

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİLİK
İNANÇLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kudret Deniz KALAYCI

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

AĞUSTOS, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİLİK
İNANÇLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kudret Deniz KALAYCI
(Y1912.410001)

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emrah BOYLU

AĞUSTOS, 2022

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim

Kudret Deniz KALAYCI

ÖNSÖZ

Çocuğun sosyal, bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarını karşılamak ve gelişimlerini tamamlamak için önemli bir yeri olan okul öncesi dönem, kişilik gelişimine yön veren en temel basamaklardan biridir. Çünkü çocukların gelişim alanları büyük ölçüde bu dönem içerisinde şekillenir. Kişiliğin temellerinin 0-6 yaş arasında atıldığı, zihinsel becerilerin geliştiği, temel alışkanlıkların kazanıldığı dolayısı ile çocuğun ileriki yaşamının okul öncesi dönemde kazandığı beceriler üzerine inşa edildiği düşünüldüğü zaman, verimli ve kaliteli geçen okul öncesi eğitimin önemi oldukça fazladır. Okul öncesi eğitimde şüphesiz ki öğretmenin de rolü son derece önemlidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve bu inançları kapsamında ilgili mesleğe yönelik algıları çocuklara sunacakları eğitim açısından önemlidir. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve algıları araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sürecim boyunca beni motive ederek geri dönütler veren, yardımlarını, sabrını ve desteğini esirgemeyen değerli öğretmenim, danışman hocam Doç. Dr. Emrah BOYLU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatımın dönüm noktalarından biri olan bu süreçte bütün kahrımı çeken oğlum Muhammed Fazıl Koru'ya, maddi ve manevi destekleriyle daima yanımda olan ve yıllardır elimi bir kez olsun bırakmayan canım annem, canım babam ve canım kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Ağustos,2022

Kudret Deniz KALAYCI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

ÖZET

Okul öncesi dönem, çocukların eğitim hayatına adım attıkları ilk kurumlardır. Bu nedenle bu kurumlarda alacakları eğitimler hayatlarının geri kalan kısmını doğrudan etkilemektedir. Bu kurumlarda çocuklara eğitim verenler ise okul öncesi öğretmenliği eğitimini almış kişilerdir. Bu bağlamda ilgili öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve algıları çocuklara sunacakları eğitim açısından son derece önemlidir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve bu inançlar bağlamında taşıdıkları algı araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma bir nicel çalışmadır. Araştırmada verilerinin toplanmasında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ve ölçekle birlikte eş zamanlı olarak uygulanan “Okul öncesi eğitim benim için gibidir. Çünkü” şeklinde bir algı formu kullanılmıştır. Araştırmaya 200 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiye ek olarak öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile yaş, cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve bu bölümün seçilme nedenleri arasında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Bu bilgilere ek olarak öğretmen adaylarının “okul öncesi öğretmenliğe” yönelik taşıdıkları öz yeterlilik inançları ve bu inançlar bağlamında oluşan algılarından elde edilen bulgularda ise en fazla metaforun “Olumlu Duygu” teması bağlamında üretildiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının hem okul öncesi öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olması hem de üretilen metaforların “Olumlu duygu” temasında fazla olması öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile algıları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen adayları, Öz Yeterlilik, Algı

A STUDY OF PRESCHOOL TEACHER'S SELF-EFFICIENCY BELIEFS

ABSTRACT

Pre-school is the first step in a child's educational life. The education kids receive in school affects the rest of their lives. The teachers who educate kids at preschools have pre-school teaching degrees. It is very important for teachers to have self-efficacy and perception to be able to give an effective education to children. In this study, self-efficacy beliefs of pre-school teacher candidates and their perceptions of in the context of these beliefs were analyzed. The research is a quantitative study. The "Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale" was used to collect data in the study. This scale and a perception form such as "Preschool education for me is , because ' was used to collect the data at the same time.

200 teacher candidates participated in the research. Analyzing the findings obtained in the study, it was determined that the self-efficacy beliefs of the teacher candidates were at a high level.

Additionally, significant differences were found in some sub-dimensions between pre-school teachers' self-efficacy when segmented against age, gender, type of school, grade level, academic grade average and the reasons for choosing this department.

In addition to this information, it was determined that the most metaphors were produced in the context of the "Positive Emotion" theme in the findings obtained from the pre-service teachers' self-efficacy beliefs towards "preschool teaching" and their perceptions in the context of these beliefs. Both pre-school teachers have high self-efficacy beliefs towards preschool teaching and the produced metaphors of "positive emotion" show that there is a relationship between teachers' self-efficacy and their perceptions.

Keywords: Pre-school education, Teacher candidates, Self efficacy, Perception.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Amacı.....	1
B. Araştırmanın Önemi	2
C. Problem Durumu	3
D. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
E. Sayıtlar.....	5
F. Tanımlar.....	5
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
A. Okul Öncesi Dönem	6
B. Okul Öncesi Eğitimi	8
C. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen	11
D. Öz Yeterlilik	12
1. Öz Yeterlilik Kaynakları.....	15
a. Geçmiş tecrübeler	15

b. Dolaylı öğrenme	15
c. Sosyal ikna.....	16
d. Fiziksel ve ruhsal durumlar	16
2. Öz Yeterliliğin Önemi.....	16
3. Öğretmen Öz Yeterliliği	18
4. Öğretmen Öz Yeterlilik Değişkenleri	19
a. Yeni ve tecrübeli öğretmen.....	19
b. Öğrenci güdülenmesi ve başarısının öğretmen öz yeterliliğine etkisi.....	19
5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yeterlilikleri	20
E. Öz Yeterliliği Etkileyen Faktörler	23
1. Kişilik.....	23
2. Aile.....	24
3. Arkadaş Çevresi	24
4. Okul.....	24
F. Öz Yeterliliğin Gelişimini Etkileyen Süreçler.....	25
1. Bilişsel Süreç	25
2. Güdülenme Süreçleri	25
3. Duyuşsal Süreçler	26
4. Seçim Süreçleri.....	26
G. İnanç	26
1. İnancı Etkileyen Faktörler.....	27
a. Gözlemler ve tecrübeler.....	27
b. Zeka	27
c. Duygu	27
d. Sosyal yaşam	27
2. Öz Yeterlilik ve Diğer İnançlar.....	28

H. Algı	29
1. Algıyı Etkileyen Faktörler	29
a. Kişi	29
b. Şey	29
c. Yer	30
2. Algı Belirleme ve Metafor	30
İ. İlgili Araştırmalar	31
III. YÖNTEM.....	34
A. Araştırmanın Modeli.....	34
B. Çalışma grubu.....	34
C. Veri toplama araçları	35
D. Verilerin Analizi	36
IV. BULGULAR.....	38
A. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ne düzeydedir?	38
B. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	40
C. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	41
D. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile öğrenim gördükleri okul türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	42
E. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	42
F. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	43
G. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile bu bölümü seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	45
H. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile akademik kariyer yapmayı düşünme durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	47

İ. Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul öncesi eğitim”e yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?	48
V. SONUÇ VE TARTIŞMA	52
VI. KAYNAKLAR	58
EKLER.....	67
ÖZGEÇMİŞ.....	71

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt.	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
Vb.	: Ve Benzeri
Vd.	: Ve Diğerleri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri	10
Çizelge 2. Demografik Değişkenlere Göre Çalışma Grubu	34
Çizelge 3. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri İle Güvenirlik Katsayısı	36
Çizelge 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları	38
Çizelge 5. Okul öncesi Öğretmen adaylarının Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Maddelerinin Cevap Dağılımı ve Katılım Düzeyi İstatistikleri	39
Çizelge 6. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Yaş Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	40
Çizelge 7. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Cinsiyet Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	41
Çizelge 8. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Okuduğu Okul Türü Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	42
Çizelge 9. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	43
Çizelge 10. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Akademik Not Ortalaması Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	44
Çizelge 11. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Okul Öncesi Öğretmenliği Seçme Nedeni Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	45
Çizelge 12. Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği Alanında Akademik Kariyer Yapmayı Düşünmesi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi .	47
Çizelge 13. Üretilen Metaforlar ve Tekrar Sayıları.....	48
Çizelge 14. Öğrencilerin okul öncesi öğretmenliği SEVGİ teması olarak görenlerin ürettikleri metaforlar	49

Çizelge 15. Öğrencilerin okul öncesi öğretmenliği MESLEK teması olarak görenlerin ürettikleri metaforlar	50
Çizelge 16. Öğrencilerin okul öncesi öğretmenliğini OLUMLU DUYGU teması olarak görenlerin ürettikleri metaforlar	50

I. GİRİŞ

Çocukların tüm gelişim alanlarının büyük ölçüde şekillendiği dönem okul öncesidir. Bu durum bilindiği için özellikle son zamanlarda okul öncesi eğitime verilen önem de artmıştır. Çünkü insan kişiliğinin temellerinin 0-6 yaş arasında oluşmaya başladığı, zihinsel becerilerin hızlı bir şekilde geliştiği, temel edinimlerin okul öncesinde dönemde edinildiği dolayısı ile çocuğun ileriki hayatının okul öncesinde kazanmış olduğu becerilerin üzerine şekillendiği düşünüldüğü zaman, verimli ve kaliteli geçen okul öncesi eğitiminin önemi ortadadır. Okul öncesi eğitimin içinde temel faktör olan öğretmenlerin de rolü son derece önemlidir. Öyle ki Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) öğretmeni, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi olumlu yönde etkilemeleri ve geliştirmeleri için her meslekte olduğu gibi belirli bir bilgi birikimlerinin olması, mesleklerinin gerektirdiği öz yeterliğe yeterliklere sahip olmaları gerekir. Çünkü öz yeterlilik Bandura'nın da ifade ettiği gibi bireylerin, hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkisi olan, belli düzeylerdeki başarıyı üretmede, duydukları inançtır. Bu nedenle öz yeterlilik inancı, insanların his, düşünce, davranış ve kendilerini motive etme becerilerini belirler (Bandura, 1994: 71). Bu tanımdan hareketle okul öncesi öğretmenin belirli düzeyde öz yeterliliğe sahip olmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öz yeterlikleri bağlamında yukarıda ifade edildiği gibi mesleklerine yönelik algıları da aynı yönde olacaktır.

A. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarını ve algılarını belirleyerek öz yeterlik ile algıları arasında bir paralelliğin söz konusunu olup olmadığını tespit etmektir.

B. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde eğitim öncelikle ailede başlamakta ve sonrasında eğitim kurumlarında sürmektedir. Çocuklar ailelerinden sonra öğretmenlerinin ve arkadaşlarının çevresinde hayatlarını şekillendirmektedirler. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Çocukların duyuşsal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için onlara gereken desteğin verilmesi gerekir. Çocukların yaşamında önemli bir yeri olan okul öncesi dönem, çocukların gelişim aşamalarına, kişisel özelliklerine uygun ve nitelikli uyaranlar ile zenginleştirilmesi gerekir. Bu süre zarfında kazanılmış olan davranışlar, çocukların hayatlarında önemli izler bırakmaktadır (Pekdoğan ve Kanak, 2019). Çocukların hızlı bir gelişimin gösterdiği bu dönemde okul öncesi öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, öz yeterlilik inançlarının çocuklara yansıtacağı hiçbir zaman unutulmamalıdır. Çünkü güçlü nesiller yetiştirmenin temelinde çocukluktan başlayarak güçlü bir eğitim verilmesi ile başlar. Okul öncesi öğretmenliğini kolay sıradan bir iş olarak düşünmek mesleğe verilecek önemi ve değeri azaltacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimle ilgili benimsedikleri öğretim felsefesi, öğretmenin öz yeterlilik inanç düzeyleri ile ilişkilidir. Çocukların eğitimi salt bilgi yüklenmesi olarak değil, gelişimsel olarak birbirine bağlı olduğundan, nitelik sahibi olmayan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceği, geleceğin nesilleri geleceği olan çocukların kaliteli bir şekilde yetiştirilmesine engel teşkil edebileceği söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocukları için öğretmen önemli bir konumdadır (Ünüvar, 2011). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin, vizyon sahibi, yol gösterici, güven veren, sevecen, disiplinli, çocukları seven, mesleğine tutku ile bağlı, lider ve öğrenmeyi sağlayan gibi vb. özellikleri taşımaları gerekir. Bu özelliklere sahip olma ise üniversite yaşamına başlamadan önce bu bölüm ile ilgili bir farkındalığın oluşması ile başlar. Aynı şekilde bu farkındalık alınan eğitim süreci boyunca çeşitli teorik ve uygulamalı dersler ile gelişir ve nihayetinde öğretmen adayından belirli bir öz yeterlilik oluşur. İşte tam da bu noktada okul öncesi öğretmen adaylarının bu nitelikleri taşımaları için meslekleri hakkında birikimlerinin olması, araştırmacı ve hem öğretmen hem de öğrenen olmaları gerekir. Bu durum da öğretmen adaylarının yüksek öz

yeterliliğe sahip olması ile yakın ilgilidir. Öğretmenlerin yüksek öz yeterliliğe sahip olmaları şüphesiz ki eğitimin kalitesine ve öğrenmeye olumlu yönde etki eder. Buna ek olarak yukarıda altı çizildiği gibi öz yeterlik düzeyi aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik algıları da aynı yönde ekileceği için çalışma büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inanç düzeyleriyle ilgili mesleğe yönelik algıları belirlenip öz yeterlik ile algıları arasında bir paralelliğin söz konusunu olup olmadığı araştırılmaktadır.

C. Problem Durumu

Öz yeterlilik inancı, öğretmenlerin değişiminde ve başarıya giden yolda önemli rol oynamakta, düşünme, karar verme, eyleme geçme ve değerlendirme açısından büyük öneme sahiptir. Çocukların yaşamlarında önemli görevler üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inancı bu açıdan önem kazanmaktadır. Sınıf ortamının düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme ortamından öğretmenler sorumlu olup, öğretmenin öz yeterlilik inancının yüksek olması etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşimi için gereklidir.

Yüksek öz yeterliliğe sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme süreci içerisinde karşılaştıkları sorunlara karşı daha etkin çözümler üretebildikleri, girişken, aktif, öğrenciyi merkezde tutan bir anlayış ile çocukların gelişimine daha çok katkı sunacakları söylenebilir.

Özyeterlilik inançları, son yıllarda eğitim alanında yapılan en fazla üzerinde çalışılan konulardan birisidir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yeterlilik duygularının; öğrenci motivasyonu, başarı güdüsü ve öğrencinin kendi yeterlilik inançları üzerinde son derece etkili olduğunu göstermektedir (Woolfolk, vd., 1990).

Bütün bireyler meslek hayatına başlarken verilen işi yapamayacakları hissine kapılırlar. Mesleklerine dair kendilerini yeterli görmezler. Yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını düşünürler. Öğretmenlerin özyeterlilik duygusu yüksek olduğunda daha kararlı, öğretmenlik mesleğini daha çok seven ve öğretmeye daha istekli oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin özyeterlilik inançları fazla olursa bununla beraber yüksek çaba, dayanma gücü ve olumsuzluklardan

kurtulma düzeyleri artar. Özyeterliğin stresin düzeyini azaltıcı etki yaptığı görülmüştür (Gülebağlan, 2003).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfıçi uygulamalarında, bilgilerinin ve öğretme-öğrenme inançlarının önemli bir yer ve değeri olduğu söylenebilir. Yalnızca sınıftaki becerileri ve davranışları değil, öğretmenlerin pedagojik inançlarıyla öğretme-öğrenme inançları da önemli hale gelmiştir (Richardson, 1996).

Öğretmen eğitim programlarında yer alan öğretmen adaylarının sahip oldukları anlayışlar, gözlemler, tutumlar, diyaloglar ve sınıfıçi uygulamalar inançların oluşumunu etkilemekte; güçlü düşünce süreçlerine sahip olan öğretmenlerin öğretme-öğrenmede sahip oldukları inançlar önemli hale gelmektedir (Richardson, 2003).

Tüm bu bilgi ve açıklamalar kapsamında öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyi ile mesleklerine yönelik algıları arasında bir ilişkinin var olduğu fakat bunun tespitine yönelik bir çalışma olmadığı için araştırma büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın ana problemini “Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve algıları arasında bir ilişki var mıdır” sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmada yanıt aranan alt sorular ise aşağıdaki gibidir:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları;
 - a) Yaş
 - b) Cinsiyet
 - c) Öğrenim görülen okul türü
 - d) Sınıf düzeyi
 - e) Akademik not ortalaması
 - f) Okul öncesi öğretmenliğinin seçilme nedeni
 - g) Akademik kariyer yapma düşüncesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul öncesi eğitim”e yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarıyla okul öncesi eğitime yönelik ürettikleri metaforlar arasında bir ilişki/paralellik var mıdır?

D. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Araştırma,

Okul öncesi öğretmen adayları,

2021-2022 eğitim öğretim dönemi,

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan araçlar ile sınırlıdır.

E. Sayıtlar

Araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının “okul öncesi öğretmen” adaylarını temsil edebildikleri,

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ölçek ve metafor bilgi formu sorularına samimiyetle cevap verdikleri,

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçların araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

F. Tanımlar

Özyeterlilik: Kişinin bir işi başarmak için gerekli gördüğü ön hazırlığı yapıp amacına ulaşma düzeyi hakkında kendine ait yargısıdır (Bandura, 1977).

Algı: Duyu organlarıyla alınan uyarıcıların anlamlandırma, yorumlandırma ve kavramlaştırma, duyu organları tarafından sağlanan verilerin yeniden adlandırılmasıdır (Tunç ve Atılgan, 2017).

İnanç: “Bir düşünceye bağlı olma, inanma duygusu, birine duyulan güven, görüş öğreti, inanılan şey, Tanrı’ya, bir dine inanma, iman itikat, akide” anlamlarına gelmektedir (www.sozluk.gov.tr).

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

A. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem, çocukların doğumlarından başlayarak 6 yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu dönem çocukların her yönden hızlı gelişim gösterdikleri bir dönemdir. Çocukların nesne ve eşyaları, temel bazı davranışları, beceri, olumluluk ve olumsuzlukları öğrenmeye başlama yaşları 4-6 yaşları arasında başlamaktadır. Okul öncesi eğitime başlama hem aileler, hem de çocuklar için önemli bir olaydır. İlk 3 yılda çocuklar rol model olarak gördükleri ebeveynlerinden alırlar ve kendilerine sunulan imkânlar oranında bir psiko-sosyal olgunluğa sınırlı olarak varırlar. Söz konusu bu dönemde okul öncesi eğitim devreye girer ve çocukların gelişim alanlarını destekleyici ve genişletici çalışmalar yapar. Okul öncesi eğitime başlama olayı çocukların toplumsallaşma sürecinde önemlidir. Okul öncesi eğitim, çocukların aile dışına attıkları ilk adım olarak düşünülebilir. Çocuklar, okul öncesi eğitime başladıklarında tüm kurallarını bildikleri aile ortamlarından henüz hiçbir kuralını bilmedikleri, tanımadıkları kişilerin bulunduğu bir ortama girmektedirler.

Okul öncesi dönemi, çocukların hayata temel attıkları sosyal, fiziksel, bilişsel ve motor becerilerinin geliştiği ruh ve beyin sağlıkları için önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönemi kapsar. Bu nedenle onların bu süreçte alacakları kaliteli ve nitelikli eğitim, onların hayatta sağlam adımlar atmalarını, sosyal hayata daha iyi hazırlanmalarını sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde çocukların beyinlerinin gelişimlerinin büyük oranda geliştiği, inançlarının, gelecekte davranışlarının, alışkanlıklarının ve değer yargılarının oluşumunda önemli olduğu bilinmektedir. Çocukların yaşamlarının temellerinin atıldığı okul öncesinde çocuklara fiziksel, sosyal, dil ve beyin gelişimi için gereken eğitim ortamlarının hazırlanması, fiziksel çevrenin çocukların gelişimleri açısından uyarıcılarla zenginleştirilmesi çocukların yaşama hazırlanmalarını ve gelişimlerini iyi bir şekilde tamamlarına destek olacaktır. Çünkü okul öncesi eğitim Poyraz ve Dere'nin (2012) de belirttiği gibi çocuğun doğumu ile

başlamakta, ilkokula başlayıncaya kadar, çocuğun yaşamında bireysel özelliklerinin gelişmesinde önemli etkileri olan, sosyal, zihinsel, fiziksel gelişimini önemli oranda tamamladığı, yaşadığı toplumun özelliklerine göre çocuklara verilen eğitim programını kapsar.

Bu 0-6 yaş döneminde çocukların beyin gelişimlerinin önemli oranda tamamladığı ifade edilmektedir. Beyin gelişimiyle çocukların başta fiziksel, sosyal ve duyuşal özellikleri gelişim göstermekte ve çocukların gelecek yaşamlarını şekillendirecek bir temel oluşturmaktadır. Söz konusu yaş aralığını kapsayan dönemde çocukların gelişimleri hızlı ve çok yönlü ilerlemektedir. Bu nedenle çocukların yaşam çevreleri, beyin gelişimlerinde temel unsur olmakta, araştırarak, keşfederek öğrenmesini sağlamakta ve kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Beyin gelişiminin en yüksek olduğu bu dönem içerisinde çocuklar etraflarında gerçekleşen olumlu veya olumsuz olaylardan etkilenmekte bu da çocukların düşünme becerilerini ve ruh sağlığını etkilemektedir (Babaroğlu, 2018).

İnan ve İnan (2015) yapmış oldukları çalışmalarında bebeklere gösterilen şefkat, sevgi ve sıcak ilişkilerin kurulmasının beyin gelişimlerinde önemli bir yeri olduğunu, stres, sıkıntı ve şiddete maruz kalmaları durumlarında beyin gelişimlerinin yavaşladığı ve hasarlara neden olabildiği ve kaliteli okul öncesi eğitimle aileler ile işbirliği yapılarak ortaya çıkabilecek olumsuzlukların minimuma indirilebileceğini belirtmişlerdir. Çocukların beyin gelişimleri ve ruh sağlıkları bir bütünlük içerisinde düşünüldüğünde çevresel faktörlerin önemi daha fazla anlaşılacak ve çocukların sağlıklı bir ortamda gelişimlerini tamamlamasında ne derece önemli olduğu görülecektir. Çünkü Çukur ve Delice'nin (2011) de işaret ettiği üzere okul öncesi dönem çocukların çevrelerini anlamaya başladıkları, gördüklerini ve yaşadıklarını anlamlandırmaya çalıştıkları bir süreci kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların ihtiyaçları diğer çocuklardan farklıdır. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuklara sağlanacak fiziki imkanlar çocukların kültürel değerleri kazanmalarında üst seviyelere ulaşacak, sosyal yaşamlarında bu değerleri daha kolay kazanma imkânı bulacaklar ve kazanmış oldukları olumlu deneyimlerle kendilerini mutlu hissederek başarılı olma düşünceleri artacaktır (Yavuzer, 2013). Çocukların kazanacakları olumlu

deneyimler ömürleri boyunca etkili olacaktır. Ayrıca aile hayatları ve gelecekte yetiştirecekleri çocukları dahi etkileyecektir.

B. Okul Öncesi Eğitimi

Okul öncesi eğitimi kavramı, çocuk gelişimi alanında yapılan ilk çalışmalar ile beraber kullanılmaya başlanmıştır. Çocuk gelişimiyle ilgili sosyal reformcular ve doktorlar ilk çalışmaları yapan bilim insanlarıdır. Pestalozzi 1774'de kendi çocuğu üzerinde araştırmalar ve gözlemler yapmış ve yapmış olduğu bu araştırmalar da çocuk gelişimiyle ilgili ilk bilimsel delil olmuştur. Alman eğitimci Froebel, okul öncesi eğitimlerin gerekliliğine inanmış ve 1840 yılında Almanya'da "Çocuk Bahçesi" (Kindergarten) adında ilk anaokulunu açmıştır (Aral vd., 2000).

Okul öncesi eğitim, çocukların doğdukları günden ilkökul çağına geldikleri zamana kadar geçen süreyi kapsayan ve onların ileriki hayatlarında önemli yeri olan, sosyal-duygusal, bedensel, psikomotor, zihinsel ve dil gelişimlerinin önemli oranda tamamlandığı, verilen eğitimlerle kişiliklerinin şekillendiği eğitim ve gelişim sürecidir (Aral vd., 2000).

Çocuklara toplumsal değerlerin aktarılması, hayatlarının ilk yıllarında aile ile başlar. Temel bilgileri ve becerileri bu dönemde kazanırlar. Çocuklar, ailelerinden sonra okul öncesi eğitim kurumlarında bu davranışlarını pekiştirirler. Dolayısıyla okul öncesi eğitim son derece önemlidir (Yavuzer, 2013). Bu dönem çocuğun ileride her bakımdan sağlıklı bir birey olması bakımından oldukça önemli bir dönemdir. Bu nedenle Oktay (2005) insan gelişiminde kritik bir dönemi kapsayan ve erken çocukluk yılları olarak adlandırılan okul öncesinin büyük bir öneme sahip olduğunun altını çizer. Çünkü insanlardaki potansiyelin en üst sınıra kadar gelişmesi onlara yaşamlarının ilk yıllarında sağlanacak imkanlar ile mümkün olabilir. Bu imkanların amacına uygun olarak kullanılması, çocukların çok yönlü gelişimini destekler.

Okul öncesi dönem erken çocukluk dönemi olarak adlandırılmakta olup, insan gelişiminde kritik bir dönemdir. İnsanlardaki potansiyelin gelişmesi onlara hayatlarının ilk yıllarında sağlanacak imkanlarla mümkün olabilir. Bu imkanların amacına uygun bir şekilde kullanılması, çocukların çok yönlü gelişimlerine katkı

sağlamaktadır. Bu sebeple erken yıllarda çocuğun içerisinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevre oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan ya da sunulmayan imkânlar onların geleceklerini belirlemektedir (Oktay, 2005).

Çocuklar, okul öncesi dönemde yalnızca bazı olumlu içsel benlik kavramı geliştirmek ile kalmazlar, bununla birlikte vücutlarının ve duyu organlarının fonksiyonlarının da farkındadırlar. Vücutlarını kontrol etmede konusunda giderek artan başarılarıyla kendisinin daha çok farkında olurlar ve kendilerini açıklayabilirler. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında, vücutlarının çeşitli parçaları ve fonksiyonlarını düzenlenecek eğitim durumları ile daha etkili bir şekilde öğrenebilirler (Senemoğlu, 1994).

Yukarıdaki bilgilere ek olarak Milli Eğitimin amaçlarına uygun olarak okul öncesi eğitimin amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Baysal ve Ada, 2015);

- Çocukların zihinsel, bedensel ve duygusal gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlama,
- Onları ilkokula hazırlama,
- Elverişsiz koşullara sahip çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratma,
- Çocukların Türkçeyi güzel ve doğru konuşmalarını sağlama.

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri de MEB'in 2012 okul öncesi programında aşağıda çizelgede verilmiştir;

Çizelge 1. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri

-
- Okul öncesi eğitim çocukların sosyal ve duygusal, motor, dil ve bilişsel gelişimlerini desteklemeli, özbakım becerileri kazandırmalı ve onlar ilkokula hazırlamalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgilerinin ve ihtiyaçlarının yanı sıra okulun imkanları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Okul öncesi eğitim çocukların ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları tesis edilmelidir.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına önem verilmelidir.
- Eğitim sürecinde çocukların bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitimle çocukların sevgi, saygı, sorumluluk, işbirliği, yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü ve paylaşma gibi duyguları ve davranışları geliştirilmelidir.
- Bu yaş grubundaki çocuklar için oyun en uygun öğrenme yöntemidir. Yapılması planlanan etkinlikler oyun temelli olarak düzenlenmelidir.
- Eğitim, çocukların kendilerine saygı ve güven duymalarını sağlamalı, onlara öz denetim kazandırmalıdır.
- Çocukların bağımsız davranışları desteklenmeli, yardıma ihtiyaç duyduklarında destek, rehberlik ve güven verici yakınlık sağlanmalıdır.
- Çocuklar kendilerinin ve diğer insanların duygularını fark etmeleri konusunda desteklenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliklerine zarar verici bir şekilde davranılmamalı, baskılara ve kısıtlamalara izin verilmemelidir.
- Çocukların yaratıcıkları, hayal güçleri ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını ifade edebilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programların hazırlanmasında aile ve içerisinde buldukları çevre özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecine çocukların ve ailelerin etkin katılımları sağlanmalıdır.
- Çocukların gelişimleri ve okul öncesi eğitim programları düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitim süreçleri ile rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Değerlendirmelerin sonuçları çocukların, öğretmenlerin ve programların geliştirilmesi amacı ile kullanılmalıdır.
-

Yukarıda çizelgede sıralanan okul öncesi eğitimin temel ilkeleri çocuklara uygunluk çeşitli alanlardaki gelişmelerinin desteklenmesi, etkinlik türleri, ihtiyaca dönüklük, dil gelişimi, sosyal gelişim programın işleyişindeki paydaşların rolü ve önemi, özetle program çocukların her yönü ile gelişimlerinin değerlendirilmesi ve temel eğitime hazırlık amaçları üzerinde odaklanmıştır (Baysal ve Ada, 2015).

C. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen

Okul öncesi eğitimin çocukların hayata hazırlanmalarında ve yaşamlarının temellerini atmaları için önemli olduğu bilinmektedir. Çocuklar için yaşamlarının önemli yıllarından olan okul öncesi dönem, okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar yüklemekte ve onların önemlerini artırmaktadır (Yalçın, Yalçın ve Macun, 2017). Çocuklar doğumlarıyla beraber en önemli rehberleri aileleri olmaktadır. Daha sonra çocuklar ile yakın ilişkilere girenler okul öncesi öğretmenleri rehber, öğretici ve yönlendirici olarak çocukların hayatına dahil olmaktadır (Açıkgöz, 2008).

Sosyal bir ortam olan okullarda çocukların arkadaşları ile sağlam bir arkadaşlık kurmaları ancak okul öncesi öğretmenlerinin sağlayacakları sağlıklı bir güven ortamıyla oluşabilecek, çocukların hem sosyal ortama güvenleri artacak ve akademik yönden başarılı olmalarının yolu açılacaktır. Çocukların okula geldiklerinde okul öncesi öğretmenleriyle kuracakları iletişimde öğretmenlerin, sıcak kanlı olmaları, çocuklara karşı sevgi dolu davranmaları, karşılaştıkları sorunlara sabırlıca çözüm üretmeleri, konuşurken göz teması kurmaları ve ses tonlarını iyi ayarlamaları, çocukları iyice gözlemlemeleri, çocuklara yön gösteren pusula gibi olmaları, çocuk gelişimiyle ve eğitimiyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve hem çocuklar hem de kendileri için iyi bir öğretmen-öğrenen olmaları gerekir (Oktay, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara gösterecekleri sevgi, çocukların hem okula karşı olumlu duygular geliştirmelerine hem de akademik olarak başarılı olmalarına destek olacaktır. Zira okul öncesi öğretmenlerini seven çocuklar okula gelmek isteyecekler ve dikkatlerini öğretmenlerine vererek öğrenmelerini maksimum düzeyde gerçekleştirmesine katkı sağlayacaklardır (Yazıcı, 2013). Okul öncesi öğretmenleri daima çocuklara sunacakları sosyal, fiziksel, bilişsel faaliyetlere yer verdikleri gibi çocukların en temel ihtiyacı olan sevgiyi göz ardı etmemelidirler. Çocukların hayata hazırlanmaları sosyal duygusal gelişimlerinin sağlanması ne kadar önemli ise çocuklara gösterecekleri sevgi dolu sıcak bir ortamın oluşturulması okul öncesi öğretmenlerinin görevleri arasındadır (Keskin ve Öğretici, 2013). Çocuklarda güven duygusunun aşılmasının en etkin yolu onları sevmek olduğu belirtilmiştir (Gelbal ve Duyan, 2010).

Okul öncesi dönemde çocukların arkadaşları ile kurdukları ilişkiden çok öğretmenleriyle kurdukları ilişkiye değer vermekte oldukları, öğretmenleri ile kurdukları yaşantıların özel bir yeri olduğu görülmektedir (Durak, 2011).

Okul öncesi öğretmenin önemi ve rolü MEB Okul Öncesi Öğretmen Kitabında, (2013) şöyle ifade edilmektedir;

“Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir eğitimin ve erken çocukluk eğitimin önemli faktörlerinden biridir. Çocuklar kendilerine verilen değer farkında olmaları, kendilerini güvenli bir ortamda olduklarını fark etmeleri ve hissetmeleri onların öğrenme ve keşfetme ortamlarını en şekilde değerlendirmelerine katkı sağlayacaktır. Okul öncesi öğretmeniyle çocuk arasında oluşturulan güven ve destek ortamında tutarlı ilişki kurulması çocukların çok yönlü olarak gelişiminde önemli rol oynar. Okul öncesi öğretmenin dikkatli olması gereken diğer nokta da, çocukların farklı özellikleri ve bireysel gelişimlerinin farkında olması ve bu durumu göz önüne almalıdır. Okul öncesi öğretmenin güven ve destek ortamı oluşturması durumunda, çocuğun kendi yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesine katkı sağlar, kültürel değerleri özümsemesine ve akademik başarı sağlamasında önemli rol oynar. Çocukların yetenek ve becerilerini geliştirmesine katkı sağlamalı, sınıf içi etkinlikler sırasında eğitimin bir süreç olduğunun farkında olması, çocuğun göstermiş olduğu performansı desteklemeli, iyi bir rol-model olarak çocukların öğrenme-öğretme sürecini desteklemelidir. Okul öncesi öğretmenleri bunları yaparken yapılandırılmış etkinlikler yoluyla ve oyun yoluyla desteklemelidir. Benzer şekilde çocukların öğrenme-öğretme sürecini destekleyerek, araştırmaya, inceleme, keşfetme, soru sorma ve problem çözme yeteneklerini geliştirici çalışmalar yaparak çocukların gelişimlerini desteklemelidir. Ayrıca grup etkinliklerine yer vererek çocukların birbirleri ile iletişim kurmasını desteklemelidir” (MEB, 2013).

Özet olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocukların her anlamda donanımlı olarak yetişmelerinde önemli bir etken oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin nitelikli, özyeterlik inancı yüksek, pedagojik bilgisi yeterli ve öğretme-öğrenme ortamlarını etkili kullanmaları geleceğin emanet edilebileceği çocukların en iyi şekilde yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

D. Öz Yeterlilik

Öz kavramı incelendiğinde temelinde öz olarak ele alınan kavramın bireyin geçmişte edindiği tecrübeler, kendisine model olarak aldıkları kişilerin değerlendirmeleriyle şekillendiği söylenebilir. Öz kavramı, bireyin kendisinde

mevcut olan becerileri, geçmişten bugüne edindiği tecrübelerle gelişen benlik yapısına karşı hissettiği negatif veya pozitif algısıdır (Sağ, 2019).

Yeterlilik bireyin kendini nasıl hissettiği, ne düşündüğü, motivasyonunu nasıl sağladığıyla ilgili aldığı kararlarıdır (Sağ, 2019).

Yeterlilik algısı beklentilerinde, yeterlilik ve sonuç olarak iki temel faktör söz konusudur. Yeterlilik beklentisi kişinin pozitif sonuçlarını ortaya çıkaracak davranışları başarıyla gerçekleştirmeye karşı kendisini inandırmasıdır. Sonuç beklentisiye beklenen olumlu sonuçları kesin sonuçlara ulaştırabilecek kişinin kendisiyle ilgili öz sezgisidir (Bandura,1977).

Özyeterlilik kavramı Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı ile literatüre girmiştir. Öz yeterliliğin kişilerin sosyal hayatlarını düzenlemede önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu kuramı göre kişi, çevresinde olanlardan ve diğerleriyle olan iletişimi kişinin davranışlarının şekillenmesinde etkilidir. Davranışların temelinde öz yeterliliğin olduğu belirtilmektedir (Arseven, 2016).

Öz yeterlilik insanların karşısına çıkabileceği olaylar ve kendi yaptığı işler karşılığında gösterecekleri davranışları belirleyen inanış düzeyleridir. Kişiden beklenen performansa göre kendi bilgi gücünü kullanarak, karşılaşılan duruma göre harekete geçmesi şeklinde de ifade edilebilir (Acar, 2019).

Öz yeterlilik kavramının önemi giderek artmakla birlikte, insan davranışlarını belirlemede önemli bir rol oynayarak Sosyal-Bilişsel Kuram çerçevesinde tanımlanabilir. Öz yeterlilik yetenekliliğin yanında kişinin kendi bilgisine ve becerisine güvenerek karşılaştığı olumsuz durumları kendi bilgiler ve becerileriyle olumsuz durumlar ile baş etmesine imkan vermektedir (Bağcıoğlu, 2018).

Öz yeterlilikleri yüksek olan kişiler karşılaştıkları bir problem için çözümler üretebilirler ve karmaşık olaylarla baş edebilirler. Böylece mesleklerinde de başarılı olma olasılıkları yükselir. Bu kişilerin hedefleri daha iddialı olur. Bunun yanında yüksek öz yeterlilik inancı kişinin hedeflerini sürdürmesinde de etkili olmaktadır. Yüksek öz yeterliliğe sahip olanlar amaçlarında da gerçekçilikten yanadırlar. Kişinin yaşantısıyla öz yeterlilik inancı da direkt olarak ilişkilidir. Öz yeterlilik inançları kişilerin seçimlerini belirler. Böylece seçimler kişiyi başarı ya

da başarısızlık duygusuyla tanışır. Yüksek öz yeterlilik inancına sahip olanlar başarısızlık duygusuyla yüzleşirler ve kendilerini başarıya götürecek çözümlere odaklanırlar. Düşük öz yeterlilik inancına sahip olanlar hedeflerinden daha kolay vazgeçerler (Yanar ve Bümen, 2012).

Alaçam (2015) kişilerin yaşamış oldukları olumsuz durumlardaki başarısızlıklarını kendilerine ve dış faktörlere bağlamalarının öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinde etkisinin olacağını ifade etmektedir. Bireyler yüksek öz yeterlilik inancına sahiplerse kişisel refahlarını ve başarılarını pek çok açıdan destekleyerek geliştirebilirler. Öz yeterlilik inançları yüksek kişiler karşılaştıkları zor görevlerden kaçınmanın yerine bu görevler ile baş etmenin yollarını ararlar ve hâkim olmaya çalışırlar. Yüksek öz yeterlilik inançları sayesinde kendilerine hedefler belirler ve bu belirlemiş oldukları hedeflere de sıkıca bağlanırlar. Yaşadıkları herhangi bir başarısızlıkta bunu bilgi eksikliği ve becerisizlik olarak görürler. Bu düşünce de onları çabalarını arttırma ve bu çabayı sürdürme inançlarını güçlendirir. Böylece yüksek öz yeterlilik inancına sahip kişiler başarılarını arttırabilirler, stresle ve depresyonla baş etmeleri de güçlenir. Bütün bunlara karşılık özyeterlilikleri düşük olan bireyler kendilerinden ve yapabileceklerinden kuşku duyarlar. Bu nedenle de zor olabileceğini düşündükleri görevleri almaktan çekinirler. Kendilerine hedef belirleme konusunda güçlük çekmekle beraber hedeflerine ulaşma konusunda da isteksiz davranırlar. Zor görevleri nasıl başaracaklarına odaklanmanın yerine muhtemel olumsuz sonuçlara odaklanırlar. Bu nedenle herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında çabuk vaz geçerler. Özyeterliliği düşük bireyler performanslarındaki yetersizliği yeteneksizliklerine bağlar ve bunun neticesinde de yeteneklerine olan inançlarını yitirirler. Tüm bu gelişmeler de özyeterliliği düşük bireyleri strese ve depresyona sürükleyebilir.

Bireylerin sosyal hayatta karşılaştıkları olaylar hakkında yaptıkları değerlendirmeler önemlidir. Bireylerin karşılaştıkları olayları algılama ve değerlendirme biçimleri, yaşamlarında nasıl bir uygulama yapacaklarıyla ilgili bir fikir oluşturmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle bireylerin yaşamlarında önemli bir yeri olan öz yeterlik inancının kaynaklarının bilinmesi önemlidir.

1. Öz Yeterlilik Kaynakları

Özyeterlilik kavramı ile ilgili olarak Bandura (1993) olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebilecek ve öz yeterlilik algısının oluşmasında kaynak olabilecek dört unsurdan bahsetmektedir. Birbirleriyle bağlantılı olan dört kaynak kendi aralarında birbirlerin etkileyebileceği gibi aynı zamanda öz yeterlilik algısı oluşturmada da kaynak olabilir. Öz yeterlilik başarılı geçmiş deneyimler, dolaylı öğrenme, sosyal iknayla fiziksel ve ruhsal durumlar sonucunda gelişebilir (Bandura, 1994). Bandura'nın öz yeterlilik için açıkladığı kaynaklar aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır;

a. Geçmiş tecrübeler

Bireylerde öz yeterlilik algısı oluşması için ilk kaynak olan tecrübedir. Tecrübeler, zorlu durumlarla karşılaşıldığı zaman bireylerin izledikleri yollar sonucunda oluşmaktadır. Başarılı olunması halinde bireylerin uğraşarak hedeflerine ulaşabileceklerine olan inançları artacak ve böylece kendi yeteneklerine inanarak öz yeterlilik algısına sahip olacaklardır. Mehmood (2019) bu teorinin yabancı dil öğretiminde uygulanmasının geçmişte öğrencileriyle başarıya ulaşan öğretmenlerin gelecekte de benzer durumlarda aynı yöntem ya da yenilikleri uygulama düşünceleriyle başarılı olmalarıyla sonuçlanabileceğini ifade etmiştir.

b. Dolaylı öğrenme

Bireylerin çevrelerinde diğerlerinin sürdürdükleri uğraşlarda ulaştıkları başarıları ya da başarısızlıkları izleme yolu ile edindikleri deneyimlerin ifadesi olarak özetlenen dolaylı öğrenme, öz yeterlilik algısı için diğer bir kaynak olarak sayılmaktadır. Bir arkadaşının ya da meslektaşının da karşılaşılabileceği bir durumda izlediği tutumlar ve neticesinde oluşan başarısızlık ya da başarı durumu bireylerin kendi yaşantılarına ve davranışlarına etki edebilir. Bunun için örnek alınanan kişinin bir beceriyi başarıyla ortaya koyabilecek yetkinliğe sahip olması gerekir. Bireylerin kendi becerilerine olan inançları çevresinde benzer beceriler ile donatılmış olan bireylerin başarılarına göre artabilir (Bandura, 1993). Diğerlerinin başarısı birey üzerinde olumlu sonuçlar yaratabileceği gibi azimlerine ve ısrarlı çalışmalarına rağmen başarısız olmalarında olumsuz etkiler de yaratabilir. Mehmood (2019) dolaylı öğrenmenin özyeterlilik algısına etkisinin

olabilmesi için model olacak kişilerin bireyler tarafından kendilerine denk görmesi gerektiğine vurgu yapmış ve şayet farklılık varsa öz yeterlilik üzerinde bir etkinin gerçekleşme olasılığının zayıf olacağını dile getirmiştir.

c. Sosyal ikna

Bireylerin hayatlarının her alanı sosyal çevrede yer alan bireylerin davranışlarından etkilenmektedir. Bireylerin becerilerinin oluşarak, gelişmelerinden başlayarak çevreden gelen etkiyle bireyler becerilerine olan inançlarını da oluşturmaktadırlar. Sosyal ikna cesaretlendirme veya çevreden gelen kuşkuları gidermeye yönelik davranışlarla oluşabilir. Mehmood (2019) örnek olarak bir babanın evladına maddi ve manevi desteğiyle ömür boyu başarı dileğinde yardımcı olacağını vermiştir. Bandura (1993) ise bireylerin diğerleriyle karşılaştırılmasından çok sosyal ikna kavramının bireylerin becerilerinin yükseltilmesiyle oluşması gerektiğini ifade etmiştir.

d. Fiziksel ve ruhsal durumlar

Bireylerin içerisinde buldukları duruma göre üzgün, mutlu, huzurlu, stresli ya da endişeli olabileceğini ifade eden Mehmood (2019) bunların bireylerin öz güvenlerini etkileyebileceğini ifade etmiştir. Mehmood stresin ve endişenin bireylerin özyeterlilik algılarına zarar vererek performanslarını etkileyeceğini öne sürmüştür. Bandura (1993) endişe ve başarısız olma korkusunun bireylerin bir görevi başarıyla gerçekleştirme inançlarına zarar verecek zayıflık göstergesi olarak görülebileceğine vurgu yapmıştır.

2. Öz Yeterliliğin Önemi

Öz yeterlilik inançları, bireysel davranışların ve davranışsal değişimlerin en temel araçları olarak karakterize edilir. Öz yeterlilik, kişisel becerilere olan inançların tutumları, motivasyonu ve buna bağlı olarak başarı veya başarısızlığı etkilediği fikrini oluşturur. Öz yeterlilik bireylerin özüne inmeye yönelik bir referans olup, bir eyleme ilişkin bireysel yetenek inancını yansıtmaktadır (Çınar, 2018).

Öz yeterlilik inancı yeni edinilmiş ya da sonradan edinilmiş bir yeteneğin eyleme dönüştürülmesi ve ayrıca yeni öğrenilen becerilerin öğrenilmesinde ve kazanılmasında önemli bir işlev görür. Öz yeterlilik zekâsal açıdan

değerlendirildiğinde bireyin öğrenme başarısını ve bilişsel performansını da etkileyebilmektedir (Çınar, 2018).

Öz yeterlilik inancı, bireylerin bir olay karşısında ne kadar çaba harcayacaklarını, zorlu durumlar ile karşılaştıklarında faaliyetlerini ne kadar devam ettireceklerini ve bir anda ortaya çıkan istenmeyen durumlara karşı ne kadar dayanabildiklerini belirler. Öz yeterlilik inancı ne derece yüksek olursa, azim, çaba ve esneklik de o derece artmaktadır. Öz yeterlilik inançları, bireylerin düşüncelerini ve duygusal tepkilerine de etki etmektedir. Baskı, stresli ve zorlu durumların üstesinden en iyi şekilde nasıl gelinebileceğine ilişkin zayıf bir vizyonu körükleyen bir inanç olan düşük düzeyde öz yeterliliği olan bireyler, eylemin gerçekte olduğundan çok daha zor olduğuna inanırlar (Çınar, 2018).

Kuvvetli bir öz yeterlilik inancı olan bireylerinse zorlu durumlar karşısında çaba harcamaları ve durumun gerektirdiği becerilere sahip olduklarında bir görevi sürdürmeleri daha ihtimal dahilindedir. Düşük seviyede öz yeterliliğe sahip bireylerin becerileri ile ilgili şüpheleri bulunur ve bir görevi yerine getirme bilgisine ve becerilerine sahip olsalar dahi zorluklar ile karşılaştıkları zaman pes etmeleri olasıdır (Bandura, 1994).

Tüm bunlar dikkate alındığında bireyin öz yeterlilik inancının düzeyine göre bir eyleme girişmesi, sürdürmesi ve sonuçlandırması beklenebilir. Bir görevin başarıyla sonuçlandırılacağına olan inanç birey için bir tür motivasyondur. Öz yeterlilik, bireylerin kariyerle ilgili kararlarını bir mesleği seçmelerini, devam ettirmelerini ve mesleklerine olan sadakatlerini de etkileyen faktörlerdendir (Bıkmaz, 2006).

Düşük öz yeterlilik inancı olan bireyler, mesleklerde istedikleri neticelere ulaşabilmek için araçsal olarak algılandığında da bireylerin istenilen mesleklere girme niyetlerini olumsuz olarak etkilemektedir. Bütün bunlar dikkate alındığında öz yeterlilik inançları yüksek olan bireyler bir mesleğe dâhil olmakta, meslek toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun görülme dahi mesleğe bağlılıkta ve kariyer kararına daha olumlu tutumlar ortaya koyar (Çınar, 2018).

3. Öğretmen Öz Yeterliliği

Öğretme işlevinin başarılı biçimde yapılabilmesi için öğretmenlerin öz yeterliliğinin genel öz yeterlilik kavramından farklı ele alınması gerektiği söylenmektedir (Tschannon-Moran & Hoy, 2002). Öğretmen öz yeterliliği, görevleri yerine getirmek için öğretmenlerin gerekli düşünce ve eylemleri planlayarak uygulanıp uygulanmadığı sorusunun yanıtı olarak da (Goddard vd., 2004) tanımlanmıştır. Öğretmen öz yeterliliğinin öğretmenlerin öğretme faaliyetleri ve öğrenci başarısına etki eden faktörlerden biri olduğu sonucuna varılmıştır (Henson, 2001). Düşük ve yüksek öğretmenlik öz yeterlilik algısının öğretmenler arasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme, eğitimdeki yenilikleri uygulama, verimli öğretmenlik becerisi ve mesleğe olan bağlılık, sınıf yönetimi, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgilenme, öğretime ayrılan zaman gibi farklı alanlarda davranışların olduğu ve bu farklılıkların öğrencilerin başarılarını ilk elden etkilediği görülebilir (Üstüner vd., 2009; Çakıroğlu, vd., 2002).

Öğretmenlerin öz yeterliliğinin yüksek olmasının birçok olumlu yönü vardır. Hala eğitimlerini sürdüren öğretmen adayları incelendiği zaman yüksek öz yeterlilik gösterenlerin ders verme, sınıf yönetimi ve öğrencilerin aktif katılımının sağlanması konularında başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Saklofske vd., 1998). Yüksek düzeyde öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi yöntemleri kullanarak, sorun yaşayan öğrencilere daha fazla ilgilenerek ve hata yapan öğrencilere karşı daha az eleştirel olarak öğrencilerin eğitimlerini pozitif yönde etkiledikleri gözlemlenmiştir (Johnson, 2010). Düşük düzeyde öz yeterlilik sahibi öğretmenlerinse kapasitelerinin üzerine çıkan eylemlerden kaçındıkları, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere destek olmadıkları, aynı dersi öğrenciler anlayana kadar aynı yöntemlerle ve materyaller ile aynı şekilde tekrarladıkları ve derslere zenginlik katmak için daha az vakit ayırdıkları görülmüştür. Buna karşı öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri ders bakımından zorlayan etkinliklerle derslere zenginlik kattıkları, öğrencilere başarılarını artırmaları için destekledikleri ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere dikkat ederek zaman ayırdıkları ifade edilebilir (Schunk, 2014). Bunun dışında bu öğretmenlerin daha yüksek yönetme, planlama ve kararlılık

gösterdikleri, olumlu bir sınıf ortamı yaratmaya ve yeni yöntemler denemeye daha fazla yatkın oldukları söylenebilir(Cousins & Walker, 2000).

4. Öğretmen Öz Yeterlilik Değişkenleri

Başarılı ve etkili bir eğitim için son derece önemi olan öğretmenlerin öz yeterliliğinin karmaşık doğasını ve öğretmenlerin öz yeterliliğiyle onu oluşturan değişkenlerin arasındaki ilişkinin anlaşılması zor olabilir. Bireyden bireye değişiklik gösteren bu değişkenler bireyin bilişsel davranışları, geçmişi, dışsal ve içsel motivasyon, bilgi seviyeleri ve yetkinlik, iş şatları gibi sebeplerin etrafında şekillenir (Mehmood, 2019).

a. Yeni ve tecrübeli öğretmen

Meslekte yeni olan ve tecrübeli öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda yüksek öz yeterliliğin iş stresini azalttığı, işten alınan doyumunu artırdığı görülmüştür (Barouch Gilbert, vd., 2014).

Öz yeterlilik algısının kaynakları arasında bulunan geçmiş deneyimler öğretmen öz yeterliliği kapsamında öğretmenlerin geçmiş tecrübelerinden elde ettikleri başarılı ve/veya başarısız sonuçlardan gelebilir ve öğretmenin mesleğiyle ilgili öz yeterliliği üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Mehmood, 2019). Mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz tecrübesi daha az olacağından bu deneyimlerden elde edeceği kazanımlar kapsamında daha düşük bir öz yeterliliğe sahip olacakları öngörülebilir. Genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler öğrencilerinin performansları hedeflenen performanstan geri kalması durumunda öğrenciler ile beklenen hedefe ulaşmanın düşünüldüğünden zor olabileceğini keşfedebilirler (Mehmood, 2019).

b. Öğrenci güdülenmesi ve başarısının öğretmen öz yeterliliğine etkisi

Öz yeterliliğin etkili ve en önemli kaynağı olan doğrudan uygulamaya bağlı geçmiş tecrübeler veya bireylerin performanslarına ilişkin edinilen hükümlerdir (Bandura, 1994). Öğrencilerin motivasyonları ve bu motivasyonlarla gösterdikleri çabalar neticesinde öğretmenlerin yardımıyla elde edecekleri başarılar öğretmenler açısından önemli bir öz yeterlilik kaynağı olabilir (Mehmood, 2019). Başarılı olan öğrenciler öğretmenlerin de kendi performansları hakkındaki başarıya olan algılarını artıracak bu da bireysel tecrübeler yolu ile öz yeterlilik

düzeylelerine olumlu katkı yapacaktır. Diğer taraftan düşük motivasyon ve bu düşük motivasyon sonucunda düşük çaba gösteren öğrencilerin öğretmenlerin çalışmalarına rağmen başarısızlıkları halinde öğretmenler gösterdikleri emeklere rağmen hedeflerinden uzakta kalacaklarını görecekler ve öz yeterlilik seviyelerinde olumsuz sonuçlar görülebilecektir. Bunun dışında Mehmood (2019)'a göre düşük motivasyon gösteren öğrencilere eğitim süreci içerisinde başarılı olmaları için esin kaynağı olma çabaları öğretmenler açısından oldukça zor olabilir ve öğretmenlerin sürekli bir çaba göstermesini gerektirebilir. Bu durum da mesleki bakımdan son derece zorlayıcı olup, tükenmişlik sendromunun sıklıkla görüldüğü öğretmenlik mesleğinde sorunların çıkmasına neden olabilir (Bandura, 1977).

5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yeterlilikleri

İngiltere ve ABD'nin başı çektiği ve gelişmiş bazı ülkelerde 1970'lerde başlayan öğretmenler için yeterlilikler ve standartların belirlenme süreci 2000'li yıllarla dünyaya yayılmıştır (MEB, 2013). Türkiye'de öğretmen yeterlilikleri ve onların 21. Yy.'a hazırlanması uzun zamandır üzerinde durulan bir husustur. MEB'in 1999'da yürütmeye başladığı ve MEB'le akademisyenlerin katılımlarıyla oluşan Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu yaptıkları çalışmayla “genel kültür bilgi ve becerileri”, “eğitme-öğretme yeterlilikleri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” başlıklarının altında yeterlilikler belirlemiştir (Seferoğlu, 2004). MEB 2002 yılında yayımladığı “Öğretmen Yeterlilikleri” kitabında tespit edilen bu yeterliliklerde bazı değişiklikler yapılmış ve aşağıda sıralanan amaçlar ile kullanılmalrı hedeflenmiştir;

- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve performans değerlendirilmesi yapılması,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilir hale getirilmeleri,
- Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri.

MEB yukarıda sıralanan amaçlarla belirlediği yetkinlikleri YÖK’le paylaşarak hedeflenmiş olan yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin yetiştirilmelerine uygun olarak öğretmen yetiştirme programları düzenlenmesini istemiştir (Mahiroğlu, 2004).

2008’de Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’ni kabul etmiş ve üyelerinden de bu kapsamda yeterlilik tanımlamalarını yapmaları istenmiştir. “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” bu tavsiyenin sonucunda planlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Uluslararası düzenlemelerin ardından eğitimdeki gelişmelere uyum sağlayabilmek için öğretmenlerin genel yeterliliklerinin güncellenmesi hedeflenmiştir (MEB 2017). ÖSYM, YÖK, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Mesleki Yeterlilik Kurumu ve önemli akademisyenlerin ve öğretmenlerin katılımıyla OECD, Avrupa Konseyi gibi kuruluşların eğitim ile ilgili politikaları incelenmiş ve Finlandiya, Kanada, Singapur gibi ülkelerin öğretmenlerinin yeterlilikleri incelenerek Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri güncel hale getirilmiştir.

MEB 2017 yılında yayımladığı belgede yeterlilik alanları belirtmiş ve bu alanlardaki genel yeterlilikler sıralamıştır. Yayımlanmış olan bu belgeye göre öğretmenlerin yeterlilikleri üç başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar; mesleki beceriler, mesleki bilgilerle tutumlar ve değerlerdir. Mesleki bilgiler alanı yeterliliği öğretmenlerin mesleklerine dair sahip olmaları gerekli olan alan bilgileri, alan eğitimi bilgileri ve mevzuat bilgileri yeterliliği olarak tanımlamıştır. Mesleki becerileri ise öğrenme ortamlarını oluşturma, eğitim öğretimi planlama, genel sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi üzere sınıfıçi ve sınıfdışı uygulamalardaki becerileri olarak tanımlanmış; tutumlar ve değerler üzerindeyse öğretmenlik mesleğinin genel tutumlarını ve değerlerini içeren, mesleki ve kişisel gelişim, ulusal ve uluslararası değer yeterlilikleri olarak tespit edilmiştir.

MEB’e göre 21. Yy.’a uygun beceriler ile donatılmış olan öğretmenler mesleki bilgileri bakımından branşlarıyla ilgili konuları ve kavramların analizini yapabilen, alanlarında eleştirel bakış açısı ile gelişmiş metodolojik ve kuramsal bilgilere sahip, alanları üzerinde pedagojik bilgilere hâkim olan ve bireyle öğretmenlerin haklarını ve sorumluluklarını bilen yapıdadırlar. Bakanlığın yaptığı tanımda öğretmen, eğitim öğretim sürecini verimli planlanması ve yürütülmesi,

öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşebileceği güvenli, sağlıklı eğitim ortamları hazırlayarak uygun materyalleri hazırlamaya ölçme ve değerlendirme tekniklerini, yöntemlerini ve araçlarını amaca uygun olarak kullanma gibi mesleki beceriler ile donatılmıştır. Tutumlar ve değerler konusunda öğretmenlerin öğrencilerin gelişmelerini desteklediği, evrensel, milli ve manevi değerleri koruduğu, eğitimin tüm katılımcılarıyla işbirliği halinde bulunduğu ve öz değerlendirme yaparak mesleki ve kişisel gelişimini gözettiği ifade edilebilir (MEB, 2017).

MEB 2017 yılında yayımladığı belgede öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin göstergeleri verilmiştir. Mesleki bilgiler başlığı altında ele alınan Alan bilgisinde yetkin bir öğretmenin alanıyla konuları ve bilgilerin analizini yaparak, temel kuramların ve yaklaşımların alanlarına olan etkilerinin yorumlayabileceği ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenin alanıyla ilgili bilgi kaynaklarını sınıflandırabileceğini, temel araştırma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtir. Alan eğitimi bilgisi olan öğretmenlerinse öğretim programını ayrıntılı bir şekilde açıklayabileceklerini, diğer öğretim programlarıyla ilişkilerini inceleyebileceklerini, alanında kullanabileceği farklı yöntemleri ve teknikleri karşılaştırarak hedeflenen başarı düzeyini ölçmek için uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilecekleri ifade edilmektedir. Mevzuat bilgisi olan öğretmenlerin vatandaşı oldukları ülkenin anayasasıyla belirlenmiş olan bireysel haklarını ve sorumluluklarını bildiklerini ve eğitim sürecindeki bütün bireylerin haklarını ve sorumluluklarını ayırt edebilecekleri belirtilmiştir. Meslek becerisi başlığı altında ele alınan alanının öğretim programına uygun ders planları hazırlayabilme, eğitimi öğretimi planlama becerisi, öğretim sürecini iç ve dış etkenlere göre planlayabilme, öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak uygun şekilde eğitim programı oluşturabilme olarak ifade edilmiştir. Öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda yetkin olan öğretmenlerin güvenli, sağlıklı ve estetik kaygıyla düzenlenmiş olan eğitim ortamlarının hazırladığı, amaçlanan hedeflere ve kazanımlara uygun materyallerin oluşturduğu, üst düzey bilişsel becerileri geliştirici öğretim sürecinin oluşturduğu anlaşılabilir. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerini yönetmeleri konusundaysa alanlarında gereken zamanı etkin kullanma, eğitim ve öğretim becerilerini gösterme, öğrencilerin günlük yaşantılarıyla öğretim süreci arasında

ilişkiler kurarak öğrencilerin aktif olarak katılımlarını sağlama ve sınıf içerisinde istenilmeyen davranışlara karşı yapıcı tutumlar gösterme hususlarında başarılı olan öğretmenlerin arzu edilen yeterliliklere sahip oldukları söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme konusunda yetkin öğretmenlerin alanlarına ve öğrencilerin gelişimlerine uygun ölçme ve değerlendirmeler gerçekleştirebildikleri, bu konuda süreç ve sonuç odaklı tekniklerin belirlenmesinde ve kullanılmasında başarılı oldukları, süreci objektif ve adil yönettikleri, elde ettikleri bilgilerle eğitim sürecindeki ilgililere bilgilendirme yaptıkları ve gerekliliklere göre eğitim programını düzenleyebildikleri ifade edilmiştir. Tutumlar ve değerler başlığı altında öğretmenlerin evrensel, milli ve manevi değerler bakımından yeterlilikleri kültürel ve bireysel farklılıklara saygı duyarak, öğrencilerin ulusal ve milli değerlere sahip insanlar olmalarında etkili olarak yetkin öğretmenler olabileceği ifade edilmiştir. Öğrencilere yaklaşım hususunda öğretmenlerin öğrencilere birer birey şeklinde yaklaştıkları, öğrencilerin şartları ne olursa olsun öğrenebileceklerini savundukları, kişisel gelişimlerinde rehberlik yaptıkları ve hareketleri ile öğrencilere olumlu tutum, değer algılarıyla ve davranışlarıyla örnek oldukları belirtilmiştir. İşbirliği ve iletişim konusunda yetkin olan öğretmenlerinse etkin iletişim yöntemlerini kullandıkları, iş arkadaşları ile sahip oldukları bilgi birikimini paylaştıkları, hoşgörü ve empati kapsamında ilişkilerini yürüttükleri belirtilmiştir. Mesleki ve kişisel gelişim başlığında ise öğretmenlerin yetkinlik için mesleklerini severek yapmaları gerektiği belirtilmiş ve kültürel-sanatsal etkinliklere katıldıkları, mesleki etik kurallar kapsamında hareket ettiği şartları sağlamaları gerektiği görülebilir.

E. Öz Yeterliliği Etkileyen Faktörler

Öz yeterliliği kişiliğin, ailenin, arkadaş çevresinin ve okulun etkilediği söylenebilir. Bu faktörlere aşağıda kısaca değinilmiştir.

1. Kişilik

İnsanlar dünyaya öz benlikleri ile gelmezler. Aksine doğdukları andan başlamak üzere çevresel faktörlere karşı tepkilerini göstermek için farklı etkiler geliştirirler. Mesela, bebekler açlık duygularını annelerine ağlama yoluyla ifade ederler ve ağlamalarının karşılığında da süt alırlar. İstediklerini alamadığında ise

farklı yöntemlere başvururlar. Bebekler çevrelerini kontrol etme konusunda başarılı olduklarında yaşamlarının geri kalanında öz kavramını ortaya çıkartma konusunda da daha başarılı olurlar (Cihan, 2014).

2. Aile

Bireyler yeteneklerinin ve becerilerinin farkına, uygulayarak ve uyguladıklarını anlamlandırdıklarında varabilirler. Sosyal ve fiziksel yeterliliklerini, zeka ve konuşma becerilerini geliştirmek zorunda olduklarını bilirler. Bu becerilerini geliştirebilmelerinde uyku düzeni, oyun etkinlikleri, reaksiyon şekilleri önemli etkenler olup, öz yeterlilik açısından son derece önemlidir. Öz yeterliliği geliştirmede ailelerin imkan sunmaları çok önemlidir. Özetle, ailenin bireylerin öz yeterlilik algılarının gelişmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir (Cihan, 2014).

3. Arkadaş Çevresi

Arkadaşların bireyin yapabileceğini gerçekleştirmesinde etkisinin olduğunu söylebilmek mümkündür. Tecrübe sahibi olma ve sosyal öğrenme öz yeterlilik açısından incelendiğinde bireyin sahip olduğu arkadaş çevresinin önemli olduğu görülmektedir. Bu sebeple, bireyler içerisinde oldukları ortamlarda etkin bir birey olma isteği ve prestij kazanma amacı taşırlar. Bireylerin arkadaşlarını seçmesi ilgi alanlarına göre modellenmektedir. Arkadaş çevresinin bireylerin öz yeterlilik algılarının gelişmesinde etkisinin olduğu söylenebilir (Cihan, 2014).

4. Okul

Birey hayatının etkin olduğu döneminde, okulda sosyalleşme ve kültürlenme zamanlarını aktif olarak kullanabilir. Okullar bireyler için bilişsel yeteneklerini üst seviyelere taşıdığı, bilgi akışının ve toplumda hayat sürmelerini sağlayabilmek için gereken yerlerin başında gelmektedir. Sayılanların dışında okullar, bireylerin bu özellikleri kazandığı, kontrolünü yaptıkları ve gözleyerek değerlendirmeler yaptıkları yerlerdir. Bireylerin yaşamlarında önemli bir yeri olan akademik başarı elde etmede en etkili yerler okullardır. Akademik başarıya olan inancın düzeyi de öz yeterlilik inancını etkilemektedir (Cihan, 2014).

F. Öz Yeterliliğin Gelişimini Etkileyen Süreçler

Bireylerin davranışlarını öz yeterlilik aracılığı ile etkileyen dört süreç Bandura (1993) tarafından bilişsel süreç, güdülenme süreci, duyuşsal süreç ve seçim süreçleri şeklinde tanımlanmıştır. Bu dört süreç öz yeterlilik tarafından devreye sokulduklarından yeterlilik tarafından tetiklenen süreçler olarak adlandırılmaktadır (Mehmood, 2019). Yeterliliğin seviyesinin bireylerin tutumları, kaygıları, motivasyonları ve fırsatları doğrultusunda çalışma kararlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyecek bir rolü vardır (Bandura, 1993).

1. Bilişsel Süreç

Bandura (1993) zor olan bir görev gerçekleştirilmeden önce zihinde bir plan oluşturulduğunu ifade etmiş ve öz yeterliliğin bu zihin sürecini etkilediğini ifade etmiştir. Öz yeterliliği düşük olan bireyler başarılı olamayacaklarını düşünerek zorluklarla baş etmede başarı olasılığını düşürmektedirler. Öz yeterlilik seviyesi yüksek olan bireylerse zorluklarla baş edebileceklerine ilişkin bir öz değerlendirmeye sahip olduklarından yeniliklerle ve zorluklar ile uğraşmakta daha çok arzuludurlar. Böylece hedeflere ulaşmada başarılı olmakta ve zorluklara karşı hedeflerine ulaşmada daha kararlı davranmaktadırlar (Mehmood, 2019).

2. Güdülenme Süreçleri

Bireylerin gelecek zamanlarda olayların ne şekilde gelişebileceğine ilişkin tahminleri aracılığı ile güdülenme süreçleri bilişsel süreçlerle yakın ilişki içerisindedir (Mehmood, 2019). Zorluklar karşısında düşük motivasyona sahip olan ve zayıf azmi olan özyeterlilikleri düşük bireylerin başarısız olmalarının ana nedeni olarak beceri yönünden yoksun olduklarını gördükleri ve bunun güdülenmeleriyle kararlılıklarını güçsüzleştirdiği ifade edilebilir (Bandura, 1989). Özyeterliliği yüksek olan bireyler tarafındansa geçmiş başarısızlıklar yeteri kadar çabalamamak ile açıklanmakta ve sonuçta hedeflerine ulaşmak için daha çok azim ve güdülenmeyle çalıştıkları söylenebilir.

3. Duyuşsal Süreçler

Duyuşsal süreçler bireylerin bir engel ya da zorlukları aşmaya ilişkin becerilerine olan güvenlerinde ve yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları zorluklarda kaygı ve stres düzeylerini etkileyen düşüncelerini kontrol altında tutabilmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Mehmood, 2019). Öz yeterliliğin yüksekliği böyle durumlarda olumlu bakış açısı olumlu fikirlere neden olurken özyeterliliğin düşük olması çaresizliğe neden olarak mümkün olan durumdan daha kötüsünü düşünmeleriyle neticelenebilir (Bandura, 1993).

4. Seçim Süreçleri

Bireylerin hayatlarında seçim yapmaları gerektiği zaman başarılı olma ihtimali yüksek olan seçeneklere ya da sonucunun istedikleri gibi olacağına ilişkin inançlarının sarsılmaz olduğu olasılıkları tercih etmeleri yaygındır. Seçim süreci de özyeterlilik algısıyla ilişkilidir (Mehmood, 2019). Özyeterlilikleri yüksek bireyler hayatlarında karşılaşacakları zorlukları kabullenmeleri ve hedefleri doğrultusunda gerekli olan yolu seçme becerisi kazanırlar. Yüksek azim ve motivasyon bireylerin kendilerini geliştirecek kapasiteleri sınırlı olsa da eksikliklerini gidermede ve hedeflerine başarıyla ulaşmada yardımcı olmaktadır. Diğer taraftan düşük özyeterliliğe sahip bireylerse zorluklardan kaçınacak ve şayet seçme imkanları varsa başarı olasılığı yüksek olan durumları yeğleyeceklerdir (Bandura, 1989).

G. İnanç

İnançlar, insanların kendi iç dünyalarının bir yönü ile ilgili algıların ve tanımlarının oluşturduğu çok yönlü ve sürekli bir duygudur. İlk inançlar, doğa olaylarının gerçekleşmesinin algılanarak, zihinde yer etmesinden ortaya çıkmıştır. İnsanlar anlayamadıklarından, korkularından, anlamlandıramadıklarından, dehşet olaylarından ya da aksine, onları iyi hissettiren olaylardan ve hareketlerden etkilenerek tutumlarını yönlendirmişlerdir. İnanç, kanaati, bilgiyi ve imanı kapsayan psikolojik bir olaydır. İnançlar, genellikle, bireysel ilkelerin kaynağı haline gelirler. İnsanlar, kanaatlerini, bilgi ve inançlarını dışa vurmak istediklerinde bunu davranış ve tutumları ile belli etmeye çalışır (Eren, 2015).

1. İnancı Etkileyen Faktörler

İnancı gözlem, tecrübe, zeka, duygular ve sosyal yaşam gibi faktörler etkilemektedir. Bunlara aşağıda kısaca yer verilmiştir.

a. Gözlemler ve tecrübeler

İnsanlar günlük hayatlarında meydana gelen olayları gözlemleyerek inanmak durumunda kalır. Mesela; zor bir fizik problemini bir kaç saniye içerisinde çözen bir bilgisayarı gözümüz ile gördüğümüzde inanmak zorunda kalırız. Havaya atılan bir maddenin düşmesi de bizleri yerçekiminin olduğuna inandırır. İşletmede verim düşük olduğunda priminin kesileceğini bilen bir çalışan verimi düşürmekten kaçınan bir tutum kabullenir (Eren, 2015).

b. Zeka

Önceden sebepleri bilinen ya da ispatlanmış olaylar, karmaşık bir olayın açıklanması akıl yürütmeye ya da zeka yardımı ile yapılabilir. Fakat bunun yapılabilmesi için analiz yapacak bir zihne sahip olunmalıdır. Bir geometri probleminin çözümlenmesi için, doğru olduğuna önceden inanılmış, ispatlanmış, postula, teoremlerden ve aksiyomlardan yararlanır, akıl yürütmeye problem inandırıcı bir çözüme ulaşır. Bu sebeple zeka, inançların ve tutumların oluşma biçiminde, hızında ve niteliğinde önemli etkiler yaratmaktadır (Eren, 2015).

c. Duygu

Dinsel, ahlaki ve sanatsal anlayışlarında ve inançlarında da duyguların büyük etkisi bulunmaktadır. Politik yaşam olaylarında, örgütlerde karar verme mekanizmalarında da duygular önemli rol oynar. İnsanlar, farklı seçenekler içerisinde bir tercih yapma mecburiyetinde kalırlarsa deneyim ve duyguların etkisinde kalır. Dolayısıyla, aklın kabullendiği, onayladığı inançlar ve tutumların yanında, vicdana dayanan inançlardan ve tutumlardan da bahsedilebilir (Eren, 2015).

d. Sosyal yaşam

Bazı inançlar ve tutumlar, bireylerin içerisinde doğup büyüdüğü, kültürünü aldıkları sosyal çevrelerce kazandırılır. Mesela: çevrenin insanı etkilemesine örfler, adetler, dini inançlar, değer yargıları ve bunlarla ilgili tutumlar örnek verilebilir. Bunun yanında, bir örgütte çalışan personel de inançlar

ve tutumlar açısından birbirlerini etkilerler. Bu sebeple örgütler, inançları ve tutumları oluşturan sosyal bir çevredir. Örgüt çalışanları, örgüt havası gereğince bazı sosyal değer, ortak amaç ve normlar benimserler, davranışlarını ve tutumlarını bunlara göre biçimlendirirler (Eren, 2015).

2. Öz Yeterlilik ve Diğer İnançlar

İnsanların faaliyetlerinin inanç sistemleri ile ilgili olduğunun anlaşılmasıyla; benlik, benlik saygısı kavramı, öz yeterlilik, beceri algısı, özgüven algısı, algılanan kontrol düzeylerinin belirlenmesi gibi inançlarının, psikoloji ve eğitim alanında ilgi yaratması ve farklı disiplinlerde bu konular ile ilgili araştırma yapılmasına neden olmuştur. Pajares (1996)'ya göre yukarıda sayılan kavramların tanımlarıyla ilgili olarak kuramcılar arasında bir fikir birliği sağlanamadığından eğitim disiplininde kavramsal bir kargaşa yaşanmasına neden olmuştur. Bilhassa öz yeterlilik kavramı açısından bakılacak olursa araştırmalarda farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir (Israel, 2007).

Farklı beklenti inançları ve öz yeterlilik insanların algıladıkları yeterliliklerine dair inançları olmaları sebebi ile benzerlik gösterebilir. Ancak öz yeterliliğin öteki inançlardan farkı, onun tasarlanmış performansları yerine getirmek ve özgün sonuçlarla başarıya ulaşmak için bireylerin algı düzeylerinin yeterliliklerini tanımlamasıdır. Öz yeterlilik, öğrenenlerin öğrenme konusuyla alakalı kendisini ne derecede yeterli bulduğuyla ilgilidir ve öğrenme bağlamı ile doğrudan ve paralellik gösterir (Israel, 2007).

Öz yeterlilik bu bağlamda değerlendirilirse etkin düzeyde ilişkili olması nedeniyle, bireyler farklı konularda, farklı öz yeterlilik düzeylerine sahip olabilir. Buna göre bir örneklendirme yapılırsa, kendisini logaritma konusunda kendini yeterli gören bir öğrencinin fonksiyonlar konusunda öz yeterliliği düşük olabilir (Israel, 2007).

Oysaki benlik saygısı, akademik benlik, yetenek algısı, özgüven gibi inançlar genel bir çerçeveye sunar. Mesela bireyin akademik benlik düzeyinin yüksek olması fonksiyonlar veya logaritma gibi özel bir konuyla sınırlı tutulamaz. Akademik benliği yüksek olan öğrencinin bu iki konuda da düşük öz yeterlilik düzeyine sahip olması ihtimali vardır (Israel, 2007).

H. Algı

Algı, duyuusal etkilenimleri organize edip, yorumlayarak çevreye anlam yükleme süreci olarak tarif edilebilir. Algı, anlam yükleme sürecinin bir çıktısıdır (Korkmazyürek ve Hazır, 2014).

Algılama, bilişsel bir süreçtir ve göz, kulak ve diğer duyu organlarına gelen uyarıcıların anlamlandırılıp yorumlanmasıdır. Algının amacıysa duyuular ile sağlanan bilgileri bir takım bilişsel öğeler ile eşleştirmek ve evrendeki olguları anlayabilmedir. Diğer bir ifade ile algı, bireyin iç bilişsel süreçlerinin sonucunda şekillenmektedir (Korkmazyürek ve Hazır, 2014).

1. Algıyı Etkileyen Faktörler

Bir faktörün algıya etki etmesi; bozması ya da şekillendirmesi anlamına gelir. Bu faktörler algılayan “kişi”, algılanacak olan “şey” ve algılamanın gerçekleşeceği “yer” olarak üç grupta toplanmaktadır (Korkmazyürek ve Hazır, 2014). Bunlara aşağıda kısaca değinilmiştir.

a. Kişi

Kişilik özellikleri, algılama yapacak olanın duyduğu, gördüğü ya da hissettiği şeyi nasıl algılayacağında etkilidir. Saldırgan, sorgulayıcı, uyumlu gibi değişik kişilik özellikleri taşıyanların çevredeki seslere, görüntülere, kokulara vs. farklı anlamlar yüklemeleri beklenebilir. Kişiyile ilgili algıyı etkileyen faktörler arasında yalnızca kişilik özellikleri değil, kişilerin o an içerisinde buldukları duyu durumları, işitme, hissetme, görme yeteneği gibi özellikleri, ihtiyaçları, motivasyonları, tutumları, beklentileri, önceki tecrübeleri, menfaatleri gibi unsurlar da sayılabilir (Korkmazyürek ve Hazır, 2014).

b. Şey

Algılama konusu olan, davranış, nesne ve benzerleri şeylerin kendisinden kaynaklanan özelliklerin algıyı etkileme potansiyeli vardır. Koku, renk, büyüklük, hareket, ısı vb. özellikler algılarda fark yaratabilir. Daha kokulu bir çileğin daha lezzetli olabileceği algısı, koyu renkli kırmızı bir elmanın güzel olabileceği algısı örnek olarak verilebilir (Korkmazyürek & Hazır, 2014).

c. Yer

İçerisinde bulunulan ortamda kullanılan renkler, ortamın genişliği, farklı ısı, objelerin varlığı, kokusu, kalabalık olması, nem oranı, sessizliği gibi pek çok unsur algılanacak olan şeyin algılanmasına ciddi etkiler yapabilmektedir. Bunun yanında günümüzde bilinçli mekan düzenlemeleriyle insanlar üzerinde olumlu etki yaratma ve verimlilik artışı sağlanabilmektedir.

2. Algı Belirleme ve Metafor

Algı belirleme, algılamanın bilinçli olarak planlanarak, organize edilerek, algıyı oluşturan unsurların açığa çıkarılması ve söz konusu bu sürecin kontrol altında tutulmasıdır. Algının belirlenmesi beklenen algıların açığa çıkmasına ve hem algılama hem de atıf süreçlerinde istenmeyen yanılgıların önlenmesine katkı sağlamaktadır (Korkmazıyürek ve Hazır, 2014).

Metafor terimi, Latince “metafora”dan gelir. Aşırı, öte anlamlarına gelen meta ve taşımak, yüklenmek anlamına gelmekte olan “pherein” sözcüklerinden oluşur. Metafor, kişisel tecrübelerden oluşan yorumsal farklılıkların dışa vurumudur. Oluşturulan metaforlar, bir olguyla ilgili olarak düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunarlar. Metaforlar, bireyin evrene ait öğeleri kendi düşünce ve duygu süzgecinden geçirip yansıtmadır. Böylelikle birey, bu dünyaya ait öğeleri kendi algılayışı ile ifade eder. Metaforun, bireylerin kendi dünyalarını anlamaları ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel modelleme mekanizması olduğu ifade edilmektedir (Çakır ve Mete, 2020). Örneğin çocukların birer çiçek olduğunu söylemek bir metafordur.

Metaforun geleneksel çalışması, edebiyat ve felsefe eleştirilerinde sık sık yer almıştır. Fakat, 1970’lerden beri metafor, dilbilimciler, toplumbilimciler sosyologlar ve psikologlar tarafından önemli bir inceleme alanı haline gelmiştir (Fraser, 2000). Metafor, bir zamanlar dil bilimciler tarafından basit mecazi bir dil olarak görülmüştür. Ancak zamanla bireylerin dünyalarını yapılandırıp anlamış ve böylece zihinsel bir haritalama ya da modelleme mekanizması haline gelmiştir (Palmquist, 2002).

Lakoff ve Johnson, günlük dilde sıkça kullanılan bir metafor sisteminin olduğunu savunmaktadır. Bu sadece dil ile ilgili değil, aynı zamanda insanın

dünyayı nasıl algıladığı ile ilgilidir. Metafor insanın dünya algısını şekillendirir (Aydın, 2018).

Eğitimin farklı alanlarında kullanılabilen metaforlar, öğrenim alanında öğrenmeyi destekleme ve yaratıcılığı geliştirme amacıyla kullanılabilmektedir. Öğretmen eğitiminde metaforlar ise, öğrenim uygulamalarını yönlendirme ve modern eğitim anlayışında öğretmenlerin yerlerini belirleme konusunda araç olarak kullanılmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Boostrom'a göre öğrenim hakkında bir metafor kullanmak, öğrenimi o metaforun öngördüğü şekilde gerçekleştirmek değil, öğrenim hakkında tartışmaktadır (Saban, 2004).

İ. İlgili Araştırmalar

Uysal ve Kösemen, (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarını, okunan bölüme, cinsiyete, yaşa ve sınıf değişkenlerine göre incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının birbirlerinden farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, (2013) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarına dair düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada özyeterlilik inançlarına dair görüşler, görev süresi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinden etkilenme durumu incelenmiştir. Elazığ'da görevli olan 98 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak öz yeterlilik inancı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin yüksek öz yeterlilik inancına sahip oldukları ve bağımsız değişkenlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Şenol ve Ergün, (2015) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarıyla okul öncesi öğretmenleri arasındaki öğretmen öz yeterlilik inançlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma Afyonkarahisar'da görevli olan 176 okul öncesi öğretmeniyle Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde eğitim gören 162 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz yeterliliklerinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Genel özyeterlilik, aile katılım alt faktörü dışında okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında okul öncesi

öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarından göre daha düşük bulunmuştur.

Yoldaş vd. (2016) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin adaylarının öz yeterlilik inançlarını belirlemiş ve karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının, öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Koç, (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıfıçi etkinliklere dair öz yeterlilik inançlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasında, seçkisiz örneklem yöntemini kullanmış ve Van, Mardin, muş ve Batman'da görevli 682 okul öncesi öğretmenine ulaşmıştır. Araştırmasının sonucuna göre etkinliklere dair özyeterlilik inançları, mesleki deneyim, yaş, çalışılan kuruma ve sektöre göre farklılaştığı görülmüştür.

Bülbül, (2016) çalışmasını okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin inançlarıyla özyeterlilik inançlarını belirlemek için yapmıştır. Çalışmasında ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmasının örneklemini Ankara ili Akyurt ilçesinde görev yapan 153 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmasının sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimine dair inançlarının ve özyeterliliklerinin arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Yel, (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarıyla bilgisayar destekli eğitim yapmaya dair tutumlarını incelemiştir. Çalışmasında ilişkisel tarama modelini kullanmış ve Adıyaman, Fırat, Amasya, Cumhuriyet, Ahi Evran, Dicle Üniversitelerinde eğitim gören öğrencilere uygulamıştır. Araştırmasının neticesinde kadın öğretmen adaylarının bilgisayarla eğitim özyeterlilik inançları erkeklerden yüksek çıkmıştır. Bunun yanında bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının, sahip olmayanlara göre daha fazla özyeterlilik inancına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Sarar, (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimleriyle özyeterlilik ve algılarını ve bilgilerini araştırmıştır. Çalışmasında ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmasının örneklemini Kayseri'de görevli 262 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmasının sonucunda üstün

yeteneklilerin eğitimine dair özyeterlilik ve algılarının yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Fakat çocukların eğitimine dair bilgilerinin düşük olduğu görülmüştür.

Tunç, (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisiyle özyeterlilikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmasında, ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmasının evrenini Iğdır'da görevli olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmasının neticesinde yansıtıcı düşünme ve özyeterliliğin arasında orta düzey bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak öz yeterlilik inancıyla ilgili yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaştığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının yüksekliği nitelikli ve kaliteli eğitimin gerçekleşmesini sağlayacağı ve çocukların gelişimlerini en iyi şekilde tamamlayacağı söylenebilir.

III. YÖNTEM

A. Araştırmanın Modeli

Temel araştırma yöntemlerinden nicel yöntem kullanılarak oluşturulan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve okul öncesi eğitimi yönelik metaforik algıları tespit edilirken verilerin toplanmasında çoklu betimsel taramadan yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcuttaki bir durumu olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu olan olay, birey veya nesne, kendi koşullarında ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007: 77). Bu tanımdan hareketle araştırmaya konu olan okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve okul öncesi eğitimi yönelik metaforik algıları kendi koşullarında olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır.

B. Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini okul öncesi öğretmen adayları, örneklemini ise araştırma sorularını yanıtlamayı kabul eden toplam 200 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

Çizelge 2. Demografik Değişkenlere Göre Çalışma Grubu

		n	%
Yaş	18-20	36	18,0
	21-23	54	27,0
	24-26	31	15,5
	27 ve üzeri	79	39,5
Cinsiyet	Kadın	173	86,5
	Erkek	27	13,5
Okuduğunuz Okul Türü	Kamu	77	38,5
	Özel	83	41,5
	Vakıf	40	20,0
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	13	6,5
	2. Sınıf	43	21,5
	3. Sınıf	34	17,0
	4. Sınıf	110	55,0

Çizelge 2. (devamı) Demografik Değişkenlere Göre Çalışma Grubu

		n	%
Akademik not ortalaması	2,00-2,49	10	5,0
	2,50-3,00	46	23,0
	3,00-3,50	107	53,5
	3,50 +	37	18,5
Okul Öncesi Öğretmenliğini seçme nedeniniz?	Çocukları çok sevdiğim için.	147	73,5
	Ailem istediği için.	4	2,0
	İş bulma imkânı olduğu için.	34	17,0
	Öğretmenlerimin tavsiyesi nedeniyle.	15	7,5
Okul Öncesi alanında akademik kariyer	Evet	92	46,0
	Hayır	38	19,0
Lisans Üstü Eğitim düşünüyor musunuz?	Kararsızım	70	35,0

Analiz sonuçlarına göre bireylerin demografik özelliklerine yönelik dağılımı incelendiğinde; %39,5'i 27 yaşından büyük olduğu, %86,5'i kadınlardan oluştuğu, %64'ü bekâr olduğu, %%41,5'i özel okulda okuduğu, %55'i 4.sınıfta olduğu, %53,5'i 3,00-3,50 akademik not ortalamasına sahip olduğu, %73,5'i çocukları çok sevdiği için okul öncesi öğretmenliği seçtiği ve %46'sı okul öncesi öğretmenliği alanında akademik kariyer lisans üstü eğitim düşündüğü sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılanların tamamından eş zamanlı olarak “Okul öncesi eğitim benim için gibidir. Çünkü” yazılı yansıtma formuna cevap vermeleri istendiği için aynı çalışma grubunun tamamından ilgili veri alınmaya çalışılmıştır fakat 126 katılımcı ilgili formu doldurmuştur.

C. Veri toplama araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile ilgili nicel veriler Tepe (2011)'in geliştirdiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tiplerinde olan ölçek, 6 alt boyut olmak üzere toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Altı faktörlü ölçeğin her faktörüne dahil olan madde 1'den başlayarak numaralandırılmış ve ölçekte faktörler birbirinden ayrılmış olarak verilmiştir. Bu bağlamda birinci faktör olan öğrenme öğretme süreci alt boyutunda 9, ikinci faktör olan iletişim becerileri alt boyutunda 7, üçüncü faktör olan aile katılımı alt boyutunda 5, dördüncü faktör olan planlama alt boyutunda 6 madde, beşinci faktör olan öğrenme ortamlarının

düzenlenmesi alt boyutunda 5, altıncı faktör olan sınıf yönetimi alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonlarıyla bakılmış ve maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu görülmüştür. Araştırmaya katılan alt %27 ve üst %27'lik gruplar ortalamaları arasında üst grup lehine gözlenen farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ölçeğinin inançları ayırt etmede yeterli ve böylece iç ölçüte dayalı geçerlikleri olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada katılımcılara ait demografik veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla toplanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitime yönelik ürettikleri metaforlar ise “Okul öncesi eğitim benim için gibidir. Çünkü” yazılı yansıtma formu ile toplanmıştır.

D. Verilerin Analizi

Nicel veri analizleri SPSS 24 paket programıyla yapılmıştır. Çalışmada ölçek puanları hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (De Carlo, 1997; Hopkins ve Weeks, 1990; Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986).

Çizelge 3. Basıklık ve Çarpıklık Değerleri İle Güvenirlik Katsayısı

	n	Çarpıklık	Basıklık
İletişim Becerileri	200	-0,327	-0,269
Aile Katılımı	200	-0,225	-0,542
Planlama	200	-0,294	-0,524
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	200	-0,352	-0,606
Sınıf Yönetimi	200	-0,646	0,526
Öz Yeterlilik İnançları	200	-0,313	-0,194

Çizelge 3'e göre puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Puanların normal dağılım göstermesi nedeniyle çalışmada parametrik test tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçek puanının demografik özelliklere göre farklılık gösterme durumunun analizi için t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. T testi, 2 gruplu demografik değişkenlerin analizinde kullanılırken ANOVA testi k ($k > 2$) gruplu değişkenlerin analizinde kullanılmıştır.

Araştırmada ğretmen adaylarının metaforik algıları ile ilgili verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Literatürde (Saban, 2004) alışmalarında metaforların analizi ve yorumlanma sureci “adlandırma aşaması”, “eleme ve arıtma aşaması”, “derleme ve kategori geliştirme aşaması” ve “geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması” olarak dört farklı aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada da bu aşamalar esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk aşamada, okul öncesi ğretmenlerinin anlamlı metaforlar üretip üretmedikleri ile beraber üretilen metaforlara uygun ve mantıklı açıklamalar yapıp yapmadıkları incelenmiştir. Bu aşamada 200 katılımcıdan 54’ünün metafor üretmediği tespit edilmiş ve inceleme 146 metafor üzerinden yapılmıştır. İkinci aşama olan eleme ve arıtma aşamasında, adlandırma aşamasından geçmiş olan metaforlar, konusu, kaynağı ve konusuyla kaynağı arasındaki ilişkiler bağlamında ele alınmiş ve sınıflandırılmıştır. 146 katılımcıdan metafor ve kaynağı arasında bir anlam ilişkisi olmayan 20 hatalı çalışma iptal edilmiş ve toplamda 126 geçerli veri üzerinden çalışma yürütülmüştür. Derleme ve kategori geliştirme aşamasındaysa öğretmenlerin ürettikleri metaforlar, sahip oldukları ortak özellikler açısından incelenmiştir. Bu bağlamda 126 metafor kavramsallaştığı alana göre (sevgi, meslek ve olumlu duygu) 3 tema ismi altında toplanmıştır.

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve okul öncesi öğretmenliğe yönelik metaforik algılarına yönelik bulgular tablolar halinde sunulmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

A. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ne düzeydedir?

“Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin betimsel veriler aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları

	n	Min	Maks	Ort	ss
Öğrenme Öğretme Süreci	200	21,00	45,00	38,21	3,79
İletişim Becerileri	200	18,00	35,00	29,77	3,45
Aile Katılımı	200	12,00	25,00	20,30	3,26
Planlama	200	16,00	30,00	25,35	3,44
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	200	13,00	25,00	21,23	2,94
Sınıf Yönetimi	200	9,00	25,00	20,74	3,20
Öz Yeterlilik İnançları	200	96,00	177,00	155,60	14,69

Analiz sonuçlarına göre öğrenme öğretme süreci puan ortalaması 38,21 iletişim becerileri puan ortalaması 29,77, aile katılımı puan ortalaması 20,30, planlama puan ortalaması 25,35, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi puan ortalaması 21,23, sınıf yönetimi puan ortalaması 20,74 ve öz yeterlilik inançları 155,60 olarak elde edilmiştir. Yapılan analizde ölçekten alınabilecek maksimum minimum seviyeler de dikkate alındığında bu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bilgilere ek olarak okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ölçeği maddelerinin cevap dağılımı ve katılım düzeyi istatistikleri ise aşağıdaki gibidir:

Çizelge 5. Okul öncesi Öğretmen adaylarının Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği Maddelerinin Cevap Dağılımı ve Katılım Düzeyi İstatistikleri

	Hiç		Az		Orta		Çok		Tamamen		Ort.	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
“Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.”	0	0,0	1	0,5	17	8,5	81	40,5	101	50,5	4,41	0,67
“Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.”	0	0,0	3	1,5	25	12,5	88	44,0	84	42,0	4,27	0,73
“Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.”	0	0,0	2	1,0	39	19,5	91	45,5	68	34,0	4,13	0,75
“Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.”	0	0,0	4	2,0	26	13,0	92	46,0	78	39,0	4,22	0,74
“Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.”	0	0,0	0	0,0	12	6,0	73	36,5	115	57,5	4,52	0,61
“Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.”	4	2,0	3	1,5	43	21,5	83	41,5	67	33,5	4,03	0,89
“Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.”	0	0,0	0	0,0	33	16,5	93	46,5	74	37,0	4,21	0,70
“Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.”	0	0,0	6	3,0	52	26,0	84	42,0	58	29,0	3,97	0,82
“Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabiliyim.”	0	0,0	6	3,0	40	20,0	87	43,5	67	33,5	4,08	0,81
“Aileleri, okul öncesi öğrencisinin gelişim 2likleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.”	2	1,0	3	1,5	47	23,5	85	42,5	63	31,5	4,02	0,84
“Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.”	0	0,0	8	4,0	50	25,0	85	42,5	57	28,5	3,96	0,83
“Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabiliyim.”	0	0,0	2	1,0	19	9,5	100	50,0	79	39,5	4,28	0,67
“Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.”	1	0,5	2	1,0	27	13,5	82	41,0	88	44,0	4,27	0,77
“Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.”	0	0,0	2	1,0	17	8,5	87	43,5	94	47,0	4,37	0,68
“Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.”	1	0,5	1	0,5	32	16,0	88	44,0	78	39,0	4,21	0,76
“Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.”	0	0,0	1	0,5	26	13,0	90	45,0	83	41,5	4,28	0,70
“Günlük planıma yakın çevrenin 2liklerini yansıtabilirim.”	1	0,5	2	1,0	61	30,5	80	40,0	56	28,0	3,94	0,82
“Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.”	0	0,0	2	1,0	26	13,0	84	42,0	88	44,0	4,29	0,73
“Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.”	0	0,0	0	0,0	35	17,5	84	42,0	81	40,5	4,23	0,73
“Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni. vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.”	0	0,0	1	0,5	35	17,5	76	38,0	88	44,0	4,26	0,76
“Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözüme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.”	0	0,0	2	1,0	37	18,5	89	44,5	72	36,0	4,16	0,75
“Sınıfta öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabiliyim.”	0	0,0	2	1,0	30	15,0	94	47,0	74	37,0	4,20	0,72
“Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.”	0	0,0	1	0,5	18	9,0	83	41,5	98	49,0	4,39	0,67
“Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.”	0	0,0	1	0,5	34	17,0	95	47,5	70	35,0	4,17	0,72
“Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.”	1	0,5	2	1,0	36	18,0	80	40,0	81	40,5	4,19	0,80
“Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.”	0	0,0	5	2,5	34	17,0	97	48,5	64	32,0	4,10	0,76
“Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.”	1	0,5	3	1,5	40	20,0	89	44,5	67	33,5	4,09	0,80
“Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.”	1	0,5	4	2,0	31	15,5	84	42,0	80	40,0	4,19	0,80

Yukarıda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ölçeği maddelerinin cevap dağılımı ve katılım düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında 3 madde hariç (Günlük planıma yakın çevrenin 2liklerini yansıtabilirim, Ailelerin öğrenme süreci ile ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim ve Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim) diğer bütün maddelerde ortalamaları 4'ün üzerindedir. Bu 3 madde incelendiğinde de 2 maddenin aile bağlamı olması ve katılımcıların henüz öğretmen adayı olması nedeni bu konuda deneyimlerinin olmaması nedeniyle öz yeterlik algıları diğer maddelere göre düşük çıkmış yorumu yapılabilir.

B. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve alt boyutlarının yaş bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacı ile yapılan ANOVA sonuçları çizelgede verilmiştir.

Çizelge 6. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Yaş Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Öğrenme	18-20	36	37,39	3,69	1,115	0,079
	21-23	54	38,85	3,53		
	24-26	31	38,32	3,45		
	27 ve üzeri	79	38,10	4,10		
İletişim Becerileri	18-20	36	29,89	3,76	2,298	0,494
	21-23	54	29,02	3,12		
	24-26	31	31,03	3,02		
	27 ve üzeri	79	29,73	3,59		
Aile Katılımı	18-20	36	20,81	3,35	0,803	0,404
	21-23	54	19,83	3,30		
	24-26	31	20,68	3,39		
	27 ve üzeri	79	20,24	3,15		
Planlama	18-20	36	25,22	3,70	0,978	0,303
	21-23	54	24,85	3,12		
	24-26	31	26,16	3,23		
	27 ve üzeri	79	25,42	3,60		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	18-20	36	21,72	3,09	1,221	0,026*
	21-23	54	20,61	2,32		
	24-26	31	21,35	3,12		
	27 ve üzeri	79	21,38	3,17		
Sınıf Yönetimi	18-20	36	20,50	3,38	3,164	0,144
	21-23	54	19,80	3,38		
	24-26	31	21,81	3,26		
	27 ve üzeri	79	21,08	2,83		

*p<0,05

Çizelgeye bakıldığında öğretmen adaylarının ölçeğin sadece sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlarının yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu bağlamda sınıf yönetimi ortalama puanlara göre 24-26 yaş arasında olanların 21-23 yaş arasında olanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve öz yeterlilik inançları puanları yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

C. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve alt boyutlarının cinsiyet bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacı ile yapılan t testi sonuçları çizelgede verilmiştir.

Çizelge 7. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Cinsiyet Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	p	
Öğrenme Öğretme Süreci	Kadın	173	38,13	3,77	-0,728	0,468
	Erkek	27	38,70	3,89		
İletişim Becerileri	Kadın	173	29,86	3,45	0,947	0,345
	Erkek	27	29,19	3,49		
Aile Katılımı	Kadın	173	20,43	3,27	1,471	0,143
	Erkek	27	19,44	3,13		
Planlama	Kadın	173	25,46	3,51	1,223	0,223
	Erkek	27	24,59	2,86		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Kadın	173	21,38	2,99	2,064	0,046*
	Erkek	27	20,30	2,45		
Sınıf Yönetimi	Kadın	173	20,77	3,24	0,385	0,700
	Erkek	27	20,52	3,03		
Öz Yeterlilik İnançları	Kadın	173	156,04	15,14	1,086	0,279
	Erkek	27	152,74	11,20		

Çizelgeye bakıldığında ölçeğin sadece “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutu puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$). İlgili alt boyut bağlamında ortalama puanlara göre kadınların erkeklerden daha yüksek puana sahip oldukları gözlemlenmektedir. Yani ilgili anlamlılık kadınların lehinedir. Ek olarak çizelge yorumlandığında katılımcıların öğretmen öğrenme süreci, iletişim becerileri puanı, aile katılımı puanı, planlama puanı, sınıf yönetimi puanı ve öz yeterlilik inançları puanı cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermediği ($p>0,05$) fakat öz yeterlik düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

D. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile öğrenim gördükleri okul türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve alt boyutlarının okuduğu okul türü bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacı ile yapılan ANOVA sonuçları çizelgede verilmiştir.

Çizelge 8. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Okuduğu Okul Türü Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
İletişim	Kamu	77	29,90	3,52	1,457	0,235
Becerileri	Özel	83	30,05	3,67		
	Vakıf	40	28,95	2,74		
Aile Katılımı	Kamu	77	20,29	3,34	0,586	0,557
	Özel	83	20,53	3,22		
	Vakıf	40	19,85	3,21		
Planlama	Kamu	77	25,49	3,25	0,190	0,827
	Özel	83	25,17	3,68		
	Vakıf	40	25,43	3,34		
Öğrenme	Kamu	77	21,23	2,95	0,139	0,870
Ortamlarının	Özel	83	21,33	3,09		
Düzenlenmesi	Vakıf	40	21,03	2,66		
Sınıf	Kamu	77	21,04	3,17	0,610	0,544
Yönetimi	Özel	83	20,63	3,01		
	Vakıf	40	20,40	3,66		
Öz Yeterlilik	Kamu	77	117,95	13,30	0,400	0,671
İnançları	Özel	83	117,70	14,83		
	Vakıf	40	115,65	12,61		

Çizelgeye bakıldığında yapılan analiz sonuçlarına göre öz yeterlilik inançları ve alt boyutlarının okuduğu okul türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

E. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve alt boyutlarının sınıf düzeyi bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacı ile yapılan ANOVA sonuçları çizelgede verilmiştir.

Çizelge 9. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

	SINIF	n	Ort.	ss	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	1.	13	37,00	4,58	0,655	0,581
	2.	43	37,98	3,61		
	3.	34	38,62	3,45		
	4.	110	38,32	3,87		
İletişim Becerileri	1.	13	27,62	3,04	2,767	0,043*
	2.	43	29,47	3,37		
	3.	34	29,38	3,39		
	4.	110	30,26	3,46		
Aile Katılımı	1.	13	17,85	1,95	2,871	0,038*
	2.	43	20,23	3,27		
	3.	34	20,32	3,46		
	4.	110	20,61	3,23		
Planlama	1.	13	23,23	3,22	4,361	0,005*
	2.	43	24,47	3,77		
	3.	34	25,03	3,29		
	4.	110	26,04	3,22		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	1.	13	19,23	2,49	2,259	0,083
	2.	43	21,19	2,92		
	3.	34	21,35	2,90		
	4.	110	21,45	2,96		
Sınıf Yönetimi	1.	13	18,62	2,60	3,298	0,022*
	2.	43	20,16	3,44		
	3.	34	20,74	3,30		
	4.	110	21,22	3,04		
Öz Yeterlilik İnançları	1.	13	143,54	13,66	4,314	0,006*
	2.	43	153,49	15,65		
	3.	34	155,44	14,60		
	4.	110	157,89	13,79		

*p<0,05

Çizelge incelendiğinde “Öğrenme ve Öğretme Süreci” ile “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” alt boyutu hariç diğer bütün alt boyutlarda 4 ve 1. Sınıflar arasında 4. Sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından iletişim becerileri, aile katılımı, planlama ve sınıf yönetimi puanları sınıf düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Ortalama puanlara göre bir değerlendirme yapıldığında 4. Sınıfların 1. sınıflara göre ilgili alt boyutlarda daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

F. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve alt boyutlarının akademik not ortalaması bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacı ile yapılan ANOVA sonuçları çizelgede verilmiştir.

Çizelge 10. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Akademik Not Ortalaması Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	2,00-2,49	10	37,10	4,63	1,907	0,130
	2,50-3,00	46	39,30	4,00		
	3,00-3,50	107	38,02	3,80		
	3,50 +	37	37,70	3,03		
İletişim Becerileri	2,00-2,49	10	28,90	3,87	4,849	0,003*
	2,50-3,00	46	28,48	2,64		
	3,00-3,50	107	29,91	3,60		
	3,50 +	37	31,22	3,26		
Aile Katılımı	2,00-2,49	10	19,30	3,53	2,137	0,097
	2,50-3,00	46	19,41	3,19		
	3,00-3,50	107	20,57	3,20		
	3,50 +	37	20,89	3,31		
Planlama	2,00-2,49	10	23,60	3,78	2,082	0,104
	2,50-3,00	46	24,78	3,23		
	3,00-3,50	107	25,46	3,41		
	3,50 +	37	26,19	3,54		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	2,00-2,49	10	19,30	2,83	3,196	0,025*
	2,50-3,00	46	20,72	2,71		
	3,00-3,50	107	21,32	3,03		
	3,50 +	37	22,14	2,74		
Sınıf Yönetimi	2,00-2,49	10	19,10	3,28	2,119	0,099
	2,50-3,00	46	20,52	3,13		
	3,00-3,50	107	20,65	3,35		
	3,50 +	37	21,70	2,65		
Öz Yeterlilik İnançları	2,00-2,49	10	147,30	16,91	2,570	0,056
	2,50-3,00	46	153,22	13,91		
	3,00-3,50	107	155,93	15,20		
	3,50 +	37	159,84	12,45		

*p<0,05

Çizelge incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları puanı akademik not ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) anlaşılmaktadır. Ortalama puanlara göre 3,50'nin üzerinde akademik notu olan bireylerin 2,00-2,49 arasında akademik notu olan bireylere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. İlgili çizelgeye alt boyular bağlamında bakıldığında ise adayların alt boyutlardan “iletişim becerileri” ve “öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” puanlarının

akademik not ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu bağlamda “iletişim becerileri” alt boyutunda ortalama puanlara göre 3,50’nin üzerinde akademik notu olan bireylerin 2,50-3,00 arasında akademik notu olan bireylere göre daha yüksek puana sahip olduğu, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ortalama puanlara göre ise 3,50’nin üzerinde akademik notu olan bireylerin 2,00-2,49 arasında akademik notu olan bireylere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

G. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile bu bölümü seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öz yeterlilik inançları ve alt boyutlarının okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacı ile yapılan ANOVA sonuçları çizelgede verilmiştir.

Çizelge 11. Öz Yeterlilik İnançları Ölçeğinin Okul Öncesi Öğretmenliği Seçme Nedeni Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Çocukları çok sevdiğim için.	147	38,60	3,35	3,110	0,047*
	İş bulma imkanı olduğu için.	34	37,32	4,90		
	Öğretmenlerimin tavsiyesi/Ailemin İsteği	19	36,79	4,29		
İletişim Becerileri	Çocukları çok sevdiğim için.	147	30,13	3,25	3,384	0,036*
	İş bulma imkanı olduğu için.	34	28,50	3,59		
	Öğretmenlerimin tavsiyesi/Ailemin İsteği	19	29,26	4,24		
Aile Katılımı	Çocukları çok sevdiğim için.	147	20,65	3,12	3,733	0,026*
	İş bulma imkanı olduğu için.	34	19,03	3,10		
	Öğretmenlerimin tavsiyesi/Ailemin İsteği	19	19,84	4,10		
Planlama	Çocukları çok sevdiğim için.	147	25,65	3,40	2,271	0,106
	İş bulma imkanı olduğu için.	34	24,56	3,30		
	Öğretmenlerimin tavsiyesi/Ailemin İsteği	19	24,37	3,73		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Çocukları çok sevdiğim için.	147	21,61	2,80	4,689	0,010*
	İş bulma imkanı olduğu için.	34	20,24	3,07		
	Öğretmenlerimin tavsiyesi/Ailemin İsteği	19	20,11	3,25		
Sınıf Yönetimi	Çocukları çok sevdiğim için.	147	21,02	3,07	2,541	0,081
	İş bulma imkanı olduğu için.	34	19,68	3,24		
	Öğretmenlerimin tavsiyesi/Ailemin İsteği	19	20,47	3,89		
Öz Yeterlilik İnançları	Çocukları çok sevdiğim için.	147	157,66	13,20	5,811	0,004*
	İş bulma imkanı olduğu için.	34	149,32	16,31		
	Öğretmenlerimin tavsiyesi/Ailemin İsteği	19	150,84	18,82		

* $p<0,05$

Çizelge incelendiğinde “Öğrenme Öğretme Süreci”, “İletişim Becerileri”, “Aile Katılımı”, “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde katılımcıların okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Öz yeterlilik inançları puanı okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalama puanlara göre çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenlerin iş bulma imkânından dolayı seçenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Alt boyutlara göre bir inceleme yapıldığında ise “İletişim becerileri” puanı okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenler ile iş bulma imkânından dolayı seçenler arasında çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenler lehinedir. Yani Ortalama puanlara göre çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenlerin iş bulma imkânından dolayı seçenlere göre daha yüksek puana sahiptir.

Aile katılımı puanı açısından çizelgeye bakıldığında okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalama puanlara göre çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenlerin iş bulma imkânından dolayı seçenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu incelendiğinde puanı okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmektedir. Ortalama puanlara göre çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenlerin, öğretmenlerinin tavsiyesi veya ailesinin isteğinden dolayı seçenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak planlama puanı ve sınıf yönetimi puanı okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

H. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile akademik kariyer yapmayı düşünme durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öz yeterlilik inançları ve alt boyutlarının okul öncesi öğretmenliği alanında akademik kariyer yapmayı düşünmesi bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacı ile yapılan ANOVA sonuçları çizelgede verilmiştir.

Çizelge 12. Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği Alanında Akademik Kariyer Yapmayı Düşünmesi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Evet	92	38,25	3,37	0,131	0,877
	Hayır	38	38,42	4,06		
	Kararsızım	70	38,04	4,18		
İletişim Becerileri	Evet	92	30,17	3,36	2,992	0,052
	Hayır	38	28,58	3,33		
	Kararsızım	70	29,89	3,54		
Aile Katılımı	Evet	92	20,57	3,31	0,786	0,457
	Hayır	38	19,79	2,93		
	Kararsızım	70	20,23	3,37		
Planlama	Evet	92	25,50	3,54	2,074	0,128
	Hayır	38	24,34	3,31		
	Kararsızım	70	25,69	3,32		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Evet	92	21,71	3,08	3,172	0,044*
	Hayır	38	20,32	2,84		
	Kararsızım	70	21,10	2,72		
Sınıf Yönetimi	Evet	92	21,12	3,11	2,555	0,080
	Hayır	38	19,74	3,66		
	Kararsızım	70	20,79	2,99		
Öz Yeterlilik İnançları	Evet	92	157,32	14,08	2,378	0,095
	Hayır	38	151,18	15,37		
	Kararsızım	70	155,73	14,83		

*p<0,05

Çizelge incelendiğinde ölçeğin sadece “Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği alanında akademik kariyer yapmayı düşünme durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Ortalama puanlara göre akademik kariyer yapmayı düşünenlerin akademik kariyer yapmayı düşünmeyenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri puanı, aile katılımı puanı, planlama puanı, sınıf yönetimi puanı ve öz yeterlilik inançları puanı okul öncesi öğretmenliği alanında akademik kariyer yapmayı düşünmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05).

İ. Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul öncesi eğitim”e yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?

Aşağıdaki çizelge incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin geliştirdikleri metafor ve sayıları görülmektedir.

Çizelge 13. Üretilen Metaforlar ve Tekrar Sayıları

Metafor	Tekrarlanma Sayısı
Hayat gibidir	17
Aile gibidir	15
Bahçıvanlık gibidir	13
Yaşam gibidir	8
Oyun gibidir	5
Hobi gibidir	4
Mutluluk	4
Su gibidir	4
Tutku gibidir	4
Aşk gibidir	3
Gelecek gibidir	3
Deniz gibidir	3
Eğlence gibidir	3
Hayal gibidir	3
Sevgidir	3
Terapi gibidir	3
Gökkuşuğu gibidir	2
Güneş	2
İlaç gibidir	2
Nefes gibidir	2
Anahtar gibidir	1
Ayna gibidir	1
Bahar gibidir	1
Balon gibidir	1
Başlangıç gibidir	1
Yolculuk gibidir	1
Yaşam şeklidir	1
Bulmaca	1
Can gibidir	1
Domino taşı gibidir	1
Evim gibidir	1
Gençlik iksiri gibidir	1
Hava gibidir	1
Işık gibidir	1
Kitap gibidir	1
Kumanda gibidir	1
Masal gibidir	1
Neşe gibidir	1
Rehber gibidir	1
Hamur şekillendirmek gibidir	1
Kaçış alanı gibidir	1
Mucize gibidir	1
Ödül gibidir	1
Tatlı gibidir	1
Pamuk gibidir	1
Serüven gibidir	1
Sihirbaz gibidir	1

Çizelge 13. (devamı) Üretilen Metaforlar ve Tekrar Sayıları

Metafor	Tekrarlanma Sayısı
Şarkı gibidir	1
Tesbih gibidir	1
Tiyatro gibidir	1
Yıldızlara dokunmak gibidir	1
Yuva gibidir	1
Toplam	126

Yukarıdaki çizelgeye bakıldığında en fazla tekrar edilen metaforun “hayat gibidir” (17 kez) metaforu olduğu, ikinci sırada “aile gibidir” (15 kez), üçüncü sırada “bahçıvanlık gibidir” (13 kez) olduğu ve bu metaforları 8 kez ile “yaşam gibidir” metaforunun izlediği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları bu tekrar eden metaforlara ek olarak 32 farklı metafor geliştirmiştir. Bu bağlamda temalar ve metaforların detaylı görünüşleri ise aşağıdaki gibidir:

Çizelge 14. Öğrencilerin okul öncesi öğretmenliği SEVGİ teması olarak görenlerin ürettikleri metaforlar

METAFOR	METAFORUN GEREKÇESİ
Tatlı	Vazgeçilmezdir
Balon	Nefesle büyür
Mutluluk	Paylaştıkça çoğalır
Sevgiyi öğretmek	Sevgi bulaşıcıdır
Aşk	Her gün ayrı heyecan yaşarsın
Aile	Eğitim ailede başlar
Yuva	Çocukları seviyorum
Can	Cana dokunmak önemlidir
Neşe	Masum kalplerlesin
Pamuk	Vicdan işi

Yukarıdaki çizelgeye göre “sevgi” teması olarak üretilen metaforların ise “tatlı”, “balon”, “mutluluk”, “sevgiyi öğretmek”, “aşk”, “aile”, “yuva”, “can”, “neşe” ve “pamuk” şeklinde olduğu görülmektedir. Metaforları üretenlerin gerekçelerine bakıldığında ise “vazgeçilmezdir”, “nefesle büyür”, “paylaştıkça çoğalır”, “sevgi bulaşıcıdır”, “her gün ayrı heyecan yaşarsın”, “eğitim ailede başlar”, “çocukları seviyorum”, “cana dokunmak önemlidir”, “masum kalplerlesin” ve “vicdan işi” gerekçelerini sundukları görülmektedir. En fazla metaforun “aile” metaforu olduğu görülmektedir. Gerekçeleri olarak ise “çünkü eğitim ailede başlar”, “çocukların 2. Ailesi oluyoruz”, “onların en yakını oluyorsun”, “anneler çocuklarından asla vazgeçmez”, “her an destek olmak gerekir”, “çocuğun ilk güvendiği yerdir”, “evlatlarım gibi severim”, “kendi çocuğum gibi özenirim” şeklinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 15. Öğrencilerin okul öncesi öğretmenliği MESLEK teması olarak görenlerin ürettikleri metaforlar

Metafor	Metaforun Gerekçesi
Rehber	Rehberlik ederiz
Bahçıvan	Her çocuk çiçektir
Tiyatro	Şekilden şekile giriyorum
Sihirbaz	Çocukların hayatlarını ilk öğretmenleri şekillendirir.

Çizelgede görüldüğü üzere “meslek” teması olarak görenlerin ürettikleri metaforlar “rehber”, “bahçıvan”, “tiyatro” ve “sihirbaz” şeklindedir. Gerekçelerine bakıldığında ise “rehberlik ederiz”, “her çocuk çiçektir”, “şekilden şekle giriyorum” ve “çocukların hayatlarını ilk öğretmenleri şekillendirir” şeklinde olduğu görülmektedir. Meslek teması altında en fazla “bahçıvan” metaforunun kullanıldığı görülmektedir. “bahçıvan” metaforu toplam 13 kez kullanılmıştır. “Bahçıvan” metaforunun gerekçeleri incelendiğinde “çocuklar fidan gibidir suladıkça büyüyen”, “okul öncesi öğretmenleri bahçıvan gibidir, çocuklar ise tohumdur”, “çocuklar çiçektir”, “çiçek sulamak gibidir”, “çünkü onlar filizlenmemiş bir çiçektir”, “fidan dikmek gibidir”, “bir filizi büyütme, bakmak ve meyvesini yemek gibidir”, “tohum gibidir çünkü getirisi gelecektedir” şeklinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 16. Öğrencilerin okul öncesi öğretmenliğini OLUMLU DUYGU teması olarak görenlerin ürettikleri metaforlar

Metafor	Metaforun Gerekçesi
Terapi	Çocuklar umut kaynağıdır
Hobi	Meslek değil eğlence
Güneş	Öğretmen aydınlatıcıdır
Oyun	Oyun demek hayat demektir
Domino taşı	İlk taş sonrakini belirler
İlaç	Çocukları tedavi ediyorum
Yıldızlara dokunmak	Ulaşılması güç bir cevherdir
Yaşam anahtarı	Yaşamın kapılarıdır
Nefes	Birilerinin yaşamına dokunmak
Hayat	Çocuklarla mutluyum
Gökkuşağı	Rengarenk çocuklar için bir fırsattır
Eğlence	Mesleği seviyorum
Kitap	Her gün yeni bilgi öğreniyorum
Mucize	Çocuklar müthiş
Ayna	Kendimde görmek istediğimi yansıtırım
Başlangıç	Çocuklardan yeni şeyler öğreniyorum
Şarkı	Sesi, hareketi ve ahengi içerir
Ev	Sınıfta kendim olduğum gibiyim
Işık	Çocukları aydınlatır
Masal	Her çocuk bir kahraman
Kaçış alanı	Çocuklar saflıklarıyla kucaklar
Serüven	Çocukları keşfetmek

Çizelge 16. (devamı) Öğrencilerin okul öncesi öğretmenliğini OLUMLU DUYGU teması olarak görenlerin ürettikleri metaforlar

Metafor	Metaforun Gerekçesi
Kumanda	Nasıl yönlendirirsen o yöne gider
Tutku	Seviyorum
Su	Su temel bir ihtiyaçtır
Hayal	Geleceğimizdir
Deniz	İçeriği geniş
Tesbih	Sabır gerekir
Ödül	Çocuklar bana mutluluk veriyor
Gençlik iksiri	Her daim çocuk kalabiliyorum
Bulmaca	Her çocuğu keşfetmek farklıdır
Hava	Hava şarttır
Bahar	Çocuklar mutluluk kaynağım
Hamur	Çocuk hamur gibi olduğundan düşünce ve davranışlarına yön verilebilir.
Anahtar	Minik kalpleri açar

Öğrencilerin okul öncesi öğretmenliğini olumlu duygu teması olarak görenlerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde “terapi”, “hobi”, “güneş”, “oyun”, “domino taşı”, “ilaç”, “yıldızlara dokunmak”, “yaşam anahtarı”, “nefes”, “hayat”, “gökkuşağı”, “eğlence”, “kitap”, “mucize”, “ayna”, “başlangıç”, “şarkı”, “ev”, “ışık”, “masal”, “kaçış alanı”, “serüven”, “kumanda”, “tutku”, “su”, “hayal”, “deniz”, “tespih”, “ödül”, “gençlik iksiri”, “bulmaca”, “hava”, “bahar”, “hamur” ve “anahtar” şeklinde olduğu görülmektedir. Metaforların gerekçelerine bakıldığında “Çocuklar umut kaynağıdır”, “meslek değil eğlence”, “Öğretmen aydınlatıcıdır”, “oyun demek hayat demektir”, “ilk taş sonrakini belirler”, “Çocukları tedavi ediyorum”, “ulaşılması güç bir cevherdir”, “yaşamın kapılarıdır”, “Birilerinin yaşamına dokunmak”, “çocuklarla mutluyum”, “rengarenk çocuklar için bir fırsattır”, “mesleği seviyorum”, “her gün yeni bilgi öğreniyorum”, “çocuklar müthiş”, “Kendimde görmek istediğimi yansıtırım”, “Çocuklardan yeni şeyler öğreniyorum”, “sesi, hareketi ve ahengi içerir”, “Sınıfta kendim olduğum gibiyim”, “Çocukları aydınlatır”, “Her çocuk bir kahraman”, “Çocuklar saflıklarıyla kucaklar”, “Çocukları keşfetmek”, “nasıl yönlendirirsen o yöne gider”, “seviyorum”, “su temel bir ihtiyaçtır”, “geleceğimizdir”, “içeriği geniş”, “sabır gerekir”, “çocuklar bana mutluluk veriyor”, “her daim çocuk kalabiliyorum”, “her çocuğu keşfetmek farklıdır”, “hava şarttır”, “çocuklar mutluluk kaynağım”, “çocuk hamur gibi olduğundan düşünce ve davranışlarına yön verilebilir”, “Minik kalpleri açar” şeklinde olduğu görülmektedir.

V.SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve algıları incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğu görülmektedir. Çünkü yapılan analizde ölçekten alınabilecek maksimum minimum seviyeler de dikkate alındığında bu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ortalama puanlarının maksimum seviyeye yakın olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Yoldaş vd. (2016), Şenol ve Ergün (2015)'de okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada da benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmalar da yapılan bu çalışmayı desteklemektedir.

Öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği maddelerinin cevap dağılımı ve katılım düzeylerine ilişkin bir değerlendirme yapıldığında 3 madde hariç diğer bütün maddelerde madde ortalamaları 4'ün üzerindedir. Bu 3 madde incelendiğinde de 2 maddenin aile bağlamı olması ve katılımcıların henüz öğretmen adayı olması nedeni bu konuda deneyimlerinin olmaması nedeniyle öz yeterlik algıları diğer maddelere göre düşük çıkmış yorumu yapılabilir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları yaş değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin sadece sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlarının yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda sınıf yönetimi ortalama puanlara göre 24-26 yaş arasında olanların 21-23 yaş arasında olanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. Koç, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin sınıfıçi etkinliklere yönelik özyeterlik inançlarını belirlemek amacı ile gerçekleştirdiği araştırmada, seçkisiz örneklem yöntemi kullanmış ve Van, Mardin, Muş ve Batman'da görev yapan 683 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre etkinliklere yönelik özyeterlik inançları, yaşa göre anlamlı farklılaştığını bulmuştur. Şenol-Ulu (2012) ve

Çetinkaya, (2019) okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlilik inancı ile yaş değişkeni arasında herhangi bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Uysal ve Kösemen (2013)'ün araştırmasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamazken bu çalışmada sadece sınıf yönetimi alt boyutunda bir farklılık olması yaşın öz yeterlik üzerindeki etkisi açısından bir genelleme yapılamayacağını göstermektedir.

Araştırmaya cinsiyet değişkeni bağlamında bakıldığında öğrenme ortamlarının düzenlenmesi puanı cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre kadınların erkeklere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. Analiz sonuçlarına göre iletişim becerileri puanı, aile katılımı puanı, planlama puanı, sınıf yönetimi puanı ve öz yeterlilik inançları puanı cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'de okul öncesi öğretmenlerinin yüksek öz yeterlilik inancına sahip olduklarını, ancak cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Kaçar ve Beycioğlu (2017) tarafından yapılmış ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile özyeterlilik inanç kaynakları cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Benzer şekilde Uysal ve Kösemen (2013)'de öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, okuduğu bölüm, buldukları sınıf değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Koç, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklere yönelik özyeterlilik inançlarını belirlemek amacı ile gerçekleştirdiği çalışmada, çalıştıkları kuruma ve sektöre göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Ancak bu çalışmada Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarına okunan okul türü bağlamında bakıldığında ölçek ve alt boyutlarının okuduğu okul türü bakımından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani öğretmen adaylarının devlet veya bir vakıf üniversitesinde eğitim almaları öz yeterlilik inançların üzerinde bir etkiye sahip değildir. Fakat aynı durum sınıf düzeyi değişkenine göre ise değişmektedir. Bu bağlamda ilgili değişken açısından bir değerlendirme yapıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları puanı sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılık göstermektedir. Öyle ki bu anlamlı farklılık hem ölçeğin genelinde hem de iletişim becerileri, aile katılımı alt boyutlarında 4 ve 1. Sınıflar arasında 4. Sınıflar lehinedir. Yani 4. sınıf

olanların 1. sınıflara göre daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarına akademik not ortalaması bakımından bakıldığında iletişim becerileri okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları puanı akademik not ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ortalama puanlara göre 3,50'nin üzerinde akademik notu olan bireylerin 2,00-2,49 arasında akademik notu olan bireylere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. İlgili sonuçlara alt boyutlar bağlamında bakıldığında ise adayların alt boyutlardan "iletişim becerileri" ve "öğrenme ortamlarının düzenlenmesi" puanlarının akademik not ortalaması bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda "iletişim becerileri" alt boyutunda ortalama puanlara göre 3,50'nin üzerinde akademik notu olan bireylerin 2,50-3,00 arasında akademik notu olan bireylere göre daha yüksek puana sahip olduğu, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ortalama puanlara göre ise 3,50'nin üzerinde akademik notu olan bireylerin 2,00-2,49 arasında akademik notu olan bireylere göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kutluca, (2018) öğretmen adaylarının özyeterliliklerinin, akademik başarı arasındaki ilişki incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmaya 294 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının özyeterlilikleri ortalamasının üstünde çıkmış, akademik başarı değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenliği seçilme nedeni bakımından öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarına bakıldığında "Öğrenme Öğretme Süreci", "İletişim Becerileri", "Aile Katılımı", "Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi" alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Öz yeterlilik inançları puanı okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara göre çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenlerin iş bulma imkânından dolayı seçenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Alt boyutlara göre bir inceleme yapıldığında ise "İletişim becerileri" puanı okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı

farklılık çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenler ile iş bulma imkânından dolayı seçenler arasında çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenler lehinedir. Yani Ortalama puanlara göre çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenlerin iş bulma imkânından dolayı seçenlere göre daha yüksek puana sahiptir.

Aile katılımı puanı açısından çizelgeye bakıldığında okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara göre çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenlerin iş bulma imkânından dolayı seçenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu incelendiğinde puanı okul öncesi öğretmenliği seçme nedeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalama puanlara göre çocukları çok sevdiği için bu bölümü seçenlerin, öğretmenlerinin tavsiyesi veya ailesinin isteğinden dolayı seçenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarına akademik kariyer yapma düşüncesi bağlamında bakıldığında ölçeğin sadece “Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi” alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği alanında akademik kariyer yapmayı düşünme durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda ortalama puanlara göre akademik kariyer yapmayı düşünenlerin akademik kariyer yapmayı düşünmeyenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmen özyeterlilik inancı, öğretmenlerin öğrencilerinin davranışlarında ve başarılarında arzu edilen değişiklikleri sağlayabileceklerine dair inançlarını ifade eder (Guo vd., 2011). Albert Bandura’ya (1994) göre öz-yeterlilik inancı bireyin işlevselliğini bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçleri bağlamında etkileyerek şekillendirmektedir. Bir başka deyişle bir kişinin bir işte ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin sahip olduğu inancı onun işe giriştiğinde olabileceklere ilişkin kafasında oluşturduğu senaryoları, işe girişme konusundaki istekliliğini, işle ilgili duyduğu kaygı ve stresi, aynı zamanda yapacağı seçimleri etkileyerek kişinin o işteki performansını ve işlevselliğini şekillendirmektedir. Bu kapsamda öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inancı düşük olan öğretmenin meslekte

ortaya koyacağı performansı da düşük olacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının yüksek olması, eğitim-öğretim süreçlerinin işlevselliğini artıran önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Tersinden düşünüldüğünde bir öğretmenin öğrencilerin davranışlarında arzu edilen değişiklikleri sağlayabileceğine ilişkin inancı düşüğe bu konuda çok fazla çaba harcamaya da gerek duymayacaktır. Dolayısıyla bu durum öğretmenin mesleğine duyduğu saygıyı, mesleki etkinliklere verdiği önemi, kendi özellikleri ile mesleği arasındaki uyumun düzeyini etkileyecektir (Gençtanırım-Kurt ve Gürten, 2016). Bu bağlamda, yapılan bu çalışmada elde edilen okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının yüksek olması bulgusu alanyazınla tutarlılık göstermektedir.

Metaforlar, çeşitli kavramları yorumlamak amacıyla kullanılacağı gibi öğretmen adaylarına kendi mesleklerine ilişkin bilgi edinme, araştırma yapma, eğitim ve öğretim gibi çeşitli kavramları yorumlama imkânı vermektedir. Bu bağlamda çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarına “Okul öncesi öğretmenliği benim içingibidir, çünkü” şeklinde bir ifadeyi tamamlamaları istenmiştir. Verilen yanıtlara göre metaforlar 3 temel tema etrafında değerlendirmeye alınmıştır. Bunlar, “Sevgi”, “Meslek” ve “Olumlu Duygu” temalarıdır. Araştırma sonucunda en fazla tekrar edilen metaforun “hayat gibidir” (17 kez) metaforu olduğu, ikinci sırada “aile gibidir” (15 kez), üçüncü sırada “bahçıvanlık gibidir” (13 kez) olduğu ve bu metaforları 8 kez ile “yaşam gibidir” metaforunun izlediği görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde “Olumlu Duygu” temasındaki metaforların fazla olması okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri ile ilişkili olduğunu işaret etmektedir denilebilir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforların temalara göre yorumunu yapmak gerekirse olumlu duygu temasında en fazla metaforun olması öğretmenlerin yüksek öz yeterliliklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın tarandığında metafor kullanılan çalışmalara çok az rastlanmakla birlikte yine de bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan birinde okul öncesi öğretmenlerin çoğunun “şekillendirilebilen bir madde olarak çocuk” ve “pasif bir alıcı olarak çocuk” kategorilerinde metafor üretildiği görülmüştür (Kuyucu vd., 2013). Bir başka çalışmadaysa öğretmen adaylarının ürettikleri

metaforlar arasında öğretmeni “bilginin kaynağı ve aktarıcısı”, “öğrencileri şekillendirici ve bilgilendirici”, “öğrencileri tedavi edici” olarak algıladıkları görülmüştür (Saban, 2004). Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Üretilen metaforlar arasında şekillendirici olarak öğretmenler kendilerini “bahçıvan” gibi gördükleri, tedavi edici olarak ise öğrencilerin “ilaç gibidir” metaforları bu sonucu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak yapılan analizler ve değerlendirmeler neticesinde öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ile okul öncesi eğitime yönelik ürettikleri metaforlar arasında bir ilişki olduğu, üretmiş oldukları metaforlardan görülebilmektedir. Özellikle olumlu duygu temasına yönelik üretilen metaforların sayısının fazla olması bu hipotezi desteklemektedir. Okul öncesi eğitim ile ilgili üretilen metaforların meslek teması altında kullanılanlarının sayısının az olması öğretmenlerin yaptıkları işin bir meslekten ötesi olduğu izlenimini vermektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın çalışma grubu 200 kişiyle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle sadece nicel bir araştırma düşünüldüğünde çok daha fazla bir örneklem üzerinden yeni çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada ilgili katılımcıların okul öncesi öğretmenliğe yönelik algıları metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılacak diğer araştırmalarda özellikle daha derin bilgi toplamak bu konudaki görüşler belirli bir grup üzerinden incelenebilir.

VI. KAYNAKLAR

KİTAPLAR

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2008). **Aktif Öğrenme**. İstanbul: Biliş Yayınları.

ARAL, N., KANDIR, A. ve CAN YAŞAR, M. (2000). **Okulöncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları**, İstanbul: YA-PA Yayınevi.

BAYSAL, Z. N. ve ADA, S. (2015). **Dünden Bugüne Türk Eğitim Sistemi ve Yapısı**, Ankara: Pegem Akademi.

BIKMAZ, H. F., (2006). Öz yeterlik inancı. Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (Ed.), **Eğitimde bireysel farklılıklar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÇAKIROĞLU, J., ÖZKAN, Ö., & TEKKAYA, C. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerinin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. **V. Fen ve Matematik Kongresi Bildiriler Kitabı** (s. 1300-1304). içinde Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

DURAK, T. (2011). **Okul Öncesi Çocuk ve İlk Öğretmeni**. Eds. M. Uluğ ve G. Karadeniz. Okul Öncesi Çocuk ve... Ankara: Nobel Yayıncılık.

EREN, E. (2015). **Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi**. (15. Baskı) Beta: İstanbul.

KARASAR, N. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.

KORKMAZYÜREK, H. ve HAZIR, K. (2014). "Algı, Tutum ve Duyguları", Ünsal Sığırı ve Sait Gürbüz (ed.), **Örgütsel Davranış**, İstanbul: Beta Yayınları.

MAHIROĞLU, A. (2004). Öğretmen yeterlilikleri bakımından eğitim fakültelerinin öğrencilerini yetiştirme düzeyleri. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler**. 1, s. 435-465. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- MEB. (2013). **Okul öncesi eğitim programı**. Ankara, MEB. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017). **Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri**. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- OKTAY, A. (2005). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. İstanbul; Epsilon Yayınları.
- POYRAZ, H. ve DERE, H. (2012). **Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- RICHARDSON, V. (1996). **The Roles Opf Attitudes And Beliefs in Learning To Teach**. Newyork: MacMillan, Handbook Of Research On Teacher Education 2nd ed.PP. 102-119.
- SCHUNK, D. H. (2014). **Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış**. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel.
- YAVUZER, H. (2013). **Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

DERGİLER

- ARSEVEN, A. (2016). “Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi”. **Electronic Turkish Studies**, 11(19).
- ARSLAN, M. ve BAYRAKÇI, M. (2006). “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi”. **Millî Eğitim**, 171, 100-108.
- AYDIN, T. (2018). “Lakoff Ve Johnson’ın Metafor Kuramı Ve Eski Türkçe İle Orta Türkçede Birleşik Fiillerde Yük Metaforu”. **SUTAD**, 44, 163-181.
- BABAROĞLU, A. (2018). “Eğitim Ortamları Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları”. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18 (3), 1313-1330.

- BANDURA, A. (1977). "Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change". **Psychological Review**, 84(2), 191.
- BANDURA, A. (1989). "Human agency in social cognitive theory". **American Psychologist**, 44, 1175-1184.
- BANDURA, A. (1993). "Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development and Functioning", **Educational Psychologist**, cilt 28, sayı 2, ss.117-148.
- BANDURA, A. (1994). **Self-efficacy. Encyclopedia of Human Behavior**, cilt 4, VS Ramachaudran (Ed), New York. Academic Press, s. 71-81.
- BAROUCH GİLBERT, R., ADESOPE, O. O., & SCHROEDER, N. L. (2014). Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English medium content teachers in the Dominican Republic. **Educational Psychology**, 34(7), 876-899.
- COUSINS, J. B., & WALKER, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. **Canadian Journal of Program Evaluation**, 25-53.
- ÇAKIR, Ö. ve METE, F. (2020). "Sosyal Paylaşım Ağları, İnternet ve Akıllı Telefona İlişkin Algıların Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi", **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 9(1), 261-273.
- ÇUKUR, D. ve DELİCE, A. (2011). "Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun 25 Mekan Tasarımı". **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, 24(24), 25-36.
- DE CARLO, L.T. (1997), "On the Meaning and Use of Kurtosis", **Psychological Methods**, 2: 292-307.
- ERDOĞAN, Ç. ve DEMİRKASIMOĞLU, N. (2010). "Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, cilt 16, sayı 3, ss.399-431.
- FRASER, D. (2000). **Sin, Hope and Optimism in Children's Metaphors**, AARE Conference, December 4-7, Sydney – Australia.

- GELBAL, S., ve DUYAN, V. (2010). "İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38(38) 127-137.
- GENÇTANIRIM-KURT, D. & GÜRLEN, E. (2017). Predicting vocational self-esteem of prospective teachers. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 17(2), 207-221.
- GODDARD, R. D., HOY, W. k., & WOOLFOLK HOY, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence and future directions. **Educational Researcher**, 33(3), 3-13.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve SERHATLIOĞLU, B. (2013). "Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri". **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(7), 201-221.
- GROENEVELD, R.A. and MEEDEN, G. (1984), "Measuring Skewness and Kurtosis", **The Statistician**, 33: 391-399.
- GUO, Y. JUSTİCE, L. M. SAWYER, B. ve TOMPKİNS, V. (2011). Exploring Factors Related To Preschool Teachers' Self-Efficacy. **Teaching and Teacher Education**, 27(5), 961-968.
- HENSON, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. **the Annual Meeting of Educational Research Exchange** (s. 1-13). Texas: A&M University.
- HOPKİNS, K.D. and WEEKS, D.L. (1990), "Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting", **Educational and Psychological Measurement**, 50: 717-729.
- İNAN, H. Z. ve İNAN, T. (2015). "3 H s education: Examining Hands-On, Heads-On And Hearts-On Early Child-Hood Science Education". **International Journal of Science Education**, 37(12), 1974-1991.
- 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, **A Journal of Literacy and Language Arts**, 93(4), 23-48.

- KAÇAR, T. ve BEYÇİOĞLU, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları. **Elementary Education Online**, 16(4), 1753-1767.
- KESKİN, Y. ve ÖĞRETİCİ, B. (2013). "Sosyal Bilgiler Dersinde" Duyarlılık" Değerinin Etkinlikler Yoluyla Kazandırılması: Nitel Bir Araştırma". **Değerler Eğitimi Dergisi**, 11(25), 143-181.
- KUTLUCA, A. Y. (2018). Öğretmen Öz-Yeterliğinin Motivasyon ve Epistemolojik ve Pedagojik İnanç Sistemleri Açısından İncelenmesi. **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi**, 7(2), 175-192.
- KUYUCU, Y., ŞAHİN, M. & KAPICIOĞLU, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 2 (2), 43-53.
- MEHMOOD, N. (2019). "Factors Impacting EFL Teachers' Self-efficacy: A Theoretical Perspective". **English Language Teaching**, 12(4), 39-48.
- MOORS, J. J. A. (1986), "The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined", **The American Statistician**, 40: 283-284.
- PAJARES, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, 66, 543-578.
- PALMQUIST, Ruth A. (2002). "Cognitive Style and Users' Metaphors For The Web : An Exploratory Study", **Journal of Academic Librarianship**, Vol : 27, Issue : 1.
- PEKDOĞAN, S., ve KANAK, M. (2019) "Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Sürecindeki Sosyal Davranışlara Yansıması". **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 23(3), 906-917.
- RICHARDSON, V. (2003). "Preservice Teachers' Beliefs. Teacher Beliefs And Classroom Performance". **The Impact Of Teacher Education**, 6, 1-22.
- SABAN, A. (2004). "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar". **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(2), 131-155.

- SAKLOFSKE, D. H., MICHAYLUK, J. O., & RAMDHAWA, B. S. (1998). Teachers' efficacy and teaching behaviors. **Psychological Reports**, 63(2), 407-414.
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim**, 58, 40-45.
- SENEMOĞLU, N. (1994). “Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır?”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 21-30.
- ŞENOL, F. B. ve ERGÜN, M. (2015). “The comparison of teacher self efficacy beliefs between pre-service preschool teachers and preschool teachers”. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 8(3), 297-315.
- TSCHANNON-MORAN, M., & HOY, A. W. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. **American Educational Research Association**, 13(82), 1-8.
- TUNÇ, A. ve ATILGAN, A. (2017). Algı Üzerine Kurulu Yönetmelik Bir Anlayış: Algı'nın Yönetimi, **International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies**, 3(3), 228-238.
- UYSAL, İ. ve KÖSEMEN, S. (2013). “Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi”. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 2(2), 217-226.
- ÜSTÜNER, M., DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M., & ÖZER, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(17), 1-16.
- WOOLFOLK, A. E., ROSOFF, B. ve HOY, W. K. (1990) “Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students”, **Teaching and Teacher Education**, 6, 137-148.
- YALÇIN, M., YALÇIN, F. A. ve MACUN, B. (2017). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyeti ile İlgili Görüşleri”. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(24), 693-710.

- YANAR, B. H. ve BÜMEN, N. T. (2012). "İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 20, sayı 1, ss.97-110.
- YAZICI, Z. (2013). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Eğilimlerinin İncelenmesi". **Mediterranean Journal of Humanities**, 279-286.
- YOLDAŞ, C., YETİM, G. ve KÜÇÜKOĞLU, N. E. (2016). "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 48, ss.90-102.

TEZLER

- ACAR, H. (2019). "Rehberlik Ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik Algıları Ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- ALAÇAM, N. (2015). "Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Genel Öz-Yeterlik İnançları ve Aile Katılımına Yönelik Bariyer Algıları İle İlişkilendirilmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- BAĞCIOĞLU, D. (2018) "Çalışanların Özyeterliliklerinin Ve İş Yerindeki Esenlik Algılarının İşe Adanmışlıklarına Etkisi: İlaç Sektöründe Bir Araştırma". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BÜLBÜL, N. (2016). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine İlişkin İnançları ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CİHAN, B. (2014) "Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik, Sportif Ve

Öğretmenlik Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÇETİNKAYA, F. (2019). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

ÇINAR, D. (2018). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Becerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

GÜLEBAĞLAN, C. (2003). “Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ISRAEL E. (2007). Öz düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı Ve Öz yeterlilik. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KOÇ, F. (2015). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

SAĞ, Y. (2019). “Özel Hastanede Çalışan Hemşirelerin Özyeterlilikleri Ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

SARAR, M. (2018). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı ve Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- ŞENOL-ULU, F. B. (2012). “Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- TEPE, D. (2011). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- TUNÇ, Y. (2019). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ÜNÜVAR, Ü. A. (2011). “Okulöncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri”, (Doctoral Dissertation), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- YEL, E. (2018). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları ile Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

İNTERNET KAYNAKLARI

www.sozluk.gov.tr, (Erişim Tarihi: 07.08.2022).

EKLER

EK 1: Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

EK 2: Etik Kurul Kararı

EK 1: Okulöncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

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

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

EK 2: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.06.2022-54115



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-54115
Konu : Etik Onayı Hk.

21.06.2022

Sayın KUDRET DENİZ KALAYCI

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 09.06.2022 tarihli ve 2022/10 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BS44BV76H3 Pin Kodu : 99242

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Hicran DEMİR

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Kudret Deniz Kalaycı

EĞİTİM:

TC İstanbul Aydın Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans

Maltepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

Arel Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Önlisans Programı

İSDURUMU:

Milli Eğitim Bakanlığı Renk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Eğitim Uzmanı (2022-Devam etmekteyim).

Milli Eğitim Bakanlığı Karanfil Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Eğitim Uzmanı (2020-2022)

Milli Eğitim Bakanlığı Kardelen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Eğitim Uzmanı (2016-2020)