

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

## **OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK**

**İNANCI**

**Gülçin ŞENAL**

**172182092**

**Danışman  
Doç. Dr. Kazım ÇELİK**

**DENİZLİ  
OCAK, 2019**

## TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Gülçin ŞENAL tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnancı” başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Kazım ÇELİK  
Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun.....  
tarih ve.....sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ  
Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu proje çalışmada;

- Proje içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu projenin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir proje/tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Gülçin ŞENAL

## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans Projesi olarak sunduğum bu alıőma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Sayın Doç. Dr. Kazım ÇELİK yönetiminde gerçekleştirilmiştir. Çalıőmalarımın sırasında ilgi ve yardımlarını esirgemeyip danışmanlığımı üstlenen, bana yol gösteren değerli hocama çok teşekkür ediyorum.

Çalıőmalarım boyunca destek ve güvenleri ile yanımda olan, bir tanecik anneme ve babama ayrıca çalışma arkadaşlarım Ebru BOZDAĞ, Rukiye DAĞLAR ve Sevilay BOZKURT' a őükranlarımı sunuyorum.

Gülçin şENAL

Ocak 2019

## ÖZET

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları

ŞENAL, Gülçin

Bu araştırma ile öğretmenlerinin, öz yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerinin özyeterliliğin boyutlarına ve (planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişme) toplam öz yeterlilik inançları belirlenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde toplam öz yeterlilik, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim, bireysel farklılıklar, etkili öğrenme-öğretme süreci, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutlarının ortalaması cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte 0-7 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha düşüktür. Son olarak 27 yaş altında olan öğretmenler diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha düşüktür.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Yeterlilik, Öğretmen Yeterliliği, Okul Öncesi Öğretmenler

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU</b> .....	<b>ii</b>
<b>ETİK BEYANNAMESİ</b> .....	<b>iii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Sayıtlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Tanımlar .....	4
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>5</b>
<b>ALAN YAZIN TARAMASI</b> .....	<b>5</b>
2.1. Kuramsal Çevre .....	5
2.1.1. Öz Yeterlik İnancının Kavramsal Gelişimi .....	5
2.1.1.1. Öz-Yeterliliğin Başlangıcı .....	5
2.1.1.2. Öz-Yeterliliğin Ailedeki Gelişimi .....	6
2.1.1.3. Bilişsel Öz-Yeterliliğin Gelişimi .....	7
2.1.1.4. Ergenlikte Öz-Yeterliliğin Gelişimi.....	8
2.1.1.5. Yetişkinlikle Öz Yeterliliğin Gelişimi .....	9
2.1.1.6. Yaşlılıkta Öz-Yeterliliğin Gelişimi.....	10
2.1.2. Öz Yeterlik İnancı Tanımları .....	10
2.1.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı.....	12
2.2. İlgili Araştırmalar.....	16
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	16

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	19
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>22</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>22</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	22
3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu.....	22
3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları .....	22
3.4. Verilerin Analizi .....	23
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>24</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>24</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>30</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>30</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>33</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>38</b>

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri .....	24
Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Boyutlarının Güvenirlikleri .....	25
Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçek Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri .....	25
Tablo 4. Cinsiyete Göre Öz Yeterliliğin Karşılaştırılması.....	26
Tablo 5. Medeni Duruma Göre Öz Yeterliliğin Karşılaştırılması .....	27
Tablo 6. Kıdeme Göre Öz Yeterliliğin Karşılaştırılması .....	28
Tablo 7. Yaşa Göre Öz Yeterliliğin Karşılaştırılması.....	29



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnancını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli öğelerinden birisi olan öğretmen, hem öğrenme çevresinin bir parçası hem de düzenleyicisi konumundadır (Taşdemir, 2007). Okul öncesi eğitim çocuğun doğumundan ilköğretime başladığı güne kadar olan yılları içine almakta ve her geçen gün önemi artmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal duygusal ve zihinsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı amaçlamaktadır (Kandır, 2001).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almış olmalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Aslan ve Uluçınar Sağır, 2008).

Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de çocukları en iyi şekilde ilköğretime hazırlamaktır ve bu amaca ulaşma sürecinde okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Eğitimcilerin mesleklerini en iyi şekilde yapabilmeleri için nitelikli bir eğitim almaları ve yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları gerekir (Ateş ve Cevher Kalburan, 2016).

Bandura (1977) tarafından ortaya atılan öz yeterlik inancı kavramı, sosyal öğrenme kuramında merkezi bir öneme sahiptir. Öz yeterlik inancı “Bireylerin belirli bir performansı gösterebilmeleri için yapmaları gereken eylemleri planlayıp, düzenleyip, bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebileceklerine dair inançları” olarak tanımlanmaktadır. İnsan davranışlarının, yaşantılarının önemli bir kısmını oluşturan öz yeterlik inancı; insanların kişisel mutluluğunu, hayatta başarılı ve huzurlu olmasını, olumlu hedeflere yönelmesini, zor durumlarda, stresle başa çıkarken gösterdikleri çabayı

etkilemektedir. Bu nedenle öz yeterlik inancının geliştirilerek yüksek düzeyde tutulabilmesi önem taşımaktadır (Çapri & Çelikkaleli, 2008).

Bir eğitim sisteminin başarısı kuskusuz bu sistemi işletecek olan öğretmenlerin nitelikleri ile bağlantılıdır. "Hiçbir eğitim modeli, modelin işlevselliğini sağlayacak personelden daha iyi hizmet üretmez" Enochs ve Riggs (1990) öz-yeterlik inancı kavramının eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki farklılıkları açıklamada kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedir. Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler eğitimde daha esnekler ve farklı potansiyele sahip her çocuğa ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler (Gözütok, 1991).

Bütün çocukların öğrenebileceğini ve bütün çocukların öğrenmeleri için yardım edebileceklerine inanırlar. Çeşitli öğrenme stratejileri ve olumlu sınıf yönetimi stratejileri kullanırlar. Çocuklar hata yaptığında daha az eleştirirler. Potansiyelleri farklı her çocuğa öğretirken, pozitif tutumlarını sürdürürler. Öz yeterliliği düşük olan öğretmenler ise daha az çaba sarf etmektedirler (Pendergast vd., 2011).

Öz yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları vurgular. Bu bilgi, beceri ve tutumların kapsamı ve ölçülmesi pek çok akademisyen ve araştırmacı tarafından tartışılmıştır. Ancak genel bir ifade ile öğretmen öz yeterliliği, "*Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı*" olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmen öz yeterliliği bir öğretmenin "*Görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?*" sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Woolfolk- Hoy, 2004).

Öğretmenin sınıf içinde herhangi bir kriz anında sakin bir şekilde pratik bir çözüm üretebilme becerisine sahip olması gerekmektedir. En önemlisi öğretmenin buna inanması gerekmektedir. Buna en güzel örnek; Atatürk, büyük bir orduyu en zor koşullarda dahi yönetebilmiş ve büyük başarılarla imza atmıştır. Bu durumda öğretmen de, sınıfını her türlü durum ve tehlike anında en iyi şekilde yönetilme yeterliliğine sahip olma inancı olmalıdır.

Öğretmenler, lisans eğitimleri boyunca aldıkları eğitim doğrultusunda öğrencileri arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak sınıftaki problemleri minimum

düzeye indirebilmeyi başardığında ve öğrencileri olabildiğince işe koşabildiğinde, en önemlisi her konuda öğrencilerine örnek olmayı başarabildiklerinde gelecekte zorluklar karşısında çözüm üretebilen, pratik düşünen, sosyal, adil bireyler olacaklardır.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile okulöncesi öğretmenlerinin, öz yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterliliğin boyutlarına ve (planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişme) toplam öz yeterlilik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özyeterlilik ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin kişisel değişkenlerine (cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okulun türü ve en son mezun olunan yükseköğretim programı) farklılık göstermekte midir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında öğretmenlerin mesleki yeterliği ve öz yeterlik inançları gelmektedir. Bu bakımdan bir ülkede eğitimin gelişmesi ve yetişen insan niteliği büyük ölçüde öğretmenin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akyıldız, 1991). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, dolaylı olarak öğrencilerin de öz yeterlik inançlarını, başarılarını ve motivasyonlarını etkilediği bilinmektedir (Çakıroğlu ve diğerleri, 2002). Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine rol model olmada büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öz yeterlilik inancı yüksek bir okul öncesi öğretmeni, öğrencilerinin ilerleyen yaşamlarında bu beceriye sahip bireyler yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma ile öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının ne düzeyde olduğunu görmek, elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarını arttırıcı çalışmaların planlanması açısından büyük öneme sahiptir.

#### 1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerini ölçebildiği kabul edilmektedir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine verilen ölçeği içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2018–2019 öğretim yılı Denizli ilinde görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeylerinin belirlenmesi konusu ile sınırlıdır.
3. Araştırma sonuçlarına katılımcılar ve uygulama ortamlarından kaynaklanan kontrol dışı etmenlerin, düşük düzeyde de olsa, etki etmiş olabileceği kabul edilmektedir.

#### 1.6. Tanımlar

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

**Okul öncesi Öğretmeni:** Araştırma kapsamına giren okulöncesi kurumlarında görev yapan, kadrolu ve sözleşmeli okulöncesi öğretmenleri.

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

## İKİNCİ BÖLÜM

### ALAN YAZIN TARAMASI

#### 2.1. Kuramsal Çevre

Bu bölümde konu ile ilgili incelemeler ve tanımlamalar yapılmış; öz yeterlilik inancı ve literatür taraması yapılmıştır.

##### 2.1.1. Öz Yeterlik İnancının Kavramsal Gelişimi

Kişiler dünyaya adım attıkları andan itibaren öz yeterlilik inançları gelişme göstermeye başlamaktadır. Çocukların öz yeterlik inançlarının gelişmesinde ilk olarak aile ortamı yani anne ve baba etkilidir, bu etkileşimi sosyal çevre takip etmektedir. Kişilerin şahsi marifetlerini doğru bir şekilde değerlendirmesi oldukça önemli bir husustur. Çocuklar kendi istekleri, yetenekleri ve farklı bir biçimde gözüken olası tehlike ve tehditler ile alakalı tecrübe ve bilgi sahibi değildirlir. Çocuklar hayatlarının ilk yıllarında çoğu zaman zor ve tehlikeli hallerin içine girmektedirler. Bahsi geçen çocukluk dönemlerinde ebeveynler çocuklarına bakarak ve onlara yol göstererek, çocuklarının yaptığı eylemlerin farkına varana kadar onlara rehberlik ederler. Kişilerin şahsi ve sosyal bakımdan gelişme göstermekle beraber öz yeterlilik inançları da gelişmiş olmaktadır (Çetin, 2008).

##### 2.1.1.1. Öz-Yeterliliğin Başlangıcı

Kişilerin temelde öz yeterlilik inançlarını geliştirmesi, etrafındaki kişileri örnek olarak ve kendi tecrübe ve deneyimlerini kullanarak mümkün olmaktadır. Bireyler dünyaya ilk adımı attıklarında sınırlı sayıda hareket ve davranış sergileyebilmektedirler. Yeni doğmuş olanlar ilk olarak çevresinde olan hareket ve davranışları inceleyerek öz denetimlerine fayda sağlamaktadırlar. Etrafında meydana gelen olayları iyi bir biçimde gözlemleyebilen çocuklar hareket ve davranışlarında daha özenli olurlar ve yeni bilgileri ve davranış şekillerini daha basit hafızalarına alırlar. Çocuklar, bilinçli olarak gerçekleşen etraflarındaki olayları anlamaya başlamalarından itibaren, öz yeterlikleri meydana çıkmaya başlar. Devamlı faaliyet ile çevresinde olaylar ortaya çıktığını izlemek, herhangi bir faaliyetin olmadığı zaman bir etki olmaması çocuklara faaliyetlerin etkiler meydana getirdiğini göstermektedir. Hayatının ilk zamanlarında, fiziksel çevre çocuğun öz yeterlilik inancının gelişmesinde daha çok yararlı olmaktadır. Çocukların fiziksel çevresindeki objeleri manipüle etmesi, çabuk ve basit bir biçimde gözlemlenebilen bir etki

oluşturmaktadır. Faaliyet ve sonuçları arasındaki gözlemlenebilir bir ilişki, temsili yeteneği ve dikkati sınırlı olan çocuklarda, öz yeterlik inancının gelişmesinde kolaylık sağlamaktadır. Tersine bir şekilde, öz yeterlik inancını, faaliyetlerin farklı etkilerinin olduğu ve bu etkilerin bir kısmının çocuklar tarafından özgürce geçirildiği gürültülü sosyal mekanlarda oluşturmak daha zor olmaktadır. Fakat, temsili yeteneklerin gelişimi ile beraber çocuklar, faaliyetlerinin neticelerini öğrenmeye başlayabilir. Doğumlarından çok zaman geçmeden yeni doğanlar sosyal çevrede denetimli egzersizler yaparlarsa, bunlar öz-yeterlik inancının çabuk gelişmesi bakımından önemli bir rol oynamaya başlar (Çetin, 2011).

Kendilerini öğrenmeyi başarabilen kişiler öz yeterlik inançlarını hayata geçirmeye başlamışlardır. Öz yeterlik inancının gelişimi insanın faaliyetleri neticesinde meydana çıkan yeni etkileşimlerin, şahsın kendisinin bir parçası olarak kabul etmesini gerektirmektedir. Bireyin şahsi öz yeterlik inancı diğer bireylerin birbirine benzemeyen tecrübeleri neticesinde farklılaşmış bir hale gelmektedir. Böylece, eğer bireyin faaliyeti olumsuzlukla neticelenmişse ve buna rağmen şahıs çevresindekilerde de benzeyen sonuçlu faaliyetler gözlemlenmişse, şahsın faaliyeti çevresinde bulunan tüm bireylerin faaliyetlerinden farklılaşmaktadır. (Bandura, 1989).

### **2.1.1.2. Öz-Yeterliliğin Ailedeki Gelişimi**

Bireylerin dünyaya gelmesinden itibaren ilk öz yeterlik tecrübeleri aile hayatında başlamaktadır. Ebeveynler, çocuklarının öz yeterlik algılarını çocuklarına değişik türde tecrübe ve deneyimler kazandırmak suretiyle etkilemektedir. İlerleyen zamanlarda çocuğun sosyal çevresi büyüdükçe ailede öz yeterliği esas alarak gelişmeler ortaya çıkar. Kişilerin karşı karşıya kaldığı değişik durum ve olaylar karşısında başarıya ulaşabilmeleri için sosyal, fiziksel, dilsel ve bilişsel vasıflarını ilerletmesi gerekmektedir. Çocuklar sosyal çevrelerini hızlı bir şekilde genişletirken, çevresinde olan biten olayları daha iyi bir biçimde araştırırlar, oyun eksersizleri ile elde ettikleri temel kabiliyetlerini çoğaltırlar, bununla beraber öz yeterlik inançlarında ilerleme ortaya çıkmaktadır. Çocuğun büyüyen sosyal çevresinde kardeşleri de yerlerini almaktadırlar. Kendilerinin ve ailelerinin yaptığı karşılaştırmalar ve çağrışımlar ile çocuklar şahsi potansiyellerini değerlendirir ve öz yeterlik inancını geliştirirler (Pajares, 1997).

Çocuklarının hal ve davranış biçimlerinden sorumlu olan ve iyi bir fiziksel çevre ortamı sağlayan, davranış özgürlüğü sağlayan aileler, gelişiminden sorumlu oldukları çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimlerinin daha iyi olmasını sağlamaktadırlar. Çocuklar ilerleyen süreçte aile desteği ile deneyim ve yetenekleri hususundaki kararlarını, üstesinden gelip gelemediği durumları simgesel bir biçimde dil yeteneklerini kullanarak ifade etmesini sağlar. Bu biçimde sosyal bilişsel dil gelişimlerinin bütünü ailece desteklenip öz yeterlik inancı geliştirilmiş olur (Çetin, 2008).

### **2.1.1.3. Bilişsel Öz-Yeterliliğin Gelişimi**

Çocukların kendilerine çekidüzen vermesi okul yıllarına denk gelen dönemdir. Bu sebepten ötürü çocukların bilişsel kabiliyetleri sosyal çevresi dâhilinde okul ortamında biçimlenmektedir. Okullarda çocukların düşünce ve bilgileri devamlı bir biçimde testlere tabi tutulur ve sosyal alanlarla ilişkilendirilerek değerlendirilmektedir. Okul ortamında çocukla ilk olarak iletişim kuran kişi öğretmen olması münasebetiyle, çocukların bilişsel yeteneklerinin geliştirilebilmesi öğretmenin öz yeterlik inancına dayanmaktadır. Çünkü kendi mesleklerine bakımından öz yeterlik inancı gelişmiş olan öğretmenler öğrencilerinin bilişsel gelişimlerini daha iyi bir şekilde desteklemektedirler (Bandura,1994). Okul yaşamındaki geçiş dönemleri öz yeterlik inancında farklılıklar meydana getirebilmektedir. İlkokul zamanında çocuklar öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla daha uzun süreler birlikte olduğu için, bilişsel öz yeterlik inancında gelişme gözlenmektedir. Fakat bir üst okul düzeyine ulaştıklarında daha önce tanışmadığı yaşlılarıyla ve öğretmenlerle karşılaşmalarından dolayı öz yeterlik inançlarında genellikle azalma ortaya çıkmaktadır. Çocukların ulaştığı daha yukarı eğitim dönemlerinde bilişsel olarak daha az öğretmen ilgisi ve daha kuralcılık vardır. Belirtilen dönemlerde çocuğun sosyal, bilişsel halini tekrar ele alarak öz yeterlik inancının azalmasının önüne geçmek gerekmektedir. Okul ortamlarında çocukların bilişsel kabiliyetleri gibi okuryazarlık seviyeleri de giderek fazlalaşmaktadır. Çocukların entelektüel etkinliği hususunda bir takım modeller bulunmaktadır. Bunlar; akran modelleme, akranlarının performansıyla ilişkili sosyal karşılaştırma, bilişsel becerilerle ilgili modellemeler, yakın hedefler ve pozitif teşviklerdir (Bandura, 1993).

Okul hayatında çocukların bilişsel öz yeterlik inançlarının düzeyine etkiye bulunan başka bir etmende eğitim gördüğü sınıf yapısıdır. Öğretmenler öğrencileri kıyaslamalı bir şekilde değerlendirdiklerinde öz yeterlik inancı gelişmemiş olan öğrenciler problemlerle karşılaşmaktadırlar. Çünkü öğrenciler başarının dışında şahsi standartlarını değerlendirerek

kıyasladıkları için ümitsizliğe düşmektedirler. Fakat sınıf ortamında yardım, işbirliği gibi etmenler ön planda tutularak eğitim veriliyorsa öğrencilerin şahsi yeteneklerine, bilişsel yapılarına olan güveni ve öz yeterlik inancı artmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin güzel hareketlerinin neticesine yaptıkları olumlu değerlendirmeler öğrencilerini daha istekli ve başarılı olmaya yönlendirerek bilişsel öz yeterlik inancının geliştirilmesini sağlamaktadır. Aynı biçimde yapılması zor olan vazifelerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi ve sağlanan başarıyla beraber daha zorlu amaçlara yöneltilmesi öz yeterlik inancında gelişme sağlamanın önemli yöntemlerindedir. Çünkü zor şartlara maruz kalan öğrenciler kendilerini devamlı bir şekilde değerlendirme sürecinde tutarlar ve zorlukların üstesinden gelebileceği en iyi yolu bulurlar. Bununla beraber öz yeterlik inancı daha az olan öğrenciler basit yolları tercih edip zorlukları geçmek için çaba sarf etmezler (Walker, 2003).

#### **2.1.1.4. Ergenlikte Öz-Yeterliliğin Gelişimi**

Ergenlik dönemine adım atmış gençler çocukluk yaşamından yeni çıktıkları için yaşamlarında sorumluluk üstlenmeyi ve karşılıklarına çıkacak olan zorluklarla tek başlarına mücadele etmeyi ve yetişkin bir birey gibi davranmayı kavramaları gerekmektedir. Ergenlik çağında bir hayli duygusal ve fiziksel değişiklikler meydana gelmesi sebebiyle, ergenlik çağına girmiş kişi kendini yeniden tanıır ve meydana gelen değişikliklerle başa çıkmayı ve meydana gelen değişikliklerin kendisinin bir parçası olarak kabullenmeyi öğrenmektedir. Bahsi geçen değişimleri başardıkça ergenlik çağına ulaşan kişinin kendine olan güveni çoğalmaya başlayacaktır; ve bununla beraber öz yeterlik inancında gelişme izlenmeye başlanacaktır. Ergenlik çağında çok fazla bir biçimde gözlemlenen risk altına girme hareketleri ergeni daha zorlu durumlarla karşı karşıya getirecektir. Bu zorlu durumlarda başarıya ulaşan ergen birey öz yeterlik inancının gelişiminde çok önemli bir mesafe alacaktır. Fakat zorlu durumlarla yetersiz sosyal destek, yetersiz çevre koşulları, tehlikeli çevreler zorluklardan kaçma gibi durumlarla karşı karşıya gelmemiş olan ergenlerin öz yeterlik gelişiminde büyük eksiklikler meydana gelmektedir (Scunk ve Meece, 2005).

Ergenlik çağı denilince akla ilk gelen olgu psikolojik karışıklık dönemidir. Yaşamın her evresinde problemler olabileceği gibi, bireyler ilk zorlu şartlarla karşı karşıya kaldığı bu dönemde de zorlukları giderebilirler. Ergenlik çağına ulaşmış bireylerin bu dönemde



azalma gösteren öz yeterlik inancı zorluklar ve yaşanan sıkıntılar geçirildiğinde tekrar ilerlemeye devam etmektedir (Bandura, 2005).

### **2.1.1.5. Yetişkinlikle Öz Yeterliğin Gelişimi**

Yetişkinlik dönemi bireylerin yetiştiği aile ortamından ayrılarak aile kurma, ebeveyn olma, iş kurma gibi ortaya çıkacak yeni zorlukların üstesinden gelmeye başladığı bir dönemdir. Bu dönemde öz yeterlik inancının pozitif bir biçimde ilerleyebilmesi, ergenlik döneminde yaşanan hayatla alakalıdır. Ergenlik çağında bireyler gelişmemiş öz yeterlik inançlarıyla ve öz şüphelerle doldurulmuşsa yetişkinlik döneminde öz yeterlik inançlarını geliştirmekte sıkıntılar yaşarlar. Bu dönemde stresli ve depresif durumlar yaşarlar (Bandura, 1989).

Yetişkinlik döneminin önemli olaylarından biri olarak kabul edilen iş kurma veya iş bulma ve kariyer sahibi olmaktır. Öz yeterlik inancının ilerleme seviyesi yetişkin bireyin kariyer gelişimlerini ve başarılarına etki sağlamaktadır. Bununla beraber bireylerin meslek hayatındaki kariyerinde etrafındaki bireylerle ilişkilerini ve bilişsel yeteneklerini öz yeterlik inancı belirlemektedir. Bireyin iş hayatındaki kariyerinde yükselmesinde bireyin kabiliyetleri, karşı karşıya kaldıkları zorlu koşullarda bu kabiliyetlerini faydalı bir biçimde eyleme geçirebileceğine olan inancı, yani bireyin mesleğine dair öz yeterlik inancı etkili olmaktadır. Bireyin bahsi geçen iş hayatındaki öz yeterlik inancı ne kadar çok gelişmiş şekilde olursa, o birey iş hayatındaki kariyerinde o kadar çabuk ilerleme kaydedebilir ve yetişkinlik döneminin bu önemli bölümünü basit bir şekilde arkada bırakabilir. Yetişkinlik döneminin bir başka önemli seviyesi ise, aile kurma ve ebeveyn olmasıdır. Artık yetişkinler kendilerinin dışında eş ve çocuklarının sorunlarının üstesinden gelip bununla beraber birbirine bağlı bir düzen dahilinde hayatını sürdürmek zorundadırlar. Bu evreleri başarıyla geçebilen yetişkinler öz yeterlik inançlarına olumlu bir şekilde katkı sağlayarak problemlerini en az seviyeye çekip ailelerinin geçimini sağlarlar. Ancak öz yeterlik inancı gelişmemiş olan yetişkin bireyler ailelerinin arzu ve isteklerini yerine getirmede sıkıntılar yaşarlar. Çağımızda anneler de babalar gibi iş hayatında yer aldıkları için kadınların aile ve meslek hayatlarının arzu ve isteklerinin üstesinden gelmeleri gerekmektedir. Maddi bakımdan gelişen, güçlenen ve iş hayatında gelişme gösteren kadınlar, kendilerini daha kuvvetli hissedip öz yeterlik inancını geliştirecektir. Öz yeterlik inancı gelişmiş olan kadınlar, ailesinin ve iş yaşamının gerektirdiği istekleri yerine getirip pozitif neticeler elde edecektir (Wei vd., 2005).

### 2.1.1.6. Yaşlılıkta Öz-Yeterliliğin Gelişimi

Yaşlılık döneminde biyolojik etmenlerle beraber bir takım farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bireyler yaşlandıkça hayat şartlarına karşı tecrübeleri çoğalırken fiziksel yeteneklerinde eksilmeler meydana gelmektedir. Yaşlıların öz yeterlik inancı eksilme dönemindedir. Fakat değişik ortamlardaki etkinliklere katılarak; fiziksel, entelektüel ve sosyal bir biçimde gelişimleri sürdürerek öz yeterlik inançlarının artmasını temin ederler. Yaşı ilerlemiş bireyler kendilerini hafıza yetenekleri seviyesinde ele alırlar. Yaşı ilerlemiş bireyler daha fazla tecrübe ve bilgiye sahip olmalı bakımından şahsi hafızlarını yetişkin bireylerin hafızlarından daha ileri seviyede görmektedirler. Bu başarı inancına olan güdülenmeleri neticesinde öz yeterlik inançları gelişim göstermektedir; fakat yaşlıların öz yeterlik inançlarında fazla belli olmayan bir ilerleme olması bakımından genel öz yeterlik inançlarındaki bariz azalma, az bir seviyede seyreden gelişmeyi arka plana iterek görünmez kılar (Mcdougall ve Kang, 2003).

Yaşlılık dönemindeki önemli farklılıklar emeklilikle, eşinin veya arkadaşların kaybıyla meydana gelir. Bu gibi hususlar yaşlı bireylerin yeni sosyal bağlantılar meydana çıkarma isteklerini artırmaktadır. Sosyal ilişkileri olması gerektiği gibi olmayan yaşlılarda stres, depresyon, sosyal yetersizlik gibi hassasiyetler meydana çıkmaya başlar ve öz yeterlik inancının ilerlemesinde bariz azalma hissedilir. Bireyler yaşlarının daha da ilerlemesinden ötürü üretken olma ve yaptığı faaliyetleri yitirmenin kaybı kendisine daha fazla stres oluşturmaktadır. Yaşla beraber azalma gösteren işlevsellik çevresel desteğin sosyo-kültürel olarak el koyması sonucunda oluşur (Kulakçı vd., 2012).

### 2.1.2. Öz Yeterlik İnancı Tanımları

Öz yeterlik (Self efficacy) olgusu ilk olarak Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Teori’de bireyin herhangi bir faaliyete ve girişime kalkışmadan önce neleri başara bileceğine olan inancı, şahsına olan özgüveni ve kabiliyet ve yeteneklerini faaliyete geçirebilmesi için sahip olduğu düşünce biçiminde, 1977 yılında “Self efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” isimle adlandırılan araştırmasında konu edilmiştir (Bandura,1977).

Bandura (1997), bireyin olumsuzlukla sonuçlanan girişimlerine karşı ne oranda çaba ve gayret sarf edebileceğini, mani çıkartan durumlar karşısında ne oranda çaba ve gayret sarf edeceğini, engel yaratan durumlar neticesinde sergilediği davranışı ne kadar

daha sürdürebileceği, geçen zaman diliminde bir hareketi ortaya çıkarıp çıkarmadığını şahsi beklentisinin belirlediğini açıklayarak bu beklenti olayını öz yeterlilik olarak tanımlama yapmıştır.

“Öz yeterlik” olgusu hususunda bir takım araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar üretilmiştir:

Soodak ve Podell (1996), öz yeterliğe iki elemanlı bir unsur olarak ele almıştır. Bireyin net sonuç beklentisi ve hareket ve eylemlerin istenilen neticeye erişmesi inancı olan bu unsurlar sınırlarında öz yeterlilik, bireyin faaliyete geçmek için gereken yetenek ve beceriye sahip olma inancı ve faaliyetin neticeye eriştirilmesi güveni ile eylem ve faaliyetleri hayata geçirmesidir.

Zimmerman (1995), şahsın herhangi bir işin üstesinden gelebilme, başarabilme kabiliyeti hususunda ki kararlarını öz yeterlik biçiminde açıklamaktadır (Öncü, 2012).

Tschannen-Moren ve Hoy (2001) öz yeterlik olgusunu “bireyin ilk defa meydana gelen olay karşısında, başarı seviyesinin nasıl olacağı ile alakalı beklentileri, biçiminde açıklamaktadır.

Diğer bir açıklamaya göre öz yeterlik, bireyin bir iş yada eylemin üstesinden gelip gelemeyeceği ile alakalı inancıdır. Belirtilen inanç, eylemi faaliyete çevirebilme devrelerinde etkili olmaktadır (Şenol Ulu, 2012).

Senemoğlu (2010) araştırmasında öz yeterliği şahsın maruz kaldığı olayların çözümede ne şekilde başarılı olabileceğine dair şahsı hususundaki kararları biçimde açıklamıştır.

Bandura (1997) araştırmasında öz yeterlik inancının, bireyin adaptasyonunun ve ilerleyen zamanlardaki hareket ve davranışlarının en bariz göstergesi olduğu tezini ön plana çıkarmıştır. Diğer bir açıklamayla öz yeterlik inancının, kişinin adaptasyonu ve başarı için temel oluşturduğunu ifade etmek olasıdır. Şayet insanlar çabalarının bekledikleri biçimde neticeleneceğine kanaat getirmezlerse, karşılına çıkan problemler karşısında daha basit bir biçimde cayma durumu sergileyebilmektedirler (Pajares, 2002).

Bandura (1986, 1994), öz yeterlik inancı yüksekte olan bireylerin daha düşük olanlara nispeten değişik düşünce, duygu ve davranışlar içinde bulunduğunu

açıklamaktadır. Araştırmacıya göre öz yeterlik seviyesi yüksek olan bireyler; üstesinden gelmesi kolay olmayan durumlarla karşı karşıya kaldığında, problemlerden kaçmak yerine problemlerle başa çıkabilme gücüne sahip olma, sahip oldukları kararlı tavırları ile karşılaştıkları problemlere karşı alakadar ve dikkatli olma, şahsi başarıya, stresli depresif ve yoğun zamanlarda meydana çıkabilecek hissi yıkıntıların üstesinden gelebilme gücüne sahip olma, basit bir biçimde ulaşılabilecek amaçlar yerine daha zor ulaşılabilecek amaçlar koyma ve amaçlar hususunda kararlı bir biçimde davranma, başarısızlık halinde pes etmeme ve daha çok gayret ve çaba sergileyerek karşılaştığı bu istenmeyen durumu ortadan kaldırma kabiliyet ve becerisine sahip olma gibi niteliklere sahiptirler.

Öz yeterlik inancı fazla olan kişiler, yukarıda açıklanmaya çalışılan bir faaliyet ve eylemin üstesinden gelebilmek için emek sarf etme, problemler karşısına çıktığı zaman çabuk pes etmeme, ısrarcı ve sabırlı tavırlar sergilemelerinden, öz yeterlilik inancının eğitimde önem verilmesi lüzumlu olgulardan bir olduğu meydana çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

### **2.1.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı**

Her daim değişim ve gelişim gösteren günümüzde eğitim düzeni ile beraber öğretmenlik kavramının işleyişi ve fonksiyonları da değişimler göstermektedir. Çağımızda öğretmen yalnızca ders anlatan, birikim ve bilgileri öğretme ve öğrettiği bilgiler sınırında sınav uygulayan bir birey değil; eğitim ve öğretim evrelerini iyi bir biçimde tasarlayan, ders verdiği öğrencilerini iyi bir şekilde adaptasyon sağlayıp yöneten ve yönlendiren, öğrencilerine güzel bir örnek olarak olumlu davranış ve hareketler kazanmaları yönünde onların yollarına ışık tutabilen bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin farklı vasıflara sahip olmaları eğitimin kalitesi için son derece önemli bir unsurdur. Gelişen ve değişen, dünya ile birlikte öğretmenlerin de kendilerini geliştirmeleri, yetiştirmeleri, yeniliklere açık olmaları ve öğrencilerin de bu ekseninde daha üst seviyelere erişmelerine imkan tanıma hususunda detaycı olmaları ve itina ile davranmaları önemli bir husustur. Bu hususta da öğretmenlerin yaratıcı düşüncelerle donanması, daima kendilerini gelişmelere göre yenileyen, yeniliklere açık ve gelişmelere uyum sağlayabilecek bir mevkide bulunmaları gerekir. Geniş bir biçimde ele alındığında öğretmen yetiştiren okulların da ileri görüşlü fikirlerle donatılmış olması, yenilikçi ve bahsi geçen hususları öğretmen adaylarına aktarabilmesi önem arz etmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin de almış oldukları eğitim neticesinde gereken vazife ve yükümlülüklerini ifa edebileceklerine

dair inançlı olmaları gerekir. İlk kez Bandura'nın meydana çıkardığı öz yeterlilik inancı olgusu, öğretmenlerin meslekleri gereği yeterliliklerin seviyesini belirleyerek öğretmen davranışlarının tahmin edilmesini sağlar. Bu hususta, öğretmenlerin öz yeterlilik inancına önem verilmesi gerektiği meydana çıkmaktadır (Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016).

Bilim adamları tarafından öğretmenlerin öz yeterlilik inançları değişik biçimlerde açıklanmaktadır. Guskey ve Passaro (1994) öğretmenlerin öz yeterlilik inançları *“öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları”* biçimine açıklarken; Friedman ve Kass (2002) öğretmen öz yeterlilik inancını, *“öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, zor veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri”* şeklinde açıklamaktadır. Atıcı (2000) ise öğretmenlerin öz yeterlilik inancını *“öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları”* şeklinde açıklamıştır. Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) ise öğretmen öz yeterlilik inancını *“bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturmayacağına ilişkin inancı”* biçiminde tanımlama yapmıştır (Zengin, 2003).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin vasıflarını uygularken sadece almış oldukları eğitimle değil bununla beraber meslekle alakalı fikirleri ve öğretmenliğin gereksinimlerini ifa etmede kendisine duyduğu güven seviyesi ile de alakalıdır. Bu hususta eğitim-öğretim öz yetkinliği çok olan öğretmenin, öğretim ilkesinin vasfını pozitif bir şekilde etkilemesi, kullandığı teknik ve yöntemlerin amaca hizmet etmesi, öğrencinin öğrenme girişimine aktif olarak katılımının sağlanması, yeniliklere açık ve problemler karşısında metanetli davranması, verimli bir ders ortamı oluşmasında etkili olması beklenmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Cerit (2010) çalışmasında, *“Öğretmenlerin içerisinde buldukları çevre, sosyal ve kültürel değerler, eğitim programının özelliği; öğretmenlerin öz yeterlilik inancını etkilediğini”* vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının beceri, mesleki bilgi, tutum ve değerlerini elde ettikleri son evre olan lisans eğitimleri de öz yeterlilik inancı için önemli bir değişkendir. Bu manada öğretmen adaylarının işlerine başlamasından önce eğitim öğretim öz yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi ve eğitim fakülteleri dâhilinde gereken düzenlemelerin yapıp uygulanması önem arz etmektedir. Çağımızda öğretmenlik, toplumun kültürel, maddi ve manevi değerlerinin, bilgi birikimlerinin iler ki kuşaklara

aktarılmasında önemli konuma sahiptir. Çağımız medeni toplumlarının en gayret ve emeği hızla ilerleyen ortama ayak uydurabilecek kalitede şahıslar yetiştirmektir. Bunun gerçek olması için gereken şey eğitimidir. Eğitim mekanizmasının en önemli bölümünü ise öğretmenler oluşturmaktadır (Kuran, 2002).

Kişilerin eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikler, programlar, materyaller önemli birer unsurdur. Fakat bunları uygulayan öğretmenlerin kaliteleri yeterli düzeyde değil ise beklenen sonuca ulaşmak mümkün olmamaktadır (Başal ve Taner, 2004).

Belirlenen eğitim düzeni, kişiyi topluma kazandırma gayesi barındırıyorsa bu eğitim düzeninin önemli bir parçası, gerçekleştirilen projelerin amacına erişmesinde rehberlik edecek kişi olan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Herhangi bir öğretmenin şahsından beklenen görevleri faal bir biçimde uygulayabilmesi için şahsi ve mesleki bakımdan bir takım marifet ve yeteneklere sahip durumda bulunması gerekmektedir. Öğretmenin, öğrencilere gereğince yol göstericilik konumunda bulunması için, eğitim-öğretim programlarını hedefine uygun bir biçimde hayata geçirme hususunda kendisini yeterli olarak tanımlaması gerekir.

Yapılan araştırmalar neticesinde öğretmenlerin; öz yeterliliği eksildikçe tükenmişlik ve stres hislerinin çoğaldığı, mesleki hayatında geçirdiği süre çoğaldıkça öz yeterliliğin yükseldiği, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla öz yeterlilik seviyelerinin daha fazla olduğu ve hizmet içi eğitimin öz yeterliliği pozitif bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır (Genç, 2008).

Teknoloji ve bilimin süratli bir biçimde ilerlediği çağımızda yeniliklere ayak uydurabilecek, yaratıcı, günümüz ihtiyaçlarına uyum sağlayan kaliteli şahıslar yetiştirme vazifesi eğitim düzeninden beklenilmektedir. Eğitim hayatı boyunca amaçların en üst düzeyde olması ve aktarılan eğitim düzeyinin etki yaratabilmesinde öğretmenlere düşen görev önemlidir. Bu hususta öğretmen, eğitim düzeninin hayata geçmesinde, toplumun gereksinim duyduğu vasıfta insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim düzeninin en önemli evresi şeklinde kabul görmektedir (Gündüz, 2003).

Öğretmenlerin yetiştiği kurumların önem arz ettiği göz ardı edilemez bir gerçektir. Fakat öğretmenlerin yetiştiği kurumlar kadar öğretmen namzetlerinin ayrımı da en az onun kadar önem arz etmektedir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007).

Eğitim ve ğretim sisteminde izlenen yol, yöntemler, kullanılan malzemeler olabildiğince kalite ve işlevsel olsa bile, hedefler olabildiğince iyi düzenlensin, eğer ğretmen öz yetkinliğe ve yeterliliğe sahip biri değil ise o eğitimde umulanın bulunması mümkün görünmemektedir. Bu sebeplerden ötürü ğretmen namzedinin ekonomik, kültürel, teknolojik ve bilimsel yönlere sahip, bölümü ile alakalı kaliteli ve özenli bir eğitim almış olması ana bir etken olmalıdır (Gündüz 2003).

Eğitim fakültelerinde lisans ğretimi alan ğretmen namzetlerinin etrafa karşı tutum, davranış ve bilgi seviyeleri bil hayli önemli bir etmendir. Öğretmen namzetlerine, toplumla işbirliği ve uyum içinde faal bir biçimde çalışmak, topluma karşı sorumluluk duygusu ve değerler bütününü kazandırmak için yeni yetişen öğretmenlerin, özgüvene ve öz yetkinlik inancına sahip olmaları gerekmektedir (Erol, 2005).

Öğretmenin bütün öğrencileri adaptasyon ve motive edebilirim zihniyeti içinde olması, öğretmenin öz yetkinlik inancına sahip olduğunu ve kendine güvendiğini gösterir. z yetkinlik inancı gelişmiş olan öğretmenler, öğrencilerine daha içten ve sıcak hareket ve davranışlar sergilemektedir. Sınıf içerisinde ayrımcılık yapmamakta ve öğrencilerin pozitif hareket ve davranışlar sergilemesine yönlendirmektedir (zerkan, 2007)

Öğretmen z yetkinliğinin olumlu neticeleri göz önüne alındığında, ğretmen adaylarının öz yetkinlik inancına sahip bir şekilde lisans eğitimlerini tamamlamalarının ne oranda önemli olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim fakültesinde öğretmenlik eğitimi veren programlarda uygulama dersleri, ğretmen adaylarının motive olmasına ve mesleki öz yetkinliği kazanmasına yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 2010).

Okul ncesi eğitimin en önemli hususlarından bir tanesi de ğretmen adayının eğitimidir. Okul öncesinde öğretmenin öğrencilerin gelişim özelliklerini takip etmesi, gelişimde sıkıntılı tarafları tespit etmek ve ğrencilerinin başlarına gelen problemlerin üstesinden gelebilmelerinde onlara yol göstericilik edebilmesi için uygun bir eğitim görmüş olması ve branşına hakim olması gerekmektedir. Öğretmenlerin dört yıllık eğitim fakültelerinde gördüğü eğitimin vasıf ve kalitesi, bu yönden hayati bir öneme sahiptir (Oktay, 2004).

Okul ncesi eğitiminde müfredat çok iyi de olsa ğretmen adayı nitelikli değil ve bu mesleğini severek yapmıyorsa eğitim düzeyinde beklenen verimin alınması mümkün değildir. Öğretmen adayının eğitim gördüğü süre içerisinde kaliteli bir eğitim almış

olması, aldığı eğitimin uygulamalarla takviye edilmesi öğretmen adayının mesleki öz yetkinliğinin gelişmesinde pozitif yönde katkı getirecek ve okul öncesi eğitim sisteminden beklenen eğitim seviyesini artıracaktır (Oktay, 2004).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

### 2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tabancalı ve Çelik (2013) yaptıkları araştırmada “Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin öğretmen öz-yeterliklerini pozitif olarak etkilediği saptanmıştır. Bulunulan sonuca göre, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerini güçlendirmenin gereğinin ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmenlik öz-yeterlikleri ortalamasının üstünde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğretmen adayları, düşük ve orta düzeydekilere göre öğretmenlik mesleğini daha iyi gerçekleştirebileceklerine inanmaktadırlar. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki eğitim sürecinde, öğretmen öz-yeterlikleri yanında akademik öz-yeterliklerinin de geliştirilmesinin ihmal edilmemesi gerektiğinin bir işareti olarak alınabilir şekilde sonuca ulaşılmıştır.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançlarını farklı değişkenlere (meslekteki hizmet süresi, cinsiyet, görev yaptıkları kurum, kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre) göre ele almışlardır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki 896 okul öncesi öğretmeni meydana getirmiştir. Çalışmada örneklem grubuna Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilmiş olan “okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu ve ele alınan değişkenlere göre öz-yeterlik inanışlarında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Kadim (2012)’in yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ait öz-yeterliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Örneklem grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Bolu merkez ve merkez ilçelerinde bağımsız anaokulu ve ilkokullarına bağlı anasınıflarında görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmacı



tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile „Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-yeterlik Anketi” okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinde öğretmenlerin demografik değişkenlerine (öğrenim durumlarına, cinsiyetlerine, kıdem yıllarına, kadro durumlarına, sınıf mevcutlarına, eğitim verdikleri yaş grubuna, görev yaptıkları okul türü ve okul yeri ile yardımcı personeli) göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini tasarlamaya ait öz-yeterlikleri, öğretmenlerin görevlerini sürdürdükleri okul türü ve okul yeri ile yardımcı personelin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bununla beraber, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ait öz-yeterliklerinde öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Bay ve Alisinanoğlu (2012) yaptıkları çalışmada anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitim müfredatında bulunan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliklerini ele almışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara’da anasınıflarında görev yapan 173 anasınıfı öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Alisinanoğlu ve Bay (2007) tarafından hazırlanan “Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarını Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterliklerinin, mezun oldukları okul türlerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği, mesleki kıdemlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Tepe ve Demir (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Konya merkez ve merkeze bağlı ilçelerinde görev alan 862 okulöncesi öğretmeni teşkil etmiştir. Araştırmada tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen taslak ölçek 66 maddeden meydana gelmiş; beşli Likert tipi hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış ve yapı geçerliliği için faktör analizi uygulanmıştır. Analizler neticesinde ölçeğin madde sayısı 37’ye indirilmiş ve altı alt boyut belirlenmiştir. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Ölçeği” 37 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, öğrenme-öğretme süreci (91), iletişim becerileri (90), aile katılımı (90), planlama (87), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (88) ve sınıf yönetimi (87) şeklindedir ve bu alt boyutlar, parantez içinde belirtilen Cronbach alfa güvenirlik

değerlerine sahiptir. Ölçeğin güvenirlik Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.70 olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın neticesinde geliştirilen ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğuna kanaat getirilmiştir.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009)'da hazırladıkları araştırmada, okul öncesi eğitim veren okullarda görev alan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini bazı değişkenlere göre incelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada ilişkiyel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara merkeze bağılı ilçelerdeki özel kurumlarda ve kamuya ait anaokullarında görev yapan 232 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan çalışmada “Kişisel Bilgi Formu” ile 29 maddeden oluşan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğı” uygulanmıştır. Uygulanan ölçek ile okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi seviyeleri, fen etkinliklerini uygulamaya ilişkin bilgi seviyeleri ve fen etkinliklerinde kullandıkları materyal ve yöntemeye yönelik yeterlilik seviyeleri ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bununla beraber, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin öz yeterliliklerinin demografik (kıdem, yaş, mezun olunan okul ve okul türü) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık sergilemediğı saptanmıştır.

Kesgin (2006) tarafından hazırlanan tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımını kullanma düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide rol oynayan değişkenleri belirlemek amacı ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli şehrinde görev alan 184 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Öz Yeterlilik Ölçeğı” ile “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmış olup araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları problem çözme yaklaşımları “planlı”, “değerlendirici,” “kendine güvenen” “düşünen”, ve en az kullanılan problem çözme yaklaşımlarının ise “aceleci”, “kaçıngan” yaklaşım olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile demografik değişkenleri arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

### 2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

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

Walan ve Chang-Rundgren (2014) yaptıkları çalışmada İsveç'teki öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin öz-yeterlikleri ve ihtiyaçlarını değerlendirmişlerdir. Okul öncesi, 1.-3. sınıf ve 4.-6. Sınıf olmak üzere 3 gruba ayrılan toplamda 71 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmaya dahil olan öğretmenlere PROFILES anketi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin bil hayli yüksek olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Fakat öğretmenler yüksek öz yeterliğe sahip olmalarına rağmen yüksek oranda eğitime gereksinim duyduklarını dile getirmişlerdir. Bilhassa okul öncesi öğretmenleri kimya ve fizikte daha fazla içerik bilgisine gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.

Baezat, Aflakifard ve Shahidi (2014) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve bilgi yönetimleri arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmanın katılımcıları 66 okul öncesi öğretmenidir. Örneklem grubuna "Öz-yeterlik Anketi" ve "Bilgi Yönetimi Anketi" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda bilgi yönetimine yönelik anketin bütün alt boyutları yani organize edilmesi, bilginin oluşturulması, paylaşılması ve uygulanması ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca bilgi yönetiminin alt boyutlarından bilginin uygulaması ve bilginin organizasyonu öğretmenlerin öz-yeterliklerini yordamada güçlü bir etkiye sahiptir.

Medina (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitimleri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu karma araştırmanın örneklemi Amerika'daki 79 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri bir online anket ve 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan

öğretmenlerin öz-yeterlikleri, diğer eğitim alanlarından mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden daha yüksek olarak saptanmıştır. Kıdemli öğretmenlerin hizmet öncesi (aday) öğretmenlere göre özyeterlikleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Guo, Justice, Brook-Sawyer ve Tompkins (2011) yaptıkları araştırmada öğretmen işbirliği algılarının, öğretmen deneyiminin, sınıfın özelliklerinin ve çocukların ilişkilerinin okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliğini nasıl etkilediğini ele almışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika'daki 48 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin işbirliği algısı ile çocukların ilişkilerinin, öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkilemede anlamlı bir etkiye sahip olduğu izlenmiştir. Bilhassa kurum personeli ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin daha çok olduğu anaokullarında, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve çocukların ilişkilerinin etkisi arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada öğretmen deneyimleri ve bu deneyimlerin öğretmenin karar verme sürecinde etkileri ile öğretmen öz-yeterliği arasından bir ilişki gözlemlenilmemiştir.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010) yaptıkları çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile sınıftaki eğitimsel-duygusal destek ve çocukların kelime bilgisi-yazı farkındalıkları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Bu araştırmanın örneklemini Amerika'daki 67 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 328 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin ve sınıftaki eğitimsel ve duygusal desteğin çocukların yazı farkındalıkları üzerinde pozitif bir etkisi olduğu fakat kelime bilgisi üstünde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yüksek düzeydeki öz-yeterlikleri ve sınıftaki duygusal desteğin yüksek olduğu sınıf ortamıyla çocukların fazla sayıda kelime edinimleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Kim ve Kim (2010) yaptıkları çalışmada Güney Koreli okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini ve öz-yeterliklerine etki eden etmenleri ele almışlardır. Etkiye sahip etmenler olarak, öğretmen ve sınıf vasıflarının yanı sıra öğretmenlerdeki depresyonun şiddeti ve okuldaki atmosferi de araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda Güney Koreli okul öncesi eğitimcilerinin öz-yeterlik algılarının çok boyutlu olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görev aldıkları okulun sahip olduğu iklimin öz-yeterlik düzeylerine bihayli etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerdeki depresyon

şiddetinin öğretmen öz yeterliğinin boyutlarına bağlı olarak farklı oranlarda etki ettiği saptanmıştır. Öğretmenlerin depresyon şiddetinin öğretme yeterliliğiyle ilişkili olmadığı fakat olumlu sosyal ortamların oluşturulması, aile katılımı ve karar-alma gibi boyutlarda depresyonun şiddetinin önemli etkilere sahip olduğu saptanmıştır.

Liang ve Tsai (2008) yaptıkları araştırmada internet öz yeterliliği ve internet tabanlı yapılandırmacı öğrenme çevrelerine yönelik tercihler arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Çalışmaya Tayvan'da erken çocukluk bakımı ve okul öncesi öğretmenliğinde öğretim gören 185 okul öncesi öğretmen adayı ile 180 okul öncesi öğretmeni olarak görev alan öğretmenler olmaz üzere toplamda 365 kişi katılmıştır. Çalışmada Yapısal Eşitlik Modeli (SEM) uygulanmış olup internet özyeterliğinin, yapılandırmacı internet temelli öğrenme çevrelerini tercih etmeyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Komlodi (2007) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma-yazma öğretimine yönelik öz-yeterliklerini ölçmek için bir araç geliştirmeyi hedeflemiştir. Aynı zamanda çalışmada demografik değişkenler ile grup kıyaslamaları yapılmış ve potansiyel etkileyici değişkenler belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Güneybatı Amerika'daki Lüteriyen (Hristiyan mezhebine ait) anaokullarında görev yapan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, üç alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu alt boyutlar: okuma-yazma bilgisi, okuma-yazma öğretimi ve okuma-yazma güçlüklerinin belirlenmesidir. Erken okuma-yazma öğretimine ilişkin öz-yeterlik ile hiçbir demografik değişken arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinde survey (tarama) modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “Geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır”. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998).

#### 3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde anasınıfı ve bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Bu öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemi ile 167 öğretmenden veri toplanmıştır.

#### 3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacı tarafından öğretmenlerin okullarına gidilerek ölçme araçlarının dağıtılması ve yeterli süre verilerek geri toplanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının birinci kısmında çalışmanın amacını özetleyen, verilecek yanıtların gizliliğini ve akademik amaçlar için kullanılacağını belirten, bir açıklama ile kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Bilgi formu, demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda okulöncesi öğretmenlere cinsiyet, mezun olunan okul, görev yapılan okulun türü, yaş ve kıdem yılı sorulmuştur. İkinci bölüm ise, bu çalışmada öğretmen öz-yeterlilik inancını değerlendirebilmek amacıyla kullanılan ve Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen, Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğinin Türkçe uyarlaması Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında 29 maddeli Türkçe ölçeğin beş faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiş, alt ölçeklere planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişme isimleri verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık katsayısının belirlenmesi için Cronbach

Alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.95$  olarak belirlenmiştir. Faktörlere ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .89, .86, .84, .78 ve .73 olarak belirlenmiştir (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa korelasyon katsayıları, tanımlayıcı istatistiklerin verildiği Tablo 2’de verilmiştir. Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği, likert tipi dörtlü dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek, (1) inanmıyorum, (2) biraz inanıyorum, (3) inanıyorum, (4) kesinlikle inanıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde; öğretmenlere ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

George ve Mallery (2010) göre; çarpıklık ve basıklık değerleri +2,0 ile -2,0 arasında Tabachnick ve Fidell (2013) göre; +1,5 ile -1,5 arasında olursa ölçeğin normal dağıldığını ve parametrik testlerin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmada kullanılan ölçek ve boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerleri +2,0 ile -2,0 arasında olduğu (Tablo 4) için çalışmada parametrik testler olan One-way Anova varyans testi ve bağımsız iki grup T-testi kullanılmıştır.

Bu çalışmada, verileri değerlendirilirken öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların (a) cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi, (b) mezuniyet, görev yapılan okul türü, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve gruplar arası farklılığı belirlemek için ise LSD testi yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara ait demografik bilgiler ve öz yeterliliğin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Anova ve testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	129	77,2
	Erkek	38	22,8
Yaş	27 ve altı	27	16,2
	28-35	79	47,3
	36-45	47	28,1
	46 ve üzeri	14	8,4
Medeni Durumu	Bekar	47	28,1
	Evli	120	71,9
Eğitim	Ön Lisans	4	2,50
	Lisans	158	94,6
	Lisansüstü	5	2,90
Kıdem	0-7 Yıl	72	43,1
	8-15 yıl	62	37,1
	16 yıl ve üzeri	31	18,6

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümü kadınlardan, lisans mezunlarından ve evlilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %47,3’ü 28-38 yaş arasındadır ve %37,1’i 8-15 yıl kıdeme sahiptir.



Tablo 2. *Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Boyutlarının Güvenirlikleri*

<b>Boyutlar</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	.905
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	.861
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	.915
Bireysel Farklılıklar	.844
Akademik Gelişim	.831
Öz Yeterlilik	.869

Tablo 2’de araştırmada kullanılan öz yeterlilik boyutlarının güvenirlikleri gösterilmiştir. Bir ölçeğin geçerliliği ise o ölçeğin ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. Geçerlilik testinin güvenilirlik testinde olduğu gibi dayandığı belli bir katsayı yoktur. Bu nedenle geçerlilik testi kuramsal analizlerle yapılmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde araştırmada kullanılan öz yeterlilik boyutlarının “yüksek güvenilirlik” düzeyinde (>.80) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. *Araştırmada Kullanılan Ölçek Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	167	3,3852	,62197	-,549	,087
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	167	3,3473	,62345	-,708	,348
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	167	3,3633	,64506	-,426	-,257
Bireysel Farklılıklar	167	3,3533	,63341	,183	-,282
Akademik Gelişim	167	3,3034	,64713	-1,211	1,223
Öz Yeterlilik	167	3,3242	,58715	-,180	,051

Tablo 3’te araştırmaya katılanların öz yeterlilik boyutlarının ortalamalarına yer verilmiştir. Öz yeterlilik boyutlarından en yüksek ortalamaya “Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme” en düşük ortalamaya ise “Akademik Gelişim”dir. Ölçeğin, 4’lü likert olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin öz yeterliklerinin tüm boyutlar için çok yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. *Cinsiyete Göre Öz Yeterliliğin Karşılaştırılması*

<b>Öz Yeterlilik Boyutları</b>	<b>Gruplar (Cinsiyet)</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>P</b>
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Kadın	129	3,4005	,61291	,795
	Erkek	38	3,3333	,65760	
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Kadın	129	3,3463	,61436	,849
	Erkek	38	3,3509	,66191	
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Kadın	129	3,3695	,62810	,761
	Erkek	38	3,3421	,70811	
Bireysel Farklılıklar	Kadın	129	3,3747	,61943	,671
	Erkek	38	3,2807	,68237	
Akademik Gelişim	Kadın	129	3,3178	,61922	,458
	Erkek	38	3,2544	,74105	
Öz Yeterlilik	Kadın	129	3,3435	,57055	,447
	Erkek	38	3,2586	,64405	

Tablo 4'te cinsiyete göre öz yeterlilik ve boyutlarının ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde toplam öz yeterlilik, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim, bireysel farklılıklar, etkili öğrenme-öğretme süreci, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutlarının ortalaması cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) göstermediği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile kadın veya erkek olma durumuna göre öz yeterlilik algısı değişmemektedir.

Tablo 5. Medeni Duruma Göre Öz Yeterliliğin Karşılaştırılması

Öz Yeterlilik Boyutları	Gruplar (Medeni Durum)	N	$\bar{X}$	Ss	P
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Bekar	47	3,2101	,72131	,025
	Evli	120	3,4556	,56992	
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Bekar	47	3,1957	,70124	,014
	Evli	120	3,4083	,58532	
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Bekar	47	3,2464	,71470	,049
	Evli	120	3,4111	,61529	
Bireysel Farklılıklar	Bekar	47	3,1667	,71922	,032
	Evli	120	3,4250	,58771	
Akademik Gelişim	Bekar	47	3,1377	,68701	,018
	Evli	120	3,3694	,62443	
Öz Yeterlilik	Bekar	47	3,1402	,66525	,024
	Evli	120	3,3879	,53925	

Tablo 5’te medeni duruma göre öz yeterlilik ve boyutlarının ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde toplam öz yeterlilik, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim, bireysel farklılıklar, etkili öğrenme-öğretme süreci, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutlarının ortalaması medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir.

Tablo 6. *Kıdeme Göre Öz Yeterliliğin Karşılaştırılması*

Öz Yeterlilik Boyutları	Gruplar (Kıdem)	N	$\bar{X}$	Ss	P	Fark
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	0-7 Yıl (a)	72	3,0370	,65136	,000	a-b
	8-15 yıl (b)	62	3,6452	,46702		a-c
	16 yıl ve üzeri (c)	31	3,7097	,36252		
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	0-7 Yıl (a)	72	3,0602	,66273	,000	a-b
	8-15 yıl (b)	62	3,5538	,50478		a-c
	16 yıl ve üzeri (c)	31	3,6559	,37990		
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	0-7 Yıl (a)	72	3,0556	,68061	,000	a-b
	8-15 yıl (b)	62	3,5806	,53963		a-c
	16 yıl ve üzeri (c)	31	3,6452	,42107		
Bireysel Farklılıklar	0-7 Yıl (a)	72	3,0417	,67120	,000	a-b
	8-15 yıl (b)	62	3,6075	,49229		a-c
	16 yıl ve üzeri (c)	31	3,5806	,47115		
Akademik Gelişim	0-7 Yıl (a)	72	2,9954	,66548	,000	a-b
	8-15 yıl (b)	62	3,5376	,54774		a-c
	16 yıl ve üzeri (c)	31	3,5914	,44480		
Öz Yeterlilik	0-7 Yıl (a)	72	3,0211	,61338	,000	a-b
	8-15 yıl (b)	62	3,5673	,45847		a-c
	16 yıl ve üzeri (c)	31	3,5706	,39846		

Tablo 6’da öğretmenlerin kıdemine göre öz yeterlilik ve boyutlarının ortalamaları Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde toplam öz yeterlilik, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim, bireysel farklılıklar, etkili öğrenme-öğretme süreci, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutlarının ortalaması kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile 0-7 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Yaşa Göre Öz Yeterliliğin Karşılaştırılması

Öz Yeterlilik Boyutları	Gruplar (Yaş)	N	$\bar{X}$	Ss	P	Fark
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	28 ve altı (a)	32	2,89	,63555	,000	a-b
	29-35 (b)	74	3,35	,62553		a-c
	36 ve üzeri (c)	61	3,75	,38056		
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	28 ve altı (a)	27	2,82	,64813	,000	a-b
	29-35 (b)	79	3,38	,60493		a-c
	36 ve üzeri (c)	47	3,63	,48122		
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	28 ve altı (a)	27	2,93	,67820	,000	a-b
	29-35 (b)	79	3,33	,64626		a-c
	36 ve üzeri (c)	47	3,70	,49147		
Bireysel Farklılıklar	28 ve altı (a)	27	2,91	,70498	,000	a-b
	29-35 (b)	79	3,35	,61533		a-c
	36 ve üzeri (c)	47	3,67	,46015		
Akademik Gelişim	28 ve altı (a)	27	2,84	,64273	,000	a-b
	29-35 (b)	79	3,29	,63204		a-c
	36 ve üzeri (c)	47	3,65	,52622		
Öz Yeterlilik	28 ve altı (a)	27	2,83	,62683	,000	a-b
	29-35 (b)	79	3,33	,55592		a-c
	36 ve üzeri (c)	47	3,65	,44162		

Tablo 7’de öğretmenlerin yaşına göre öz yeterlilik ve boyutlarının ortalamaları Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde toplam öz yeterlilik, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim, bireysel farklılıklar, etkili öğrenme-öğretme süreci, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutlarının ortalaması yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile 28 yaş altında olan öğretmenler diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırma ile öğretmenlerinin, öz yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerinin özyeterliliğin boyutlarına ve (planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişme) toplam öz yeterlilik inançları belirlenmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam öz yeterlilik, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim, bireysel farklılıklar, etkili öğrenme-öğretme süreci, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutlarının ortalaması cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) göstermediği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile kadın veya erkek olma durumuna göre öz yeterlilik algısı değişmemektedir.

Ayrıca toplam öz yeterlilik, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim, bireysel farklılıklar, etkili öğrenme-öğretme süreci, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutlarının ortalaması medeni duruma, kıdeme ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Ayrıca 0-7 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha düşüktür. Son olarak 27 yaş altında olan öğretmenler diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha düşüktür.

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam öz yeterlilik, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim, bireysel farklılıklar, etkili öğrenme-öğretme süreci, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutlarının ortalaması kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile 0-7 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Can Aran (2015) ise öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin öz düzenleme becerileri ve bu becerilerin kazandırılması hakkında daha fazla bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını, bu bilgilendirmenin de hizmet içi eğitim yoluyla ya da öğretmen eğitim programlarıyla gerçekleştirilebileceği kanısına varmıştır. Bu bulgular araştırma bulguları ile uyusmaktadır.

. Arslan ve Gelişli (2017) üstbiliş stratejileri kapsamına alan etkinliklerin, öğrenenlerin öz düzenleme becerilerine tesirini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda kontrol ile deney ekibindeki kişilerin ön test ve son test değerlendirmesinde puanların deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Burada da görüldüğü üzere üstbilişsel beceriler öğrencilerin başarılarında en önemli etkenlerden biridir. Üstbilişsel beceri öğrencilerin başarılarında en önemli becerilerden biridir (Tortop, 2015). Bu beceri sayesinde öğrenmeyi öğrenirler, kendi öğrenmelerini kontrol edebilir ve değerlendirebilirler. Bu yüzden üstbilişsel becerilerin öğretime yönelik olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının karşılanması bu eksiklerinin giderilmesi açısından yararlı olabilir. Nitel araştırma bulgularında da öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin öğretime yönelik hizmet içi eğitim alma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yapılması düşünülen hizmet içi eğitimin modüller şeklinde, uygulamalı, etkinlik örneklerinin verilmesi şeklinde olması gerektiği belirtilmiştir.

Gömleksiz ve Demiralp (2012), öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Bir diğer çalışma olan Sağır ve Azapağası (2009)'nın öğretmen adayları ile yaptığı öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin incelenmesine yönelik araştırmada, cinsiyet farklılık belirten bir değişken olamamıştır sonucuna ulaşmışlardır. Wolters ile Pintrich (1998)'in araştırmasında çıkan bulgular da cinsiyetin farklılık gösteren bir değişken olamadığı yönündedir. Turan (2009)'ın araştırmasındaki sonuçlar ise değerlendirme yapma, güdülenme, strateji kullanabilme alt basamaklarında cinsiyete göre farklılık olmadığı yönündedir. Gürşimşek (2002)'in çalışmasının sonuçları cinsiyet yönünden incelendiğinde kadın ile erkek öğretmen adaylarının motivasyonel inanç basamaklarında farklılaşmadığı görülmüştür. Yüksel (2013) çalışmasındaki bulgularında kadın öğretmen adayların öz düzenleme becerilerinin, erkek adaya göre daha yüksek oranlı çıktığı görülmüştür. Kadın adayların öğrenmelerini gerçekleştirirken, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha sistemli ve programlı yöntem sürdükleri, öğrenme süreçlerini kontrol altında tuttuklarını ve öz değerlendirmede buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gürşimşek (2002)'in çalışmasında kadın öğretmen

adayların erkek öğretmen adaylarına oranla daha çok strateji kullandıkları, planlama ve çaba gösterme gibi üstbilişsel yeterlilikler yönünden önde oldukları sonucuna varmıştır. Haşlaman (2005), Patrick, Ryan ve Pintrich (1999), Cabı ve Gülbahar (2008) erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Zimmerman ile Martinez-Pans (1990)’ın öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımı hakkındaki çalışmalarında kadınlar lehine farklılık sonucuna varılmıştır. Turan (2009)’ın araştırma bulgularında planlama ve hedef oluşturma alt basamaklarında, yine kadınlar lehine farklılık çıktığı görülmüştür. Yılmaz (2016)nın çalışmasında öğretmenlerin öz düzenleme seviyelerinin cinsiyet açısından farklılaştığı kanısına varılmıştır. Güler (2015) de benzer sonuçlara ulaşmıştır.

## 5.2 Öneriler

### 5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öz düzenleme becerilerinin öğretime yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Bu eğitimlerin içeriğinde uygulama çok fazla olmalıdır.
- Etkinlik örnekleri verilmelidir.
- Öz düzenleme becerilerinin öğretimi ile ilgili aileler de eğitimde geçirilmelidir.
- Lisans eğitiminde öz düzenlemeli öğretime yönelik dersler konabilir.

### 5.2.2 İlerideki Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Okulöncesi ve ilkökul döneminde öğrencilerde zayıf olan öz düzenleme becerilerinin neler olduğu araştırılabilir.
- Öğrencilerde zayıf olan öz düzenleme becerilerinin nasıl güçlendirilebileceği ile ilgili değişkenleri yordayıcı araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için" bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-8.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atabey, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10(54), 686-695.
- Baezat, S., Aflakifard, H., ve Shahidi, N. (2014). On the relationship between knowledge management and teachers" self- efficacy (Case study: Shiraz Pre- School Centers). *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 8(10), 1776-1781.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, s. 194–215.
- Bandura, A. (1989). A Social Cognitive Theory Of Action. In J. P. Forgas & M. J. Innes, (Ed.), *Recent Advances In Social Psychology: An International Perspective*. North Holland: Elsevier.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28(2),117-148,, [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15326985ep2802\\_3](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15326985ep2802_3).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and company.
- Bandura, A. (2005). Adolescent Development From An Agentic Perspective. In F. Pajares & T. Urdan, (Ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 1 – 43, Greenwich CT: Information Age Publishing, <http://des.emory.edu/mfp/001-BanduraAdoEd2006.pdf>.
- Başal, H., ve Taner, M. (2004). Okul öncesi eğitimi öğrencilerinin akademik başarıları ile mezun oldukları lise türü ve mezuniyet dereceleri arasındaki ilişki. *OMEPA Dünya Koneşyon Toplantısı ve Konferansı*, (s. 482-429). İzmir Kuşadası.
- Bay, D. N., ve Alisinanoğlu, F. (2012). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1-14.

- Bullock, A., Coplan, R. J., ve Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(2), 175-183.
- Çetin, B. (2008). Fen Bilgisi Öğretimi Dersinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3.Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretimindeki Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 55 – 71.
- Çetin, F. (2011). Örgüt İçi Girişimcilikte Öz Yeterlilik Algısı ve Kontrol Odağının Rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69 – 85.
- Demirtaş, H., Cömert, M. Ve Özer, N.(2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-110.
- Erol, G. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Genç, S. Z. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 89-116.
- 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., Piasta, S. B., Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.
- Gündüz, H. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. M. Durdu Karlı (Ed.), s.319. Ankara: Pegem.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenler oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz- yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kim, Y. H., ve Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1117-1123.

- Koç, F., Sak, R., ve Kayri, M. (2015). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Gerçeklik ve Güvenirlik Analizi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1416-1427.
- Komlodi, C. (2007). *Perceived self-efficacy of preschool teachers in early reading instruction*. Yayınlanmamış doktora tezi, Northern Arizona University, Arizona, Amerika Birleşik Devletleri.
- Kulakçı, H., Ayyıldız, T. K., Emiroğlu, O. N. ve Koroğlu, E. (2012). Huzurevinde Yaşayan Yaşlıların Öz Yeterlilik Algılarının ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Değerlendirilmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 5 (2), [http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/92/53-64\\_kulakci.pdf](http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/92/53-64_kulakci.pdf).
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği*. A.Türkoğlu(Ed.),Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Liang, J. C., ve Tsai, C. C. (2008). Internet self-efficacy and preferences toward constructivist internet-based learning environments: A study of pre-school teachers in Taiwan. *Educational Technology & Society*, 11(1), 226-237.
- Mcdougall, G. J. Ve Kang, J. (2003). Memory Self-Efficacy and Memory Performance in Older Males, *International Journal of Men's Health*, 2(2), 131 – 147, <http://www.nur.utexas.edu/FacHome/gmcdougall/Documents/macdougalkang2.pdf>.
- Medina, N. T. (2013). *What is the relationship between early childhood teachers' training on the development of their teaching self-efficacy?* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Southern California, Los Angeles, Kaliforniya, Amerika Birleşik Devletleri.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları, Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 221-232.
- Özbey, S., ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerinin fen etkinliğine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

- Pajares, F. (1997). Current Directions in Selfefficacy Research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 1-49. Greenwich, CT: JAI Pres.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Schunk, D. H. Ve Meece J. L. (2005). "Self-Efficacy Development In Adolesences", Self-Efficacy Beliefs of Adolescent. Chapter 3, 71 – 96, Greenwich CT: *Information Age Publishing*, <http://www.des.emory.edu/mfp/03SchunkMeeceAdoEd5.pdf>.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Soodak, L. C. & Podell, D.M. (1996). Teacher efficacy: toward the understanding of a multi- faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- Şenol Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şenol, F., ve Ergün, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Tabançalı, E., Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tepe, D., ve Demir, K. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XII, 2:1137-158.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing An Elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17,783-805.
- 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.
- Walan, S., ve Chang-Rundgren, S. N. (2014). Investigating preschool and primary school teachers' self-efficacy and needs in teaching science: A pilot study. *CEPS Journal*, 4(1), 51-67.

- Walker, B. J. (2003). The Cultivation of Student Self-Efficacy In Reading and Writing. (Ebsco Host Research Databases Academic Search Premier, Reading & Writing Quarterly, Apr-Jun., Vol. 19 Issue 2; AN 9515909).
- Wei, M., Russell, D. W. & Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Social Self-Efficacy, Self-Disclosure, Loneliness, and Subsequent Depression for Freshman College Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology*, 52: 4, <http://www.public.iastate.edu/~wei/manuscript/transition.pdf>
- Yılmaz, E., Tomris, G., ve Kurt, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zengin, U. K. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**EKLER**

Ek A: Anket Formu

Ek B: Özgeçmiş Formu

**Sayın Okul Öncesi Öğretmenleri;**

Aşağıda öğretmenlik mesleğinizdeki gelişimlerinize ilişkin bazı maddeler yer almaktadır. Vereceğiniz bilgiler bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyup durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz. Boş madde bırakmayınız. Adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Gülçin ŞENAL  
PAÜ- Yüksek Lisans

Öğrencisi

**Medeni Durum** : ( ) Bekar ( ) Evli  
**Cinsiyetiniz** : ( ) Kadın ( ) Erkek  
**Mezuniyetiniz** : ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü  
**Yaşınız** : .....  
**Kıdem Yılıınız** : .....

<b>Durumunuza uygun seçeneğe “X” işareti koyunuz.</b>	<b>İnanmıyorum</b>	<b>Biraz İnanıyorum</b>	<b>İnanıyorum</b>	<b>Kesinlikle İnanıyorum</b>
1. Öğrencilerim arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak aktiviteler planlarım	1	2	3	4
2. Öğrencilerim arasındaki bireysel farklılıkları düzenleyen değerlendirme yöntemleri planlarım	1	2	3	4
3. Öğrenmeyi en üst düzeye çıkaracak etkinlikler için zamanı planlı bir şekilde kullanırım	1	2	3	4
4. Öğrenme ile ilgili çalışmalarda süreç ve programı etkili bir biçimde yönetirim	1	2	3	4
5. Öğrenme programı için yol gösteririm	1	2	3	4
6. Öğrenme ile ilgili çalışmalarda öğrenci katılımının en üst düzeyde olmasını sağlarım	1	2	3	4
7. Çalışmalara sürekli bir biçimde ilgisizlik gösteren öğrencileri yeniden yönlendiririm	1	2	3	4
8. Saygı ve nezaket içeren bir sınıf ortamı sağlarım	1	2	3	4
9. Adil ve tarafsız bir sınıf ortamı sağlarım	1	2	3	4
10. Derse ait özel öğrenme durumlarına ilişkin öğrencilerle iletişimde bulunurum	1	2	3	4
11. Öğrenme ile ilgili çalışmaların önemi ve/veya amacına ilişkin öğrencilerle iletişimde bulunurum	1	2	3	4
12. Öğrencilerim arasındaki farklılıkları düzenlemede öğretim metotlarını uygun hızda kullanırım	1	2	3	4
13. Öğrencilerim arasındaki farklılıkları düzenlemede öğrenme ve öğretim araçlarını kullanırım	1	2	3	4
14. Öğrencilerin bir bilişsel ve/veya performans düzeyinden daha fazlasını öğrenmeleri için fırsatlar sağlarım	1	2	3	4
15. Öğrencilerin alan bilgisine (doğru ve mantıksal bilgi) ilişkin iletişimde bulunurum.	1	2	3	4
16. Öğrenme sırasında öğrencilerin yanlış anlamalarını düzeltir veya karşılaştıkları zorlukları açıklarım.	1	2	3	4
17. Öğrencilere öğrenme ile ilgili konuya ilişkin özel dönütler sağlarım	1	2	3	4
18. Öğrencilere öğrenmeyi geliştirme ile ilgili öneriler sağlarım	1	2	3	4
19. Kavram geliştirme sürecine öğrencileri aktif bir biçimde dâhil ederim	1	2	3	4
20. Yüksek düzeyde düşünme becerisi kullanmaları için ders süresince çeşitli sorular sorulmasını teşvik ederim	1	2	3	4
21. Problem çözme ve/veya eleştirel analiz yapma sürecine öğrencilerini aktif bir biçimde dâhil ederim	1	2	3	4
22. Öğrenci disiplinini/davranışlarını yönetirim	1	2	3	4
23. Öğrencileri yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirme sürecine dâhil ederim	1	2	3	4
24. Öğrencileri var olan bütün potansiyellerini göstermeleri için motive ederim	1	2	3	4
25. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlarım	1	2	3	4
26. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler dâhil bütün öğrencilerin akademik performanslarını geliştiririm	1	2	3	4
27. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin olumlu etkilenmesini sağlarım	1	2	3	4
28. Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasını sürdüreceği bir sınıf ortamı sağlarım	1	2	3	4
29. Olumlu bir sınıf ortamını başarılı bir biçimde sürdürürüm	1	2	3	4

**Ek B : Özgeçmiş Formu**

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Doğum Yeri ve Tarihi	Karahallı / 1988
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve e-mail adresi	Baklan Anaokulu / Baklan DENİZLİ hlssnl_ahmtsnl@hotmail.com
<b>Eğitim</b>	
İlköğretim	Musa Kazım Manasır İlkokulu Musa Kazım Manasır Ortaokulu
Ortaöğretim	Vali Vefki Ertür Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
Yükseköğretim (Ön Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
<b>Mesleki Deneyim</b>	
2015-	Milli Eğitim Bakanlığı - Öğretmenlik