, varsayım, karar ve ölçütleri inceleyen, anlam ve tutarlık yönünden kontrol eden eğitim felsefesi, eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışlarını değerlendirir. Eğitimde kullanılabilecek yeni hipotezler oluşturmaya çalışır. İnsanın doğası, toplum, öğrenme gibi konulardaki felsefi ve eğitsel yaklaşımları bir araya getirir (Ergün, 1999). Bu bağlamda eğitim felsefesinin sorduğu sorular şunlardır: “Eğitim nedir? Onun hedefi nedir? Kimler eğitilmelidir? İnsanlara ne veya neler öğretilmelidir? Onlara her şey mi öğretilmelidir veya her şey öğretilmemeli ise neler, niçin öğretilmelidir? İnsanlara nasıl öğretilmelidir? Öğretilecek şeyler sert, katı disiplin uygulanarak, belli, eğilip bükülmez kurallar konarak mı, yoksa insanlar, çocuklar serbest, özgür bırakılarak ve öğrenme bir eğlence hâline getirilerek mi öğretilmelidir? Öğretimde veya eğitimde cezanın, mükâfatın, disiplinin yeri, işlevi nedir? Herkese ayrımsız olarak her yaşta, her şey mi öğretilmelidir, başka insanlara başka yaşlarda başka şeyler mi öğretilmelidir? Eğitimde önemli olan mesleki eğitim, insanların para kazanmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması mıdır; yoksa kültürel, liberal eğitim, yani insanların şahsiyetlerinin, bireyselliklerinin, zevklerinin mi geliştirilmesidir? Eğitim insanları geleneksel değerlere bağlayıcı, toplumun varlığını uyum içinde devam ettirici mi olmalıdır; yoksa yaratıcı, yenileyici, icatçı mı olmalıdır?” (Arslan, 2007). Tyler (1949) bazı öğretmenlerin çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutmasının, bazılarının ise binlerce yıllık kültürel mirası birincil kaynak olarak vurgulamasının, yani ulaşmak istedikleri hedefle ilgili olan inançlarının dünya görüşlerine dayalı olduğunu belirtir (akt. Crux, 1989).

Eğitim felsefesi, eğitimsel amacın ifade edilebileceği bir yol sunar. Bir eğitim felsefesi eğitime uyarlandığı şekliyle insan yaşamının doğası ve amaçları ile ilgili inançları, toplumda bireylerin rolleri, eğitimin ve öğrenmenin amacı ya da hedeflerini, öğrenci ve öğretmenin rollerini, önemli konular ve etkin öğretim yaklaşımları gibi anlamlı ve birbiriyle ilişkili bir değerler ve inançlar dizisini temsil eder (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Eğitim felsefesinin ne olduğunu anlamak için öncelikle felsefenin ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Çünkü eğitim felsefesi bir anlamda eğitime ilişkin felsefedir (Büyükdüvenci, 2001). Felsefe en genel anlamda, insanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, spekülâtif ve derinlemesine düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır (Gutek, 2006). Felsefe kişisel inanç ve değerlerimizle ilgilenmemize, kim olduğumuzu, var olma nedenimizi ve bir ölçüde nereye gideceğimizi anlamamıza yardımcı olur. Gerek bireyi gerekse toplumu ve konu alanını ele alırken neye önem verileceğinin temelinde felsefî görüş ve tutumlar vardır. Felsefe, gerçeğin temellendirilmesine dayanan bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen ürünlerin dirik bir bütünüdür (Demirel, 2002).

Felsefe her bilimle bağlantı kurduğu gibi, her bilim de felsefe ile bağlantı kurmak zorundadır (Ergün, 1999). Eğitim felsefesi ise felsefenin bir alt disiplini. Genel olarak eğitim üzerine sorulabilecek tüm felsefî soruları soran ve cevaplayan felsefedir. Felsefenin eğitimin doğası, olanağı, hedefleri, problemleri ve yöntemleri üzerine yaptığı incelemelerin tümüne eğitim felsefesi denir. Kısaca eğitim felsefesi, eğitimi kendisine araştırma konusu yapan felsefedir (Çüçen, 2005).

Katzenmeyer ve Moller'e (2013) göre, bir öğretmen kendi kişisel eğitim felsefesine aşağıdaki tarzda sorular sorarak cevap bulabilir:

- Düzenlenmiş okul müfredatında daha fazla vurgulayacağım yerler olacak mı?
- Hangi sınıf materyallerini kullanacağım? Sınırlı tercih imkânım olursa ya da hiç tercih imkânım olmazsa verilen materyalleri nasıl kullanacağım? Onlara neler ekleyeceğim?
- İşbirliğine mi yoksa bireysel öğrenmeye mi dayalı öğretim stratejilerini kullanacağım?
- Öğrencileri öğrenen olarak ne kadar zorlamak istiyorum ve onların bireysel gelişimlerini ne kadar desteklemek istiyorum?
- Öğrencilerime öğretebileceğim en önemli şeyler nelerdir? Başka bir şeye daha yer vereceksem bunlar neler olmalıdır?

Buna göre, bir öğretmenin kişisel eğitim felsefesinin onun öğretim hedeflerini, sınıf içerisindeki rollerini, kullanacağı yöntem-teknik ve materyalleri, öğrenciye ve

öğretmen olarak kendine bakışını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak düşünülebilir.

Eğitime yaklaşım olarak inceleyebileceğimiz felsefi akımlar şunlardır:

2.1.1.1. Daimicilik

Temeline klasik idealizmi ve realizmi alan daimicilik insanı akıllı bir varlık olarak tanımlar ve bu tanımdan kaynaklanan bir alt yapı ile eğitimin evrensel, değişmez, mutlak doğrularının olduğunu ve bu doğruların insana yine akıl yoluyla öğretilebileceğini savunur (Çüçen, 2005; Sönmez, 2005). Bu sebeple öncelikle daimiciliğin dayandığı felsefeleri incelemek gerekir.

Felsefi bir kuram olan idealizm aynı zamanda en eski eğitim kuramıdır. İdealizm öğreti olarak maddeyi düşünceye, nesneyi anlayışa göre değerlendirir (Bilhan, 1991). İlkçağ Yunan düşünürlerinden beri var olan idealizm, evrende var olan varlıkları düşüncenin ürünü veya varlıkları bizatihi düşüncenin kendisi olarak kabul eder. İdealizm, duyu organlarımızla elde ettiğimiz bilgilerin aldatıcı olduğunu söyler. İdealizme göre, var olan her şey duyularımızdan ibarettir. Dünyanın varlığı için algılarımıza ihtiyacı vardır. Algılarımız yok olduğunda dış dünya da kaybolur. Her şey ancak bizim varlığımızda ve düşüncelerimizde vardır. Eğitimde, genellikle kendini gerçekleştirme olarak savunulan idealizm, felsefe tarihi boyunca birçok filozof tarafından temsil edilmiştir. İdealist anlayışa göre insan sadece bilgi toplayan bir canlı varlık değil, ondan daha fazla bir şeydir (Ergün, 1999).

İdealistler, eğitimde mutlak değer ve ilkeler olduğu anlayışı noktasında birleşmektedirler. Ahlaki değerlerin sürekli değişen ve gelişen dünyada, değişmeden kuşaktan kuşağa aktarılması gereken özelliklerine inanmaktadırlar. Bu anlayışla eğitimde yapılacak olan, bunları yeni nesillere tam olarak vermek ve devamını sağlamaktır (Tozlu, 1997).

İnsanın olduğu gibi kabul edilmesi değil, olması gerektiği gibi eğitilmesi idealist eğitim anlayışının temelidir (Bilhan, 1991). Bu anlayışla öğrencileri doğruyu aramaya özendirmek eğitimin amacını oluşturur. Eğitim kurumu olarak okulun işlevi, daha önce öğrenilen bilgilerin, yetilerin ve öğretilenlerin korunarak, bu (kümülatif-birikmiş) bilgilerden meydana gelen eğitim programlarıyla öğrencileri geleceğe hazırlamaktır

(Gutek, 2006). İdealist bakış açısına göre okul müfredatları bilgiyi ve gerçeği bütünlüğüyle yansıtmalıdır (Tozlu, 1997). Sonuç olarak okul birikerek oluşmuş doğru bilginin korunarak yeni kuşaklara aktarıldığı bir kurumdur.

İdealist felsefede bilgi süreci daha önce akılda bulunan, şekillenmiş sürekli kavramların anımsanması ya da tanımlanmasıdır. Eğitim ve öğrenme daha önce akılda bulunan bu bilgilerin amaçlı duruma getirilmesidir. Bunun yanı sıra eğitimin amacı öğrencileri doğruyu bulmaya özendirmeektir. Öğretmenin, öğrenci öğretmen ilişkisinde merkezi bir işlevi vardır. Öğretmen, bünyesinde değerleri taşıyan, öğrenciye sevgiyle yaklaşan, neşeli ve coşkulu bir kişilikte olmalıdır (Gutek, 2006). Fakat öğrencinin kendini dilediği şekilde anlatmasına da izin vermemelidir. Bunun nedeni öğrencinin bu gibi durumlarda aklını kötülük için tutarsızca kullanabilmesi olasılığıdır. Bu durumun önlenmesi için sınıfta disiplin sağlanmalı, gerekli hâllerde cezalandırılma yoluna gidilmelidir. Çünkü eğitimde amaç insan davranışlarını düzeltmektir. Eğitim ortamındaki örnekler gerçek yaşamın kopyası değil, tersine ideal yaşamı yansıtan örnekler olmalıdır. Çünkü idealist eğitimin hedefi, insanı gerçekte olan yaşama değil olması gereken ideal ve evrensel gerçeklere uygun yetiştirmektir. Bunun gerçekleşmesi için gerektiğinde yapay ortamlar oluşturulmalıdır (Sönmez, 2005).

Doğru bilgiye ulaşmada insanın aklını kullanabilmesi eğitim yönteminin temel dayanak noktasıdır. Çünkü idealist anlayışa göre mutlak, kesin ve doğru bilgi insan zihninde önceden bulunmaktadır. Bu yüzden kişi öğrenmeyi kendine dönük yapmalı ve aklını gözlemlemelidir (Sönmez, 2005). Öğretmenin temel işlevi öğrencilere bilgiyi sezdirmek ve keşfettirmektir (Tozlu, 1997). Sokrat vari tartışma yöntemi ise idealist ders işlemede, öğrenen ve öğretmenin oluşturduğu, öğretmenin düşüncelerin (ideaların) farkına varmasını sağlayan bir süreçtir. Sokratik yaklaşımda ironik (alaysı) ve maeutik (doğurtmaca) evrelerden oluşan tartışmanın ironi evresinde, öğrenci, bilgisinin yetersiz olduğunu anlar. Doğurtmaca evresinde ise sorulan sorularla ve verilen ipuçlarıyla öğrencinin aklını kullanıp doğru bilgiye ulaşması sağlanır (Gutek, 2006; Sönmez, 2005).

İdealist eğitimin merkezinde evrensel doğrular, konular, dersler ve bunları aktaracak öğretmen vardır. Bu yüzden idealist program konu merkezli yöntemlerin kullanıldığı sistemlerin kapsamına girer. Değerlendirme durumunda ise genellikle aydın

soylular yetiştirmek hedeflendiği için, sorulan sorularla öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçülmelidir. Soruların içeriği olanı değil, olması gereken ideal ve evrensel gerçeklerden oluşmalıdır (Sönmez, 2005).

Butler' e (1966) göre idealist bir öğretmen şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Öğrenci için doğru bilgilerle donanık, kültürlü olmalı; her zaman ve her yerde kültürün ve gerçekliğin taşıyıcısı ve yansıtıcısı olmalıdır.
- İnsanları tanımada uzman olmalıdır.
- Öğrenme sürecini çok iyi bilmeli, öğretme ortamında işini uzmanca yapabilmelidir.
- Öğrenciyle arkadaş ve dost olmayı başarabilmelidir.
- Tutum ve davranışlarıyla, öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.
- İnsanlık için doğru ve evrensel olan hedef davranışları, öğrencide öğrenme isteği uyandırarak gerçekleştirmelidir.
- Her evrensel doğrunun kültürel miras içinde yeniden doğmasına yardımcı olmalıdır (akt: Gutek, 2006; Sönmez, 2005).

Batı dünyasının idealizm kadar eski ve etkili felsefelerinden biri de realizmdir. İdealistlere tam ters olarak realistler, nesnelerin insan bilincinden bağımsız olduğunu ve insan bilincinin dışında var olduğunu, bu varoluş için algılarımıza ihtiyaç olmadığını savunurlar (Ergun, 1999; Gutek, 2006). Farklı bir anlatımla bilgiyi öznenen bağımsız olarak kabul eden ve bilgiyi uygulamaya ilişkin olarak tanıyıp öğrenen öğretidir. Bu öğreti bilginin niteliğiyle bize gerçek varlığını açıklamayı amaçlar ve her davranışta, gerçekliğin özümsemesini ve ona yönelim göstermesi zorunluluğunu öne sürer. Örneğin çocukta gerçeklik, gerçeği nesnel ifadesiyle ve gözlemle değil, kendi öz zekâsına göre inşa etme olgusudur. Çocuk bu gerçekliği bütün etkinliklerinde, özellikle eşyayı gördüğü biçimiyle değil, fakat anlamı kendi zekâ yapısıyla yakaladığı gibi belirleyip meydana çıkarır (Bilhan, 1991).

Realist sistemde öğrenen, gerçek bilgiyi, gelecekte kaybolmayan, yeniliğini ve değerini yitirmeyen bilgiyi edinmelidir. Çünkü olguların bilgileri, kısa süreli, yanıltıcı ve rastgele bilgiler olamaz. Bu durumda öğrenci bu tür özellikleri olan bilgileri edinmekle yükümlü olmalıdır. Öğretmen ise öğrenmeyi çocukların taleplerine göre değil (çünkü çoğu zaman çocuklar önemsiz olan şeyleri de öğrenmek isteyebilirler), dış

dünyanın gerçek bilgisine bağlamalı, böylelikle asıl işlevini gerçekleştirmelidir (Tozlu, 1997).

Realist eğitim anlayışında öğretmen merkezli bir anlayış vardır. Öğretmen alanında yetkinleşmiş, konu alanıyla ilgili tüm gereksinim duyulan doğrulardan haberdar olması gerekliliğini savunan realist anlayışta öğretmen, bir bilim insanı veya araştırmacı yönünden daha fazla, bir eğitici ya da öğreticidir. Bundan dolayı öğretmen, eğitim vereceği ya da belli uzmanlık bilgilerini sunacağı öğrencisini iyi tanımak ve onu nasıl eğitebileceğini bilmek zorundadır. Farklı bir anlatımla, öğretmen hem yetkinlik bilgisine sahip olmada hem de yetkinlik bilgisini aktarım noktasında uzmanlaşmış bir öğreticidir (Cevizci, 2012).

Realist okulda öğretmen tarafından öğrenciye bazı bilgiler ve yetenekler kazandırılır. Realist öğretmen deney ve gözlem, ders anlatma ve tartışma gibi çeşitli yöntemleri bir arada kullanmalıdır. Bununla birlikte öğretmen öğrenci yeteneklerinin sınırlarını da bilir. Böylece öğretimin hedefi öğretmende bulunan bilgilerin öğrenciye kazandırılmasıdır. Öğrencilerin ise öğrenmeleri gereken bilgileri öğrenmeye hazır ve bunun gerçekleşmesi için çalışmayı istedikleri varsayılır. Değişik ilgileri bulunan öğrencilerin kendileri için önceden belirlenmiş konulara da ilgi göstermesi beklenilir (Gutek, 2006).

Temelinde realizm ve idealizm bulunan daimicilik, antik çağdan günümüze Platon, Aristoteles, Locke, St. Thomas Aquines, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Berkeley, John F. Herbart ve Hegel gibi çeşitli filozofların epistemoloji (bilgi felsefesi), aksiyoloji (değerler felsefesi), ontoloji (varlık bilimi) ve mantıkla ilgili çeşitli önermeleri üzerine temellendirilir. İnsanı akıllı bir varlık olarak tanımlayan bu filozoflar, Orta Çağa damgasını vuran yaklaşımın, eğitimde yeniden kullanılmasını savunurlar (Çüçen, 2005; Sönmez, 2005).

Daimicilik eğitim temel ilke ve amaçlarının değişmez olduğunu iddia eder. Daimicilik yaşamın hızlı bir değişim içinde olduğunu kabul etmekle birlikte bu “hızlı değişim içinde değişmezliği” eğitim için ilke olarak kabul eder. Daimici yaklaşıma göre dünyanın farklı coğrafyalarında yaşayan insanların hepsi aynı olduğundan, her yerde aynı eğitim amaçları uygulanmalıdır. Fiziksel ve kültürel farkları önemsemeyen

daimiciler, insanın “insan” olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunurlar. Eğitimin amacı bilgi kazandırmaktır ve bu bilgi de her yerde aynıdır (Ergün, 1999).

Daimiciler, okulun özel olarak oluşturulmuş ve insanın zihinsel gizilgücünü geliştirmek için yapılandırılmış bir toplumsal kurum olduğunu savunurlar (Gutek, 2006). Kültürel mirasın öğrenildiği yapay bir ortam olan okul, gerçek yaşam alanı veya yaşam alanının yansıması değil, yalnızca yaşama hazırlık ortamıdır (Arslan, 2007). Daimicilik eğitimin değişmeyen ve tekrarlanan ilkelerinden söz eder. Doğru, evrensel ve değişmez olduğundan dolayı gerçek eğitim de evrensel ve değişmez olmalıdır. Bir daimiciye göre, eğitim düşünürünün ilk ele alacağı sorun insan doğasını açıklamak ve bu doğaya ilişkin evrensel niteliklere dayanan bir eğitim programı planlamaktır. İnsan doğasının değişmezliğine bağlı olarak, temel eğitim paradigmaları da değişmezler. Eğitim yoluyla akıl yetileri geliştirilmelidir. Temelde eğitimin evrensel amacı doğru bilgi; yani gerçekliktir. Okul programı insan ve onun yaşamındaki evrensel ve tekrar eden konulara önem vermeli, akılcılığı geliştirecek düşünsel konuları içermeli, mantıksal olmalı ve öğrencilerin düşünme ile iletişim simgelerini yeterince kullanabilmelerine olanak hazırlamalı, ayrıca ahlak ilkelerini içerip, öğrencilerin moral, estetik ve dinsel eleştirilerle değerlendirmeler yapmalarını özendirmelidir. Dil, tarih, mantık, matematik, edebiyat, insan bilimleri ve fen gibi çeşitli bilim dallarına dayalı konu ağırlıklı bir programın öğretilmesiyle öğrenenin psikolojik ve zihinsel kapasitesinin geliştirilmesini hedefler (Gutek, 2006).

Daimici eğitim teorisyenleri klasik eserlere, doğrulara ve gerçeklere çok önem verirler. Öğrencilere geçmişin doğruları ve gerçeklerinin öğretilmesinin gerekliliğini savunmalarına karşın, henüz doğrulanmamış bilgilerin öğretilmesine de karşı çıkarlar (Çüçen, 2005). Ayrıca çocuğun içinde yaşadığı zaman aralığında önemli görünen veya onda haz uyandıran, alımlı bulduğu şeylerin değil, devamlılığı olan bilgi ve değerlerin öğretilmesi gerektiğini savunmakla beraber çocuğun özel yeteneğine yönelik öğretimi önemsemezler (Arslan, 2007). Katı bir disiplinin ve ceza uygulamasının gerekliliğini öne süren daimiciler, ideal ve evrensel bir eğitimin herkese uygulanması gerektiğini savunurlar (Çüçen, 2005).

2.1.1.2. Esasicilik

Daimicilik gibi esasicilik de temelini idealizm ve realizmden alır. İnsanı toplumsal ve kültürel bir varlık olarak kabul eden daimicilik, eğitimin merkezine bütün eğitimli insanların bilmeleri gereken belirli öğeleri almayı öngören bir görüştür (Ergün, 1999; Çüçen, 2005; Sönmez, 2005).

Birey doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığından dolayı toplumca denenmiş, kontrol edilmiş ve sürekli biriktirilen bilgi, beceri ve gelenekleri bireye aktararak, bireyin topluma uyumunu, ahlaklı ve erdemli olmasını sağlamak okulun işlevleri arasındadır. Doğru bilgi değişmez olduğundan devamlı artan bilgi değişimi değil, kalıcılığı ve durağanlığı sağlar. Eğitimde amaç bireyin sosyalleşmesini sağlayarak kültürel değerleri, değişimsiz olarak gelecek nesillere aktarmaktır. Böylece hem değişim hem de kuşaklar arası çatışma önlenmiş olur. Toplumun üzerinde anlaşılabilir çözüme kavuşturamadığı (vergi, adalet, insan hakları, vb.) ve gelecekte yaşanabilecek sorunlar içeriğe konulmamalı ve sınıf ortamına sunulmamalıdır. Aynı felsefi akımları temel alan daimicilerle esasiciler, öğretim sürecinin merkezinde yer alacak içeriği oluşturma konusunda da aynı fikre sahiptirler. Her iki felsefi akım da tüm eğitimli insanların bilmeleri zorunlu belirli kurallar olduğunu savunur. Ancak esasiciler bu içeriğin, daimicilerin kabul ettiği gibi batı uygarlığının büyük kitaplarıyla sınırlandırılmasına itiraz ederler (Arslan, 2007; Çüçen, 2005; Ergün, 1999; Sönmez, 2005).

Esasicilere göre eğitimin özü bellidir ve bu öz ancak öğretmen vasıtasıyla öğrenciye aktarılabilir. Öğretmen eğitim durumlarında konular ve derslerin öneminden dolayı merkezde yer alır. Çünkü doğru ve tutarlı bilgilere sahip olan öğretmen kültürel mirasın aktarıcısı ve temsilcisidir. Doğuştan hiçbir bilgi ve becerisi bulunmayan öğrenci bir görüş ortaya koyma, iddia üretme becerisi de sergileyemeyeceğinden öğretmenin söylediklerini yapmak, tekrarlamak ve ezberlemek zorundadır. Öğrenci aktif olmadığından öğretmen esastır. Öğretmen, eğitim sürecinde öğrenciyi devamlı kılavuzlamalı ve onu sürekli kontrol etmelidir. İlerlemecilerde olduğu gibi çocuğun özgürlüğünü ve ilgilerini ön plana çıkarmak yerine çocuğun disiplininin önemi üzerinde dururlar. Öğretmen eğitim ortamında otoriteyi elden bırakmamalı, gerektiğinde cezaya başvurulmalıdır. Ayrıca öğrenciye içsel disiplini sağlama becerisi ve yeteneğini kazandırmak için gerekirse öğretmen çekinmeden zor kullanılmalıdır. Çocuk gelecek

hayata hazırlanmak ve dünyayı tanımak için okula gider. Esasiciler bu konuda çocuğu kendi hâline bırakmayı kabul etmezler. Çünkü tarih boyunca kazanılmış ve arınmış bilgi ve deneyimler, çocuğun yaşayarak bulacaklarından çok daha doğru ve önemlidir. Okul, zihinsel disiplinin kuşaktan kuşağa aktarılan yöntemlerini sürdürmelidir. Esasicilik, ilerlemeciliğin sorun çözme yönteminin bazı yararları olduğunu kabul eder ancak, onun tüm öğrenme sürecinde uygulanabilir bir yöntem olamayacağını söyler. Çünkü birçok bilgi özü gereği soyuttur ve özel sorunlar somut çözüm yöntemleriyle kazanılamaz veya öğrenciye kazandırılmaz (Arslan, 2007; Çüçen, 2005; Ergün, 1999; Sönmez, 2005).

2.1.1.3. İlerlemecilik

İlerlemecilik daimici yaklaşıma karşı olan pragmatik felsefeye dayanır ve geleneksel eğitimin aşırı biçimselciliğine, baskıcı sıkı disiplin anlayışına ve edilgen öğretime karşıdır (Ergün, 1999; Gutek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2014; Sönmez, 2005). Daimicilik ve esasiciliğe karşı olan pragmatizm, evrenin sürekli değişim hâlinde olduğunu, değişmez mutlak doğruların ve doğuştan herhangi bir bilginin insan zihninde var olduğunu kabul etmeyerek tecrübe ve deneyimi bilginin kaynağı olarak kabul eder (Çüçen, 2005; Tozlu, 1997). Bu bakış açısı doğrultusunda eğitim, evrenin temel gerçeğinin durağanlık değil değişme olduğu tezinden hareket eder ve toplumda geleneksel olarak devam eden normlar ve değişmezler yerine, sürekli değişen yaşamı öğretmeyi amaçlar (Başar, 2006; Ergün, 1999). Bunun için okullarda gerçek hayatla ilgili her şey verilmelidir. Eğitim yaşama hazırlık değil yaşamın kendisidir. Okullarda da yaşamla ilgili yer alan her türlü olgu, olay ve problemlere yer verilmelidir. Çünkü eğitim bireyi merkeze almakla birlikte onu bir toplumsal varlık olarak da ele alır. Bu doğrultuda eğitimin işlevi öğrencinin içinde yaşadığı topluma etkin katılımını sağlamaktır (Bakır, 2011; Çüçen, 2005; Dewey, 2010; Sönmez, 2005).

İlerlemeci eğitimin öncüsü olan John Dewey için eğitim ile demokrasi aynı anlamdadır. Çünkü eğitim demokrasinin temel ilkesi olan özgürlüğü kendi içinde yaşayarak hayata geçirecek bir araçtır. Yani eğitim hem özgür olmalı hem de özgürlüğü gerçekleştirecek bir yapıya sahip olmalıdır. Dewey'e göre demokrasiye ulaşmanın yolu demokratik yollardır. Demokratik bir toplum düzeni de sadece bu yolla oluşturulabilir. (Bakır, 2011).

Geleneksel eğitimi, sahte ya da yapay kitabi sorunlarla ilgilendiği için birçok yönüyle eleştiren Dewey (2004), geleneksel eğitimin gerçek deneyim koşullarına yabancı olduğunu belirtmiştir. Bunun için eğitim programı öğrencinin gerçek anlamda işine yarayacağı ve her yönüyle geliştirebileceği şekilde oluşturulmalıdır (Cevizci, 2012).

Dewey ilkesel olarak öncülük ettiği eğitim yaklaşımın geleneksel eğitim yaklaşımına göre daha basit olduğunu kabul etmekle birlikte, “basit” olanla “kolay” olanın birbirine karıştırılmaması gerektiğini belirtir. Ona göre geleneksel eğitim, öğretim, konu ve yöntemlerin seçiminde ve düzenlenmesinde gereksiz bir karmaşa oluştururken, yeni eğitim yaklaşımı değişim ve gelişimin temel ilkeleriyle uyum içinde olduğundan uygulaması daha basittir. Ancak geleneksel yaklaşımı uygulamak, üzerinde denenen yollar belirginleştiği için yeni bir bakış açısını kazanmaktan daha kolaydır (Dewey, 2011).

Dewey (2011) eğitimin bireysel ve toplumsal açıdan amaçlarına ulaşması için bireyin gerçek yaşamdan elde ettiği kazanımlara dayalı olması gerektiğini belirtir. Eğitim süreçleri ile gerçek deneyim arasında zorunlu bir yakın ilişki olduğunu savunan Dewey’ e göre hayat ve buna bağlı olan deneyim bilginin yegâne kaynağıdır. Deneyim sözüyle belirtilmek istenen, gerçekleştirilen etkinlik ile etkilenen sonuç arasında ilişki kurmaktır. Yani ortaya atılan teoriyi veya fikri pratiğe dökerek, uygulayarak test etmektir. Dewey’e göre geleneksel eğitim, öğrencilerin zengin deneyimlere gereksinim duymaksızın bilgileri olduğu gibi içselleştirebileceğine inanmaktadır (Dewey, 2004). Ona göre düşünce ve uygulama birbirinden ayrılamaz, teori pratiğe dönüşmedikçe de tamamlanmış olmaz (Gutek, 2006)

Dewey (2011) geleneksel eğitimin zorlamaya dayalı olduğunu belirtir. Çünkü ona göre geleneksel eğitimle kazandırmaya çalışılan yetişkin bireylerin standartları, konu ve yöntemleri, gençlerin mevcut anlama kavrama yeteneklerinin ve deneyimlerinin çok uzağındadır. Bu yüzden öğretmenler bu konu ve davranışları öğrencilere zorlayarak kazandırmaya çalışmaktadırlar. Öğrenmenin çocuğun ilgi ve beklentileriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirten ilerlemecilere göre ise, çocuk öğrenmeyi başka birinin öğrenmesini istediği için değil, kendisi öğrenme ilgi ve isteği duyduğu için öğrenmelidir (Arslan, 2007). Bundan dolayı ilerlemeci eğitime göre

önceden kesin olarak oluşturulmuş bir programdan söz edilemez, öğretim süresince öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine göre programlar yeniden oluşturulabilir. Programda her öğrencinin yetenek ve ilgisine bağlı çeşitli düzeylerde dersler bulundurulmalı, öğrenciler de ilgi duydukları her konuyu sınıfa getirebilmeli, bunlar üzerinde deney, gözlem, araştırma yapmalı, bilimsel yöntemlerle çözümler üretmelidirler (Sönmez, 2005).

İlerlemeci eğitim anlayışına göre okul yaşamın kendisi olduğu için rekabeti değil işbirliğini sağlamalıdır. Eğitim öğrencileri yarıştırmak yerine dayanışmayı özendirici olmalıdır. Çünkü ancak böyle bir düzen içerisinde demokrasi ve toplumsal uyum geliştirebilir (Arslan, 2007; Çüçen, 2005). Grup katılımının merkezde olduğu bu süreçte, öğretmenin gruba katılım süreçlerini de nasıl yönetmesi gerektiğini bilmesi gerekir (Gutek, 2006).

İlerlemecilere göre okul teoriye değil, uygulamaya öncelik vererek kitabı bilen öğrenciler yerine yaşamı bilen öğrenciler yetiştirmelidir. Çünkü kitaba dayalı bilgilerle kendini sınırlı tutan öğrenci olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kuramaz. Çabuk unutulmuş kitaba dayalı bilgilerin de anlamları çoğu kez bilinmez. Bundan dolayı eğitimde öğrenmenin kalıcılığının sağlanması için uygulamalı eğitime yer verilmelidir (Çüçen, 2005; Sönmez, 2005). Bununla beraber ilerlemeciler değişen dünyaya ayak uyduramayan durağan amaç ve materyallere de karşıdırlar (Ornstein ve Hunkins, 2014).

İlerlemeci eğitimdeki öğretmen ile geleneksel okuldaki öğretmen yöntem, teknik, öğretim ve karakter olarak farklı birer birey olarak tanımlanır. İlerlemeci yapıda olan öğretmen sınıfta otoriter bir yapıda değildir. İlerlemeci öğretmen öğrencilerin projelerini tasarlayıp başlatmaları ve sonuçlandırmaları için öğrencilere yol gösterici olur (Gutek, 2006). Ayrıca çocukların yeteneklerini yarıştırmaz, her çocuğun kendi yeteneklerini, anlamını bulacağı etkinliklerde kullanabilmesine olanak verir (Dewey, 2004). Öğrencileri değişen toplumda yer bulmaya hazırlar ve toplumda değişmesi gereken durumların değerlendirilmesini sağlar. Çünkü öğretmen bireylerin eğitiminin yanı sıra uygun sosyal yaşamın oluşturulmasından da sorumludur (Dewey, 2010). Öğrenci merkezli bu süreçte öğretmenin görevi öğrencilerini yönlendirmek değil danışman ve yol gösterici olmaktır. Çünkü ancak böyle bir eğitim öğrencideki potansiyel ve yetenekleri açığa çıkarabilir. Eğitim neyin nasıl ve ne şekilde öğretileceği

değil, asıl nasıl düşünülerek nelerin bulunabileceğini öğretmelidir. Bu sebeple öğretmen deneyim ve bilgisini ancak çocuk bir çıkmaza düştüğünde ortaya koymalıdır. Eğitim ortamında zorlama değil doğal disiplini kullanmalı, cezaya asla başvurmamalıdır (Arslan, 2007; Çüçen, 2005; Ergün, 1999; Sönmez, 2005). Konudan çok öğrenen üzerine odaklanan ilerlemecilik, genellikle geleneksel felsefe ve değerlerle çatışan kültürel göreceliliği getirmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

2.1.1.4. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk felsefenin bilinen problemleriyle uğraşmak yerine, yaşamın süreklilik gösteren problemleriyle özellikle de ölümün zorunluluğu, aşk, sevinç, acı, özgürlük gibi konular üzerinde durur. Aynı zamanda bilgi anlayışı açısından geleneksel felsefeleri eleştirir. Çünkü varoluşçu felsefeye göre, geleneksel felsefe insanı yalnızca bir akıl varlığı veya düşünen bir varlık olarak ele alan, salt nesnel gerçekler üzerinde yoğunlaşan, daha çok zihnî ve kitabi bilgi ürünüdür. Oysa varoluşçulara göre insan hem akıl varlığı hem de akıldışı bir varlıktır. İnsan düşündüğü kadar duyumsayan, bilişsel olduğu kadar da duyuşsal olan bir varlıktır. Bu sebeple varoluşçu felsefe geleneksel felsefelerin asla gerçeğe ulaşamadıklarını, bunun nedenini de gerçek insanla değil, soyut bir insanla uğraştıklarını ifade ederek belirtir (Cevizci, 2012; Tozlu, 1997).

Varoluşçuluk, insanın kendini tanıyarak tercih ettiği yönde gelişmesi ve gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Bu sebeple varoluşçuluğu tanımlayan en önemli tema “varoluşun özden yani varlıktan önce geldiğidir” (Bilhan, 1991; Cevizci, 2012; Ergün, 1999; Gutek, 2006; Sönmez, 2005; Tozlu, 1997). Buna göre insan önce var olur, sonra kendi özünü seçmeye dayanan özgür iradesiyle insan, doğa ve toplum karşısında çeşitli mücadeleler, etki ve tepkilere girip katlanarak kendini oluşturur. Bu da her insanın kendi özel yapısını oluşturan özellikleri, sonradan edindiğini gösterir ki bu durum kim olduğundan, kendi varlığından tamamen sorumlu olduğu anlamına gelir (Cevizci, 2012; Ergün, 1999; Sönmez, 2005; Tozlu, 1997). Varoluşçuluğun eğitimle insana kazandırmak istediği, insanı yeni bir dünyaya değil içinde yaşadığı dünyaya göre hazırlamaktır (Bilhan, 1991). Eğitim, kişinin kendi kendini oluşturması için bir araçtır. Bunun için birey özgür bırakılmalı, tercihlerini özgür bir biçimde yapmalıdır (Ergün, 1999).

Tozlu'ya (1997) göre çoğu felsefi yaklaşım veya eğitim kuramı, genellikle çocuğun grup veya toplum yaşamına en iyi şekilde nasıl adapte olacağı üzerinde durmuştur. Oysa varoluşçulara göre grup yaşamı insanın birey olmasının önünde bir sorundur. Bundan dolayı eğitim ortamında temele tek tek her öğrenci alınmalıdır, çünkü birey her değerın üstündedir (Sönmez, 2005).

Hümanist bir bakış açısına sahip olan varoluşçu eğitimde en önemli amaç, öğrenciyi kendisine döndürerek onun varoluşunun tüm sorumluluğunu üstlenmesini sağlamaktır. Bu nedenle oluşturulacak eğitim programının öğrencinin kendi varlığını tanıma, özünü oluşturup kendini anlamlandırma sorumluluğunu üstlenmiş, öğrencinin deneylerine ve seçimlerine dayalı fiziksel ve toplumsal gerçeklikle ilgili değerler taşıyor olması ve öğrencide doğrudan karşılık bulması gerekir. Bu nedenle bütün öğrencilerin aynı olduğunu kabul ederek geliştirilmiş eğitim programlarının hiçbir işe yaramadığını savunur (Cevizci, 2012; Gutek, 2006).

Varoluşçu eğitim felsefesi öğrenci öğretmen ilişkisini pek çok eğitim yaklaşımından farklı olarak alışılmışın dışında, özelleşmiş bir iş veya meslek olarak görmediği gibi öğretmeni de bir teknisyen ya da bilgi transferi yapan biri olarak görmez. Öğretmenin başlıca işlevini, pragmatizmde olduğu gibi danışmanlık yapmak, realizmde olduğu gibi bilgi vermek olarak görmez ve öğretmen idealizmde olduğu gibi öğrencileri tarafından taklit edilmesi gereken kişi değildir. Ona göre öğretmen bireyleri eğitip geliştiren, onlara kendi varoluşlarının sorumluluğunu ve yükünü almaları ve kendilerini gerçekleştirme konusunda katkı sağlayan ve bunu gerçekleştirmede her türlü yöntemi kullanabilecek olan kişidir (Cevizci, 2012; Tozlu, 1997). Varoluşçu öğretmen çeşitli öğretim yöntemlerini kullanabilmenin yanı sıra, bu yöntemlerin hiçbirinde belirsiz bir öğrenci öğretmen ilişkisine yer vermemelidir. Sokratik iletişim varoluşçu eğitim anlayışına uygun bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilere yaşadıkları durumlara ilişkin bir irade oluşturmak maksadıyla soru sorulur ancak burada öğretmen, idealistlerden farklı olarak sorduğu sorunun yanıtını bilmez. Burada amaç sorulan sorularla, öğrencileri kişisel doğruyu aramaya özendirerek “farkına varma” düzeylerini ve sezgi güçlerini güçlendirmektir. Öğretmen burada iyi ve kötüyü belirtmemeli, yalnızca sorulan sorulara doğru ve içten cevap vermekle yetinmelidir. Öğrencinin öğretmenine güvenmesini sağlamalıdır. Öğretmen öğrenciye kesinlikle kendi değerlerini benimsetme uğraşı içinde olmamalıdır (Gutek, 2006; Sönmez, 2005). Ancak özellikle

gelenekçi ya da muhafazakâr olan eleştirmenler varoluşçuluğun okula uyarlanması çok zor olduğunu iddia etmektedirler. Çünkü eğitim grup öğretimini içeren, bireysel davranıştan öte, bürokratik örgütlenme gerektiren, kurumsallaşmış öğrenme ve sosyalleştirmeyi kapsamaktadır. Okullaşma öğrencinin özgürlüğünü sınırlandıran, genellikle kabul edilmiş davranış, inanç ve yetişkin otoritesine dayanır. Bireyin istek ve seçimlerini içeren varoluşçu okullarda bu durum zorlukla karşılanacaktır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

2.1.1.5. Yeniden kurmacılık

Pragmatizme dayanan yeniden kurmacılık, ilerlemeci eğitim kuramının devamı veya daha gelişmiş hâli olarak nitelendirilir. Özellikle çağımızda ortaya çıkan yabancılaşma, yok olma tehlikeleri, krizler, savaşlar, değerlerin yok oluşu vb. durumlar eğitimde yeniden kurmacı yaklaşımın önem kazanmasını sağlamıştır. Bu anlayışa göre çağımız, insanlığın ortadan kalkmasına doğru gitmektedir. İnsanlık ya yok olacak ya da kültürlerini gözden geçirip değişim için bilinçli bir tasarımlama yaparak daha tutarlı bir sosyal düzen oluşturarak kendini yeniden yapılandıracaktır (Çüçen, 2005; Gutek, 2006; Sönmez, 2005). 19. yy sonu 20. yy başında oldukça popüler olan ilerlemeciliğin çocuk merkezli eğitime çok fazla önem verdiği ve özellikle orta ve üst sınıfa hizmet ettiği iddiası, tüm toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek toplum merkezli bir eğitim yaklaşımının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Buna yönelik olarak eğitimin amacı yüzyılın kültürel bunalımını aşmak için, kültürel mirasını eleştirel bir şekilde değerlendirerek dünya uygarlığını inşa etme, insanların mutluluğunu ve barışı sağlama, sevgi, işbirliği gibi değerleri ve bunların sürekliliğini kazandırma, uygulama yoluyla değişmeyi gerçekleştirme, aynı zamanda çağdaş dünyanın temelinde bulunan sosyal ve ekonomik güçlerle uyum içinde olacak bir sosyal düzenin yeniden oluşumunu sağlamaktır. Çünkü eğitim hem bir değişim aracı hem de bir denge aracıdır. Değişim ise sadece bugünü değil yarını da etkiler. Bundan dolayı eğitim bugünün ve geleceğin neler getireceğini hedefleyerek değişimin sağlayacağı her şeyi yeniden oluşturmali, toplumu devamlı yeniden biçimlendirmeli ve düzenlemelidir (Arslan, 2007; Çüçen, 2005; Ergün, 1999; Gutek, 2006; Sönmez, 2005).

Yeniden kurmacılıkta asıl olan amaçlar olduğundan içerik, konular, dersler birer araçtır ve amaçlara göre oluşturulmalıdır. Geleceğin nasıl tesis edileceğinin işleneceği

derslerde, geleceğin yapısının öğrencilerin sorumluluğunda olduğu öğrencilere inandırılmalıdır. Bireyler hem toplumu yeniden kuracak hem de denetleyecek bir biçimde yetiştirilmelidir. Çünkü toplumun değişimi bireylerin değişimine bağlıdır. Bunun sağlanmasında temel güç öğretmenindir. Öğretmen bu amaçların gerçekleştirilmesinde tüm araç gereçleri, öğrenme yaklaşımlarını, yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Öğrenciler de eğitim ortamına aktif bir şekilde katılmalıdır. Uygulamaya dönük derslerde öğrenciler deney, gözlem, gezi gibi aktiviteleri sınıf içerisinde aktif olarak kullanabilmelidirler (Çüçen, 2005; Gutek, 2006; Sönmez, 2005).

Yeniden kurmacılık anlayışına göre, toplum ve dünya barışını sağlayacak olan öğrencilerdir. Öğretmenin işlevi ise öğrenciye hedefini anlatmak, toplumu yeniden inşa etmenin geçerliliği ve ivediliği üzerine öğrenciyi ikna etmektir. Ancak bunu yaparken amaca hizmet eden her türlü düşünce, görüş ve savlar sınıf ortamına getirilip tartışılarak demokratik yöntemlere başvurularak sonuca ulaşılmalıdır. Öğretmen ise hiçbir görüş veya düşünceyi öğrenciye dayatmamalı, görüş, düşünce veya iddiaların kabul ya da reddini öğrencinin seçimine bırakmalıdır. Sınıf ortamında demokratik kurallar uygulanarak öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelmesine imkân vermelidir. Ayrıca eğitimde cezaya asla başvurulmamalıdır (Arslan, 2007, Çüçen, 2005; Gutek, 2006; Sönmez, 2005).

2.1.2. Özyeterlik inancı

İlk defa Bandura tarafından kullanılan özyeterlik inancı, bireyin belli bir performans için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma ve zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacağına ilişkin kendi kapasitesine olan kişisel inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Sosyal bilişsel teori içinde yer alan özyeterlik inancı, bireylerin yeterliklerini arttırmak ve geliştirmek için klavuzluk etmeyi amaçlar (Bandura, 1995). Sosyal bilişsel teoriye göre insan düşüncesi ve davranışı, kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin dinamik ve etkileşimli ürünü olarak görülmektedir. Bu karşılıklı belirleyicilik Bandura'nın kuramının temelini oluşturur (Pajares, 2006).

Bireyler eylemleri üzerinde istenilen etkiyi yaratabileceklerine inanmadığı sürece, harekete geçmeleri oldukça zordur. Bu sebeple özyeterlik inancı davranışın temelini oluşturur (Bandura, 1998). Güçlü bir özyeterlik duygusu, kişinin başarısını ve

kişisel mutluluğunu artırır. Yeteneklerine güvenen kişiler kendilerini zorlayan görevlerden kaçmak yerine, bu duruma meydan okuyarak zor görevlerde ustalaşmaya çalışırlar. Kendilerine zorlayıcı hedefler seçerler ve güçlü bir kararlılık gösterirler. Başarısızlıkla yüz yüze geldiklerinde çabalarını artırır ve daha sabırlı davranırlar. Başarısızlık veya aksiliklerden sonra ise özyeterlik duygularını hızlı bir şekilde toparlarlar. Başarısızlıklarının nedenini yetersiz çaba, eksik bilgi ya da sonradan edinilebilecek yeterliklere bağlarlar. Zor durumlarda soğukkanlı bir şekilde davranıp kontrolü sağlayabilirler. Böylece özyeterlik inancı kişinin başarısını artırırken stresi ve depresyona karşı savunmasızlığı da azaltır. Yetenekleri ile ilgili şüphe duyan kişiler ise kişisel tehdit olarak gözüken zor görevlerden kaçarlar. Bu kişiler seçtikleri görevlere karşı düşük bir isteğe ve zayıf bir sorumluluğa sahiptirler. Zor görevlerle karşılaştıklarında bunu nasıl başaracaklarına değil kişisel eksikliklerinin, karşılaştıkları engellerin ve tüm olumsuz sonuçların üzerinde dururlar. Zorlandıklarında çabalarını azaltır, gevşek davranır ve hemen pesederler. Başarısızlık ve aksiliklerden sonra özyeterlik inançlarını toparlamaları uzun zaman alır. Çünkü yetersiz performanslarını yeteneksizliklerine bağlarlar. Strese ve depresyona çok çabuk yenilirler (Bandura, 1994, 1998).

2.1.2.1. Özyeterliğin kaynakları

Bandura'ya (1994) göre, bireylerin özyeterlik inançları uzmanlık deneyimleri (geçmiş deneyimler), dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duyuşsal deneyimler olmak üzere dört ana kaynak aracılığıyla gelişmektedir. Bu kaynaklar aşağıda sırası ile açıklanmıştır (Bandura, 1977, 1994, 1995).

2.1.2.1.1. Uzmanlık deneyimleri

Güçlü bir özyeterlik yaratmanın en etkili yolu uzmanlık deneyimleridir (Bandura, 1994, 1995). Bireyin kendi performansı özyeterliğini değerlendirmede güvenilir bir rehberlik sağlar. Genel olarak başarılar özyeterliği arttırırken, başarısızlıklar özyeterliği düşürür (Schunk ve Zimmerman, 2007).

Bu yapıyla geçmişteki davranışla mevcut davranışın benzer olduğu ve geçmiş başarının özyeterlik üzerinde büyük etkisi olduğu görülür. “Görmek inanmaktır” deyiimi

bireyin başarılarının somut kanıtlarının önemini vurgulayan bir ifadedir. Bu anlamda bireyler zorluklarla başa çıkmada kendilerinin etkili olduğunu görmeleri benzer bir durumda da başarılı olabileceklerine yönelik inançlarını artırır (Maddux, 2012). Örneğin, bir genç basketbolda başarılı bir özgeçmişle sahipse, bir takımda oynamaya yönelik özyeterliliğinin de yüksek olması beklenir. Özyeterliliğin bu kaynağı bireyin kendi başarılarına dayalı olduğundan, özyeterlilik üzerindeki en etkili ve güçlü kaynak olarak görülmektedir (Rhodes ve Mark, 2012). Özellikle özyeterlilik duygusu tam olarak oluşmadan önce yaşanan başarısızlıklar ise bireyin yeterliliğine olan inancını azaltarak benzer durumlara karşı genellemeler yapmalarına sebep olur. Bireylerin sadece kolay başarılar elde etmeleri hızlı sonuçlar almayı beklemelerine ve başarısız olduklarında cesaretlerinin kırılmalarına sebep olur. Zorluklara karşı sağlam bir özyeterlilik duygusu, azimli bir çabayla engellerin aşıldığı deneyimler sayesinde olur. Bireyin performansındaki bazı olumsuzluklar ve zorluklar, başarı için çabalamayı öğretmede yararlı olabilir. Bireyler başarı için gerekenleri anladıktan sonra zor durumlarda sabreder ve hızlı bir şekilde olumsuzlukların üstesinden gelebilirler. Bu olumsuzluklarla sonuna kadar başetmek onları zamanla daha güçlü hâle getirmede yardımcı olur (Bandura, 1977, 1994).

2.1.2.1.2. Dolaylı yaşantılar

Güçlü bir özyeterlilik duygusu yaratmanın ikinci yolu sosyal modellerden alınan dolaylı yaşantılar yolu ile olur. Davranış sonucunda oluşacak birçok beklenti dolaylı deneyimler yoluyla elde edilir. Gözlemcinin kendine yakın veya benzer bulunduğu kişileri gözlemlemesi ve gözlemledikleri kişinin bu süreçteki çabası sonucunda başarılı olması, kişinin benzer durumlarda başarılı olmak için gereken özyeterlilik algısını artırır. Aynı şekilde modellerin fazla çabasına rağmen başarısızlıklarını gözlemlemek, gözlemcinin kendi özyeterliliğini azaltır ve çabalarını zayıflatır. Algılanan özyeterlilik üzerinde modelin etkisi modele karşı algılanan benzerliklerden oldukça etkilenir. Benzerlik ne kadar fazla olursa modellerin başarı ya da başarısızlıkları kişinin özyeterlilik algısına o kadar etki eder. Aynı şekilde bireyler kendilerine örnek aldıkları modellerin kendilerinden ne kadar farklı olduğunu görürse, algılanan özyeterlilikleri modelin davranışlarından ve sonuçlarından o kadar az etkilenir (Bandura, 1977, 1994). Burada gözlemcinin modeli kişisel olarak tanıması gerekmez. Önemli olan modele olan benzerliğini ne derece

algıladığıdır (Rhodes ve Mark, 2012). Gözlemcinin deneyim düzeyi, eğitim düzeyi, cinsiyeti ve hatta ırk gibi birçok konuda gözlemciden farklı olduğu durumlarda gözlemcinin modeli örnek alma olasılığı düşer ve bu nedenle de gözlemcinin özyeterlik inancında artış olma olasılığı azalır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Model almanın etkisi bireyin kendi yeteneklerini yargılayan sosyal bir standart sağlamadan çok daha fazlasını yapar. Kişiler ilham aldıkları yeteneklere sahip olan deneyimli modelleri takip ederler. Deneyimli modeller davranışları ve yansıttıkları düşünceleri ile takipçilerine bilgiyi aktarırlar ve çevresel talepleri karşılamak için etkili yetenekler ve stratejileri öğretirler. Daha anlamlı edinimler, algılanan özyeterliğin arttığı anlamına gelir (Bandura, 1994).

2.1.2.1.3. Sözel ikna

Bireylerin bir işi başarılı bir şekilde tamamlamak için sahip oldukları yeteneklere olan inançlarını geliştirmenin üçüncü yolu sözel iknadır (Bandura, 1994, 1995). Kolaylığı nedeniyle bireylerin davranışlarını etkileyebilmede sözel ikna yaygın olarak kullanılmaktadır (Bandura, 1977). “Hadi, yapabilirsin!” birinin başkasını bir performansı yapabileceğine dair ikna etmesi için çok sık kullanılan bir tavsiyedir (Driscoll, 2012).

Verilen görevi başarmak için sahip olduğu yeteneklere inanan ve sözel olarak ikna olan bireyler, problem durumlarında kendilerine dair şüphe duymak ya da kişisel eksiklikleri üzerinde durmak yerine daha fazla çabalar ve sabırlı davranırlar. Ancak ikna edici teşvikler, kişilerin başarılı olmak için yeteri kadar sıkı çalışmayı denemelerine ve kişisel özyeterliklerinin gelişimine sınırlı düzeyde yardımcı olur. Sadece sözel ikna ile özyeterlik inancını arttırmak, zayıflatmaktan çok daha zordur (Bandura, 1994, 1995). Bu anlamda sözel ikna özyeterlik üzerinde düzeltici bir etkiye sahiptir. Zorluklarla başa çıkabileceğine ikna edilen bireylerin daha fazla çaba göstereceği muhtemeldir. Ancak gerekli koşulları düzeltmeden sadece sözel ikna aracılığıyla özyeterliği arttırmaya çalışmak başarısızlıkla sonuçlanabilir (Bandura, 1977). Özellikle gerçekçi olmayan teşvikler kişinin çabası sonucunda beklenmeyen sonuçlara sebep olarak özyeterliği azaltabilir. Bunun yanı sıra yeteneksiz olduklarına ikna edilen kişiler zor işlerden kaçmaya eğilimli olur ve zorlukla karşılaştıklarında hemen pes ederler. Başarılı özyeterlik geliştirenler ise pozitif değerlendirmeleri takip etmekten çok kendilerine

başarabilecekleri görevler verip başarısız oldukları ya da başarısız olmaya meyilli oldukları durumları başarabileceklerine inanmadan yapmaktan kaçınırlar. Kazandıkları zaferlerden çok kendi gelişimlerinde gösterdikleri başarıyı ölçerler (Bandura, 1994, 1995).

2.1.2.1.4. Fizyolojik ve duygusal durumlar

Bireyler kendi yeteneklerini sorgularken fiziksel ve duygusal durumlarından da kısmen etkilenirler (Bandura, 1994, 1995). Özellikle stresli durumlarda meydana gelen duygusal uyarılmalar, koşullara bağlı olarak bireylerin kendi kapasitelerini değerlendirmede bilgilendirici bir güce sahip olabilir. Bu nedenle duygusal uyarılmalar zorluklarla başa çıkmada özyeterliği etkileyen faktörlerden biridir (Bandura, 1977).

Pozitif bir ruh hâli özyeterliği artırırken, karamsar bir ruh hâli azaltır. Bireyin duygusal ve fiziksel tepkilerinin yoğunluğu da önemlidir. Yüksek düzeyde bir uyarılma genellikle bireyin performansını azaltır. Fakat asıl önemli olan bireyin bu uyarılmaları nasıl algıladığı ve yorumladığıdır. Güçlü özyeterlik duygusuna sahip olan bireyler zorluklar karşısında kendilerinden şüphe duyup, performanslarını düşürmek yerine karşılaştıkları zorlukları performanslarına katkı sağlayan duyuşsal bir uyarılma olarak görürler (Bandura, 1994, 1995). Birey performansının başarısız olacağına ilişkin korkuları kendinden uzaklaştırdığı takdirde başarılı olacağına ilişkin yeterlik inancı da artar (Bandura, 1977).

Özyeterliğin fiziksel göstergeleri sağlık fonksiyonlarında ve diğer fiziksel aktivitelerde önemli bir rol oynar. Bireyler uzun zaman alan ve dayanıklılık gerektiren etkinliklerde acı, ağrı ve halsizliklerini, fiziksel bitkinliğin bir işareti olarak görürler (Bandura, 1994, 1995). Özellikle güç ve dayanıklılık gerektiren faaliyetlerde özyeterlik, ağrı ve yorgunluk gibi durumlardan etkilenir (Maddux, 2012). Özyeterlik geliştirmede bireylerin stresini azaltmak, negatif düşüncelerini değiştirmek ve fiziksel durumlarını iyileştirmek önemlidir (Bandura, 1994, 1995).

2.1.2.2. Özyeterliğin işlevsel süreçleri

Bireylerin özyeterlik inançları bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim yapma süreçleri olmak üzere dört ana psikolojik süreçte gerçekleşir (Bandura, 1977, 1989, 1993, 1994, 1995)

2.1.2.2.1. Bilişsel süreçler

Özyeterlik inancı bireyleri harekete geçiren veya engelleyen birçok düşünce kalıbını etkiler (Bandura, 1989). Özyeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerinde çeşitli şekillerde etkisi vardır. Amaçlı insan davranışlarının çoğu, ulaşmak istenen hedefleri barındıran öngörü tarafından düzenlenir. Bireysel amaçların belirlenmesi öz değerlendirme kapasitesinden etkilenir. Daha güçlü algılanan özyeterlik daha yüksek ve zorlayıcı hedefler demektir. Bu da daha fazla sorumluluk anlamına gelir. Birçok eylem ilk olarak düşüncede organize edilir. Bireylerin özyeterliklerine olan inançları olaylardan beklentilerini şekillendirir. Yüksek özyeterlik duygusuna sahip olan kişiler performanslarını destekleyen ve pozitif rehberlik sağlayan başarı senaryolarını hayallerinde canlandırırlar. Özyeterliğinden şüphe duyan kişiler ise başarısızlık senaryoları üretirler ve kötü gidebilecek birçok şeyin üzerinde dururlar (Bandura, 1993, 1994, 1995). Yetenek kavramı son yıllarda anlam olarak değişime uğramıştır. Yetenek kişinin davranış repertuarında bulunan sabit bir davranış değil, bilişsel, sosyal, motivasyonel davranışların organize olduğu bir yapıdır. Bu nedenle birey aynı bilgi ve beceriyle, özyeterliğindeki dalgalanmalara bağlı olarak, benzer performanslarda başarısız veya çok başarılı olabilir (Bandura, 1993).

Düşüncenin ana fonksiyonu, bireylerin olayları tahmin edebilmelerine olanak sağlamak ve hayatlarını etkileyen bu olayları kontrol etme yeteneklerini geliştirmektir. Bu yetenekler birçok karmaşıklık ve belirsizlik içeren etkili bir bilişsel süreç gerektirir. Bireyler bir durum karşısında tahmini faktörleri hesaplamak, yorumlamak, olayların ani ve beklenmeyen sonuçlarını sorgulamak, test etmek, gözden geçirmek ve daha önce hangi faktörleri test ettiğini ya da hangisinin işe yaradığını hatırlamak için sahip oldukları bilgilerine yoğunlaşmak zorundadırlar. Zor koşullarla baş etme konusunda özyeterliğinden şüphe duyan bireyler analitik düşünmede zorlandıkları için performans kaliteleri ve motivasyonları azalır. Bunun aksine yüksek bir özyeterlik inancına sahip olan bireyler zor hedefler seçer ve performans başarılarını olumlu yönde etkileyen analitik düşünme becerisini kullanırlar (Bandura, 1993, 1994, 1995).

2.1.2.2.2. Motivasyonel süreçler

Bireyin özyeterliliğine olan inancı kendi motivasyonlarını düzenlemede anahtar bir rol oynar (Bandura, 1993, 1994, 1995).

Bandura (1989) gerçek yaşamın hayal kırıklığı, aksilik ve eşitsizliklerle dolu olduğunu, bazı kişilerin yaşanan bu zorluklar karşısında özgüvenlerini hemen toparlayabildiklerini, bazılarının ise yeteneklerine olan inançlarını kaybettiklerini belirtmiş, kişilerin bu zorlukların üstesinden gelip başarılı olmaları için sağlam bir özyeterlilik duygusuna sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu anlamda özyeterlilik inancı, motivasyonu çeşitli şekillerde etkileyerek bireyin seçtiği amaçları, ne kadar çaba sarf edeceğini, zorlukla karşılaştıklarında ne kadar dayanacaklarını ve başarısızlığa karşı dirençlerinin düzeyini belirler. Yeteneklerine güvenmeyen bireyler engellerle ve zorluklarla karşılaştıklarında çabalarını azaltıp hemen pes ederken, yeteneklerine güvenen kişiler daha fazla çaba sarf ederler. Sağlam bir çaba da başarıyı beraberinde getirir (Bandura, 1993, 1994, 1995).

Birçok bireyde motivasyon bilişsel olarak üretilir. Bireyler kendilerini öngörü egzersizleriyle motive ederek davranışlarına rehberlik ederler. Ne yapabilecekleri konusundaki inançlarını şekillendirip olayların muhtemel sonuçlarını tahmin ederler. Kendileri için hedefler seçer ve sahip oldukları önemli özellikleri fark etmelerini sağlayacak olayları planlarlar (Bandura, 1994).

Farklı teorilerden oluşturulan üç farklı bilişsel motivasyon türü vardır. Bunlar nedensel özellikler, sonuç beklentisi ve bilinen hedeflerden oluşur. Benzer teoriler, sırasıyla özellik teorisi, beklenti-değer teorisi ve hedef teorileridir. Özyeterlilik inancı bilişsel motivasyon teorilerinin her bir türünde etkilidir. Özyeterlilik inancı nedensel özellikleri etkiler. Yüksek özyeterlilik inancına sahip olan bireyler başarısızlıklarının sebebini yetersiz çabaya, düşük özyeterliliğe sahip olanlar ise yeteneksizliğe yorarlar. Beklenti-değer teorisinde motivasyon, davranışlara yön vererek belirli sonuçları ve bu sonuçların önemini belirler. Fakat bireyler ne yapabilecekleri konusundaki inançları kadar davranışlarının olası sonuçlarına göre de hareket ederler. Sonuç beklentisinin motivasyonel etkisi kısmen özyeterliliğe olan inançlar ile şekillenir (Bandura, 1993, 1994, 1995).

Beklenti-değer teorisinde davranışların ortaya çıkardığı sonuçlar ve bu sonuçların değeri motivasyonu, motivasyon ise özyeterliğe etki eder (Bandura, 1994). Belirgin ve zorlayıcı hedefler motivasyonu artırır ve devamlılığını sağlar. Motivasyon, bilişsel bir karşılaştırma süreci içeren hedef seçimine dayanır. Bireyler davranışlarına yön verirken amaçlarına ulaşana kadar çabalarını sürdürmek için kendi kendilerine teşvikler yaratırlar. Kendileri için önemli olan hedeflerine ulaşmadan önce kendi doyumlarıyla ilgilenirler. Düşük performanslarından duydukları rahatsızlığa rağmen çabalarına yoğunlaşmaya çalışırlar (Bandura, 1993, 1994, 1995).

2.1.2.2.3. Duyuşsal süreçler

Bireylerin kapasitelerine olan inançları motivasyon seviyeleri kadar zor durumlarda ne kadar stres, kaygı ve depresyon yaşayacaklarını da etkiler. Algılanan özyeterlik stres ve kaygı öğeleri üzerinde kontrol sağlamada ve endişenin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar (Bandura, 1989, 1993, 1994, 1995).

Tehdit durumsal olayların sabit bir özelliği değil, bireyin tehlikeyi nasıl algıladığıyla ilgili bir durumdur. Tehdit bireyin sorunlarla başa çıkabilmesiyle, çevrede var olan tehlikeyi eşleştirdiği ilişki bir özelliktir (Bandura, 1989). Yani bireyler zorluğuyla başedemeyeceğine inandığı durumları tehdit olarak algırlar.

Tehditlere karşı kontrol sağlayabileceklerine inanan bireyler, rahatsız edici düşünce kalıplarını akıllarına getirmemeye çalışırken, kontrolü sağlayabileceklerine inanmayan bireylerin endişesi artar ve yetersizliklerinin üzerinde dururlar. Çevrelerindeki birçok olayı tehlike olarak görürler. Olabilecek tehlikelerin ciddiyetini büyütürler ve nadiren yaşanan şeyler hakkında endişelenirler. Böyle düşünerek kendilerini strese sokarlar ve verimlerini düşürürler. Algılanan özyeterlik endişe kadar kaçınma davranışını da etkiler. Daha güçlü özyeterlik duygusu, zorlayıcı aktivitelerde yer alan daha gözü pek kişiler demektir. Endişenin meydana gelmesi sadece algılanan başarıma yeterliliğinden değil aynı zamanda rahatsız eden düşünceleri kontrol etmek için algılanan yeterlikten de etkilenir. Düşünce sürecini kontrol etmek için algılanan özyeterlik üretilen stres ve depresyonun yönetiminde önemli bir rol oynar. Stresin temel kaynağı rahatsızlık veren düşüncelerin sıklığı değil, yetersizlik algısıdır. (Bandura,

1989, 1994). Bununla beraber zorluklar karşısında kontrol gücünü kaybetmeye yönelik geliştirilen inanç, depresyona sebep olur (Bandura, 1998).

2.1.2.2.4. Seçim yapma süreci

Bireyler kısmen çevrelerinin ürünüdür. Bu yüzden bireysel yeterliliğe olan inançları, seçtikleri çevre ve aktivite türlerini etkileyerek yaşamlarını şekillendirir. Bireyler kapasitelerini aşacağına inandıkları aktivite ve durumlardan kaçarken, üstesinden gelebileceklerini düşündükleri durumlara ve zorlayıcı aktivitelere severek yaklaşırlar. Bireylerin seçtikleri sosyal çevre hayatlarının gidişatını etkileyen, farklı uzmanlık alanları, değerler ve ilgiler sunar. Bu durum bireysel gelişimlerinin yönünü önemli düzeyde etkiler. Bununla beraber bireyin yeterlikle ilgili yargısı uzmanlık alanlarını, ilgilerini ve değerlerini geliştirmeye devam eder (Bandura, 1994, 1995). Bu anlamda özyeterliğin seçim yapma süreci üzerindeki etkisi bireylerin en fazla kariyer seçimlerini ve gelişimlerini etkiler (Bandura, 1998). Yüksek düzeyde algılanan özyeterlik, bireyin ciddiyetle düşündüğü daha büyük kariyer seçeneği, seçtiği mesleğe yönelik daha fazla ilgi, mesleki uğraş, eğitimsel anlamda daha iyi hazırlık ve sonuç olarak daha fazla başarı anlamına gelir (Bandura, 1994, 1995).

2.1.3. Öğretmen özyeterlik inancı

Öğretmen özyeterlik inancı öğretmenlerin belirli bir öğretim görevini yerine getirebilmede, öğrenci katılımını ve öğrenmede istenilen çıktıları sağlamada, hatta isteksiz ve zor öğrencileri harekete geçirebilmede kendi yeteneklerine ve yeterliğine olan inancıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Özyeterlik inancının öğretmenlerde çaba, sebat ve bağlılığın yanı sıra öğrenci başarısı ve motivasyonu gibi birçok değişkenle güçlü ilişkilerinin olduğu, yüksek özyeterlik inancının zorluklarla baş etmedeki dayanıklılığı arttırdığı kanıtlanmıştır (Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy, 2001).

Öğretmen özyeterliğini güçlü kılan şey döngüsel doğasıdır. Güçlü yeterlik inancı daha fazla sebat ve çabaya, daha fazla sebat ve çaba daha iyi performans, daha iyi performans da yüksek verime sebep olur. Bu durum tam tersi için de söz konusudur.

Düşük düzeyde bir özyeterlik inancı daha az çaba ve hemen pes etmeye, bu durum da öğretim veriminin düşmesine ve beraberinde yine düşük özyeterliğe sebep olur (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Gibson (1983) öğretmen özyeterliğinin öğrencilerin başarısını belirleyen önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir. Birçok araştırmada yüksek düzeyde algılanan özyeterliğin, öğrenci performansı (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Muijs ve Reynold, 2002; Ross, 1992; Shidler, 2009; Swanson, 2014; Tournaki ve Podell, 2005; Tschannen-Moran ve Johnson, 2011) ve motivasyonu (Mojavezi ve Tamiz, 2012; Pan, 2014) üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda öğretmen özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin, öğretmen özyeterliği düşük olan öğretmenlerin öğrencilerinden akademik olarak daha başarılı ve akademik görevleri yerine getirme konusunda daha yüksek motivasyona sahip öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Gibson (1983) özyeterliği yüksek öğretmenlerin, öğrenci başarısının zekâ veya ailesel faktörlerle sınırlı olmadığına inandığını ve kendi yeteneklerine inanan öğretmenlerin daha fazla enerji ve çaba harcayarak hedeflerini gerçekleştirmeye çalıştıklarını, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) ise öğretimde sarf ettiği çabaya, ulaşmak istedikleri hedeflere ve zorluklara rağmen süreklilik gösterebildiklerini ve olumsuzluklar karşısında tekrar motive olabildiklerini vurgulamıştır.

Yeo, Ang, Chong, Huan ve Quek (2008) güçlü özyeterliğe sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde planlı ve organize fakat gerektiğinde esnek olabildiklerini, öğrenci özerkliğini destekleyen fakat kontrolü kaybettirmeyen yönetim tekniklerini kullanabildiklerini, öğrencilerin yeteneklerini ve motivasyonlarını arttırmak için çok, disiplin için az vakit harcadıklarını, öğretim stratejilerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebildiklerini ve öğrencileri öğretim sürecine katabildiklerini belirlemiştir.

Düşük öğretmen özyeterliği öğrencilerin de düşük özyeterliğe sahip olmasına sebep olur ve bu durumdan dolayı öğretmenin sahip olduğu yeterlik algısı iyice düşer. Akademik başarı arttıkça yeterlik inançları da artar. Bunun karşılığında öğrencilerin başarılarında artış olur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Öğretmen adaylarının özyeterliklerinin gelişimi genellikle çocuklara ve onları kontrol edebilmeye ilişkin tutumlarıyla alakalıdır. Düşük özyeterliğe sahip öğretmen

adaylarının dışsal ödüllere, sıkı sınıf disiplinine ve cezaya daha yönelimli oldukları, yüksek özyeterliğe sahip olanların ise sınıf içindeki davranışlarında ve eğitim öğretim süreçlerinde daha hümanistik ve olumlu oldukları belirtilmiştir. (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Gaith ve Yaghi (1997) özyeterliği yüksek öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini uygulama konusunda özyeterliği düşük öğretmenlerden daha istekli olduklarını belirlemişlerdir. Bir başka çalışmada da özyeterliği yüksek öğretmenlerin yavaş öğrenen çocukları destekleme konusunda özyeterliği düşük olan öğretmenlerden daha iyi oldukları ortaya konulmuştur (Shachar ve Shmuelewitz, 1997). Muijs ve Reynold (2002) özyeterliği yüksek öğretmenlerin kendilerini mesleki açısından geliştirme konusunda özyeterliği düşük öğretmenlere göre daha istekli olduklarını ve bu yönde daha çok çaba sarfettiklerini bulmuşlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve iş ortamında yaşadıkları stres ile baş etme yetenekleri öğretmenlerin ruhsal sağlığını ve yaşam kalitelerini de etkilemektedir. Çeşitli çalışmalar özyeterliği yüksek öğretmenlerin, özyeterliği düşük öğretmenlerden mesleki olarak daha fazla tatmin yaşadıklarını, daha az strese girdiklerini (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998), işlerine daha fazla bağlı olduklarını (Ware ve Kitsantas, 2007) ve mesleki tükenmişliği daha az yaşadıklarını (Skaalvik ve Skaalvik, 2007) belirlemiştir.

Floriouane ve Lensmire (1990) öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının, eğitimcilerin onlara yönelik olan eğitsel beklentileriyle ilişkili olduğunu; bununla beraber çoğu öğretmen adayının gerçekçi olmayan bir iyimserliğe, başarılı bir öğretim için gerekli olan özelliklerin hepsinin kendinde olduğuna dair yanıltıcı özgüven içerisinde olabileceklerini belirtmiştir. Genellikle eğitim aldıkları sınıf içerisinde yaşanan problemleri kendilerinin yaşamayacağı, gözlemledikleri öğretmenlere göre daha iyi bir öğretmen olabileceklerine inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) öğretmen adaylarının öğrencilerin yaşamlarında büyük etkiler yapacaklarını umarak göreve başladıklarını fakat süreç içerisinde düşündüklerinin aksi bir durumla karşılaştıklarında büyük bir “gerçeklik şoku” yaşadıklarını belirtmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gerçek sınıf ortamıyla karşılaştıklarında hizmet öncesindeki iyimserliklerinin azaldığı ve özyeterliklerinde düşüş olduğu görülmüştür (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Deneyimli öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, öğretmen adayı ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre değişime karşı daha dirençli olduğu (Hoy, 2000; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005), özellikle hizmet öncesi dönemde değişime daha açık olduğu vurgulanmıştır (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Woolfolk Hoy ve Burke-Spero, 2005). Ross (1994) öğretmenlerin yeterliklerinin gelişimine yönelik yapılan atölye çalışmaları ve seminerlerin bile özyeterliklerini arttırmada sınırlı kaldığını belirtmiştir (akt. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Bu anlamda hizmet öncesi dönemin öğretmenlerin özyeterlikleri açısından önemli bir süreç olduğu görülmektedir.

2.1.3.1. Öğretmenlerde özyeterlik inancının gelişimi

Sosyal-bilişsel teori bireylerin özyeterliklerinin gelişiminde dört ana kaynak üzerinde durmuştur. Bunlar: dolaylı yaşantılar, sözel ikna, duygusal durumlar ve en etkili kaynak olarak görülen geçmiş deneyimleridir (uzmanlık deneyimleri) (Bandura, 1994). Bu anlamda Bandura'nın teorisi öğretmenlerin özyeterlikleri için de açıklayıcı bir model sağlar (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

2.1.3.1.1. Öğretmen özyeterliğinin gelişmesinde uzmanlık deneyimleri

Uzmanlık deneyimleri özyeterliğin gelişmesinde en etkili ve güçlü kaynak olarak tanımlanmıştır (Milner ve Hoy, 2003; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Öğretmenin geçmişte yaşadığı başarılı ve başarısız deneyimleri yeterlik beklentisini olumlu veya olumsuz yönde etkiler (Milner ve Hoy, 2003). Özellikle öğretmenin geçmişteki başarılı deneyimleri sağlam bir özyeterlik inancı oluşturmada etkilidir. Geçmişteki başarısız performansından dolayı başarısız olacağına inanan öğretmenin özyeterlik inancı düşecek ve gelecekteki performanslarında da başarısızlık görülecektir (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Doğasında döngüsel ve dinamik bir yapı içeren öğretmen özyeterliğinde her yeni uzmanlık deneyimi, yeni bir performans yeterliği kazandırır. Özyeterliğin bu kaynağı mevcut olan özyeterliği ya artırır ya da azaltır (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

Özellikle mesleğe yeni başlayan ve deneyimi az olan öğretmenlerin özyeterliklerinde geçmişteki uzmanlık deneyimlerinin etkisi daha belirgin olarak görülmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) deneyimsiz öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre özyeterliklerinin daha düşük olduğunu, bu durumun sebebinin ise sınırlı uzmanlık deneyimlerinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Özellikle hizmet öncesinde gelişen özyeterlik inançlarının oluştuktan sonra değiştirilmesinin zor olduğu ancak özellikle öğrencilik esnasında gerçek sınıf ortamındaki öğretim pratiklerinin değişime karşı olan bu direnci zayıflattığı vurgulanmıştır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Benzer şekilde Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero (2005) öğretmenlerin özyeterliklerinin gelişimi üzerinde özellikle lisans eğitimindeki deneyimlerin önemini vurgular. Öğretmen adaylarının özyeterliklerinin gelişmesinde uzmanlık deneyimlerinin etkili bir kaynak olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Johnson, 2010; Yeung ve Watkins, 2000).

Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) temsili deneyimle gerçek deneyim arasındaki farkı “iyi bir espriye gülmekle, iyi bir espri yapabilmek” arasındaki farkla açıklamıştır. Benzer şekilde hizmet öncesindeki öğretmenlerin de deneyimli bir öğretmende gördüklerini kendinin de yapabileceğine inanabildiklerini fakat benzer bir uygulama yaparken başarısız olabileceklerini belirtmiştir. Bu anlamda geniş bir kuramsal bilgi ve dolaylı deneyimler içeren öğretmenliğe hazırlık programlarının öğretmen adaylarının özyeterliklerini arttırmada sınırlı kalabileceğini belirtmiştir.

2.1.3.1.2. Öğretmen özyeterlik inancının gelişmesinde dolaylı yaşantılar

Dolaylı yaşantılar belirli bir performansın başkası tarafından modellenmesidir (Milner ve Hoy, 2003). Bu anlamda dolaylı yaşantılar öğretmelerin kendi öğretim performanslarının hedefe ulaşip ulaşmayacağını değerlendirme konusunda, bir modeli gözlemlene fırsatı sağlar. Gözlemci olan öğretmenle model arasındaki benzerlik öğretmene daha ikna edici karşılaştırmalar sunar. Gözlemci kendisini modelle özdeşleştirdiğinde modeli örnek alma olasılığı artar ve dolayısıyla gözlemcinin özyeterliği de artar. Öğretmenin, gözlediği modelin performansının başarılı olması durumunda, kendinin de benzer bir durumda başarılı olabileceğine yönelik inancı

artarken başarısız performans karşısında inancı kırılabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

2.1.3.1.3. Öğretmen özyeterlik inancının gelişmesinde fizyolojik ve duygusal durumlar

Bireyin bir durum karşısındaki uyarılma düzeyi, heyecanı ve kaygısı gibi olumlu veya olumsuz algı düzeyleri özyeterlik inancını etkiler (Milner ve Hoy, 2003; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Bir öğretmenin anlattığı dersten haz alması özyeterliliğini artırırken, kontrolü kaybetme korkusundan kaynaklanan gerilim ve korku öğretmenin öz yeterlik inancını azaltır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Bu anlamda özellikle hizmet öncesi dönemde öğretmenlere kazandırılmaya çalışılan beceri için ilgi ve merak uyandırılması önemlidir. Öğretmenlerin gözlenen ilk performansının fazlaca eleştiri alması, öğretmende gerginliğe ve strese sebep olur. Ancak öğrencilerin de olduğu bir atölye ortamında yeni stratejileri denemeleri konusunda teşvik edilmeleri, öğretmenlerin korkusunu azaltmaya ve cesaretlendirmeye böylelikle özyeterlik inançlarının artmasına yardımcı olabilir (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

2.1.3.1.4. Öğretmen özyeterliliğinin gelişmesinde sözel ikna

Sözel ikna öğretmenlerin performanslarını başarıya ulaştırabilme inancını güçlendirebilmek için çevrelerinde bulunan meslektaşlarından, yöneticilerinden veya denetçilerinden aldığı sözel girdiler olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Bu anlamda sözel ikna, öğretmenin belirli performans sonucunda çevresinden aldığı geri bildirimler veya moral konuşmalarıdır (Milner ve Hoy, 200; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005; Johnson, 2010). Öğretmenin çevresinde bulunan meslektaşlarından, arkadaşlarından, ailesinden, yöneticisinden vb. performansı hakkında olumlu dönütler alması, başarısının güdülenmesini ve özyeterliliğinin artmasını sağlar (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Öğretmenler mesleki gelişimlerine veya yeni öğretim stratejilerine yönelik atölyelere katıldıklarında veya meslektaşlarından teşvik edici geri bildirimler aldıklarında başarılı stratejiler uygulayabileceklerine yönelik inançları artar (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

Sözel iknanın gücü karşı tarafın ikna gücü, uzmanlığı ve güvenilirliğine de bağlıdır (Milner ve Hoy, 2003; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005). Bununla beraber sözel ikna, öğretmenlerin özyeterliğini arttırmada tek başına kalıcı artışlar yapabilecek güçlü bir kaynak değildir. Sözel ikna ancak diğer kaynaklarla beraber işe koşulduğunda öğretmenlerin özyeterliğini arttırmada etkili olabilir (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

2.1.3.2. Öğretmen özyeterlik inancını etkileyen faktörler

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının okul iklimi ve yapısı, yönetici liderliği ve kolektif yeterlik (kurumun ortak özyeterliği) gibi okul düzeyindeki değişkenlerle ilişki içerisinde olduğu belirtilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

2.1.3.2.1. Okul iklimi ve yapısı

Öğretmenlerde güçlü bir özyeterlik inancı, okul personelinin akademik başarıya odaklandığı pozitif bir okul ortamında oluşur (Hoy ve Woolfolk, 1993; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Ayrıca, öğretmenlerin performansları sonucu olumlu dönütler almaları ve diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmalarının özyeterlik algılarına olumlu etkileri vardır. Bunun yanı sıra velilerin öğrencilerin davranışları konusunda öğretmenlerle işbirliği içinde olmaları, okulda ve okul dışında çocuklarıyla ilgili olmalarının da öğretmenlerin özyeterlik algısına katkı sağlar (Rosenholtz, 1989; akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Webb ve Ashton (1987) yaptıkları çalışmalarda, okul iklimi ve yapısındaki bazı olumsuz faktörlerin öğretmenlerdeki güçlü özyeterlik algısının oluşumunu engellediği sonucuna varmışlardır. Bu faktörlerden en önemlileri, aşırı görev talebi, düşük moral, takdir edilmeme, yetersiz maaşlar ve düşük statülerdir. Bunlara ek olarak mesleki izolasyon, belirsizlik ve yabancılaşma özyeterlik inancını zayıflatan unsurlardır (akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Öğretmenlerin verim düzeyleri, bu süreçte beraber çalıştıkları öğrenci gruplarına da bağlıdır. Başarısız sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin, başarılı ve saygılı sınıfta öğretim yapanlara göre özyeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir

(Ross, Bradley-Cousins ve Gadalla, 1996). Benzer şekilde Dembo ve Gibson (1985) öğretmenlerin özyeterliklerinin sınıf başarısıyla ilişkili olduğunu, farklı seviyedeki sınıflarda öğrenciden alınan geri bildirimle ilgili olarak öğretmenin sınıf içerisindeki öğretimsel davranışlarında ve yeterlik algılarında farklılıklar meydana geldiğini vurgulamıştır. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) ise öğretmenlerin özyeterlik algılarının farklı sınıf büyüklükleri ve farklı öğrenci gruplarında bile değişebileceğini belirtmiştir.

2.1.3.2.2. Yönetici liderliği

Öğretmenlerin özyeterlik inancı üzerinde, okul yöneticisinin liderlik özelliğinin de etkisi vardır. Okul yöneticisinin, öğretmenleri ortak bir amaç doğrultusunda tek çatı altında topladığı ve öğrencilerin sorunlarını minimum düzeyde tutabildiği okullarda, öğretmenlerin yeterlik duygusu daha güçlü olur. Liderlik özelliklerini, öğretmenlere kaynak sağlamak ve öğretmenlerin sınıftaki sorunlara yaklaşırken esneklik özelliklerini bozmadan öğretmenleri olumsuz durumlardan korumak için kullanan müdürler özyeterlik inancının oluşumu için uygun bir ortam sağlamış olurlar. Sonuç olarak bir okul müdürü, olumlu davranışlar sergileyerek ve performanslar üzerinde olumlu etkiler yaparak öğretmenlerin yeterlik algılarının yükselmesini sağlar. Ayrıca okulu ilgilendiren temel konularda daha fazla söz hakkına sahip olan ve daha az aksaklıkla karşılaşan öğretmenler daha güçlü bir yeterlik algısına sahiptirler (Hipp ve Bredeson, 1995; Lee, Dedick ve Smith, 1991; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

2.1.3.2.3. Kolektif yeterlik

Sosyal bilişsel kuram öğretmenlerin eylemlerine hem kendilerinin hem de kurumun ortak algısının etki ettiğini vurgulamıştır (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Kolektif öğretmen yeterliği bir okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak öğrenciler üzerindeki pozitif etkilerine yönelik algıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

Grubun kapasitesini istenilen bir amaca ulaşmak için kullanma inancı olan kolektif yeterlik, çevresel faktörler ve özyeterlik inancı arasındaki neden sonuç ilişkiden

kaynaklı düşük çaba ve kararlılık, öğretmen grupları içerisinde düşük kolektif yeterliğe yol açabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Öğretmenlerin özyeterlik inancıyla alakalı olduğu düşünülen kurumsal yapılar, öğretmenlerin yeni düşünceleri denemelerini cesaretlendiren akademisyenler, yöneticiler ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadaki birbirlerinin girişimlerini destekleyen öğretmenler özyeterlik üzerinde etkili bir yapıya sahiptir. Okul müdürü güçlü bir liderlik özelliği sergilediğinde, yenilikleri desteklediğinde ve öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarında kayda değer bir artış olmaktadır (Fuller ve Izu, 1986; Newman, Rutter ve Smith, 1989; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Bununla beraber Tschannen-Moran ve Barr (2004) öğretmenlerin kolektif özyeterlikleri arttıkça öğrenci başarısının da arttığını belirtmiştir.

Deneyimli öğretmenlerden oluşan bir okul karakteristiği olan kolektif öğretmen yeterliğinin (Tschannen-Moran ve Barr, 2004), öğretmen adaylarının geliştirmekte olan özyeterlikleri üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğu vurgulanmıştır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Knoblauch, Woolfolk-Hoy, 2008).

2.1.3.3. Öğretmen özyeterliğinin geliştirilmesi

Dembo ve Gibson (1985) birçok öğretmenin öğretmenliğe gerçek sınıf ortamlarında hazırlanmadıklarını, genellikle sınıf pratiklerinin orta, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda veya başarılı sınıflarda gerçekleştirildiğini, farklı durumlara hazırlıklı olmayan öğretmenlerin ise örneğin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, yavaş öğrenen veya engelli öğrenciler karşısında yetersizlik duygusunu yaşamalarının kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda öğretmenliğe hazırlık süreçlerinin öğretmenlerin karşılaşabilecekleri muhtemel sorunlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olabilecek şekilde düzenlemesinin önemlidir. Haberman (1995) benzer şekilde hizmet öncesi dönemde ideal ortamlarda uygulama yapan öğretmenlerin zor koşullarla baş etmede hazırlıksız olduğunu belirtmiş, özellikle mesleğe başlamadan önce zor koşullar altında uygulama yapmanın öneminden bahsetmiştir. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yetersizlik duygusu yaşamamaları için öğretmenlere daha küçük ve daha başarılı sınıfların verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Knoblauch, Woolfolk-Hoy (2008) öğretmenler arası işbirliğinin (dolaylı deneyimler, sözel ikna gibi) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterliğini geliştirmede etkili olduğunu, yüksek düzeyde algılanan işbirliğinin özyeterliği arttırdığını belirtmiştir. Bu anlamda okullarda öğretmenler arası işbirlikçi ortamların artırılmasının önemini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin özyeterlik inançları erken dönemlerde şekillendiğinden, özyeterliklerinin geliştirilmesi için kariyerlerinin erken dönemlerinde müdahale etmenin ve desteklemenin kalıcı faydaları olacağı belirtilmiştir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005). Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına gerçek deneyimler için daha fazla fırsat ve performansları hakkında zamanında doğru ve yararlı geribildirimler verilmesinin özyeterliklerinin gelişimi açısından çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Henson (2001) öğretmen adaylarının özyeterliklerinin gelişiminde öğretmenliğe hazırlık programlarında yer alan öğretmenlik pratiklerinin üzerinde durulması gerektiğinden ve öğretmen özyeterliğinin hizmet öncesinde daha biçimlendirilebilir olduğundan öğretmenliğe hazırlık programlarındaki öğreticilerin gerçek deneyimler üzerinde daha fazla durmaları gerektiğinin öneminden bahsetmiştir.

Dembo ve Gibson (1985) öğretmenlerin özyeterliklerinin geliştirilmesi için:

- Lisans eğitimleri esnasında farklı sosyal çevre ve koşulları içeren geniş bir yelpazede deneyim elde etmelerinin sağlanması
- Başarısızlık karşısında kullanabilecekleri stratejiler hakkında yardımcı olunması
- Öğretmenlerin ihtiyaçlarını doğru bir şekilde belirleyebilmek için, öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik özyeterlikleri ile kişisel özyeterlikleri arasındaki farkın doğru bir şekilde analiz edilmesi
- Eğitim programlarının öğretmene yardımcı olabilecek şekilde hazırlanması
- Öğretmenlerin performanslarıyla ilgili doğru geri bildirim sağlanması
- Okul örgütsel yapısı içerisindeki sosyal normların değerlendirilerek, geliştirilmesi ve teşvik edilmesi

- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri değerlendirilerek, karar verme süreçlerine öğretmenlerin de katılımının sağlanması
- Öğretmenlerin kişisel veya kurumsal problemlerini çözmede kolektif yaklaşımların teşvik edilmesi
- Ailelerle iletişim ve etkileşim konusunda öğretmenlere yardımcı olunması gerektiğini belirtmiştir.

2.1.4. Eğitim inancı ve özyeterlik ilişkisi

Eğitim inançları, öğretmenlerin öğretmen olarak kendilerini ve öğretim süreçlerini kavramsallaştırması ve sınıf uygulamalarına açıklamalar geliştirmesinde bir filtre görevi yapar. Bu durum ise öğretmenin, öğretmenliğe ve öğretim sürecine son derece dar bir pencereden bakmasına sebep olabilir (Johnson, 1999; akt. Mak, 2011). Pajares (1992) “eğitim araştırmalarının en önemli konusunun” öğretmenlerin eğitim uygulamalarını anlamak, etkinliklerini arttırmak ve geliştirmek için onların eğitim inancının ne olduğunu anlamak olduğunu belirtmiştir.

Eğitim felsefesine dayalı olarak oluşan inançlardan (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011) idealizm ve realizm geleneksel, pragmatizm ve varoluşçuluk ise çağdaş olarak nitelendirilmiştir (Demirel, 2010; Ornstein ve Hunkins, 2014). Cevizci (2012) varoluşçu öğretmenleri, eğitimi özelleşmiş bir iş ya da meslek olarak görmeyen, onlara kendi varoluşlarının yükünü ve sorumluluklarını almaları konusunda katkıda bulunan ve bu uğurda her türlü yöntemi kullanabilen, kendisini egosuna veya konusuna kaptırmayan kişi olarak tanımlar. Pragmatist öğretmenler ise, öğrenciyi merkeze alan, işbirliğine ve problem çözme amaçlı modern eğitim-öğretim teknikleri kullanan, öğrenmenin sosyal bağlamına dikkat eden, işe geniş kapsamlı fikir iş ve çalışmalarla başlayıp ayrıntılı bir şekilde ele alan kişilerdir.

Ülkemizde uzun süredir uygulanan okul öncesi eğitim programları çocuk merkezliliği, esnekliği, keşfederek öğrenmeyi ve yaratıcılığı ön planda tutan gelişimsel programlardır (MEB, 1994, 2002, 2006, 2013). 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyleri yetiştirmek amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak ortaya konmuş çağdaş yaklaşımların bir sentezi niteliğinde olan okul öncesi eğitim programında, öğretmen her çocuğun farklı gelişimsel

ve bireysel özelliklerinin olduğunu bilen, var olan yeteneklerin geliştirilmesine destek olabilen ve sonuçtan çok sürece önem veren kişi olmalıdır (MEB, 2013). Bu anlamda programı uygulayacak olan okul öncesi öğretmenlerinin programın dayandığı çağdaş yaklaşımları benimsemesi önemli olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitime yönelik inançları, programlarından beklenen normları gerçekleştirmedeki yeteneklerini etkiler. Öğretmenlerin inanç ve algıları programlarından beklenen normlarla uyuşmadığı zaman yanlış algılamalar ortaya çıkar (Palenzuela, 2004). Öğretmenlerin bireysel yönelimine, mesleki veya kişisel deneyimlerine veya kişisel felsefesine dayalı olarak gelişen eğitsel inançları, sınıf içi veya dışı uygulamalarına yön veren önemli bir faktördür. Eğitim inançlarının yapısı geniş ve kapsamlıdır. Daha genel inançlarla beraber, öğrenci performansını etkileyebilme kapasitesi olan öğretmen özyeterliği, kendini algılaması, kendi hakkındaki dolaylı fikirleri olan özgörü, bazı görevleri gerçekleştirmedeki kendine ve kapasitesine olan güveni olan özyeterlik kavramları bu kapsam içerisinde yer alır (Pajares, 2002).

Çağdaş yaklaşımların eğitim süreçlerine katılmasıyla birlikte, öğretmenin görevinin artık sona erdiği ya da geçmişteki rolünün daha pasif ve edilgen hâle geldiği iddia edilmiştir. Ancak yeni yaklaşımların en önemli özelliği, öğrenen merkezli olmasından dolayı öğretmenin rolünde olan değişiktir. Öğretmenler yeni yaklaşım ve programlara uyum sağlamanın yanı sıra, teknolojiyi ve iletişim araçlarını kullanma, yeni öğretim stratejilerinden haberdar olma gibi yeni görevlerle karşı karşıyadır. Örnek verilecek olursa, “geleneksel öğretmenler, bir orkestrada piyano ya da keman gibi tek bir müzik aleti çalabilirken, bugünün çağdaş öğretmenden beklenen orkestra şefliğidir”. Yani öğretmen bütün müzik aletlerini çalabildiği gibi tüm orkestrayı da yönetebilme becerisine ve yeterliğine sahip olmalıdır (Kıldan, 2012). Öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, yetenekleri ve aldıkları eğitimlerinin yanı sıra kendilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine ilişkin inançları ile yakından ilgilidir (Kiremit, 2006). Ashton (1984) ve Ashton ve Webb (1986) yüksek yeterlik gösteren öğretmenleri, öğretmenliği önemli ve anlamlı bir meslek olarak gören, öğrenci performansı için yüksek hedefler koyan, öğrencilerinin öğrenmeleri için bireysel sorumluluklar alan, öğrenci başarısızlığında kendi performansını sorgulayan ve buna yönelik yeni öğretim stratejileri belirleyen, kendileri

için hedef belirlemeyle, öğrencileriyle ve mesleki becerileriyle meşgul olan, öğrencilerin öğrenmelerini etkileme konusunda kendilerine güven duyan, öğrenme sürecinde öğrencilerini bu sürece ortak olarak gören, öğrenci rehberliği için daha uzun ve daha fazla çaba sarf eden öğretmenler olarak tanımlanmıştır (akt. Collier, 2005). Ayrıca düşük özyeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının sınıfta daha sıkı bir disiplin ve yönetim anlayışına eğilimli oldukları, buna karşılık daha yüksek bir öğretim özyeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının daha hümanistik bir sınıf yönetimi yaklaşımına yakın oldukları belirtilmektedir (Saklofske, Michayluk, Randhawa ve Ross, 2001; Woolfolk ve Hoy, 1990). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmen özyeterliliğini, öğretmenin en zor ya da en güdüsüz öğrencilere bile erişebileceklerine olan inancı olarak tanımlamıştır. Wax ve Dutton (1991) işbirlikçi öğrenme tekniklerini sınıflarında uygulayan öğretmenlerin özyeterlik algılarının, birlikte çalışma konusundaki kendilerine olan güvenlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, çağdaş eğitim yaklaşımlarının tanımladığı öğretmen özellikleriyle, özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin özelliklerinin benzer olduğu söylenebilir. Buradan hareketle bir öğretmenin kişisel eğitim felsefesinin onun öğretim hedeflerini, sınıf içerisindeki rollerini, kullanacağı yöntem-teknik ve materyalleri, öğrenciye ve öğretmen olarak kendine olan bakışını etkileyeceği düşünülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Eğitim inancı ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde, öğretmen adayları ve öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde “*eğitim inancı*” kavramına karşılık gelebilecek çalışmaların geliştirilen ölçeklere bağlı olarak farklı başlıklar altında ele alındığı görülmektedir. Wiles ve Bondi ’nin (1993) geliştirdiği ve eğitim felsefelerini daimicilik, idealizm, realizm, deneysencilik ve varoluşçuluk olarak ele alan “*Philosophy Preference Assesment*” isimli anket, Çoban (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Aynı anket Doğanay ve Sarı (2003) tarafından “*Felsefi Tercih Değerlendirme Formu*” olarak Türkçeye uyarlanarak birçok çalışmada ölçme aracı olarak kullanılmıştır (Aslan, 2014; Çağırğan-Gülten ve Batdal-Karaduman, 2010; Çulha-Özbaş, 2015; Doğanay,

2011; Doğanay ve Sarı 2003; Duman ve Ulubey, 2008; Duman, 2008; Türkeli, 2011). Yapıcı (2013) ise aynı anketi “*Eğitim Felsefesi Ölçeği*” olarak uyarlayarak çalışmasında kullanmıştır. Ekiz (2005) tarafından geliştirilen “*Eğitim Felsefesi Benimseme Ölçeği*”nde ise eğitim felsefeleri daimcilik, özcülük, ilerlemecilik ve yeniden yapılanmacılık olarak boyutlandırılmış ve birçok çalışmada ölçme aracı olarak kullanılmıştır (Ekiz, 2005,2007; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Kaya, 2007). Üstüner (2008) tarafından geliştirilen “*Eğitim Felsefesi Yönelimi Ölçeği*” nde eğitim felsefeleri daimicilik, pragmatizm, ilerlemecilik, esasicilik ve varoluşçuluk olarak ele alınmıştır. “*Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği*” nde ise eğitim inançları aktarmacı, eklektik, ilerlemeci olarak kategorileştirilmiştir (Okut, 2009, 2011). Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen ve eğitim inancını, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk olarak boyutlandıran “*Eğitim İnançları Ölçeği*”nin birçok çalışmada ölçme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Beytekin ve Kadı, 2015; Biçer, 2013; Biçer, Er ve Özel, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Önen, 2011; Önen, 2012; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Yılmaz ve Tosun, 2013). “*Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği*”nde ise daimicilik ve esasicilik geleneksel, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık çağdaş eğitim felsefeleri olarak sınıflandırılmıştır (Çetin, İlhan ve Arslan, 2012). Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların “*eğitim inancı*”, “*felsefi yönelim*” ve “*felsefi tercih*” gibi farklı başlıklar altında ele alınarak yapıldığı görülmektedir.

Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) farklı ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdikleri eğitim inançlarının sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik; Biçer, Er ve Özel (2013) sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik; Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) ise sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olduğunu belirlemişlerdir. Biçer (2013) felsefe grubu öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının en fazla varoluşçuluk eğitim inancını, en az ise esasicilik eğitim inancını tercih ettikleri sonucuna ulaşırken, Çetin, İlhan ve Arslan (2012) fen bilgisi, ilköğretim matematik, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarıyla

yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerini (daimicilik-esasicilik), çağdaş eğitim felsefelerine (ilerlemecilik-yeniden kurmacılık) göre daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan Çağırhan-Gülten ve Batdal-Karaduman'ın (2010) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının en fazla deneyselci felsefeyi, en az varoluşçu felsefeyi tercih ettikleri, benzer şekilde Tekin ve Üstün'ün (2008) eğitim fakültesi son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada da öğrencilerin en fazla deneyselci felsefenin görüşlerini, en az varoluşçu felsefenin görüşlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Duman (2008) çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının büyük oranının deneyselci felsefenin görüşlerini, daha sonra sırasıyla realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizmin görüşlerini benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Duman ve Ulubey (2008) ise öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada benzer sonuca ulaşarak öğretmen adaylarının önemli bir kısmının deneyselcilik, daha sonra sırasıyla realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizmin görüşlerini desteklediklerini belirlemişlerdir. Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) öğretmen adaylarının sırasıyla en fazla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ekiz (2007) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına ilişkin görüşlerinin olumlu, daimicilik ve özcülük akımlarına ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu; Çoban (2002) ise son sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarında deneyselci felsefenin öne çıktığı ve varoluşçu felsefeye ilişkin kararsız görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Duman'ın (2010) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyselcilik ve varoluşçuluk, ortaokul fen ve matematik öğretmen adaylarının ise idealizm eğitim inançlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Ekiz'in (2005) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada 1. sınıftaki öğretmen adaylarının daimicilik ve özcülük, 4. sınıftaki öğretmen adaylarının ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim inancına eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Doğanay'ın (2011) tezsiz yüksek lisans programının başlangıcından sonuna kadar öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde nasıl bir değişme olduğunu incelediği çalışmasında ise öğretmen adaylarının programın başlangıcından sonuna eğitim felsefelerine ilişkin algılarının deneyselcilikte yoğunlaştığı, ilk tercih olarak belirttikleri felsefe anlayışları ile program sonunda ilk tercih ettikleri felsefe anlayışları

arasında genellikle deneysencilik anlayışı doğrultusunda değişimler olduğu belirtilmiştir. Çulha-Özbaş (2015) öğretmen adaylarıyla yaptığı benzer çalışmada öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin başından sonuna felsefi bakış açılarının deneysencilikte yoğunlaştığı ancak felsefi bakış açılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapıcı (2013) ise ilköğretim öğretmen adayı ve öğretmenleriyle yaptığı çalışmada adayların ve öğretmenlerin değişim ile değişmezliği, öğrenci merkezli anlayış ile öğretmen merkezli anlayışı birlikte kabullenmelerinden hareketle, eğitim felsefeleri arasında tercih yapamadıklarını ve eklektik felsefeye sahip olduklarını ve kendilerine has bir eğitim felsefesi oluşturamadıklarını belirtmiştir.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği eğitim inançlarının sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik ve yeniden kurmacılık olduğu en az ise esasicilik eğitim inancına katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Türkeli'nin (2011) beden eğitimi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin en fazla deneysenciliği benimsedikleri, Geçici ve Yapıcı'nın (2008) çeşitli branşlardan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin en fazla eksperimentalizmi, en az realizmi destekledikleri, Bilgin'in (2007) çalışmasında ise öğretmenlerin en fazla realizmi en az varoluşçuluğu benimsedikleri belirlenmiştir. Çoban'ın (2007) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin perennialist, realist, experimentalist felsefeye olumlu, existentialist felsefeye ilişkin kararsız görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Doğanay ve Sarı'nın (2003) çalışmasında hem branş hem de sınıf öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksek oranda deneysencilik, daha sonra sırasıyla realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizm olarak algıladıkları belirlenmiştir. Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) öğretmenlerin en fazla varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık, en az daimicilik ve esasicilik; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) en fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik, en az yeniden kurmacılık ve esasicilik; Yılmaz ve Tosun (2013) en fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik en az yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim inançlarını; Yapıcı (2013) ilköğretim öğretmenlerinin en fazla deneysencilik ve realizmi, en az daimicilik ve idealizmi; Üstüner (2008) müfettişlerin ve öğretmenlerin en fazla daimiciliği en az varoluşçuluğu benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Okut (2009) öğretmenlerin çeşitli felsefi sistemlerden fikirler ve kavramlar seçerek eğitime ilişkin

daha merkezi bir bakış açısı olan eklektik inancı daha fazla benimsediklerini ardından sırasıyla ilerlemeci ve aktarmacı inancı, Okut (2011) ise en fazla ilerlemeci en az aktarmacı inancı benimsediklerini belirlemiştir.

Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileriyle yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarını benimseme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kaya'nın (2007) okul yöneticileriyle yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış ve okul yöneticilerinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim inancına eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Duru-Öcal (2007) ise çalışmada okul yöneticilerinin varoluşçu okul yönetimine ilişkin olumlu yaklaşım gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Üstüner (2008) öğretmenlerle müfettişlerin eğitim felsefelerini karşılaştırdığı çalışmada öğretmenlerin müfettişlere göre daimicilik, esasicilik ve pragmatizme daha fazla eğilim gösterdiklerini belirlemiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim inançlarının birçok değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir.

Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) öğretmenlerin eğitim inançlarının oluşmasında kimlik özelliklerinin etkili olabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının eğitim inançları ile kimlik işlevlerinin ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının daimicilik eğitim inancıyla, kendini tanıma ve anlamayı kategorize eden yapı kimlik işlevleri, esasicilik eğitim inançları ile ise, gelecek kaygısı ve belirsizliği ifade eden hedef ve gelecek işlevleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiş, öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve varoluşçuluk gibi çağdaş eğitim inançlarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı, esasicilik eğitim inancıyla ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiş, görülen bu anlamlı ilişkilerin felsefe eğitiminin eleştirel düşünmenin geliştirilmesine, eleştirel düşünmenin ise bireylerin eğitim felsefelerini daha bilinçli ve sorgulayarak tercih etmelerine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Aslan (2014) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada eğitim felsefesi dersinin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji görüşlerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma

sonucuna göre, öğretmen adayları eğitim felsefesini aldıktan sonra, deneysencilik puanlarında artış, daimicilik puanlarında azalış olduğu bununla beraber eleştirel pedagoji ölçeğinin, eğitim sistemi, okulun işlevleri ve özgürleştirici okul alt boyutlarının ortalamalarında eğitim felsefesi dersini aldıktan sonra artış olduğu görülmüştür.

Biçer, Er ve Özel (2013) bilginin doğasına ve kaynağına ilişkin kabulleri, diğer bir deyişle epistemolojik inançların sahip olunan eğitim inancıyla ilişkili olabileceğini belirtmiş ve çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançları ile esasicilik arasında önemli pozitif bir ilişki, daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk arasında ise önemli negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Önen (2011) benzer çalışmasında öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı ile daimicilik ve yeniden kurmacılık arasında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancıyla ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duman ve Ulubey (2008) çalışmalarında öğretmenlerin felsefi görüşlerinin ve eğitim öğretim anlayışlarının, teknolojiye bakış ve teknolojiyi kullanma durumlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Önen (2012) çalışmasında benzer şekilde eğitime olan bakış açısının yani eğitim inancının bilgisayar ve internet kullanımıyla ilişkili bir faktör olduğunu belirtmiş, öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmanın sonucunda ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim inançlarıyla bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu belirlemiştir. Tondeur, Hermans, van Braak ve Valcke'ın (2008) çalışmasında güçlü bir şekilde yapılandırmacı eğitimi benimseyen öğretmenlerin, geleneksel eğitim inancına benimseyenlere göre bilgisayar kullanımlarının daha sık olduğu görülmüştür. Hermans, Tondeur, van Braak, Valcke (2008) yapılandırmacı eğitim inancının sınıf içerisinde bilgisayar kullanımına pozitif, geleneksel eğitim inancının ise negatif etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Teo, Chai, Hung ve Lee (2008) öğretmen adaylarının yapılandırmacı eğitim inancı arttıkça hem geleneksel hem de yapılandırmacı bir biçimde teknoloji kullanımlarının arttığını, geleneksel eğitim inançları arttıkça ise yapılandırmacı biçimde teknoloji kullanımlarının azaldığını belirlemiştir. Buna karşın Türkeli (2011) öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleriyle teknolojiye karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır.

Duman (2008) eğitim hakkındaki görüş ve inançların sunulan eğitimin belirleyicisi olduğunu belirtmiş ve öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada adayların benimsedikleri eğitim felsefelerine göre farklı öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) öğretmenlerin eğitim inançlarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarıyla ilişkisini incelemiş, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık eğitim inançları arasında pozitif, esasicilik eğitim inançlarıyla arasında negatif yönlü ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Okut (2009) etkili öğretmenlerin kişisel özellikler ve kişiler arası ilişkiler alanındaki özelliklerine en fazla ilerlemeci öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel özellikler, kişiler arası ilişkiler ve öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine en az oranda aktarmacı öğretmenlerin sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Tosun (2013) ise öğretmenlerin eğitim inançlarıyla öğretmen öğrenci ilişkilerini araştırmış, araştırma sonucunda öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimiciliğe yönelik olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilerle olan sınıf içi, okul içi ve okul dışı ilişkilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığını belirlemiştir. Okut (2011) araştırmasında sınıf yönetiminde en müdahaleci öğretmenlerin aktarmacı, en az müdahaleci öğretmenlerin ise ilerlemeci öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duman (2010) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının idealizm, realizm ve deneyselciliğe yönelik inançları arttıkça demokratik tutumlarının da arttığını belirlemiştir.

Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) öğretmenlerin eğitim inançlarıyla mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada genel olarak ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançlarıyla mesleki değerler arasında pozitif yönlü, esasicilik eğitim inancıyla negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca en yüksek seviyede pozitif ilişkinin, varoluşçuluk ile farklılıklara saygı duyma, en yüksek negatif ilişkinin ise esasicilik ile şiddete karşı olma değeri arasında olduğu belirlenmiştir. Çağırgan-Gülten ve Batdal-Karaduman (2010) ve Önen'in (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının felsefi tercihleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duruhan, Gürbüzürk, Şan ve Pepeler (2013) çalışmalarında öğretmenlerin ilerlemeci ve geleneksel anlayışlarını uygulamaları yönüyle incelemiş, öğretmenlerin

teoride öğrenci merkezli anlayışın benimsenmiş olmasına karşın uygulamada öğretmenin aktif olduğu yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirlemişlerdir.

Sang, Valcke, van Braak ve Tondeur (2009) kent merkezinde çalışan öğretmenlerin kırsal alanda çalışanlara göre daha yapılandırmacı olduğu ve geleneksel eğitimi daha az benimsedikleri, gelişmekte olan bölgelerde çalışanların ise yapılandırmacılık eğitim inançları geleneksel eğitim inancına göre anlamlı düzeyde daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Biçer (2013) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada daimicilik ve varoluşçuluk arasında pozitif düşük, esasicilik ile ilerlemecilik arasında negatif düşük, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık arasında pozitif orta, ilerlemecilik ve varoluşçuluk arasında pozitif yüksek, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim inançlarının, sınıf içinde ve dışında öğretmenlerin davranış ve uygulamalarına yön veren önemli bir faktör olduğu, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çağdaş eğitim inançlarına olan eğilimlerinin artmasının günümüz öğretmeninden beklenen özellik, davranış ve uygulamaların belirleyicilerinden biri olduğu görülmektedir.

2.2.2. Özyeterlik inancı ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde, öğretmen adayları ve öğretmenlerin özyeterlik inançlarına ilişkin araştırmalar incelenmiştir.

Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özyeterliğini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Şenel (2014) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada en yüksek özyeterlik algısının sınıf yönetimi, en düşük özyeterliğin ise öğrenci katılımı alt boyutunda olduğunu, genel özyeterlik ve özyeterliğin tüm alt boyutları ile tükenmişlik arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu yani okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlikleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığını belirlemiştir. Kesicioğlu ve Güven (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme, empati ve iletişim becerileri arttıkça mesleki özyeterliklerinde de artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kesgin (2006) okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri arttıkça problem çözme yaklaşımlarını kullanma eğilimlerinin arttığını

belirlemiştir. Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins'in (2011) çalışması okul öncesi öğretmenlerinin özyeterliklerinin, sınıf içerisindeki etkinliklere çocukları aktif bir şekilde katmalarıyla ve okuldaki işbirliği algılarıyla yüksek derecede ilişkili olduğunu göstermiştir. Guo, Piasta, Justice ve Kadevarek (2010) ise özyeterliği yüksek olan okul öncesi öğretmenlerin sınıfındaki çocukların kelime becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şenol-Ulu (2012) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özyeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sadece aile katılımı alt boyutunda 3. sınıflara göre özyeterliklerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu, meslek lisesi ve öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının diğer liselerden mezun olanlara göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca önlisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğu, öğretmenlerin yaşları arttıkça özyeterliklerinin de arttığı ve öğretmenlerin aile katılımı hariç, öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimine yönelik özyeterlikleri ve toplam özyeterlikleri öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tepe'nin (2011) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencileri olan öğretmenlerin düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencileri olan öğretmenlere, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına, öğretme öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Girgin, Özyılmaz-Akamca, Ellez ve Oğuz (2010) okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterkinlik düzeyinin ölçek toplamında ve alt boyutlarında yüksek olduğunu ve mesleklerine yönelik özyeterkinlik inançları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin uyum ve değer alt boyutundaki puanların da arttığını belirlemiştir. Kotaman (2010) hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de okul öncesi öğretmen adaylarının orta seviyede özyeterliğe sahip oldukları ve okul öncesi

öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kim ve Kim (2010) erken çocukluk öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin depresyon şiddeti ve sınıflarındaki çocuk sayısı arttıkça özyeterliklerinin azaldığını, olumlu sınıf iklimi ve öğretmenin hizmet yılı arttıkça öz yeterliklerinin arttığını belirlemiştir. Gerson (2012) ise özyeterliği yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik bilinç ve tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çobanoğlu (2011) çalışmasında okul öncesi eğitim programının içerik seçimi açısından uygulanmasını önemli ölçüde etkileyen değişkenlerin, oluşturmacı öğretmenlik inançları ile öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öğretmen özyeterlik inançları olduğu, öğrenme sürecinin uygulanması için ise, oluşturmacı öğretmenlik inançlarının ve öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öğretmen özyeterlik inançlarının yanı sıra öğretmenlik tecrübesinin de önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Todd-Brown (2005) okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe yönelik inançlarıyla özyeterlikleri arasında pozitif yönlü korelasyonlar olduğunu belirlemiştir. Kim (2011) erken çocukluk öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada yüksek metabilışsel bilgiye sahip öğretmen adaylarının, öğretmenliğe yönelik özyeterliklerinin de yüksek olduğunu belirlemiştir.

Sugawara, Ruder ve Burt (1998) erken çocukluk öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili yetkinlik puanları arttıkça özyeterliklerinin de arttığı ve öğretmenliğe hazırlık süreçlerindeki deneyimlerinde kendi kararlarına ve uygulamalarına fırsat verilen ve daha özerk davranabilen adayların özyeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Medina (2013) erken çocukluk öğretmenlerinin özyeterliğine katkısı olan faktörleri araştırmış, araştırma sonucunda erken çocukluk eğitim sertifikasına sahip öğretmenlerin özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu ve danışman öğretmen desteğinin öğretmenlerin özyeterliğini arttırdığını belirlemiştir. Ciyer, Nagasawa, Swadener ve Patet (2010) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik hazırlanan AzSRCR projesinin öğretmenlerin özyeterliklerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Mallous (2014) mesleğe yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin güçlendirilmesine, problemlerinin

çözümüne yönelik hazırlanan ve iş birlikçi konuşmalara dayalı olan programın öğretmenlerin özyeterliklerini arttırdığını belirlemiştir. Worch, Li ve Herman (2012) erken çocukluk öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada fen eğitime yönelik hazırlanan interaktif yazılım kullanımının öğretmen adaylarının özyeterliğini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pendergast, Garvis ve Keogh (2011) ise farklı öğretim kademesindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının özyeterlik üzerinde etkisini incelediği ve boylamsal olarak gerçekleştirdiği çalışmada programın başında ve sonunda erken çocukluk öğretmen adaylarının ilkokul ve ortaöğretim öğretmen adaylarına göre en yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olduğunu belirlemiş, bu durumu ise erken çocukluk öğretmen adaylarının birçoğunun part-time olarak çocuk bakım merkezlerinde çalışıyor olmasından ve bu deneyimlerinin öğretmenliğe yönelik özyeterlik düzeylerini arttırabileceğinden kaynaklandığı şeklinde yorumlamıştır.

Chung, Marvin ve Churchill (2005) özyeterliğin okul öncesi öğretmenlerinde çocuk-öğretmen ve öğretmen-veli ilişkisini açıklayan önemli bir değişken olduğunu ve bu değişkenler arasında pozitif yönlü korelasyonlar olduğunu belirlemiştir. Epstein ve Willhite (2015) erken çocukluk mesleki gelişim okuluna devam eden öğretmen adaylarının özyeterliklerini incelemiş sonuç olarak öğretmen adaylarının en fazla ailelerle işbirliği konusunda yetersizlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu çalışmalara ek olarak ilgili literatürde okul öncesi öğretmenlerinin ve adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmalarına (Çetingöz, 2012), oyun öğretime (Kadim, 2012a, 2012b), sanat eğitime (Garvis ve Pendergast, 2011), fen eğitime (Alabay, 2007; Buldur, 2014; Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008; Kim, 2007; Jay, 2000; Pierro, 2015; Templeton, 2007; Walan ve Rundgren, 2014), matematik eğitime (Pierro, 2015; Şeker, 2013), müzik öğretime (Özmenteş, 2011), aile katılımına (Ateş, 2015), okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere (Koç, Sak ve Kayri, 2015), sınıf yönetimine (Şahin-Sak, 2015), bilişim teknolojilerine (Köroğlu, 2014), internete (Liang ve Tsai, 2008), fen ve teknoloji okuryazarlığına (Sürmeli, 2013), okuma yazmaya hazırlığa (Komlodi, 2007), otizmlili çocukların eğitime (Engstrand ve Roll-Pettersson, 2014) yönelik özyeterliklerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlikleri üzerine yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde ise öğretmen özyeterliğinin performans yönetiminin önemli

bir yordayıcısı olduğu (Melik, 2014), ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlikleri arttıkça sosyal bilgiler benlik kavramlarının arttığı ve özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal bilgiler ders başarılarının yüksek olduğu (Özerkan, 2007) belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin özyeterliği arttıkça öğrencilerin başarılarının ve motivasyonlarının arttığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Mojavezi ve Tamiz, 2012; Pan, 2014).

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin özyeterlik inançlarını karşılaştırdığı çalışmada, deneyimi az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre özyeterliklerinin daha düşük olduğunu belirlemiş, bu durumu ise deneyimsiz öğretmenlerin süreçteki deneyim eksikliklerinin doğal bir sonucu olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Soodak ve Podell (1997) altı yıldan daha fazla mesleki deneyimi olan öğretmenlerin özyeterliklerinin iyi düzeyde olduğunu ancak yine de hizmet öncesi dönemdeki düzeyleri kadar iyi olmadığını; Klassen ve Chiu (2010) özyeterliğin mesleğin ilk yıllarında arttığını ancak daha sonra düştüğünü, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerinin düşük olduğunu, iş stresi fazla olan öğretmenlerin daha düşük özyeterlik gösterdiğini ve yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin mesleki doyumlarının fazla olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca birçok çalışma öğretmenlerin özyeterlikleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığını göstermiştir (Brouwers ve Tomic, 2000; Egyed ve Short, 2006; Schwarzer ve Hallum, 2008). Benzer şekilde Karahan (2008) öğretmenlerin özyeterlik algıları arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığını, kişisel başarının ise arttığını; Telef (2011) öğretmenlerin özyeterlikleri arttıkça, duyarsızlaşmalarının ve tükenmişliklerinin azaldığını, kişisel başarılarının, yaşam ve iş doyumlarının arttığını; Turcan (2011) öğretmenlerin özyeterliği arttıkça iş doyumlarının arttığını ve mesleğini isteyerek tercih edenlerin ve yapanların özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) öğretmenlerin özyeterliklerinin öğrenci başarısını ve iş doyumunu etkilediğini belirlemişlerdir.

Erdoğan (2013) ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin özyeterliği arttıkça başarı algılarının, akademik iyimserliklerinin, umut ve mesleki hazlarının arttığını ve başarı algısının, akademik iyimserliğin, umut ve hazzın

öğretmenlerin özyeterliğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu belirlemiştir. Doğan (2013) sınıf öğretmenlerinin özyeterliklerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordadığı ve etkilediği; Gençtürk (2008) ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlikleri arttıkça işlerinden aldıkları doyumun da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Türk (2008) ise öğretmenlerin özyeterlikleri arttıkça mesleki doyumlarının azaldığını belirlemiş, bu durumu ise öz yeterlik inançları güçlü olan öğretmenlerin mevcut işlerinin artık kendilerini tatmin etmemesinden kaynaklı olabileceği şeklinde yorumlamıştır.

Zengin-Kapıcı (2003) özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfta daha olumlu davranışta bulunduklarını; Babaoğlu ve Korkut (2010), Bozbaş (2015) ve Korkut (2009) sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin de arttığını belirlemişlerdir. Reilly (2002) öğretmen özyeterliğinin öğrenci başarısı, sınıf yönetimi, davranış değiştirebilme ve sosyal beceri geliştirme ile güçlü ilişkiler içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Almog ve Shechtman (2007) öğretmenlerin özyeterlikleriyle demokratik inançları ve sorunlarla başa çıkmada kullandıkları yararlı stratejiler arasında pozitif yönlü korelasyonlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca özyeterliği yüksek öğretmenlerin daha etkili öğretmenlik yapabildikleri (Yenice, 2009) ve daha az müdahaleci ve daha demokratik bir sınıf yönetimi gösterdikleri (Gencer ve Cakiroğlu, 2007) öğrencilerin özerkliğini daha fazla destekledikleri (Güvenç, 2011) belirlenmiştir. Aksoy (2011) ise ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyi arttıkça yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerileri düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Benzer (2011) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs ve seminerlerin, aldıkları ödüllerin, düzenledikleri veli toplantılarına katılan veli sayısı, okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı arttıkça özyeterliklerinin arttığını belirlemiştir. Benzer şekilde Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin-Gencel (2010) hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber Güven ve Çakır (2012) hizmet içi eğitim alma durumunun İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inancında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ancak eğitim özgeçmişinin ve çocuklara dil öğretimine yönelik alınan derslerin öğretmenlerin özyeterlik inancını etkileyen önemli bir değişken olduğunu belirlemiştir. Kasap (2012) ise sınıf

öğretmenlerinin bilgisayar ve interneti kullanma yeterliği, internette bilgi arama düzeyi, interneti eğitsel nitelikli kullanma düzeyi ve meslekle ilgili işlerde bilgisayarı kullanma sıklığı arttıkça özyeterliklerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk'ün (2014) çalışmasında öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterliklerinin oldukça yeterli, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerinin ise çok az yeterli olduğu, il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarındaki düzeyindeki değişimin öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri üzerinde önemli değişimlere sebep olduğu ve öğretmenlerin özyeterliklerinin mesleki kıdemlerine ve çalıştıkları okulun yerleşim yeri ve türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlara göre (Gençtürk, 2008; Türedi, 2015; Zararsız, 2012), yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin orta ve düşük düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlere göre (Altunbaş, 2011), il merkezinde görev yapanların ise ilçe ve köyde görev yapanlara göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğu (Korkut ve Babaoğlu, 2012) görülmüştür.

Karabacak (2014) öğretmenlerin öğretimsel, yönetsel ve mali özerklikleri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterliklerinin de arttığını belirlemiştir. Bununla beraber müdürlerin yöneticilik becerileri (Söylemez, 2012) ve öğretimsel liderlik düzeyi (Derbedek, 2008) arttıkça öğretmenlerin özyeterliklerinin de arttığını belirleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının özyeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Yavuz (2009) 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterliklerinin üst sınıftakilere göre, öğretmenlik mesleğini kişiliklerine uygun olduğu için seçenlerin ise ÖSS puanı yettiği için seçenlere göre daha yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının özyeterlikleri arttıkça üst bilişsel farkındalıklarının arttığı belirlenmiş, bunun sebebi olarak da her iki değişkenin de motivasyonla ilişkili olduğundan kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde Baykara (2011) öğretmen adaylarının özyeterlikleri arttıkça bilişötesi stratejilerini kullanma düzeylerinin ve farkındalık düzeylerinin arttığını belirlemiştir. Sapancı (2010) kendi bilişsel sistemlerini iyi tanıyan, öğrenme stratejilerinin farkında olan, hangi durumda hangi stratejiyi kullanacağını bilen

öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Cihan (2014) akademik özgüveni yüksek olan öğretmen adaylarının özyeterliklerinin de yüksek olduğu; Eryenen (2008) öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri arttıkça öğretmen özyeterliklerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Liaw (2009) öğretmen adaylarının hizmet öncesinde sınıftaki deneyimlerinin ve grup tartışmalarının özyeterliklerinin arttığını; Kurt ve Ekici (2012), Ekici (2008) ve Yüksel (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra öğretmen özyeterlik algılarının olumlu yönde değiştiğini belirlemişlerdir. Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının özyeterliklerinin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Coşkun (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini aldıktan sonra özyeterlik seviyelerinin yükseldiğini, öğretmenlik uygulaması dersinin Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının özyeterliklerini değiştirmede ancak meslek lisesi mezunlarının özyeterlik düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Giallo ve Little'ın (2003) öğretmen adaylarıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özyeterliklerini incelediği çalışmasında ise deneyimin ve öğretmenliğe hazır olmanın özyeterliği arttırdığı belirlenmiştir.

Bümen ve Ercan-Özaydın (2013) sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi boyunca ve öğretmenliğe başladıkları ilk yıllardaki özyeterliklerini boylamsal olarak incelemiş, lisans eğitimi boyunca öğretmen adaylarının özyeterliklerinin düzenli olarak arttığını, ilk öğretmenlik yılının sonunda ise öğretmen özyeterliğinin anlamlı derecede yükseldiğini belirlemiştir. Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero (2005) ise öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca özyeterliklerinin anlamlı olarak arttığını ancak göreve başladıklarında anlamlı olarak düşüş gösterdiğini belirlemiştir. Atasoy (2010) tezsiz yüksek lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının özyeterliklerinin lisans programında öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu; Kahyaoğlu ve Yangın (2007) II. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterliklerinin I. öğretimdekilere göre daha yüksek olduğu ve öğrenim görülen sınıf düzeyinin özyeterliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım (2011) öğretmen adaylarının özyeterlikleri arttıkça mesleki kaygı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmen adaylarının özyeterlikleri arttıkça mesleklerine yönelik tutumlarının da arttığını; Er (2009) öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının özyeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu benzer şekilde Başaran (2010) öğretmen adaylarının yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip olduklarını ve mesleklerine yönelik olumlu tutumları arttıkça özyeterliklerinin de arttığını ve kaygıları arttıkça özyeterliklerinin azaldığını belirlemiştir.

Tarkin ve Uzuntiryaki (2012) öğrenciyi derse katmaya ve öğretim yöntemlerini kullanmaya dair yüksek özyeterliğe sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiği; Seçkin (2011) bölümünü isteyerek seçen beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterliklerinin daha yüksek olduğu ve özyeterlikleri arttıkça mesleklerine yönelik tutumlarının da arttığını; Özdemir (2008) öğretmenlik mesleğini ilk 5 sırada tercih eden sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının, daha alt sıralarda tercih edenlere göre, öğretmenlik branşını kendim isteyerek seçtim seçeneğini belirten öğretmen adaylarının başka nedenlerden ötürü söz konusu branşı tercih etmek zorunda kalan öğretmen adaylarına göre özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, özyeterlik inancının öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumları ve bakış açıları, öğrenci başarısı ve kendi başarıları gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu ve sınıf içerisindeki öğrenme-öğretme sürecini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada “Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançlarının incelenmesi” amaçlandığından, betimsel tarama modelinde, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri araştırmanın yapıldığı grubun özelliklerinin tanımlanmasını, bir konuya ilişkin tutum, düşünce ve fikirlerin ortaya konulmasına ve birçok araştırma tekniğinin bir arada kullanılmasına imkân sağlamaktadır (Lynn, Erens ve Sturgis, 2012; McMillan ve Schumacher, 2010). Betimsel tarama modelleri genel tarama ve örnek olay tarama modelleri olarak sınıflandırılabilir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009, s.79). Genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelleri ise, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olduğundan bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Crano ve Brewer, 2002; Karasar, 2009).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Erzurum ili merkez ilçelerinde resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 235 okul öncesi öğretmeni ile Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 122 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada tüm öğretmenlere ve

öğretmen adaylarına ulaşıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma kapsamında 180 öğretmen ve 116 öğretmen adayından dönüt alınmış, hatalı ve eksik doldurulan veri toplama araçları ayıklandıktan sonra okul öncesi öğretmenlerinden toplanan 165, okul öncesi öğretmen adaylarından toplanan 106 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayı ve öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 3.1.

Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Öğretmen Adayları		Öğretmenler	
	f	%	f	%
Kadın	89	84	158	95.8
Erkek	17	16	7	4.2
Toplam	106	100.0	165	100.0

Tablo 3.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımlarının % 89 kadın ve % 17 erkek olduğu buna karşın öğretmenlerin % 95.8'inin kadın ve % 4.2'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.

Öğretmen Adaylarının Ağırlıklı Not Ortalamalarına (AGNO) İlişkin Bilgileri

AGNO	Öğretmen adayları	
	F	%
2.00-2.50	11	10.4
2.51-3.00	38	35.8
3.01-3.50	48	45.3
3.51-4.00	9	8.5
Toplam	106	100.0

Tablo 3.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 45.3'ünün 3.01-3.50 arası, % 35.8'inin 2.51-3.00, % 10.4'ünün 2.00-2.50, % 8.5'inin ise 3.51-4.00 arası not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Bilgileri

Lise türü	Öğretmen adayları	
	f	%
Genel Lise	31	29.2
Anadolu Lisesi	32	30.2
Meslek Lisesi (Çocuk Gelişimi)	17	16.0
Anadolu Öğretmen Lisesi	26	24.5
Toplam	106	100.0

Tablo 3.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 30.2'sinin Anadolu lisesi, % 29.2'sinin genel lise, % 24.5'inin Anadolu öğretmen lisesi, % 16'sının ise meslek lisesi mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Demografik Bilgileri

Mesleki Kıdem	Öğretmenler	
	f	%
1-5 yıl	92	55.8
6-10 yıl	45	27.3
11 yıl ve üzeri	28	17.0
Toplam	165	100.0

Tablo 3.4 incelendiğinde, öğretmenlerin % 55.8'inin 1-5, % 27.3'ünün 6-10, % 17'sinin ise 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5.

Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Programa İlişkin Bilgileri

Öğretmenler		
En Son Bitirilen Program	f	%
Önlisans	12	7.3
Lisans	148	89.7
Lisansüstü	5	3.0
Toplam	165	100.0

Tablo 3.5 incelendiğinde, öğretmenlerin %89.7'sinin lisans, % 7.3'ünün önlisans, % 3'ünün ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne İlişkin Bilgileri

Öğretmenler		
Okul türü	f	%
Anasınıfı	121	73.3
Anaokulu	44	26.7
Toplam	165	100.0

Tablo 3.6 incelendiğinde, öğretmenlerin %73.3'ünün anasınıfı, % 26.7'sinin ise anaokulunda görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının “Eğitim İnançları” nı belirlemek için, Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “*Eğitim İnançları Ölçeği*”, özyeterlik inançlarını belirlemek için Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “*Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği*” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır.

3.3.1. Eğitim inançları ölçeği'ne ait geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları

Eğitim inançları ölçeğinde öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye yönelik likert tipi 40 madde bulunmaktadır. EİÖ, “ilerlemecilik”, “varoluşçu eğitim”, “yeniden kurmacılık”, “daimicilik” ve “esasicilik” olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “1-Kesinlikle Katılmıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Toplam bir puan elde edilemeyen ölçekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın düşük olması, katılımcıların o felsefeye olan inancının düşük, yüksek olması ise söz konusu felsefeye olan inancının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; esasicilik boyutu için 0.61– 0.73, daimicilik boyutu için 0.42–0.61, ilerlemecilik boyutu için 0.50–0.73, , yeniden kurmacılık boyutu için 0.52–0.68, ve varoluşçu eğitim boyutu için 0.58–0.74olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık % 50 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, bu faktörler altında toplanan 40 maddelik yapısı için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($\chi^2/sd=2.23$) ve modele ilişkin diğer uyum indeksleri (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR $\leq$ 0.05, RMSEA $\leq$ 0.05, RMR ve SRMR $\leq$ 0.08, CFI $\geq$ 0.95, NFI ve NNFI $\geq$ 0.95, PGFI= 0.75) önerilen bu modelin uygun olduğunu göstermiştir. “Eğitim İnançları Ölçeği”nin iç tutarlılığı Cronbach’s Alfa ile hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adayları için ölçeğin geçerlik ve güvenirliği sınanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için, KMO .853 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 3409.475 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO’nun .60’dan yüksek, Barlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2007). Eğitim inançları ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin beş boyutta % 52.369 toplam varyans açıkladığı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen beş faktörlü

yapının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiş ve model uyum indekslerinin anlamlı olduğu bulunmuştur (REMSEA=.034, RMR=.021, NFI=.96, NNFI=.98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.97, GFI=.94, AGFI=.92). Eğitim inançları ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçek toplamının iç tutarlılık katsayısının α =.79 ve iki yarı güvenilirliğinin α =.70 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için ise iç tutarlılık katsayısının sırasıyla .84, 83, 82, 71 ve .89 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin iki yarı güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .75, .78, .71, .70 ve .87 olarak bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinde ise açımlayıcı faktör analizi için, KMO .853 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 3546.233 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2007). Eğitim inançları ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin beş boyutta % 53.751 toplam varyans açıkladığı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen beş faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiş ve model uyum indekslerinin anlamlı olduğu bulunmuştur (REMSEA=.032, RMR=.020, NFI=.96, NNFI=.98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.97, GFI=.94, AGFI=.92). Eğitim inançları ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçek toplamının iç tutarlılık katsayısının α =.81 ve iki yarı güvenilirliğinin α =.75 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için ise iç tutarlılık katsayısının sırasıyla .85, 84, 83, 73, .72 ve .89 olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim inançları ölçeğinin okul öncesi öğretmen adaylarında ve okul öncesi öğretmenlerinde geçerliği ve güvenilirliği bulunan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.2. Özyeterlik ölçeği'ne ait geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları

Özyeterlik ölçeği Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilmiş likert tipi öz bildirime dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçek, toplam varyansın % 64,99'unu açıklayan 37 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Altı boyutlu yapının doğrulayıcı faktör analizi model uyum indeksleri ise CFI: .94, NFI: .92, REMSEA: .04, GFI: .92, AGFI: .90 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada ise özyeterlik ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik analizleri öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde ayrı ayrı tekrar incelenmiştir.

Öğretmen adaylarında Açımlayıcı faktör analizi için, KMO .973 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 4350,275 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2007). Özyeterlik ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin altı boyutta % 67.15 toplam varyans açıkladığı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen altı faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiş ve model uyum indekslerinin anlamlı olduğu bulunmuştur (REMSEA=.068, RMR=.030, NFI=.92, CFI=.95, IFI=.95, RFI=.92, GFI=.90, AGFI=.90, NNFI=.95). Özyeterlik ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlılık ve iki yarı güvenirlik analizleri yapılmış ve ölçek toplamının iç tutarlılık katsayısının $\alpha=.84$ ve iki yarı güvenirliğinin $\alpha=.82$ olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için ise iç tutarlılık katsayısının sırasıyla .84, .83, .82, .71, .83 ve .89 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin iki yarı güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .75, .78, .71, .70, .87 ve .84 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerde ise Açımlayıcı faktör analizi için, KMO .973 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 3230.240 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2007). Özyeterlik ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin altı boyutta % 63.12 toplam varyans açıkladığı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen altı faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiş ve model uyum indekslerinin anlamlı olduğu bulunmuştur (REMSEA=.071, RMR=.031, NFI=.92, NNFI=.94, CFI=.94, IFI=.94, RFI=.92, GFI=.90, AGFI=.90). Özyeterlik ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlılık ve iki yarı güvenirlik analizleri yapılmış ve ölçek toplamının iç tutarlılık katsayısının $\alpha=.85$ ve iki yarı güvenirliğinin $\alpha=.83$ olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için ise iç tutarlılık katsayısının sırasıyla .83, .83, .82, .77, .84 ve .91 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin iki yarı güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .79, .79, .74, .73, .89 ve .87 olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular özyeterlik ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik değerlerinin geliştirilme süreçlerine yakın olduğunu ve bu doğrultuda özyeterlik ölçeğinin hem okul öncesi öğretmen adaylarında hem de okul öncesi öğretmenlerinde kullanılabilecek geçerliği ve güvenirliği bulunan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde öncelikle gerekli kurumlardan izin alındıktan sonra uygulamalara başlanmış ve araştırmanın başlangıcında bütün katılımcılara araştırma sürecine katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu bildirilmiştir. Analiz aşamasında ise öncelikle veri setinin parametrik testler için gerekli olan temel kriterleri karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle uç değerlerin kontrolü için skewness ve kurtosis değerleri incelenmiş ve veri setinin uç değer içermediği görülmüştür. Uç değer analizinden sonra Kolmogorov-Smirnov normallik testi ve Levene homojenlik testleri ile veri setinin normallik ve homojenlik değerleri incelenmiş ve bazı değişkenler için veri setinin normal dağılmadığı tespit edilmiştir.

Bu kapsamda öğretmen adaylarının veri setlerinin eğitim inançları değişkeni için mezun oldukları lise türü değişkeni açısından ve öz yeterlik değişkeni için de mezun olunan lise türü ve ağırlık not ortalaması bakımından normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle bu değişkenlere ilişkin analiz yapılırken nonparametrik testler olan Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin veri setlerinin ise hem eğitim inançları değişkeni için hem de özyeterlik inançları için cinsiyetlerine ve en son bitirdikleri program türüne göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve bu değişkenlere ilişkin analizler yapılırken nonparametrik testler olan Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Veri setlerinde bu değişkenlerin dışındaki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için bu değişkenlerin analizinde bağımsız örneklem için t testi, Tek faktörlü varyans analizi, Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde bütün analizler SPSS 21.00 ve LISREL 9.2 paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyet, ağırlıklı not ortalaması, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin maddi durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular bu kısımda verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İncına İlişkin Durumları

Eğitim İncanı	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Standart sapma
İlerlemecilik	106	1.23	5.00	4.42	.63
Varoluşçuluk	106	1.00	5.00	4.55	.63
Yeniden kurmacılık	106	1.14	5.00	4.03	.70
Daimicilik	106	1.00	5.00	3.73	.89
Esasicicilik	106	1.00	5.00	2.20	1.25

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla benimsedikleri eğitim inancının *varoluşçuluk* ($\bar{X}=4.55$) ve *ilerlemecilik* ($\bar{X}=4.42$) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri diğer eğitim inançlarının ise sırasıyla *yeniden kurmacılık* ($\bar{X}=4.03$), *daimicilik* ($\bar{X}=3.73$) ve *esasicilik* ($\bar{X}=2.20$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine göre Eğitim İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu

Eğitim İnancı	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S	t	p
İlerlemecilik	Kadın	89	4.50	.51	2.184	.043*
	Erkek	17	3.97	.97		
Varoluşçuluk	Kadın	89	4.60	.56	1.791	.076
	Erkek	17	4.30	.93		
Yeniden kurmacılık	Kadın	89	4.09	.69	1.866	.065
	Erkek	17	3.74	.72		
Daimicilik	Kadın	89	3.77	.86	1.069	.287
	Erkek	17	3.52	.99		
Esasicilik	Kadın	89	2.17	1.25	-.564	.574
	Erkek	17	2.36	1.26		

p<.05* anlamlı

Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eğitim inançlarının *ilerlemecilik* alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($t_{(104)} = 2.184$, $p < .05$). Buna göre kadınların aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 4.50$) olduğu ve erkeklerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X} = 3.97$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre kadın öğretmen adaylarının *ilerlemecilik* eğitim inançlarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının *varoluşçuluk* alt boyutunda ($t_{(104)} = 1.791$, $p > .05$), *yeniden kurmacılık* alt boyutunda ($t_{(104)} = 1.866$, $p > .05$), *daimicilik* alt boyutunda ($t_{(104)} = 1.069$, $p > .05$) ve *esasicilik* alt boyutunda ($t_{(104)} = -.564$, $p > .05$) cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.3.

Öğretmen Adaylarının Ağırlıklı Not Ortalamalarına göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim İnancı	AGNO	n	$\bar{X}$	S.S
İlerlemecilik	2.0-2.50	11	4.18	.97
	2.51-3.0	38	4.33	.67
	3.01-3.50	48	4.54	.51
	3.51-4.00	9	4.41	.42
	Toplam	106	4.42	.63
Varoluşçuluk	2.0-2.50	11	4.46	.56
	2.51-3.0	38	4.49	.70
	3.01-3.50	48	4.60	.64
	3.51-4.00	9	4.66	.42
	Toplam	106	4.55	.63
Yeniden kurmacılık	2.0-2.50	11	3.92	.71
	2.51-3.0	38	3.92	.74
	3.01-3.50	48	4.16	.71
	3.51-4.00	9	4.01	.35
	Toplam	106	4.03	.70
Daimicilik	2.0-2.50	11	4.09	.54
	2.51-3.0	38	3.61	.91
	3.01-3.50	48	3.72	.94
	3.51-4.00	9	3.84	.83
	Toplam	106	3.73	.89
Esasicilik	2.0-2.50	11	2.85	1.43
	2.51-3.0	38	2.39	1.22
	3.01-3.50	48	2.00	1.20
	3.51-4.00	9	1.68	1.07
	Toplam	106	2.20	1.25

Tablo 4.3'te öğretmen adaylarının eğitim inançları açısından ağırlıklı not ortalamalarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçek alt boyutları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek

üzere tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Öğretmen Adaylarının Ağırlıklı Not Ortalamalarına göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Eğitim İnancı		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	1.654	3	.551		
İlerlemecilik	Gruplar içi	40.466	102	.397	1.390	.250
	Toplam	42.120	105			
	Gruplar arası	.447	3	.149		
Varoluşçuluk	Gruplar içi	42.316	102	.415	.359	.783
	Toplam	42.763	105			
	Gruplar arası	1.395	3	.465		
Yeniden kurmacılık	Gruplar içi	51.107	102	.501	.928	.430
	Toplam	52.502	105			
	Gruplar arası	2.086	3	.695		
Daimicilik	Gruplar içi	81.135	102	.795	.874	.457
	Toplam	83.221	105			
	Gruplar arası	10.262	3	3.421		
Esasicilik	Gruplar içi	153.812	102	1.508	2.268	.085
	Toplam	164.074	105			

p>.05 anlamsız

Öğretmen adaylarının ağırlıklı not ortalamalarına göre eğitim inançları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eğitim inançlarının *ilerlemecilik* alt boyutunda ($F_{(105)} = 1.390$, $p > .05$), *varoluşçuluk* alt boyutunda ($F_{(105)} = .359$, $p > .05$), *yeniden kurmacılık* alt boyutunda ($F_{(105)} = .928$, $p > .05$), *daimicilik* alt

boyutunda ($F_{(105)} = .874$, $p > .05$) ve *esasicilik* alt boyutunda ($F_{(105)} = 2.268$, $p > .05$) ağırlıklı not ortalamasına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.5.

Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne göre Eğitim İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Eğitim İnancı	Lise Türü	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
İlerlemecilik	Genel Lise	31	59.06	3	8.395	.039*
	Anadolu Lisesi	32	51.27			
	Meslek Lisesi	17	66.38			
	Öğretmen Lisesi	26	41.19			
Varoluşçuluk	Genel Lise	31	49.97	3	6.996	.072
	Anadolu Lisesi	32	54.28			
	Meslek Lisesi	17	69.62			
	Öğretmen Lisesi	26	46.21			
Yeniden kurmıcılık	Genel Lise	31	52.27	3	10.882	.012*
	Anadolu Lisesi	32	49.25			
	Meslek Lisesi	17	75.32			
	Öğretmen Lisesi	26	45.92			
Daimicilik	Genel Lise	31	52.02	3	5.340	.149
	Anadolu Lisesi	32	44.98			
	Meslek Lisesi	17	64.06			
	Öğretmen Lisesi	26	58.85			
Esasicilik	Genel Lise	31	56.29	3	1.674	.643
	Anadolu Lisesi	32	47.86			
	Meslek Lisesi	17	57.56			
	Öğretmen Lisesi	26	54.46			

$p < .05$ * anlamlı

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Vallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eğitim inançları mezun olunan lise türüne göre *ilerlemecilik* alt boyutunda ($\chi^2_{(3-106)} = 8.395$, $p < .05$) ve *yeniden kurmacılık*

alt boyutunda ($\chi^2_{(3-106)}=10.882$, $p<.05$) anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek için sıra farklarına bakıldığında meslek lisesi mezunlarının ve genel lise mezunlarının *ilerlemecilik* ve *yeniden kurmacılık* alt boyutlarında diğer lise türlerinden mezun olanlara göre daha yüksek değerlere sahip oldukları görülmektedir.

Buna karşın öğretmen adaylarının eğitim inançlarının mezun olunan lise türüne göre *varoluşçuluk* alt boyutunda, ($\chi^2_{(3-106)}=6.996$, $p>.05$), *daimicilik* alt boyutunda, ($\chi^2_{(3-106)}=5.340$, $p>.05$) ve *esasicilik* alt boyutunda ($\chi^2_{(3-106)}=1.674$, $p>.05$) anlamlı olarak farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna göre mezun olunan lise türünün öğretmen adaylarının *daimicilik*, *esasicilik* ve *varoluşçuluk* inançlarını belirleyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.6.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu

Özyeterlik İnancı	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S	t	p
İletişim	Kadın	89	4.36	.47	2.143	.034*
	Erkek	17	4.08	.53		
Aile katılımı	Kadın	89	4.17	.51	2.686	.008**
	Erkek	17	3.80	.62		
Ortam düzeni	Kadın	89	4.24	.46	1.507	.135
	Erkek	17	4.05	.48		
Öğrenme öğretme süreci	Kadın	89	4.39	.42	2.834	.006**
	Erkek	17	4.06	.50		
Planlama	Kadın	89	4.29	.52	1.674	.097
	Erkek	17	4.06	.36		
Sınıf yönetimi	Kadın	89	4.22	.48	1.736	.086
	Erkek	17	4.00	.57		
Özyeterlik toplam	Kadın	89	4.31	.40	2.372	.020*
	Erkek	17	4.05	.45		

$p<.05$ * anlamlı, $p<.01$ ** anlamlı

Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının *iletişim* alt boyutunda, ($t_{(104)}=2.143$, $p<.05$), *aile katılımı* alt boyutunda, ($t_{(104)}=2.686$, $p<.05$), *öğrenme öğretme süreci* alt boyutunda, ($t_{(104)}=2.834$, $p<.05$) ve *özyeterlik toplam puanı* açısından cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($t_{(104)}=2.372$, $p<.05$).

İletişim alt boyutunda kadınların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.36$) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.08$) olduğu ve kadınların özyeterlik inançlarının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aile katılımı alt boyutunda kadınların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.17$) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3.80$) olduğu ve kadınların özyeterlik inançlarının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrenme öğretme süreci alt boyutunda kadınların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.39$) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.06$) olduğu ve kadınların özyeterlik inançlarının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özyeterlik ölçeği toplam puanı açısından ise kadınların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.31$) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.05$) olduğu ve kadınların özyeterlik inançlarının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Buna karşın öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının *ortam düzeni* alt boyutunda, ($t_{(104)}=1.507$, $p>.05$), *planlama* alt boyutunda, ($t_{(104)}=1.674$, $p>.05$) ve *sınıf yönetimi* alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($t_{(104)}=1.736$, $p>.05$).

Tablo 4.7.

Öğretmen Adaylarının Ağırlıklı Not Ortalamasına göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Özyeterlik İnancı	AGNO	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
İletişim	2.00-2.50	11	61.41			
	2.51-3.00	38	53.76			
	3.01-3.50	48	51.74	3	.916	.822
	3.51-4.00	9	52.11			
Aile katılımı	2.00-2.50	11	52.05			
	2.51-3.00	38	53.51	3	.540	.910
	3.01-3.50	48	52.52			
	3.51-4.00	9	60.44			
Ortam düzeni	2.00-2.50	11	52.23			
	2.51-3.00	38	52.54	3	1.618	.655
	3.01-3.50	48	52.24			
	3.51-4.00	9	65.83			
Öğrenme öğretme süreci	2.00-2.50	11	54.18			
	2.51-3.00	38	52.51	3	.688	.876
	3.01-3.50	48	52.64			
	3.51-4.00	9	61.44			
Planlama	2.00-2.50	11	60.00			
	2.51-3.00	38	55.75	3	2.507	.474
	3.01-3.50	48	48.72			
	3.51-4.00	9	61.56			
Sınıf yönetimi	2.00-2.50	11	56.95			
	2.51-3.00	38	56.13	3	1.578	.664
	3.01-3.50	48	49.52			
	3.51-4.00	9	59.39			
Özyeterlik toplam	2.00-2.50	11	57.55			
	2.51-3.00	38	54.08	3	.932	.818
	3.01-3.50	48	50.92			
	3.51-4.00	9	59.89			

p>.05 anlamsız

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançları *iletişim* alt boyutunda ($\chi^2_{(3-106)}=916$, $p>.05$), *aile katılımı* alt boyutunda ($\chi^2_{(3-106)}=.540$, $p>.05$), *ortam düzeni* alt boyutunda, ($\chi^2_{(3-106)}=1.618$, $p>.05$), *öğrenme öğretme süreci* alt boyutunda, ($\chi^2_{(3-106)}=.688$, $p>.05$), *planlama* alt boyutunda ($\chi^2_{(3-106)}=2.574$, $p>.05$), *sınıf yönetimi* alt boyutunda ($\chi^2_{(3-106)}=1.578$, $p>.05$) ve *ölçek toplam puanı* açısından ağırlıklı not ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($\chi^2_{(3-106)}=.932$, $p>.05$). Buna göre ağırlıklı not ortalamasının öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.8.

Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Özyeterlik İnancı	Lise Türü	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
İletişim	Genel Lise	32	38.92			
	Anadolu Lisesi	32	39.20	2	1.148	.563
	Meslek Lisesi	17	45.82			
Aile katılımı	Genel Lise	32	38.92			
	Anadolu Lisesi	32	32.75	2	13.553	.001**
	Meslek Lisesi	17	57.97			
Ortam düzeni	Genel Lise	32	34.89			
	Anadolu Lisesi	32	42.59	2	3.381	.184
	Meslek Lisesi	17	46.79			
Öğrenme öğretme süreci	Genel Lise	32	38.24			
	Anadolu Lisesi	32	37.25	2	4.250	.119
	Meslek Lisesi	17	50.74			

Tablo 4.8. (Devamı)

Özyeterlik İnancı	Lise Türü	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Planlama	Genel Lise	32	33.47			
	Anadolu Lisesi	32	38.72	2	11.439	.003**
	Meslek Lisesi	17	56.68			
Sınıf yönetimi	Genel Lise	32	34.89			
	Anadolu Lisesi	32	39.66	2	6.378	.041*
	Meslek Lisesi	17	52.32			
Özyeterlik toplam	Genel Lise	32	36.69			
	Anadolu Lisesi	32	37.89	2	5.663	.059
	Meslek Lisesi	17	52.35			

p<.05* anlamlı, p<.01** anlamlı

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Vallis H testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançları *iletişim* alt boyutunda ($\chi^2_{(2-106)}=1.148$, $p>.05$), *ortam düzeni* alt boyutunda, ($\chi^2_{(2-106)}=3.381$, $p>.05$), *öğrenme öğretme süreci* alt boyutunda, ($\chi^2_{(2-106)}=4.250$, $p>.05$) ve *ölçek toplam puanına* göre mezun olunan lise türü açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Buna karşın öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının, *aile katılımı* alt boyutunda, ($\chi^2_{(2-106)}=.13.553$, $p<.05$), *planlama* alt boyutunda, ($\chi^2_{(2-106)}=11.439$, $p<.05$) ve *sınıf yönetimi* alt boyutunda, ($\chi^2_{(3-106)}=1.578$, $p<.05$) mezun olunan lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında *aile katılımı*, *planlama* ve *sınıf yönetimi* alt boyutlarında meslek lisesi mezunlarının genel lise ve Anadolu lisesi mezunlarına göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir.



4.3. Öğretmen Adaylarında Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 4.9.

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişki

	İletişim	Ortam düzeni	Aile katılımı	Planlama	Sınıf yönetimi	Öğrenme öğretme süreci	Özyeterlik toplam
İlerlemecilik	.293**	.258**	.214*	.203*	.223*	.359**	.300**
Varoluşçuluk	.339**	.332**	.152	.310**	.300**	.306**	.344**
Yeniden kurmacılık	.101	.144	.114	.194*	.107	.125	.151
Daimicilik	.018	-.022	.090	.113	.016	.082	.053
Esasicilik	-.129	-.204*	-.096	-.035	-.075	-.157	-.140

p<.05* anlamlı, p<.01** anlamlı

Öğretmen adaylarında eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre *ilerlemecilik* eğitim inancı ile *iletişim* arasında ($r=.293$, $p<.01$), *ortam düzeni* arasında, ($r=.258$, $p<.01$), *aile katılımı* arasında, ($r=.214$, $p<.05$), *planlama* arasında, ($r=.203$, $p<.05$), *sınıf yönetimi* arasında, ($r=.223$, $p<.05$) ve *öğrenme öğretme süreci* arasında, ($r=.359$, $p<.01$) pozitif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

Varoluşçuluk eğitim inancı ile *iletişim* arasında ($r=.339$, $p<.01$), *ortam düzeni* ile arasında, ($r=.332$, $p<.01$), *planlama* ile arasında, ($r=.310$, $p<.01$), *sınıf yönetimi* ile arasında, ($r=.300$, $p<.01$) ve *öğrenme öğretme süreci* ile arasında, ($r=.306$, $p<.01$) önem düzeyinde pozitif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

Yeniden kurmacılık eğitim inancı ile sadece *planlama* arasında, ($r=.194$, $p<.05$) önem düzeyinde pozitif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

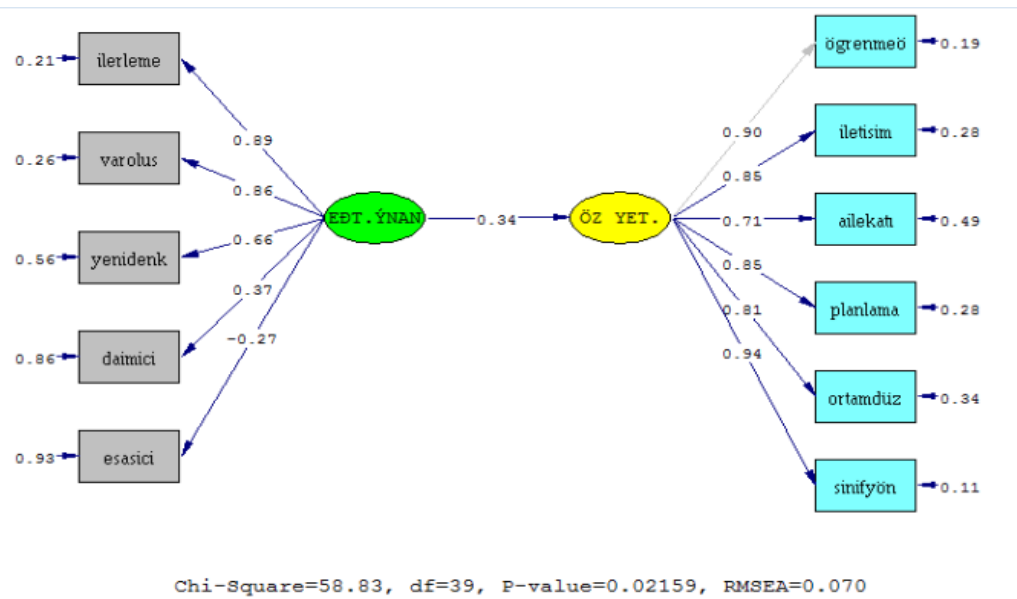
Esasicilik eğitim inancı ile sadece *ortam düzeni* alt boyutu arasında, ($r=.204$, $p<.05$) önem düzeyinde negatif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

Özyeterlik inancı toplam puanı ile *ilerlemecilik* eğitim inancı arasında ($r=.300$, $p<.01$) ve *varoluşçuluk* eğitim inancı arasında ($r=.344$, $p<.01$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu buna karşın özyeterlik inancı toplam puanı ile *yeniden kurmacılık* arasında ($r=.151$, $p>.05$), *daimicilik* eğitim inancı arasında ($r=.053$, $p>.05$) ve *esasicilik* eğitim inancı arasında ($r=-.140$, $p>.05$) anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarında eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasında anlamlı düzeyde korelasyonlar olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarında eğitim inancı ile özyeterlik inancı arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra eğitim inancının özyeterlik inancının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için örtük değişkenlerle yol analizi yapılmıştır.

Gözlemlenen değişkenler ile yol analizi, örtük değişkenler ile yol analizine göre daha basit ancak daha az avantaj sağlayan bir modeldir. Bu tür analizlerde hata miktarı yordanamaz ve modelden elenemez. Bu nedenle ölçme hatalarının modelden çıkarılması oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durum analiz sonuçlarına ilişkin güvenilirliği şüpheli hale getirmektedir. Ancak, örtük değişkenler ile yol analizi, değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin hatadan arınık olarak hesaplanmasına olanak sağladığı için çok daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasına imkân tanımaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011). Örtük değişkenler ile yol analizine ilişkin bulgular Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Öğretmen adaylarının eğitim inancı ile özyeterlik inancı arasındaki yapısal eşitlik modeli

Yapısal eşitlik modelinde, eğitim inancı örtük değişkeninin (EĞT. INANÇ), *ilerlemecilik* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 79$), *varoluşçuluk* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 74$), *yeniden kurmacılık* açıklama katsayısı ($R^2 = \% 14$) ve *esasicilik* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 7$) olarak bulunmuştur.

Özyeterlik inancı örtük değişkeninin (ÖZ YET.) ise *öğrenme öğretme süreci* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 81$), *iletişim* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 72$), *aile katılımı* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 51$), *planlama* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 72$), *ortam düzeni* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 66$) ve *sınıf yönetimi* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 89$) olarak bulunmuştur.

Son olarak eğitim inancı örtük değişkeninin öğretmen adaylarında özyeterlik inancını yordadığı ($\beta = .36$, $R^2 = .12$, $t = 8.60$) görülmektedir. Örtük değişkenlerle yol analizine ilişkin Model uyum indeksleri ise REMSEA=.070, RMR=.053, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.93, GFI=.91, AGFI=.85 olarak bulunmuştur. Model uyum indekslerinin tamamının yapısal eşitlik modellemesi için iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Şekil 4.1’de gösterilen standardize edilmiş yol katsayılarının etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Kline (2011) .10’dan küçük değerlerin küçük etkilere, .30 civarındaki değerlerin orta düzeydeki etkilere ve .50 ve üzerindeki değerlerin yüksek düzeydeki etkilere işaret ettiğini belirtmektedir. Bu anlamda, eğitim inancına ilişkin standardize edilmiş katsayı büyüklüklerinin *ilerlemecilik* ve *varoluşçuluk* eğitim inancının özyeterlik üzerinde genel olarak yüksek düzeyde etkilere sahip oldukları, *yeniden kurmacılık* ve *daimicilik* eğitim inancının özyeterlik üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu, buna karşın *esasicilik* eğitim inancının düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet, mesleki deneyim, en son bitirilen program türü, görev yapılan okul türü, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ilişkin bulgular bu kısımda verilmiştir.

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim İnancına İlişkin Durumları

Eğitim İnancı	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Standart sapma
İlerlemecilik	165	1.46	5.00	4.53	.41
Varoluşçuluk	165	1.57	5.00	4.70	.42
Yeniden kurmacılık	165	2.00	5.00	3.98	.94
Daimicilik	165	2.25	5.00	4.08	.63
Esasicilik	165	1.00	5.00	2.08	.96

Tablo 4.10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin en fazla benimsedikleri eğitim inancının *varoluşçuluk* ($\bar{X}=4.7$) ve *ilerlemecilik* ($\bar{X}=4.53$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri diğer eğitim inançlarının ise sırasıyla *daimicilik* ($\bar{X}=4.08$), *yeniden kurmacılık* ($\bar{X}=3.98$) ve *esasicilik* ($\bar{X}=2.08$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11.

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre Eğitim İnançlarına İlişkin Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonucu

Eğitim İnancı	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İlerlemecilik	Kadın	158	83.62	13211.50	455.500	.429
	Erkek	7	69.07	483.50		
Varoluşçuluk	Kadın	158	82.72	13070.00	509.000	.704
	Erkek	7	89.29	625.00		
Yeniden kurmacılık	Kadın	158	83.17	13141.00	526.000	.827
	Erkek	7	79.14	554.00		
Daimicilik	Kadın	158	84.44	13342	325.000	.064
	Erkek	7	50.43	353.00		
Esasicilik	Kadın	158	82.35	13012.00	451.000	.406
	Erkek	7	97.57	683.00		

p>.05 anlamsız

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim inançlarının *ilerlemecilik* alt boyutunda, (U=455, $p>.05$), *varoluşçuluk* alt boyutunda, (U=509, $p>.05$), *yeniden kurmacılık* alt boyutunda, (U=526, $p>.05$), *daimicilik* alt boyutunda (U=325, $p>.05$) ve *esasicilik* alt boyutunda (U=451, $p>.05$), cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inancını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim İnancı	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S.S
İlerlemecilik	1-5 yıl	92	4.55	.44
	6-10 yıl	45	4.49	.37
	11 ve üzeri	28	4.52	.37
Varoluşçuluk	1-5 yıl	92	4.53	.41
	6-10 yıl	45	4.68	.47
	11 ve üzeri	28	4.67	.39
Yeniden kurmacılık	1-5 yıl	92	4.81	.29
	6-10 yıl	45	4.70	.42
	11 ve üzeri	28	4.02	1.10
Daimicilik	1-5 yıl	92	3.96	.72
	6-10 yıl	45	4.20	.67
	11 ve üzeri	28	4.03	.94
Esasicilik	1-5 yıl	92	3.97	.67
	6-10 yıl	45	4.14	.57
	11 ve üzeri	28	4.36	.48

Tablo 4.12’de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar

arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Eğitim İnancı		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
	Gruplar arası	.111	2	.056			
İlerlemecilik	Gruplar içi	27.760	162	.171	.324	.723	
	Toplam	27.871	164				
	Gruplar arası	.436	2	.218			
Varoluşçuluk	Gruplar içi	29.563	162	.182	1.195	.305	
	Toplam	30.000	164				
	Gruplar arası	1.027	2	.514			
Yeniden kurmacılık	Gruplar içi	146.783	162	.906	.567	.568	
	Toplam	147.811	164				
	Gruplar arası	3.375	2	1.688			
Daimicilik	Gruplar içi	63.150	162	.390	4.329	.015*	C-A
	Toplam	66.525	164				
	Gruplar arası	4.551	2	2.275			
Esasicilik	Gruplar içi	148.432	162	.916	2.483	.087	
	Toplam	152.983	164				

p<.05* anlamlı

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre eğitim inançları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim inançlarının *ilerlemecilik* alt boyutunda, ($F_{(164)} = .324$, $p > .05$), *varoluşçuluk* alt boyutunda, ($F_{(164)} = 1.195$, $p > .05$), *yeniden kurmacılık* alt boyutunda ($F_{(164)} = .567$, $p > .05$) ve *esasicilik* alt boyutunda, ($F_{(164)} = 2.483$, $p > .05$), mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Buna karşın *daimicilik* alt boyutunda öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($F_{(164)} = 4.329$, $p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve 11 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin daimicilik eğitim inançlarının 1-5 yıl mesleki kıdemi bulunanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.14.

Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Program Türüne göre Eğitim İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Eğitim İnancı	Eğitim	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
İlerlemecilik	Ön lisans	12	69.71	2	.709	.401
	Lisans	148	81.38			
Varoluşçuluk	Ön lisans	12	62.25	2	2.284	.131
	Lisans	148	81.98			
Yeniden kurmacılık	Ön lisans	12	75.58	2	.147	.701
	Lisans	148	80.90			
Daimicilik	Ön lisans	12	87.08	2	.264	.608
	Lisans	148	79.97			
Esasicilik	Ön lisans	12	85.17	2	.131	.715
	Lisans	148	80.12			

$p > .05$ anlamsız

Öğretmenlerin eğitim inançlarının en son bitirilen program türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Vallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eğitim inançları *ilerlemecilik* alt boyutunda ($\chi^2_{(1-106)} = .709$, $p > .05$), *varoluşçuluk* alt boyutunda, ($\chi^2_{(1-106)} = 2.284$, $p > .05$), *yeniden kurmacılık* alt boyutunda, ($\chi^2_{(1-106)} = .147$, $p > .05$), *daimicilik* alt boyutunda, ($\chi^2_{(1-106)} = .264$, $p > .05$), *esasicilik* alt boyutunda ($\chi^2_{(1-106)} = .131$, $p > .05$), en son bitirilen program türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre en son bitirilen program türünün okul öncesi öğretmenlerinde eğitim inancını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.15.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine göre Eğitim İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu

Eğitim İnancı	Okul türü	n	$\bar{X}$	S.S	t	p
İlerlemecilik	Anasınıfı	121	4.51	.44	-1.016	.311
	Anaokulu	44	4.58	.29		
Varoluşçuluk	Anasınıfı	121	4.68	.45	-1.086	.279
	Anaokulu	44	4.76	.34		
Yeniden kurmacılık	Anasınıfı	121	3.97	.71	-1.516	.131
	Anaokulu	44	4.22	1.40		
Daimicilik	Anasınıfı	121	4.04	.64	-1.335	.184
	Anaokulu	44	4.19	.60		
Esasicilik	Anasınıfı	121	2.09	.93	.225	.822
	Anaokulu	44	2.05	1.06		

p>.05 anlamsız

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim inançları *ilerlemecilik* alt boyutunda, ($t_{(165)} = -1.016$, $p > .05$), *varoluşçuluk* alt boyutunda, ($t_{(165)} = -1.086$, $p > .05$), *yeniden kurmacılık* alt boyutunda, ($t_{(165)} = -1.516$, $p > .05$), *daimicilik* alt boyutunda, ($t_{(165)} = -1.335$, $p > .05$) ve *esasicilik* alt boyutunda, ($t_{(165)} = .225$, $p > .05$) görev yapılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin eğitim inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.5. Öğretmen Adayları ile Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.16.

Öğretmen Adayları ile Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu

Eğitim İnancı		n	$\bar{X}$	S.S	t	p
İlerlemecilik	Aday	106	4.42	.63		
	Öğretmen	165	4.53	.41	-1.782	.076
Varoluşçuluk	Aday	106	4.55	.63		
	Öğretmen	165	4.70	.42	-2.303	.022*
Yeniden Kurmacılık	Aday	106	4.03	.70		
	Öğretmen	165	4.03	.94	-.011	.991
Daimicilik	Aday	106	3.73	.89		
	Öğretmen	165	4.08	.63	-3.832	.000**
Esasicilik	Aday	106	2.20	1.25		
	Öğretmen	165	2.08	.96	.890	.374

p<.05* anlamlı, p<.01** anlamlı

Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları ile öğretmenlerin eğitim inançlarının *ilerlemecilik* alt boyutunda, ($t_{(104)} = -1.782$, $p > .05$), *yeniden kurmacılık* alt boyutunda ($t_{(104)} = -.011$, $p > .05$) ve *esasicilik* alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($t_{(104)} = .890$, $p > .05$).

Buna karşın öğretmen adayları ile öğretmenlerin eğitim inançlarının *varoluşçuluk* alt boyutunda ($t_{(104)} = -2.303$, $p < .05$) ve *daimicilik* alt anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(104)} = -3.832$, $p < .05$).

Varoluşçuluk eğitim inancı alt boyutunda öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 4.55$) öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 4.70$) olduğu ve *daimicilik* eğitim inancı alt boyutunda öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3.73$) öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 4.08$) olduğu ve öğretmenlerin

varoluşçuluk ve *daimicilik* eğitim inancı puanlarının öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.17.

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bağımsız Mann Whitney U Testi Sonucu

Özyeterlik	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İletişim	Kadın	158	83.88	13252.50	414.500	.253
	Erkek	7	63.21	442.50		
Aile katılımı	Kadın	158	83.84	13247.50	419.500	.276
	Erkek	7	63.93	447.50		
Öğrenme öğretme süreci	Kadın	158	83.20	13146.00	521.000	.794
	Erkek	7	78.43	549.00		
Sınıf yönetimi	Kadın	158	83.95	13264.00	403.000	.220
	Erkek	7	61.57	431.00		
Planlama	Kadın	158	83.77	13235.50	431.000	.320
	Erkek	7	65.64	459.50		
Ortam düzeni	Kadın	158	83.20	13146.00	521.000	.794
	Erkek	7	78.43	549.00		
Özyeterlik toplam	Kadın	158	83.97	13268.00	399.000	.213
	Erkek	7	61.00	427.00		

p>.05 anlamsız

Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin özyeterlik inançlarının *iletişim* alt boyutunda, (U=414.500, $p>.05$), *aile katılımı* alt boyutunda, (U=419.500, $p>.05$), *öğrenme öğretme süreci* alt boyutunda, (U=521.000, $p>.05$), *sınıf yönetimi* alt boyutunda, (U=403.000, $p>.05$), *planlama* alt boyutunda, (U=431.000, $p>.05$), *ortam düzeni* alt boyutunda, (U=403.000, $p>.05$) ve *ölçek toplamı* açısından cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (U=403.000, $p>.05$). Buna göre cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.18.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Özyeterlik	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S.S
İletişim	1-5 yıl	92	4.65	.38
	6-10 yıl	45	4.60	.36
	11 ve üzeri	28	4.67	.33
Aile katılımı	1-5 yıl	92	4.64	.37
	6-10 yıl	45	4.26	.58
	11 ve üzeri	28	4.21	.64
Ortam düzeni	1-5 yıl	92	4.33	.62
	6-10 yıl	45	4.26	.60
	11 ve üzeri	28	4.28	.55
Öğrenme öğretme süreci	1-5 yıl	92	4.30	.47
	6-10 yıl	45	4.37	.42
	11 ve üzeri	28	4.30	.50
Sınıf yönetimi	1-5 yıl	92	4.53	.47
	6-10 yıl	45	4.51	.38
	11 ve üzeri	28	4.57	.37
Planlama	1-5 yıl	92	4.53	.43
	6-10 yıl	45	4.41	.45
	11 ve üzeri	28	4.30	.51

	1-5 yıl	92	4.47	.52
Özyeterlik toplam	6-10 yıl	45	4.39	.48
	11 ve üzeri	28	4.45	.50

Tablo 4.18’de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

Özyeterlik		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	.103	2	.051	.370	.691
İletişim	Gruplar içi	22.448	162	.139		
	Toplam	22.551	164			
	Gruplar arası	.259	2	.129	.348	.707
Aile katılımı	Gruplar içi	60.271	162	.372		
	Toplam	60.529	164			
	Gruplar arası	.145	2	.073	.278	.758
Ortam düzeni	Gruplar içi	42.374	162	.262		
	Toplam	42.520	164			
	Gruplar arası	.080	2	.040	.214	.807
Öğrenme öğretme süreci	Gruplar içi	30.371	162	.187		
	Toplam	30.452	164			
	Gruplar arası	.552	2	.276	1.180	.310
Sınıf yönetimi	Gruplar içi	37.924	162	.234		
	Toplam	38.476	164			
	Gruplar arası	.544	2	.272	1.136	.324
Planlama	Gruplar içi	38.793	162	.239		
	Toplam	39.337	164			

	Gruplar arası	.191	2	.095	.559	.573
Özyeterlik toplam	Gruplar içi	27.593	162	.170		
	Toplam	27.784	164			

p>.05 anlamsız

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özyeterlik inanç puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin özyeterlik inançlarının *iletişim* alt boyutunda, ($F_{(164)} = .370$, $p > .05$), *aile katılımı* alt boyutunda, ($F_{(164)} = .348$, $p > .05$), *ortam düzeni* alt boyutunda ($F_{(164)} = .278$, $p > .05$), *öğrenme öğretme süreci* alt boyutunda, ($F_{(164)} = .214$, $p > .05$), *sınıf yönetimi* alt boyutunda, ($F_{(164)} = 1.180$, $p > .05$), *planlama* alt boyutunda, ($F_{(164)} = 1.136$, $p > .05$) ve *ölçek toplam puanı* açısından mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($F_{(164)} = .559$, $p > .05$). Buna göre mesleki kıdemlerin okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.20.

Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Program Türüne göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Özyeterlik	En son bitirilen program	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
İletişim	Ön lisans	12	73.33	1		
	Lisans	148	81.08		.324	.569
Öğrenme öğretme süreci	Ön lisans	12	85.13	1	.132	.717
	Lisans	148	80.13			
Sınıf yönetimi	Ön lisans	12	95.54	1	1.396	.237
	Lisans	148	79.28			
Planlama	Ön lisans	12	88.71	1	.418	.518
	Lisans	148	79.83			
Aile katılımı	Ön lisans	12	85.08	1	.129	.719
	Lisans	148	80.13			
Ortam düzeni	Ön lisans	12	85.13	1	.132	.717

	Lisans	12	80.13			
Özyeterlik toplam	Ön lisans	12	87.00	1	.256	.613
	Lisans	12	79.97			

p>.05 anlamsız

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının en son bitirilen program türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Vallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin özyeterlik inançlarının *iletişim* alt boyutunda ($\chi^2_{(1-160)}=324$, p>.05), *öğrenme öğretme süreci* alt boyutunda, ($\chi^2_{(1-160)}=.132$, p>.05), *sınıf yönetimi* alt boyutunda($\chi^2_{(1-160)}=1.396$, p>.05), *planlama* alt boyutunda, ($\chi^2_{(1-160)}=.418$, p>.05), *aile katılımı* alt boyutunda, ($\chi^2_{(1-160)}=.129$, p>.05), *ortam düzeni* alt boyutunda, ($\chi^2_{(1-160)}=.132$, p>.05) ve *ölçek toplam puanı* açısından en son bitirilen program türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($\chi^2_{(1-160)}=.256$, p>.05). Buna göre en son bitirilen program türünün okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlik inancını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.21.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine göre Özyeterlik İnançlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu

Özyeterlik	Okul türü	n	$\bar{X}$	S.S	t	p
Öğrenme öğretme süreci	Anasınıfı	121	4.28	.52		
	Anaokulu	44	4.37	.45	-1.056	.293
Sınıf yönetimi	Anasınıfı	121	4.36	.51		
	Anaokulu	44	4.48	.39	-1.563	.121
Planlama	Anasınıfı	121	4.41	.50		
	Anaokulu	44	4.47	.45	-.742	.459
İletişim	Anasınıfı	121	4.64	.37		
	Anaokulu	44	4.64	.35	-.018	.986
Aile katılımı	Anasınıfı	121	4.23	.63		
	Anaokulu	44	4.32	.52	-.834	.406
Ortam düzeni	Anasınıfı	121	4.28	.52		

	Anaokulu	44	4.37	.45	-1.056	.293
Özyeterlik toplam	Anasınıfı	121	4.43	.42		
	Anaokulu	44	4.49	.36	-.767	.445

p>.05 anlamsız

Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim inançlarının *öğrenme öğretme süreci* alt boyutunda, ($t_{(165)} = -1.056$, $p > .05$), *sınıf yönetimi* alt boyutunda, ($t_{(165)} = -1.563$, $p > .05$), *planlama* alt boyutunda, ($t_{(165)} = -.742$, $p > .05$), *iletişim* alt boyutunda, ($t_{(165)} = -.018$, $p > .05$), *aile katılımı* alt boyutunda, ($t_{(165)} = .834$, $p > .05$), *ortam düzeni* alt boyutunda, ($t_{(165)} = -1.056$, $p > .05$), ve *ölçek toplam puanı* açısından görev yapılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t_{(165)} = -.767$, $p > .05$). Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin özyeterlik inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.7. Öğretmen Adayları ile Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.22.

Öğretmen Adayları ile Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonucu

Özyeterlik		n	$\bar{X}$	S.S	t	p
Öğrenme öğretme süreci	Aday	106	4.21	.47	-2.977	.003**
	Öğretmen	165	4.39	.48		
Planlama	Aday	106	4.25	.50	-.842	.401
	Öğretmen	165	4.30	.50		
Sınıf yönetimi	Aday	106	4.19	.50	-3.858	.000**
	Öğretmen	165	4.43	.48		
İletişim	Aday	106	4.31	.49	-5.900	.000**
	Öğretmen	165	4.64	.37		
Aile katılımı	Aday	106	4.11	.54	-1.961	.051

	Öğretmen	165	4.26	.60		
	Aday	106	4.21	.47		
Ortam düzeni	Öğretmen	165	4.39	.48	-2.977	.003**
Özyeterlik toplam	Aday	106	25.44	2.58	-3.600	.000**
	Öğretmen	165	26.58	2.51		

p<.01** anlamlı

Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları ile öğretmenlerin özyeterlik inançlarının *öğrenme öğretme süreci* alt boyutunda, ($t_{(271)}=-2.977$, $p<.05$), *sınıf yönetimi* alt boyutunda ($t_{(271)}=-3.858$, $p<.05$), *iletişim* alt boyutunda, ($t_{(271)}=-5.900$, $p<.05$), *ortam düzeni* alt boyutunda, ($t_{(271)}=-2.977$, $p>.05$) ve *ölçek toplam puanı* açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($t_{(271)}=-3.600$, $p<.05$).

Öğrenme öğretme süreci alt boyutunda adayların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.21$) ve öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.39$) olduğu ve öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının adaylara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf yönetimi alt boyutunda adayların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.19$) ve öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.43$) olduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik inançlarının adaylara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İletişim alt boyutunda adayların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.31$) ve öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.64$) olduğu ve öğretmenlerin iletişime ilişkin özyeterlik inançlarının adaylara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ortam düzeni alt boyutunda adayların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.21$) ve öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.39$) olduğu ve öğretmenlerin ortam düzeni sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının adaylara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçek toplam puanı açısından ise adayların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=25.44$) ve öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=26.58$) olduğu ve öğretmenlerin toplam özyeterlik puanı açısından adaylara göre daha yüksek olduğu söylenebilir

Buna karşın öğretmen adayları ile öğretmenlerin eğitim inançlarının *planlama* alt boyutunda ($t_{(271)}=-.842$, $p<.05$) ve *aile katılımı* alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($t_{(271)}=-1.961$, $p<.05$).



4.8. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 4.23.

Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişki

	İletişim	Ortam düzeni	Aile katılımı	Planlama	Sınıf yönetimi	Öğrenme öğretme süreci	Öyeterlik toplam
İlerlemecilik	.331**	.265**	.204*	.375*	.325*	.382**	.363**
Varoluşçuluk	-.332**	.278**	.209**	.330**	.246**	.372**	.343**
Yeniden kurmacılık	.216**	.220**	.171*	.249**	.185*	.267**	.253**
Daimicilik	.130	.174*	.055	.152	.125	.175*	.156*
Esasicilik	-.185*	-.188*	-.148	-.183*	-.166*	-.241**	-.216**

p<.05* anlamlı, p<.01** anlamlı

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasında ki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilerlemecilik eğitim inancı ile *iletişim* arasında ($r=.331$, $p<.01$), *ortam düzeni* arasında, ($r=.265$, $p<.01$), *aile katılımı* ile arasında, ($r=.204$, $p<.05$), *planlama* ile arasında, ($r=.375$, $p<.05$), *sınıf yönetimi* ile arasında, ($r=.325$, $p<.05$) ve *öğrenme öğretme* süreci ile arasında, ($r=.382$, $p<.01$) pozitif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

Varoluşçuluk eğitim inancı ile *iletişim* arasında ($r=-.332$, $p<.01$), *ortam düzeni* ile arasında, ($r=.278$, $p<.01$), *aile katılımı* ile arasında ($r=.209$, $p<.01$), *planlama* ile arasında, ($r=.330$, $p<.01$), *sınıf yönetimi* ile arasında, ($r=.246$, $p<.01$) ve *öğrenme öğretme süreci* ile arasında, ($r=.372$, $p<.01$) önem düzeyinde pozitif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

Yeniden kurmacılık eğitim inancı *iletişim* arasında ($r=.216$, $p<.01$), *ortam düzeni* arasında, ($r=.220$, $p<.01$), *aile katılımı* ile arasında, ($r=.171$, $p<.05$), *planlama* ile

arasında, ($r=.249$, $p<.01$), *sınıf yönetimi* ile arasında, ($r=.185$, $p<.01$) ve *öğrenme öğretme süreci* ile arasında, ($r=.267$, $p<.01$) pozitif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

Daimicilik eğitim inancı ile sadece *ortam düzeni* alt boyutu ($r=.174$, $p<.05$) ve *öğrenme öğretme süreci* ile arasında ($r=.175$, $p<.05$), önem düzeyinde pozitif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

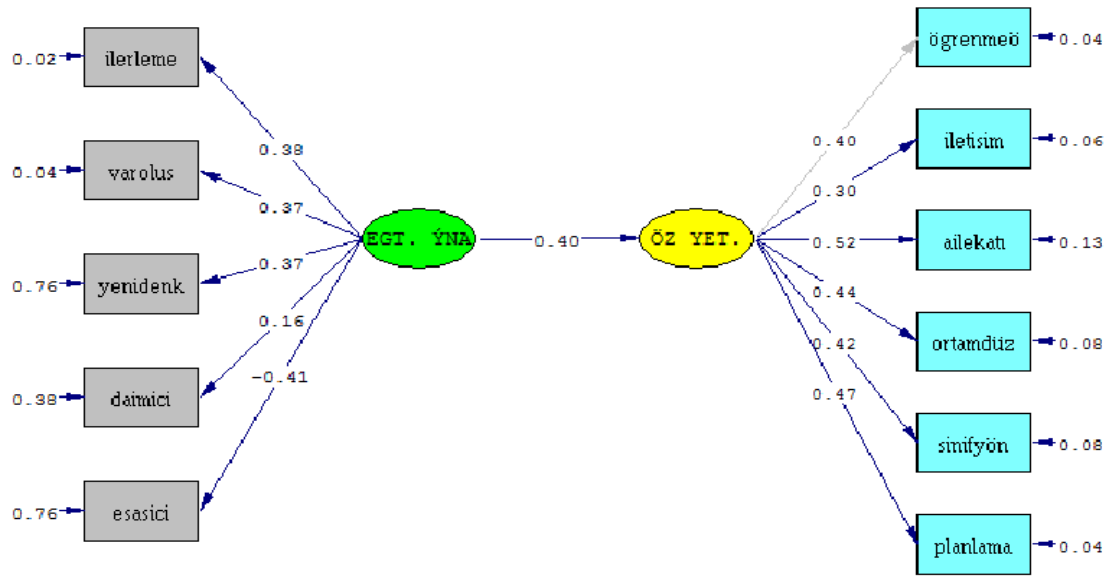
Esasicilik eğitim inancı ile *iletişim* alt boyutu arasında ($r=-.185$, $p<.05$), *ortam düzeni* alt boyutu ile arasında, ($r=-.188$, $p<.05$), *planlama* ile arasında ($r=-.183$, $p<.05$), *sınıf yönetimi* ile arasında ($r=-.166$, $p<.05$) ve *öğrenme öğretme süreci* ile arasında ($r=-.241$, $p<.01$), önem düzeyinde negatif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

Özyeterlik inancı toplam puanı ile *ilerlemecilik* eğitim inancı arasında ($r=.363$, $p<.01$), *varoluşçuluk* eğitim inancı arasında ($r=.343$, $p<.01$), *yeniden kurmacılık* eğitim inancı arasında ($r=.253$, $p<.01$) ve *daimicilik* eğitim inancı arasında ($r=.156$, $p<.05$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu buna karşın *özyeterlik inancı toplam puanı* ile *esasicilik* eğitim inancı arasında ($r=-.216$, $p<.01$) negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarında eğitim inançları ile *özyeterlik inançları* arasında anlamlı düzeyde korelasyonlar olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerde eğitim inancı ile *özyeterlik inancı* arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra eğitim inancının *özyeterlik inancının* anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için örtük değişkenlerle yol analizi yapılmıştır.

Gözlemlenen değişkenler ile yol analizi, örtük değişkenler ile yol analizine göre daha basit ancak daha az avantaj sağlayan bir modeldir. Bu tür analizlerde hata miktarı yordanamaz ve modelden elenemez. Bu nedenle ölçme hatalarının modelden çıkarılması oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durum analiz sonuçlarına ilişkin güvenilirliği şüpheli hale getirmektedir. Buna karşın, örtük değişkenler ile yol analizi, değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin hatadan arınık olarak hesaplanmasına olanak sağladığı için çok daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasına imkân tanıyacaktır (Şimşek, 2009, Meydan ve Şeşen, 2011). Örtük değişkenler ile yol analizine ilişkin bulgular Şekil 4.2’de verilmiştir.



Chi-Square=60.82, df=40, P-value=0.01849, RMSEA=0.056

Şekil 4.2. Öğretmenlerin eğitim inancı ile özyeterlik inancı arasındaki yapısal eşitlik modeli

Şekil 4.2 incelendiğinde eğitim inancı örtük değişkeninin (EGT. İNANÇ), *ilerlemecilik* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 86$), *varoluşçuluk* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 76$), *yeniden kurmacılık* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 15$), *daimicilik* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 6$) ve *esasicilik* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 18$) olduğu bulunmuştur.

Özyeterlik inancı örtük değişkeninin (ÖZ YET.) ise *öğrenme öğretme süreci* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 78$), *iletişim* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 58$), *aile katılımı* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 66$), *planlama* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 82$), *ortam düzeni* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 68$) ve *sınıf yönetimi* alt ölçeğinde ki açıklama katsayısı ($R^2 = \% 68$) olduğu bulunmuştur.

Son olarak eğitim inancı örtük değişkeninin öğretmen adaylarında özyeterlik inancını yordadığı ($\beta = .40$, $R^2 = .17$, $t = 6.60$) görülmektedir. Model uyum indeksleri ise **REMSEA=.056**, **RMR=.045**, **NFI=.96**, **NNFI=.98**, **CFI=.99**, **IFI=.99**, **RFI=.95**, **GFI=.94**, **AGFI=.90** olarak bulunmuştur. Model uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Şekil 4.2’de gösterilen standardize edilmiş yol katsayılarının etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Kline (2011) .10’dan küçük değerlerin küçük etkilere, .30 civarındaki değerlerin orta düzeydeki etkilere ve .50 ve üzerindeki değerlerin yüksek düzeydeki etkilere işaret ettiğini belirtmektedir. Bu anlamda, eğitim inancına ilişkin standardize edilmiş katsayı büyüklüklerinin *ilerlemecilik* ve *varoluşçuluk* eğitim inançlarının özyeterlik üzerinde genel olarak yüksek düzeyde etkilere sahip oldukları, *esasicilik* ve *yeniden kurmacılık* eğitim inancının özyeterlik üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu buna karşın, *daimicilik* eğitim inancının özyeterlik üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin sonuçlar

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1.1. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının en fazla *varoluşçuluk* ve *ilerlemecilik* eğitim inancını benimsedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri diğer eğitim inançlarının ise sırasıyla *yeniden kurmacılık*, *daimicilik* ve *esasicilik* olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, Ekiz (2005, 2007) adayların en fazla, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı, Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) öğretmen adaylarının sırasıyla en fazla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliği, Biçer, Er ve Özel (2013) adayların en fazla ilerlemeciliği, en az esasiciliği, Biçer (2013) en fazla varoluşçuluğu en az esasiciliği, Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) en fazla varoluşçuluğu, en az esasiciliği, Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) en fazla varoluşçuluğu ve ilerlemeciliği, en az daimiciliği ve esasiciliği tercih ettiği görülmüştür. Eğitim inançları çalışmalarda kullanılan ölçeklere bağlı olarak farklı boyutlara göre ele alınsa da, eğitim inançlarının dayandığı temel felsefeler olarak benzerlikler göstermektedir. Sönmez (2005) ilerlemeciliğin ve yeniden kurmacılığın pragmatizme ya da deneyselselcilğe

dayandığını belirtmiştir. Bu anlamda Duman'ın (2008) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla deneyselsiciliği, genel olarak ise öğretmen adaylarının sırasıyla deneyselsiciliği, realizmi ve varoluşçuluğu benimsediklerini belirlemiştir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının benzer şekilde en fazla deneyselsiciliği benimsedikleri görülmüştür (Çoban, 2002; Doğanay, 2011; Duman, 2010; Duman ve Ulubey, 2008; Kaya, 2001; Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Tekin ve Üstün, 2008; Yapıcı, 2013).

Bu anlamda yapılan çalışmalarda genel olarak çağdaş eğitim inançlarının ilk sıralarda benimsendiği ve araştırma sonucunun öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının öğrenmeyi teşvik edici ve kolaylaştırıcı, öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışlarını daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

5.1.1.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırmada kadın öğretmen adaylarının *ilerlemecilik* eğitim inancını, erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsedikleri, *varoluşçuluk*, *yeniden kurmacılık*, *daimicilik* ve *esasicilik* eğitim inancının ise cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çalışma sonucuna benzer olarak Çoban (2002) ve Duman ve Ulubey (2008) araştırmalarında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre pragmatizme dayanan deneyselci felsefeyi, Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) kadın öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve varoluşçuluk, erkek öğretmen adaylarının ise esasicilik eğitim inançlarını daha fazla benimsediklerini, Biçer, Er ve Özel (2013) erkek adayların daimiciliği, kadın adayların ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim inancını, Duman (2008) daimicilik eğitim inancını erkek adayların kadın adaylara göre daha fazla benimsediklerini belirlemiştir. Beytekin ve Kadı (2015) kadın öğretmen adaylarının ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık, erkek adayların ise daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapıcı da (2013) benzer şekilde erkek adayların kadınlara göre daimiciliği daha fazla benimsediklerini, bununla beraber erkek öğretmen adaylarının, dinî, ahlâkî ve kültürel hususlara daha fazla önem verdiklerini ve muhafazakâr olduklarını, kadın adayların ise daha öğrenci merkezli olduklarını

belirlemiştir. Kiraz, Engin-Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım (2010) çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının öğrenci merkezli olan liberal eğitim görüşünü, erkek adayların ise daha katı olan muhafazakâr görüşü benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu sonucun aksine cinsiyetin öğretmen adaylarının felsefi tercihlerini etkileyen bir faktör olmadığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Biçer, 2013; Çağırgan-Gülten ve Batdal-Karaduman, 2010; Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Çulha-Özbaş 2015; Doğanay, 2011; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kiraz, Engin-Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım, 2010). Toplum içerisinde cinsiyet kalıp yargılarından dolayı erkeklere yüklenen başarılı olma, güçlü olma, kadınsı olmama gibi normlar bulunmaktadır. Kadını ve erkeği toplumsal yaşamın çoğu alanında kategorize eden cinsiyete dayalı norm ve değerlerin yansımaları olarak, zekice konuşma, akıllıca karar alma, kültürlü olma, her sorunun doğru cevabını bilme, duygusal olmama gibi davranışlar erkeğe uygun görülen davranışlardır. Erkekler bu normları gerçekleştirmediği zaman kendilerini değersiz ve yetersiz hissedebilirler (Dökmen, 2012). Cinsiyetin okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançlarında belirleyici olmasının sebebi, özellikle kadına atfedilen bu mesleği yapacak olan erkek adayların otoriteyi reddeden (Gutek, 2006), hümanizmi ve demokrasiyi ön plana çıkaran (Sönmez, 2005) ilerlemecilik eğitim inancını daha az tercih etmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

5.1.1.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucunda meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının *ilerlemecilik* ve *yeniden kurmacılık* eğitim inançlarının diğer lise türlerinden mezun olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun, liselerin çocuk gelişimi programından mezun olan ve bu dönemde alanla ilgili dersler alıp uygulama yapabilme fırsatı bulan öğretmen adaylarının, okul öncesi dönemi ve çocuk merkezliliği, esnekliği, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve yaratıcılığı ön planda tutan Okul Öncesi Eğitim Programını diğer lise mezunu adaylara göre daha iyi tanımlarından ve benimsemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak Çulha-Özbaş (2015) mezun olunan lise türünün öğretmen adaylarının eğitim inançlarında farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

5.1.1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla benimsedikleri eğitim inancının *varoluşçuluk* ve *ilerlemecilik* olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri diğer eğitim inançlarının ise sırasıyla daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) öğretmenlerin sırasıyla en fazla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik, Yılmaz ve Tosun (2013) sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarını benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Özudoğru (2010) çalışmasında öğretmenlerin en fazla pragmatist felsefeyi; Türkeli (2011) deneyselci felseeyi; Doğanay ve Sarı (2003) en fazla deneyseliciliği en az idealizmi; Çoban (2007) en fazla deneyseliciliği, en az varoluşçuluğu; Okut (2011) en fazla ilerlemeciliği, en az özünde esasiciliği barındıran aktarmacılığı; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) en fazla varoluşçuluğu, en az esasiciliği; Bilgin (2007) en fazla realizmi en az varoluşçuluğu; Yapıcı (2013) en fazla deneyseliciliği, en az idealizmi; Üstüner (2008) ise en fazla daimiciliği en az varoluşçuluğu benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitim inançlarının geleneksel ve yapılandırmacı olarak incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin daha çok yapılandırmacı görüşü benimsedikleri belirlenmiştir (Lin, 1992; Petko, 2012; Sang, Valcke, van Braak ve Tondeur, 2009).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun'da yer alan Türk Eğitim Sistemi'nin amaçlarının gerçekleştirilmesi gerçekte ilerlemeci ve pragmatik bir eğitim felsefesinin benimsenmesini öngörmektedir (Üstüner, 2008). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en fazla yakın oldukları eğitim inançları hem Türk Eğitim Sistemi'nin hem de Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın felsefeleriyle uyumludur. Programı uygulayacak ve uygulayan öğretmenlerin eğitim inançlarının, eğitim sisteminin ve programın felsefesiyle örtüşmesi eğitim uygulamaları açısından olumlu olarak görülmektedir.

5.1.1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerle (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2010; Okut, 2009; Okut, 2011; Üstüner, 2008; Yapıcı, 2013) ve okul yöneticileriyle (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Kaya, 2007) yapılan benzer çalışmalarda da eğitim inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışma sonucundan farklı olarak Yılmaz ve Tosun (2013) çalışmalarında daimicilik ve esasicilik inancına erkek, varoluşçuluk eğitim inancına ise kadın öğretmenlerin daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Türkeli (2011) ve Geçici ve Yapıcı (2008) çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde daimiciliği, Sang, Valcke, van Braak ve Tondeur (2009) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre geleneksel eğitim inancını daha fazla benimsediklerini, Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre varoluşçuluğu daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Duru-Öcal'ın (2007) öğretmen ve yöneticilerle yaptığı çalışmada ise kadınların erkeklere göre bireysel varoluşçuluğu daha fazla destekledikleri görülmüştür. Adaylarda görülen cinsiyete göre farklılaşma durumunun, öğretmenlerde eğitim inancını farklılaştıran bir değişken olmaması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

5.1.1.6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının mezun olunan program türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucuna göre mezun olunan program türünün okul öncesi öğretmenlerinde eğitim inancını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Çoban (2007), Geçici ve Yapıcı (2008), Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009), Kaya (2007) ve Üstüner (2008) araştırmalarında mezun olunan program türünün eğitim inancını farklılaştıran bir değişken olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonucun aksine Duru-Öcal (2007) yüksek lisans ve doktora yapmış okul yöneticisi ve öğretmenlerin bireysel varoluşa daha olumlu yaklaştıklarını, Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daimiciliği, Okut

(2009) ve Okut (2011) ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ilerlemeciliği daha fazla benimsediklerini belirlemişlerdir.

5.1.1.7. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, *ilerlemecilik*, *varoluşçuluk*, *yeniden kurmacılık* ve *esasicilik* eğitim inancını etkileyen bir faktör olmadığı buna karşın 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerde *daimicilik* eğitim inancının, 1-5 yıl mesleki kıdemi bulunanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuca Yapıcı da (2013) ulaşmış, mesleki kıdemi 10-15 yıl olan öğretmenlerin 0-4 yıl olanlara göre daimiciliği daha fazla benimsediklerini belirlemiştir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde Yılmaz ve Tosun (2013) mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre daimicilik ve esasicilik gibi daha tutucu eğitim felsefelerini benimsedikleri, Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) mesleki kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefelerine olan inançlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Doğanay ve Sarı (2003) mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin idealizm ve realizm gibi felsefeleri daha çok benimsediklerini belirtmiştir. Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin fazla olan öğretmenlere göre ilerlemecilik eğitim felsefesini daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Okut (2009) ve Okut (2011) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça özünde esasiciliği yansıtan aktarmacı eğitim inancını daha fazla benimsediklerini, mesleki kıdemi az olanların ise büyük bir oranda ilerlemeciliği benimsediklerini belirlemiştir. Üstüner'in (2008) müfettişlerle yaptığı çalışmada ise mesleki kıdemi 16-20 yıl olan müfettişlerin 26 yıl ve üzeri olanlara göre varoluşçuluğu daha fazla benimsediklerini belirlemiştir. Ülkemizde MEB tarafından 2005 yılında kuramsal temeli pragmatist felsefeye dayanan yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre yeniden hazırlanıp ders programlarıyla ilişkilendirilerek yenilenen ve 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programları felsefesi ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanmaktadır. Yenilenen programla problem çözen, öğrenmeyi öğreten öğrenci merkezliliği temel alan öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Erdem, 2011). Buradan hareketle 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin daimicilik inancını daha fazla

benimsemelerinin sebebinin hizmet öncesinde gördükleri lisans eğitimleri sürecindeki öğretmen yetiştirme programının çağdaş yaklaşımları daha az vurgulamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sonucun aksine, Duru-Öcal (2007) ise meslekte yeni olan öğretmen ve yöneticilerin öğrenci merkezli eğitim sürecine daha az olumlu yaklaştıklarını; Geçici ve Yapıcı (2008), Türkeli (2011) ve Üstüner (2008) ise mesleki kıdemin öğretmenlerin, Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) ve Kaya (2007) okul yöneticilerinin eğitim inancını farklılaştıran bir değişken olmadığını belirlemiştir. Çoban (2007) ve Sang, Valcke, van Braak ve Tondeur (2009) ise mesleki kıdemin öğretmenlerin eğitim inancını farklılaştıran bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.1.8. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Araştırmada öğretmen adayları ile öğretmenlerin eğitim inançları karşılaştırıldığında öğretmenlerin *daimicilik* eğitim inancı puanlarının öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Florioruane ve Lensmire (1990) öğretmen adaylarının öğretmenlere göre daha idealist bir yaklaşım benimsediklerini belirtmiştir. Aslan (2014) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin “Eğitim Felsefesi” dersini almadan önce ve aldıktan sonraki felsefi tercihlerini incelemiş, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının “Eğitim Felsefesi” dersini aldıktan sonra pragmatizme dayanan deneyselcilik puanlarında artış, daimicilik puanlarında ise azalış olduğunu belirlemiştir. Bu durumun ise son yıllarda “Eğitim Felsefesi” dersi içeriklerinde çağdaş eğitim anlayışlarının vurgulanmasından kaynaklı olabileceği belirtilmiştir. Çulha-Özbaş (2015) ise çalışmasında öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarını boylamsal olarak incelemiş, öğretmen adaylarının 1. sınıftan 4. sınıfa doğru, idealizm ve realizm puanlarında artış, daimicilik, deneyselcilik ve varoluşçuluk puanlarında ise azalış olduğunu belirtmiştir. Çetin, İlhan ve Arslan (2012) 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına göre daha geleneksel, 1. sınıfa devam edenlerin ise daha çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerini belirtmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından, lisans eğitiminin ilk yıllarında daha genel derslerin olması, sonlarına doğru ise uygulamalı derslerin artması ve gerçek okullarda uygulama fırsatı bulmalarından dolayı felsefi bakış açılarının etkilenebileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Yapılan çalışmalardan hareketle eğitim inancının alınan derslerde vurgulanan felsefeye ve uygulamalara bağlı olarak değişebileceği görülmektedir. Öğretmen adaylarının son yıllarda yükselen çağdaş eğitim anlayışlarını ve ideal öğretmenlik pratiklerini lisans derslerinde uygulama fırsatı bulmaları ve gerçek sınıf ortamıyla henüz tam olarak tanışmamış olmaları daimicilik eğitim inancını daha az benimsemelerine sebep olmuş olabilir. Buna göre öğretmenlerde ve adaylardaki bu farklılığın sebebi hizmet öncesi ve sonrasında farklılaşan eğitim inancıyla açıklanabilir.

5.1.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özyeterlik inançlarına ilişkin sonuçlar

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

5.1.2.1. Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırmada kadın öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının, *iletişim, aile katılımı, öğrenme öğretme süreci ve özyeterlik inancı* toplam puanı açısından erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmada da benzer sonuca ulaşılarak, kadın öğretmen adaylarının özyeterlik inancının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiş (Aktaş ve Walter, 2005; Başer, Günhan ve Yavuz, 2005; Bleicher, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Derman, 2007; Özdemir, 2008; Kiremit, 2006; Kurt ve Ekici, 2012; Oğuz ve Topkaya, 2008; Yavuz, 2009), bu durumun sebebi ise genellikle öğretmenliğin kadınlara özgü bir meslek olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır. Hackett (1995) geleneksel kadın veya erkek rollerinin bireylerin birçok mesleki alanda kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açtığını, erkeklerin egemen olduğu mesleklerde erkeklerin, kadınların egemen olduğu mesleklerde ise kadınların mesleki özyeterlik inançlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer durum okul öncesi öğretmen adayları için de geçerlidir. Okul öncesi öğretmenliğinin toplum tarafından kadınlara özgü bir meslek olarak algılanmasının, bu mesleği tercih eden veya edecek olan erkekler üzerinde toplumsal bir baskı yarattığı belirtilmektedir (Fu ve Li, 2010; Hedlin ve Aberg, 2013). Özellikle okul

öncesi öğretmenliği mesleğinin toplum tarafından sadece kadınların yapabileceği bir meslek olarak algılanması ve kadınların meslekte daha egemen olmaları erkek öğretmen adaylarının kendilerini bu meslekte daha az yeterli görmelerine sebep olabilir. Çalışmalar okul öncesi öğretmenliğine karşı tutumun gelişmesinde cinsiyet rolünün, cinsiyetten daha fazla öneme sahip olduğunu (Karaduman, 2011), erkek okul öncesi öğretmen adaylarının kadın adaylara göre mesleğe daha olumsuz baktıklarını (Karahan, 2003; Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012), erkek okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerinden dolayı tepkiler aldıklarını, mesleği yapıp yapamayacakları konusunda çevrelerinden sürekli olumsuz geri bildirim aldıklarını göstermiştir. Bunun yanısıra Bandura (1994) güçlü bir özyeterlik duygusu yaratmaya sosyal modellerden alınan dolaylı yaşantıların kaynaklık ettiğini belirtmiştir. Gözlemcinin kendine yakın veya benzer bulduğu kişileri gözlemlemesi ve gözlemledikleri kişinin bu süreçteki çabası sonucunda başarılı olması, kişinin benzer durumlarda başarılı olmak için gereken özyeterlik algısını artırırken, modellerin başarısızlıklarını gözlemlemesi, gözlemcinin kendi özyeterliğini azaltır ve çabalarını zayıflatır. Aynı zamanda yeteneksiz olduklarına ikna edilen kişilerin özyeterlikleri azalır (Bandura, 1993, 1994). Erkek okul öncesi öğretmeni adaylarının çevrelerindeki erkek okul öncesi öğretmenlerine yönelik bu önyargıları gözlemlemesi, bu mesleği yapamayacakları konusundaki düşüncelerini kuvvetlendirmiş ve mesleğe yönelik özyeterlikleri azaltmış olabilir. Bu sonucun aksine Şenol-Ulu (2012) araştırmasında cinsiyetin okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inancını etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde cinsiyetin öğretmen adaylarının özyeterliğini etkileyen bir faktör olmadığını belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Atasoy, 2010; Ateş, 2014; Başaran, 2010; Baykara, 2011; Çelik, 2012; Eryenen, 2008; Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Mutlu-Bozkurt, 2013; Özerkan, 2007; Seçkin, 2011; Söylemez, 2012; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Varol, 2007; Yılmaz, 2010).

5.1.2.2. Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının, *aile katılımı*, *planlama* ve *sınıf yönetimi* alt boyutunda meslek lisesi mezunlarının genel lise ve

Anadolu lisesi mezunlarına göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Şenol-Ulu (2012) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada iletişim becerileri, planlama alt boyutlarında ve toplam özyeterlik puanı açısından meslek lisesi mezunlarının Anadolu lisesi mezunlarına göre özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum farklı branşlar açısından incelendiğinde yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akkoyunlu ve Orhan (2003) yaptıkları çalışmada meslek lisesinin alanla ilgili branşından mezun öğretmen adaylarının özyeterliğinin daha yüksek olduğunu, Otacioğlu (2008) da Güzel Sanatlar Lisesi mezunu müzik öğretmen adaylarının özyeterliklerinin diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Nitekim yapılan araştırmalar mesleki bilgi ve deneyimin öğretmen özyeterliğini etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Örneğin, Yeşilyurt (2013) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen olarak görev yapan öğretmen adaylarının *sınıf yönetimi* ve *öğretim stratejilerine* yönelik özyeterlik algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Garvis ve Pendergast (2011) okul öncesi öğretmenlerinin önemli gördüğü ve içeriğini daha iyi bildiği disiplinler üzerinde özyeterliklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında uygulamalar yapmalarının özyeterliklerini arttıracakı belirtilmiştir (Lin ve Gorrell, 2001; Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero; 2005). Coşkun (2011) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini aldıktan sonra özyeterliklerinin arttığını belirlemiştir. Meslek lisesi mezunlarının (çocuk gelişimi) özyeterlik inançlarının daha yüksek çıkmasının sebebinin lisans eğitimine başlamadan önce meslekleriyle ilgili daha fazla bilgi ve deneyim edinmelerinden, daha fazla gözlem ve uygulama yapmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla yapılan bazı çalışmalarda mezun olunan lise türü değişkeninin öğretmen adaylarının özyeterliklerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Atasoy, 2010; Çelik, 2012; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Varol, 2007; Yavuz, 2009).

5.1.2.3. Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının agno değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucuna göre AGNO'nun öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde akademik başarının öğretmen özyeterliliği üzerinde anlamlı farklılık yaratan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ekici, 2008; Sandıkçı ve Öncü, 2013; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yeşilyurt, 2013). Moulding, Stewart, Dunmeyer (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öz yeterlik algıları arasında zayıf bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmış, akademik başarının özyeterlik algıları için yeterli bir değişken olmadığını ifade etmişlerdir. Tschannen-Moran ve Hoy (2007) özyeterliliğin, en ideal olan yetenek ve bilgiye sahip olmaktan öte bireyin kendi yeteneklerinin farkında olmasını esas alan güdüsel bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple AGNO'nun öğretmen adaylarının özyeterliliğinde farklılık yaratmadığı söylenebilir. Araştırma sonucundan farklı olarak Zimmerman ve Kitsantas (2005) akademik başarının özyeterlik inancını ve sorumluluk alma düzeyini artırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Eryenen (2008) ve Yılmaz (2010) öğretmen adaylarının AGNO'larının arttıkça öğretmen özyeterliklerinde de artış olduğunu belirlemişlerdir.

5.1.2.4. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırmada, cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancını etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) ve Şenol-Ulu (2012) kadın ve erkek okul öncesi öğretmenleri arasında özyeterlik inancı açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyetin kadın ve öğretmen adaylarında kendilerini yeterli hissetmeleri noktasında belirleyici bir faktör olmaması olumlu bir sonuçtur. Nitekim toplumsal cinsiyet rollerinin yüklendiği mesleklerden biri olan okul öncesi öğretmenliğini sadece kadınların yapabileceği, erkeklerin yapamayacağı algısı oldukça yaygındır (Fu ve Li, 2010; Hedlin ve Aberg, 2013). Çalışmanın öğretmen adayları ile yapılan bölümünde erkek okul öncesi öğretmen adaylarının kadın adaylara göre özyeterlik inanç düzeyleri daha düşük çıkmıştır.

Çalışmanın bu sonucu erkek öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında okul öncesi öğretmenliği mesleğinde kendilerini daha yeterli görebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Sak (2005) çalışmasında erkek okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine başladıklarında aileler ve okul yönetimi tarafından kendilerine önyargıyla bakıldığını ancak mesleği yaptıkça bu önyargıların azaldığını belirtmiştir. Farklı branşlarda yapılan birçok çalışmada benzer şekilde cinsiyetin öğretmenlerin özyeterliliğini farklılaştıran bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aksoy, 2011; Barut, 2011; Benzer, 2011; Bozbaş, 2015; Çelik, 2012; Derbedek, 2008; Doğan, 2013; Düzy, 2015; Erdoğan, 2013; Gençtürk, 2008; Gür, Çakıroğlu ve Çapa-Aydın, 2012; Karabacak, 2014; Karahan, 2008; Kasap, 2012; Kıvılcım, 2014; Melik, 2014; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin-Gencel, 2010; Telef, 2011; Turcan, 2011; Türk, 2008; Yeo, Ang, Chong, Huan ve Quek, 2008; Zararsız, 2012). Bu sonucun aksine Türedi (2015) ve Coladarcı ve Breton (1997) kadın öğretmenlerin özyeterliliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu, Umaz (2010) ise kadın öğretmenlerin etkili iletişime, erkek öğretmenlerin ise program geliştirmeye yönelik özyeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

5.1.2.5. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlilik inançlarının mezun olunan program türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırma sonucuna göre mezun olunan program türünün okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlilik inancını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu sonuç Kesgin'in (2006) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Kim ve Kim (2010) erken çocukluk eğitimcileriyle yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin bitirdiği program türünün öğretmen özyeterliliğini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum farklı branşlar açısından incelendiğinde ise birçok çalışmada mezun olunan program türünün öğretmenlerin özyeterliliğini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Barut, 2011; Benzer, 2011; Çelik, 2012; Gençtürk, 2008; Karabacak, 2014; Karahan, 2008; Koç, 2013; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin-Gencel, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Bununla beraber araştırmanın bu sonucu okul öncesi öğretmenleriyle (Şenol-Ulu, 2012 ve Tepe, 2011) ve farklı branşlardan öğretmenlerle (Derbedek, 2008; Kasap, 2012; Umaz, 2010) yapılan çalışmalarla örtüşmemektedir.

5.1.2.6. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya göre mesleki kıdemin okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Kesgin'in (2006) ve Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) ve Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins'in (2011) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmalarla paralellik göstermekte ancak Şenol-Ulu'nun (2012), Tepe'nin (2011) ve Kim ve Kim' in (2010) çalışmalarıyla örtüşmemektedir. Bu durum farklı branşlar açısından ele alındığında ise birçok çalışma mesleki kıdemin öğretmen özyeterliğini etkileyen bir faktör olmadığını göstermiştir (Aksoy, 2011; Barut, 2011; Bozbaş, 2015; Düz, 2015; Erdoğan, 2013; Ghaith ve Yaghi, 1997; Gür, Çakıroğlu ve Çapa-Aydın, 2012; Gür, 2008; Karahan, 2008; Kıvılcım, 2014; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Korkut, 2009; Özata, 2007; Özerkan, 2007; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004, Telef, 2011; Türedi, 2015; Türk, 2008; Umaz, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Anderson ve Iwanicki (1984) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin benzer olduğu (akt. Pas, Bradshaw ve Hershfeldt, 2012), mesleki tükenmişliği fazla olan öğretmenlerin ise özyeterliklerinin daha düşük olduğu belirtmiştir (Betoret, 2009; Bümen, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2007, 2010). Bümen ve Ercan-Özaydın'ın (2013) çalışmasının aksine, çeşitli çalışmalar öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmen özyeterliğinde düşme olduğunu göstermiştir (Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005; Soodak ve Podell; 1997; Wagler, 2005). Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerle fazla olan öğretmenlerin öğretmen özyeterliğindeki bu benzerlikleri araştırma yapılan öğretmenlerin çoğunluk olarak (%55.8) mesleklerinin ilk yıllarında olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ancak literatürde öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça özyeterliklerinin de arttığını (Aksoy ve Diken, 2009; Çelik, 2012; Egyed ve Short, 2006; Gençtürk, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin-Gencel, 2010; Sutton ve Fall, 1995; Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell ve Stewart-Sicking, 2004; Turcan, 2011; Yeo, Ang, Chong, Huan ve Quek; 2008), mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin özyeterliğinin azaldığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Güvenç, 2011; Kasap, 2012).

5.1.2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin özyeterlik inançlarını etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Kesgin'in (2006) ve Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Erden (2007) öğretim imkânları bakımından avantajlı olan devlet okullarındaki öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, öğretim imkânları yetersiz olan devlet okullarındaki öğretmenlere göre özyeterlik inançlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadim (2012a) ise çalışmasında, anaokulunda görev yapan öğretmenlerin anasınıflarında görev yapan öğretmenlere göre, oyun etkinliklerini planlamaya yönelik özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Tschannen-Moran ve Hoy (2007) olumlu okul iklimi ve yapısının öğretmen özyeterliliğini arttıran bir unsur olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda fiziksel donanım olarak anasınıflarına göre daha avantajlı sayılabilecek anaokullarının (Güleş, 2013), öğretmen özyeterliliğinde farklılık yaratmaması olumlu bir sonuçtur.

5.1.2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar

Öğretmen adayları ile öğretmenlerin özyeterlik inançları karşılaştırıldığında ise, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının *öğrenme öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim ve ortam düzeni* alt boyutunda ve *ölçek toplam puanı* açısından öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleriyle (Kotaman, 2010; Şenol-Ulu, 2012) ve farklı branştan öğretmenlerle (Chan, 2008; Giallo ve Little, 2003) yapılan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hoy ve Woolfolk-Hoy (1993) öğretmen adaylarının asil öğretmen olarak mesleğe başladıktan sonra öğretmenlik özyeterliklerinin arttığını belirtmiştir. Fives ve Alexander (2004) stajyer ve asil öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitsel bilgi birikimlerinin özyeterlik inançlarını etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Welch (1995) deneyimin öğretmenlerdeki özyeterliliği güçlü bir şekilde etkilediğini, Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero (2005) ise öğretmenlerin özyeterliklerinin gelişimi üzerinde lisans eğitimindeki

deneyimlerin önemini belirtmiştir. Ertürk, Özen-Altınkaynak, Veziroğlu ve Erkan (2014) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının, lisans eğitimi sırasında gördükleri birçok dersin teoriklerini uygulamaya dönüştürmede yetersiz kaldığını düşündüklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin adaylara göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olmalarının, mesleki deneyimleri ve bilgi birikimlerinin daha fazla olmasından ve kendilerini meslekte daha yeterli görmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla beraber araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmen adayları ile öğretmenlerin *aile katılımı* alt boyutlarında özyeterlik inançları anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Benzer şekilde Şenol-Ulu (2012) okul öncesi öğretmenleriyle öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını karşılaştırdığı çalışmasında *öğrenme öğretme süreci, sınıf yönetimi, iletişim becerileri, ortam düzeni ve planlama* alt boyutunda ve *ölçek toplam puanı* açısından öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu benzer şekilde *aile katılımı* boyutunda anlamlı fark olmadığını, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin *aile katılımına* yönelik özyeterlik inançlarının benzer olduğunu belirlemiştir. Tschannen–Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öğretmen adaylarının öğrenim süresince almış oldukları derslerin özyeterliklerini arttırdığını belirtmiştir. Birçok alt boyutta öğretmenler lehine anlamlı çıkan özyeterliğin *aile katılımı* alt boyutunda benzer çıkması, son yıllarda uygulanan okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının daha fazla önem kazanmasından ve bunun sonucu olarak öğretmen yetiştirme programlarında aile katılımına daha fazla vurgu yapılıyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, adayların *ilerlemecilik* eğitim inancı arttıkça, *iletişim, ortam düzeni, aile katılımı, planlama, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme süreci* yönelik ve toplam özyeterlik inançlarının; *varoluşçuluk* eğitim inancı arttıkça *iletişim, ortam düzeni, planlama, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme sürecine* yönelik ve toplam özyeterlik inançlarının; *yeniden kurmacılık* eğitim inancı arttıkça, *planlamaya* yönelik özyeterliklerinin arttığı; *esasicilik* eğitim inancı arttıkça ise *ortam düzenine* yönelik özyeterlik inançlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca *ilerlemecilik* ve

varoluşçuluk eğitim inançlarının öğretmen adaylarının özyeterlik inancı üzerinde yüksek düzeyde etkilere sahip olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasındaki ilişki incelendiğinde ise öğretmenlerin *ilerlemecilik*, *varoluşçuluk* ve *yeniden kurmacılık* eğitim inancına yönelik eğilimleri arttıkça, *iletişim*, *ortam düzeni*, *aile katılımı*, *planlama*, *sınıf yönetimi* ve *öğrenme öğretme süreçlerine* yönelik özyeterlik inançlarının ve toplam özyeterlik inançlarının arttığı, *esasicilik* eğitim inancına yönelik eğilimlaeri arttkça *iletişim*, *ortam düzeni*, *planlama*, *sınıf yönetimi* ve *öğrenme öğretme süresine* yönelik özyeterlik inançları ve toplam özyeterlik inançlarının azaldığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim inançları arttıkça özyeterlik inançlarının da arttığı görülmektedir. Ayrıca *ilerlemecilik* ve *varoluşçuluk* eğitim inançlarının, öğretmenlerin özyeterlik inancı üzerinde yüksek düzeyde etkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim inancı ile özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara nadir rastlanmakla beraber Ilgaz, Bülbül, ve Çuhadar (2013) öğretmen adaylarıyla yaptığı benzer çalışmalarında geleneksel eğitim inancını benimseyen öğretmenlerin dışsal faktörleri kontrol altına alma konusundaki özyeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Anderson, Greene, Loewen (1988) yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha pragmatik yönetime sahip olduklarını belirlemiştir.

İlerlemeci eğitimde öğretmenin, geleneksel okuldaki öğretmenden yöntem, teknik, öğretim ve karakter olarak farklı olduğu (Gutek, 2006), okulun rekabeti değil, işbirliğini sağlaması gerektiği (Arslan, 2007; Çüçen, 2005), demokratik olması gerektiği (Dewey, 2004) belirtilmiştir. Bununla beraber çalışmalar, düşük özyeterliğe sahip öğretmenlerin, katı bir sınıf düzeni sağladıklarını, dışsal ödüllere ve cezalara eğitim ortamında sıkça yer verdiklerini, öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüklerini (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998), yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin ise yeni fikirlere daha açık oldukları, öğretmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini (Garberoglio, Gobble, Cawthon, 2012; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoyf, 1998; Tuckman ve Sexton, 1990; Schunk,1985), farklı öğretim yöntemlerini denemeye daha yatkın olduklarını (Guskey, 1988) göstermiştir. Ayrıca

yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin ve adayların, sınıf içerisinde kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya eğilimli oldukları (Henson, 2001), sınıflarında öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullandıkları (Plourde, 2001) görülmüştür (akt. Aslan ve Sağır, 2008). Woolfolk ve Hoy (1990) düşük özyeterliğe sahip olan öğretmen adaylarının sınıf içerisinde katı kurallar koyma, ceza ve dışsal ödül kullanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Farklı çalışmalar ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içerisinde demokratik değerleri (Almog ve Shechtman 2007; Shechtman, 2002; Topkaya ve Yavuz, 2011), iletişim becerileri (Kesicioğlu ve Güven, 2014), problem çözme becerileri (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Kesgin, 2006; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Yenice, 2012), bilimsel tutumları (Aslan ve Sağır, 2008) arttıkça özyeterliklerinin arttığını göstermiştir. Wax ve Dutton (1991) ise öğretmenin sınıf içerisinde uyguladığı öğretim yaklaşım ve tekniklerinin de öğretmenin özyeterliğini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada iş birlikçi öğrenme tekniklerini sınıflarında uygulayan öğretmenlerin özyeterlik algılarının ve birlikte çalışma konusundaki kendilerine olan güvenlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Gaith ve Yaghi (1997) özyeterliği yüksek öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini uygulama konusunda özyeterliği düşük öğretmenlerden daha istekli olduklarını, Yılmaz (2010) ise çalışmasında öğretmenlerin okullarında değişimi benimsemeleriyle özyeterlikleri arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Bununla beraber Düz (2015) çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyleri çok yeterli olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Koç (2013) öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturabilme becerileri ile özyeterlikleri arasında pozitif yönlü korelasyon olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme öğretme anlayışlarıyla özyeterlikleri arasında negatif yönlü, yapılandırmacı öğrenme ve öğretme anlayışlarıyla pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu, sınıf içerisinde yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmen adaylarının, geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlere göre daha yüksek özyeterliğe sahip olduğunu belirlemiştir. Temiz ve Topcu (2013) benzer çalışmasında yapılandırmacı anlayışı kullanmaya eğilimli öğretmen adaylarının yüksek özyeterliğe, geleneksel anlayışı kullanmaya eğilimli olanların ise düşük özyeterliğe sahip olduğunu belirlemiştir. Saçıcı (2013)

öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı anlayışlarının özyeterliklerini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çağdaş öğretmenden beklenen öğretmen özellikleriyle, yüksek özyeterlik gösteren öğretmenlerin özelliklerinin benzer olduğu ve bu özellikler arttıkça öğretmen özyeterliğinin arttığı, çağdaş öğretmen özelliklerinin öğretmen özyeterliğinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrenciyi merkeze alan, demokratik anlayışı benimsemiş, katı disiplin anlayışına karşı, hümanizmi temel alan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu ve kendilerini öğretmenlik mesleğinde daha yeterli gördükleri söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin yapılan öneriler yer almaktadır. Yapılan öneriler “Araştırma Bulgularına Dayalı Öneriler” ve “Yapılacak Yeni Araştırmalara Dayalı Öneriler” başlıkları altında verilmiştir.

5.2.1. Araştırma bulgularına dayalı öneriler

- Araştırmada 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre *daimicilik* eğitim inancını daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle özellikle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere, çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimsemeleri konusunda hizmet içi eğitim programlar düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim sisteminin ve programın dayandığı eğitim felsefelerinin tutarlılık göstermesi önemlidir. Bu sebeple öğretmen adaylarının fakültede alacağı derslerin tümü bu felsefi temeller üzerinde şekillendirilmeye çalışılmalı, öğretmenler ise hizmet içi seminerler yoluyla çağdaş ve güncel yaklaşımlardan ve bunların gereğinden haberdar edilmelidir.
- Araştırmada erkek okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlikleri kadın adaylara göre daha düşük düzeyde çıkmıştır. Tschannen-Moran, Woolfolk-

Hoy ve Hoy (1998), öğretmen özyeterliğini sağlamadaki kaynaklardan birinin sözel ikna olduğunu belirtmiştir. Erkek okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik özyeterliklerinin arttırılması için rehberlik hizmetleri sağlanabilir ve bu durumun nedenleri üzerine erkek adaylarla derinlemesine araştırmalar yapıp etkili çözüm önerileri sunulabilir.

- Özyeterlik inancının gelişmesinde dolaylı yaşantılar etkili olduğundan özellikle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde olumlu öğretmen modelleriyle etkileşime geçmelerini sağlayabilecek öğrenme ortamları sağlanabilir.
- Çalışma sonucunda çağdaş eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda diğer eğitim kademelerine göre daha esnek ve öğrenci merkezli yapıda olan okul öncesi eğitim programının uygulayıcılarının da benzer bir eğitim inancına sahip olmaları gerekir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına uygulayacakları programın felsefi temelleri benimsetilmelidir.

5.2.2. Yapılacak yeni araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim inançları ölçek maddelerinden elde edilen sonuçlara göre belirlenmiştir. Ancak benimsenen eğitim inancının davranışa dönüşüp dönüşmediği, sınıf uygulamalarına yansıtılıp yansıtılmadığı önemli bir husustur. Bu sebeple gözlem gibi farklı araştırma teknikleriyle öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları ile sınıf içi uygulamaları karşılaştırılarak tutarlılık incelenebilir.
- Araştırma Erzurum ilindeki belirli anasınıfı ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı illerde, farklı örneklem gruplarıyla yapılabilir, sonuçları karşılaştırılabilir.
- Araştırma diğer öğretmenlik branşlarına nazaran daha spesifik bir alan sayılabilecek okul öncesi eğitimi alanında yapılmıştır. Çalışma farklı öğretmenlik branşlarında ve farklı ölçme araçlarıyla yapılarak benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konabilir.

- Alan yazında öğretmenlerin eğitim inançları ve özyeterlik inançlarını inceleyen çalışma yok denecek kadar azdır. Bu sebeple bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların arttırılması ve sonuçlarının karşılaştırılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A. and Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74. doi:10.1007/s10643-010-0379-z
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93. <http://www.tojet.net/articles/v2i3/2311.pdf> 11/07/2014 tarihinde alınmıştır.
- Aksoy, R. (2011). *Orta öğretim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algıları (Manisa İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m7.pdf> 21/09/2014 tarihinde alınmıştır.
- Aktaş, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*. (2. Basımı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alabay, E. (2007). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *EDU7*, 2(3).
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-

1492. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol13say4/v13s4m20.pdf> 06/09/2015 tarihinde alınmıştır.

- Almog, O. and Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Altinkurt, Y. , Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaokulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- 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.
- Anderson, R., Greene, M. and Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Arslan, A. (2007). *Felsefeye giriş*. (10.Basım). Ankara: Adres Yayınları.
- Aslan, O. ve Sağır, Ş. U. (2008). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, özyeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/167.doc>
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14. www.esosder.org adresinden 15.07.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Atasoy, M. U. (2010). *Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrenimi görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ateş, A. (2014). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, Ö. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1–19.
- Bakır, K. (2011). *Demokratik eğitim. John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *Advances in psychological science*, 1, 51-71.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, S. S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Başar, N., Günhan, B. C. ve Yavuz G. (2005, Eylül). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.

Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Betoret, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68. doi:10.1080/01443410802459234

Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 327-341.

Bicer, B. (2013). Philosophy group teacher candidates' preferences with regard to educational philosophies of teaching and learning activities. *Anthropologist*, 16(3), 427-434.

Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.

- Bilgin, S. (2007). *Branş öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarına dönük bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 164.
- Bleicher, R. E. (2010). Revisiting the stebi-b: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 104(8), 383-391.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brouwers, A. and Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Brown, D. F. and Rose, T. D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- Buldur, A. (2014). *Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik özyeterlilikleri başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self efficacy, and burnout among teachers. *Eğitim Araştırmaları*, 40, 17-36.
- Bümen, N. T. ve Ercan-Özaydın, T. (2013). Öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38, 109-125.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic

achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.

Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. (2. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057-1069.

Chung, L., Marvin, C. A. and Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142. doi:10.1080/1090102050250206.

Cihan, B. B. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik özyeterlilik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ciyer, A., Nagasawa, M., Swadener, B. B. and Patet, P. (2010). Impacts of the arizona system Ready/Child ready professional development project on preschool teachers' self-efficacy. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 129-145. doi:10.1080/10901021003781197.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5. Baskı). London: Routledge Falmer.

Coladarci, T. and Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.

Collier, M. D. (2005). An ethic of caring: The fuel for high teacher efficacy. *The Urban Review [H.W. Wilson - EDUC]*, 37(4), 351-359.

Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Crano, W. D. and Brewer, M. B. (2002). *Principles and methods of social research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Crux, S. C. (1989). *The congruence between teacher beliefs and practice*. Unpublished doctoral thesis, University of Toronto, Canada.
- Çağırğan-Gülten, D. ve Batdal Karaduman, G. (2010, November). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications' de sunulan bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çağlayan, S. (2007). *Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olan felsefi akımlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4).

- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation in early childhood education*. Unpublished master's thesis, University of Middle East Technical University, Ankara.
- Çulha-Özbaş, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adayların felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitimi sürecinde incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 117-138.
- Çüçen, A. K. (2005). *Felsefeye giriş*. (4. Basım). Bursa: Asa Kitabevi.
- Dembo, M. H. and Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme* (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). Yapılandırmacı eğitim. Eğitim ve öğretimde çağdaş yaklaşımlar sempozyumu, 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı*. (16. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının özyeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Dewey, J. (2010). *Günümüzde eğitim*. (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim*. (2.Baskı). Ankara: Odtu Yayıncılık.

- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, Öğretmenlerin eğitim felsefeleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-358.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi* (Çev. Ö. F., Tutkun, S., Okay ve E., Şahin. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B. (2010). Correlation between the graduate-students' perception of educational philosophies and their democratic attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5830-5834.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 20, 95-114.
- Duruhan, K., Gürbüzürk, O., Şan, İ. ve Pepeler, E. (2013). Assessment of being trained in the turkish education system in terms of progressive and traditional understandings and practices (Case of Malatya). *Inonu University Journal Of The Faculty of Education*, 14(3), 59-78.
- Duru-Öcal, S. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerinin varoluşçu okul yönetimine yaklaşımlarının incelenmesi (İstanbul İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Düz, İ. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitme öğretme özyeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Egyed, C. J. and Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekinci-Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m16.pdf> 21/09/2014 tarihinde alınmıştır.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Engstrand, R. Z. and Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x.
- Epstein, A. and Willhite, G. L. (2015). Teacher efficacy in an early childhood professional development school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 189-198.
- Er, E. (2009). *Self-efficacy levels of pre-service teachers and its predictors*. Unpublished master's thesis, University of Middle East Technical University, Ankara.

- Erdem, A. L. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlilik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (1999). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, H. G., Özen-Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M. ve Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlilikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-148.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. doi:10.1080/0013188960380104
- Fives, H. and Alexander, P. A. (2004). Modeling teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association*, Honolulu, HI.

- Florioruane, S. and Lensmire, T. (1990). Transforming future teachers ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 22(3), 277-289. doi:10.1080/0022027900220305
- Fu, C. and Li, K. (2010). Learning experiences of male pre-service preschool teachers in taiwan. *New Horizons in Education*, 58(2), 34-42.
- Fuller, B. and Izu, J. A. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers? *American Journal of Education*, 94(4), 501-535. doi:10.1086/443864
- Gaith, G. and Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Garberoglio, C. L., Gobble, M. E. and Cawthon, S. W. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 367-383.
- Garvis, S. and Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1-15.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gencer, S. A. ve Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teacher' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gerson, W. D. (2012). *Impact of disability awareness and self-efficacy on preschool teachers' attitudes toward inclusion in orthodox jewish day schools*. Unpublished doctoral thesis, Yeshiva University, New York.

- Ghaith, G. and Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458. doi:10.1016/S0742-051X(96)00045-5
- Giallo, R. and Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 21-34.
- Gibson, S. (1983). *Teacher efficacy: A construct validation study*. Unpublished doctoral thesis, University of Southern California.
- Girgin, G., Özyılmaz-Akamca, G. Ö., Ellez, A. M. ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1 – 15.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Woolfolk-Hoy. A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- 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.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. nd Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968. doi:10.1016/j.tate.2011.03.008
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. and Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103. doi:10.1016/j.tate.2009.11.005
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.

- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefî ve ideolojik yaklaşımlar*. (3. Basım). (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gür, G. (2008). *A study on the predictors of teachers' sense of efficacy beliefs*. Unpublished master's thesis, University of Middle East Technical University, Ankara.
- Gür, G., Çakıroğlu, J. ve Çapa-Aydın, Y. (2012). Sınıf, fen ve matematik öğretmenlerinin özyeterliklerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 68-76.
- Gürol, A. , Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Güven, S ve Çakır, Ö. (2012). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 43-52.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 99-116.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Eds), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.
- Hedlin, M. and Åberg, M. (2013). The call for more male preschool teachers: Echoed and questioned by Swedish student teachers. *Early Child Development and Care*, 183(1), 149-162. doi:10.1080/03004430.2012.660149
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836. doi:10.1016/S0742-051X(01)00033-6

- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J. and Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4), 1499-1509. doi:10.1016/j.compedu.2008.02.001
- Hipp, K. A. and Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136.
- Hoy, W. K. and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Isenberg, J. P. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education*, 66(5), 322-327.
- Jay, J. S. (2000). *Preservice early childhood teachers' science teaching self-efficacy: the effects of a modeling-microteaching intervention*. Unpublished doctoral thesis, Missouri University, Columbia.
- Johnson, D. (2010). Learning to teach: The influence of a university-school partnership project on pre-service elementary teachers' efficacy for literacy instruction. *Reading Horizons*, 50(1), 23-48.
- Kadim, M. (2012a). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin özyeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Kadim, M. (2012b). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karabacak, M.S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karaduman, M. A. (2011). *Pre-service teachers' attitudes towards the profession of early childhood education in terms of sex and gender role*. Unpublished master's thesis, University of Middle East Technical University, Ankara.
- Karahan, E. (2003). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2001). *Öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli İli Örneği)*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kesicioğlu, O. S., ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlilik 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.
- Kıldan, O. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. Fulya Temel. (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (Birinci Baskı) içinde (s.13-47). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlilik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M. ve Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 173-189.
- Kim, Y. E. (2007). *Self-efficacy with regard to the teaching of science of early childhood education teachers in korea*. Unpublished doctoral thesis, The Pennsylvania State University.
- Kim, Y. E. and Kim, Y. H. (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. doi:10.1016/j.tate.2009.06.009

- Kim, Y. H. (2011). Prospective early childhood educators' meta-cognitive knowledge and teacher self-efficacy: Exploring domain-specific associations. *Educational Psychology*, 31(6), 707-721.
- Kiraz, E., Engin-Demir, C., Aksu, M., Daloğlu, A. ve Yıldırım, S. (2010). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m8.pdf> 12/08/2014 tarihinde alınmıştır.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Klassen, R. M. and Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kline, R. B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. Newyork: The Guilford Press
- Knoblauch, D. and Woolfolk-Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." the influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. doi:10.1016/j.tate.2007.05.005
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1), 240-255.
- 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. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol14say4/v14s4m17.pdf> 25/11/2015 tarihinde alınmıştır.
- Koçak, C., Ulusoy, F. M ve Önen, A. S (2012, Haziran). Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Komlodi, C. (2007). *Perceived self-efficacy of preschool teachers in early reading instruction*. Unpublished doctoral thesis, Northern Arizona University.

- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educators' sense of teacher efficacy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 603-616.
- Köroğlu, A.Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2012). Sınıf yönetimi dersinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 343-354.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F. and Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208.
- Liang, J. C. and 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.
- Liaw, E. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180. doi:10.1016/j.tate.2008.08.005
- Lin, H. L. and Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 623–635.
- Lin, Q. C. (1992). *Correlation research on primary school teachers' educational beliefs in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation (in Chinese). Taiwan Political Normal University, Taiwan.

- Livingston, M. J., McClain, B. R. and DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Lynn, P., Erens, B. and Sturgis, P. (2012) 'A strategy for survey methods research in the UK', ESRC Survey Resources Network .
- Maddux, J. E. (2012). Self-efficacy: The power of believing you can. *Handbook of positive psychology*, 277-287. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0031
- Mak, S. H. (2011). Tensions between conflicting beliefs of an EFL teacher in teaching practice. *RELC Journal*, 42(1), 53-67.
- Mallous, R. (2014). *Exploration of new early childhood and elementary teachers' efficacy based on collaborative conversations of self-identified practice dilemmas*. Unpublished doctoral thesis, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25-48.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- MEB. (1994). *Anasınıfı programı (61-72)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretm_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf, 10/07/2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> 12/08/2015 tarihinde alınmıştır

- Medina, N. T. (2013). *What is the relationship between early childhood teachers' training on the development of their teaching self-efficacy?* . Unpublished doctoral thesis, Southern California University.
- Melik, G. (2014). *Öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Merino, C., Olivares, C., Navarro, A., Ávalos, K. and Quiroga, M. (2014). Characterization of the beliefs of preschool teachers about sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4193-4198.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milner, H. R. and Hoy, A. W. (2003). A case study of an african american teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 263-276. doi:10.1016/S0742-051X(02)00099-9
- Mojavezi, A. and Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Moulding, L. R., Stewart, P. W. and Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2002). Teacher beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37, 1-15.
- Mutlu-Bozkurt, T. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. doi:10.1080/0022027870190403

- Newmann, F. M., Rutter, R. A. and Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış: Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 14, 1-20.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. (çev. A. Arı). Eğitim Kitabevi: Konya.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 31(1), 163-170.
- Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Önen, A. S. (2012). Eğitime yönelik inançların bilgisayar teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 353-361.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Özdemir, M. S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277-306.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özmenteş, S. (2011, April). *Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (İCONTE)' de sunulan bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Öztürk, T. (2014). *Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özüdoğru, S. M. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimine ilişkin felsefi görüşlerinin dağılımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (2006). Self efficacy during childhood and adolescence: Implication for teachers and parents. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.) *Self efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.2307/1170741
- Palenzuela, S. M. (2004). Measuring pre-kindergarten teachers' perceptions: Compliance with the High/Scope program. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 321-333.
- Pan, Y. H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 68-92.

- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. and Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*(1), 129-145.
- Pendergast, D., Garvis, S. and 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.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education, 58*(4), 1351-1359. doi:10.1016/j.compedu.2011.12.013
- Pierro, R. C. (2015). *Teachers' knowledge, beliefs, self-efficacy, and implementation of early childhood learning standards in science and math in prekindergarten and kindergarten*. Unpublished master's thesis, The University of North Carolina at Greensboro.
- Reilly, J. C. (2002). *Differentiating the concept of teacher efficacy for academic achievement, classroom management and discipline, and enhancement of social relations*. Unpublished doctoral thesis, Fordham University, New York.
- Rhodes, R. E. and Mark, R. (2012). Social cognitive models. *The Oxford Handbook of Exercise Psychology, 273-295*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195394313.013.0015
- Rimm-Kaufman, S. E. and Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal, 104*(2), 321-341.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.
- Ross, J. A., Bradley-Cousins, J. and Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 385-400. doi:10.1016/0742-051X(95)00046-M
- Saçıcı, S. (2013). *The interrelation between pre-service science teachers' conceptions of teaching and learning, learning approaches and self-efficacy beliefs*.

- Unpublished master's thesis, University of Middle East Technical University, Ankara.
- Sak, R. (2005). *Erkek okul öncesi öğretmenlerinin göreve başladıklarında karşılaştıkları durumlar ve bu öğretmenlerin velilerinin erkek okul öncesi öğretmenleri hakkındaki düşünceleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saklofske, D., Michayluk, J., Randhawa, B. and Ross, G. (2001). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, (63), 407-414.
- Sandıkçı, M. ve Öncü, E. (2012). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(1), 135- 151.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J. and Tondeur, J. (2009). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363-377.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencel, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the School*, 22, 208-223.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. doi:10.1080/10573560600837578
- Schwarzer, R. and Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.

- Seçkin, A. (2011). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Shachar, H. and Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (DTBS), *Assessment in Education*, 9, 363-377.
- Shidler, L. (2009). The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement. *Early Childhood Education Journal*, 36, 453-460.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, S. and Skaalvik, E. M. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Soodak, L. C. and Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30(4), 214-221.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. (7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, H. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerini müdürlerinin yönetim becerileri çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Stipek, D. J. and Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325. doi:10.1016/S0885-2006(97)90005-3

- Stipek, D. J., Daniels, D., Galluzzo, D. and Milburn, S. (1992). Characterizing early childhood education programs for poor and middle-class children. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(11), 1–19.
- Sugawara, A. I., Ruder, T. P. and Burt, L. M. (1998). Relationships between teaching self-efficacy, work environment autonomy, and teacher competency among early childhood preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 19(1), 3-8. doi:10.1080/0163638980190102
- Sutton, J. M. and Fall, M., (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 73, 331–336.
- Sürmeli, H. (2013). Relationship between pre- school preservice teachers' environmental literacy and science and technology literacy self efficacy beliefs. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2281-2285. doi:10.5897/ERR2013.1603
- Swanson, P. (2014). The power of belief: Spanish teachers' sense of efficacy and student performance on the national spanish examinations. *Hispania*, 97(1), 5-20. doi:10.1353/hpn.2014.0015
- Şahin-Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 101-120.
- Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şeker, P. T. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitime yönelik inanç ve özyeterliklerinin 48-60 aylık çocukların matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şenol-Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Karahisar.

- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W. and Stewart-Sicking, J. A. (2004). *Factors that Influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. Counselor Education & Supervision, 44*, 70–80.
- Tarkin, A. ve Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(2), 332-341. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say2/v11s2m5.pdf> 25/11/2014 tarihinde alınmıştır.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 145 -158.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(1), 91-108. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say1/v10s1m8.pdf> 26/11/2014 tarihinde alınmıştır.
- Temiz, T. and Topcu, M. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European Journal of Psychology of Education, 28*(4), 1435-1452. doi:10.1007/s10212-013-0174-5
- Templeton, C. K. (2007). *The impact of a museum-based science methods course on early childhood/elementary pre-service teachers' self-efficacy and ability to develop curriculum using a constructivist approach*. Unpublished doctoral thesis, Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida.
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D. and Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(2), 163-174. doi:10.1080/13598660801971641
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Todd-Brown, E. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 239-257. doi:10.1080/10901020500369811
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J. and Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541-2553. doi:10.1016/j.chb.2008.02.020
- Topkaya, E. Z. ve Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: a case of pre-service english language teachers in turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 32-49.
- Tournaki, N. and Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314. doi:10.1016/j.tate.2005.01.003
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tschannen-Moran, M. and Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M. and Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M. and McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. and Hoy, K. W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tuckman, B. W. and Sexton, T. L. (1990). The relationship between self- beliefs and self- regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 465-472.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türedi, E. (2015). *Özyeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisi: Cinsiyet ve deneyim süresi açısından resmi ve özel okul öğretmenleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstüner, M. (2008). The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri (Niğde Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514. doi:10.1016/S0885-2006(99)00026-5
- Wagler, R. (2005). Preservice teacher efficacy; effects of a secondary education methods course and student teaching. *Teacher education & practice; the journal of the Texas Association of Colleges for Teacher Education*, 18, 442-457.
- Walan, S. and Rundgren, S. C. (2014). Investigating preschool and primary school teachers' self-efficacy and needs in teaching science: A pilot study. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(1), 51-67.
- Ware, H. and Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100, 303-310.
- Wax, A. S. and Dutton, M. M. (1991). The relationship between teacher use of cooperative learning and teacher efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71-84.
- Woolfolk, A. E. and Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk-Hoy, A. and Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

- Worch, E. A., Li, L. and Herman, T. L. (2012). Preservice early childhood teachers' self-efficacy and outcome expectancy for ICT integration in science instruction. *Education Research and Perspectives (Online)*, 39, 90-103. <http://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2ferpjournal.net%2fwcontent%2fuploads%2f2012%2f08%2fWorch-2012b.pdf> 03/12/2014 tarihinde alınmıştır.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yavuz, D. (2009). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yenice, N. (2009). Search of science teachers' teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1062-1067.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S. and Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27(3), 192-204.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yeung, K. W. and Watkins, D. (2000). Hong kong student teachers' personal construction of teaching efficacy. *Educational Psychology*, 20(2), 213-235.
- Yıldırım, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, D. (2010). *Investigating the relationship between teachers' sense of efficacy and perceived openness to change at primary and secondary level public schools*. Unpublished master's thesis, University of Middle East Technical University, Ankara.

- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 343-350.
- Yılmaz, M. (2014). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği anabilimdalı öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yüksel, İ. (2014). Sınıf yönetimi dersinin öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması: öğretmen adayları üzerinde deneysel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 259-269.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zengin-Kapıcı, U. (2003). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs, *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397–417.

EKLER

EK 1. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Sizden, durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği **X** ile işaretlemeniz beklenmektedir. Çalışmanın başarısı sizin içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar sadece akademik çalışma için kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayın. İlgı ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Aslı BALCI
Atatürk Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.

asli.balci@atauni.edu.tr

1.Cinsiyet	Kadın ☐	Erkek ☐			
2.Mesleki Kıdem	1 yıldan az ☐	1-5yıl ☐	6-10 yıl ☐	11 yıl ve üzeri ☐	
3.En Son Bitirilen program	Lise (Çocuk Gelişimi)..... ☐	Önlisans (Çocuk Gelişimi)..... ☐	Lisans (Çocuk gelişimi/ Okul Öncesi Öğretmenliği).... ☐	Lisansüstü..... ☐	Diğer..... ☐
4.Çalıştığınız Okul Türü	Anasınıfı ☐	Anaokulu ☐			

EK 2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Adayı

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Sizden, durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği **X** ile işaretlemeniz beklenmektedir. Çalışmanın başarısı sizin içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar sadece akademik çalışma için kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayın. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Aslı BALCI
Atatürk Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.

asli.balci@atauni.edu.tr

1.Cinsiyet	Kadın ☐	Erkek ☐
3.Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise..... ☐ Meslek Lisesi (Çocuk Gelişimi)..... ☐ Anadolu Lisesi..... ☐ Anadolu Öğretmen Lisesi..... ☐ Diğer..... ☐	
4.AGNO	2.00-2.50..... ☐ 2.51-3.00..... ☐ 3.01-3.50..... ☐ 3.51-4.00..... ☐	

EK 3. Eğitim İnançları Ölçeği

B. EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İlerlemecilik						
1	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
2	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	1	2	3	4	5
3	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	1	2	3	4	5
4	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	1	2	3	4	5
5	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	1	2	3	4	5
6	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	1	2	3	4	5
8	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	1	2	3	4	5
9	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
10	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	1	2	3	4	5
12	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	1	2	3	4	5
Varoluşçu Eğitim						
1	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	1	2	3	4	5
2	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.	1	2	3	4	5
3	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	1	2	3	4	5
4	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	1	2	3	4	5
5	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	1	2	3	4	5
6	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	1	2	3	4	5
Yeniden Kurmacılık						
1	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	1	2	3	4	5
2	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	1	2	3	4	5
3	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	1	2	3	4	5
4	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	1	2	3	4	5
5	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5

6	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
7	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	1	2	3	4	5
Daimicilik						
1	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.	1	2	3	4	5
2	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
3	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	1	2	3	4	5
4	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	1	2	3	4	5
5	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.	1	2	3	4	5
6	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	1	2	3	4	5
8	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	1	2	3	4	5
Esasicilik						
1	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
2	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
3	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	1	2	3	4	5
4	Okulda temel güç öğretmendedir.	1	2	3	4	5
5	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	1	2	3	4	5

EK 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği

C. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİ Ölçek, “(1) hiç”, “(2) az”, “(3) orta”, “(4) çok”, “(5) tamamen” şeklinde derecelendirilmiştir.	hiç	az	orta	çok	tamamen
1. Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.					
2. Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.					
3. Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.					
4. Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.					
5. Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.					
6. Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.					
7. Sınıfımda öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilirim.					
8. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.					
9. Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.					
10. Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.					
11. Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.					
12. Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.					
13. Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.					
14. Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.					
15. Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim.					
16. Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.					
17. Öğrencilerimi girişken olmaya özendirebilirim.					
18. Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.					
19. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni vb.). öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.					
20. Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.					
21. Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.					
22. Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.					
23. Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.					
24. Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.					
25. Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.					
26. Öğrencilerimi özerk olmaya özendirebilirim.					
27. Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.					

28. Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.					
29. Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.					
30. Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.					
31. Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.					
32. Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabilirim.					
33. Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.					
34. Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.					
35. Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.					
36. Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.					
37. Aileleri, okul öncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.					

EK 5. İZİN BELGELERİ

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/619/1395975
Konu: Tez Çalışması

17/06/2013

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
 (Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı' nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi.

b) 31.05.2013 tarihli ve 11560 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Aslı BALCI ' ın " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi " konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek Tez Çalışması uygulamasını başvuru ekinde isimleri bulunan İlimize bağlı Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerine yapma isteğine ilişkin Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa BASTEM
 Vali a.
 Milli Eğitim Müdür V.

EKLER :

Onay (1 Sayfa)
 Anket Dokümanı (1 Sayfa)
 Değerlendirme Form (1 Sayfa)

1527
 Güvenli Elektronik İmza
 Aslı ile Aynıdır
 17.06.2013
 Murat ATALAY
 Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3ae6-1a85-394f-8d4e-fbe8 kodu ile yapılabilir.

Yönetim Cad.Valilik Binası Kat.4 Büyükşehir ERZURUM
 Murat ATALAY Şef
 Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
 e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Strateji Geliştirme Şube Müd.

Tel: (0 442) 2344800-148
 Faks: (0 442) 2351032



**T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 36648235/619/1385891

17/06/2013

Konu: Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi.
b) 31.05.2013 tarihli ve 11560 sayılı yazı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Aslı BALCI'nın ilgi (b) yazı ile "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları İle Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek Anket uygulaması başvuru ekinde isimleri bulunan İlimize bağlı okullarda görev yapan Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerine yapma isteği, ilgi (a) Genelge çerçevesinde Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

**Yıldırım AKKUŞ
Milli Eğitim Müdür V.**

OLUR
17/06/2013

Mehmet GÖK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yönetim Cad.Valilik Binası Kat.4 Büyükşehir ERZURUM
Murat ATALAY Şef.
Elektronik AG : www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr.

Ayrıntılı bilgi için: Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü

Tel : (0 442) 2344800-148
Faks: (0 442) 2351032

ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında Erzurum 'da doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Erzurum'da tamamladı. 2006 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda lisans öğrenimine başladı ve 2010 yılında lisans öğrenimini tamamladı. Kısa bir süre okul öncesi öğretmenleri olarak görev yaptıktan sonra 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine hak kazandı. 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak başladığı görevine halen devam etmekte olup aynı zamanda Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktadır.