

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZEL ALAN YETERLİK VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şermin METİN¹, Yasemin AYDOĞAN²

* Bu çalışma 3. Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

1 Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, sermin.metin@hku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5984-6359.

2 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, yaseminaydogan@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6086-5992.

Geliş Tarihi: 11.12.2018 Kabul Tarihi: 08.07.2019

Öz: Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel ve nitel tekniklerin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. İki aşamalı olarak veri toplanan araştırmanın ilk aşamasında, çalışma grubuna Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 110 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı ikinci aşamasında ise, okul öncesi öğretmenlerin çalışmadan elde ettikleri özel alan yeterlik ve öz yeterlik puanlarına göre belirlenen ve yine çalışmaya katılmada istekli olan 10 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında; “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Formu” ve Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilerek Çapa ve arkadaşları tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve nitel veriler için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlikleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, yaşları, meslekte geçirdikleri süre ve sınıflarındaki çocuk sayısı arttıkça özel alan yeterlik düzeylerinin düştüğü, öz yeterlik düzeylerinin yükseldiği, mezun olunan programların öğretmenlerin yeterlik düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığı belirlenmiştir. Özel alan öz ve öz yeterlik konusunda alt ve üst düzeyde yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise tüm alt temalarda öğretmenlerin benzer uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin özel alan ve öz yeterliklerine ilişkin daha kapsamlı çalışmalar yapılarak gerekli eğitim desteğinin sunulması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, okul öncesi öğretmeni, mesleki yeterlik, öz yeterlik, öğretmen yeterliği

INVESTIGATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AND EFFICACY LEVELS OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Abstract:

This study was conducted to investigate the professional competence and self-efficacy of preschool teachers. The study employs mixed method using both qualitative and quantitative techniques. The data were collected in two stages. In the first stage, 110 preschool teachers who work in independent kindergartens of Gaziantep Provincial Directorate of National Education volunteered to participate in the study and included in the study group. In the second stage, the qualitative data of the study were collected. 10 teachers were determined according to their vocational and self-efficacy scores and included in this stage. In the collection of research data; 'General Information Form', 'Preschool Teacher Preschool Competence Form', 'Teacher Self-Efficacy Scale' developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy and adapted to Turkish by Çapa et al. and semi-structured interview form prepared by researchers for qualitative data were used. The data were analyzed using variance analyses, Pearson Correlation Coefficient and content analysis. The results of the study revealed the following: there was a significant negative correlation between preschool teachers' self-efficacy and their professional competence; as participants got older, the length of service and the number of students in the classroom increased their professional competence level decreased while their self-efficacy increased; participants' graduate departments had no effect on their level of self-efficacy. The interviews conducted with teachers at lower and upper levels in the field of professional competence and self-efficacy revealed that teachers performed similar practices in all sub-themes. In line with the findings, it was suggested that more comprehensive studies on the professional competence and self-efficacy of preschool teachers should be conducted and necessary educational support should be provided.

Keywords: Preschool, preschool teacher, professional competence, self-efficacy, teacher competence.

1. Giriş

Eğitimin kalitesi çocukları öğrenmeye motive edebilen, sınıf içi etkileşimi sağlayan ve öğretmen çocuk ilişkilerini kurabilen etkili bir öğretmene bağlıdır (Rimm-Kaufman ve Hamre, 2010). Öğretmenlerin bu süreci sağlıklı yönetebilmelerinde öz yeterlik inançları önemli rol oynamaktadır. Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Teoriye dayandırılan öz yeterlik (self-efficacy) kavramı; bireyin hedeflerine ulaşmak için

gerekli eylemleri örgütleme ve başarıyla gerçekleştirmesiyle ilgili kendi yeteneğine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle öz yeterlik kişinin bir eyleme başlamadan önce yapabileceklerine olan inancı, kendisine güveni ve yeterliklerini eyleme dönüştürebilmesini sağlayan düşünce olarak görülmektedir (Bandura, 1977; 1986; 1997). Tschannen-Moren ve Hoy (2001) ise öz yeterliği, kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri şeklinde tanımlamaktadır. Araştırmalarda öz yeterlik inancının eğitim, sağlık, spor, iş yaşamı gibi farklı alanlarda insanların başarılarında önemli bir etken olduğunu gösterdiği aktarılmaktadır (Klassen ve Chiu 2010).

Öğretmen öz yeterlik algısı ise Bandura (1997) tarafından öğretmenin belirli bir yetkinlik seviyesinde işlev gösterebilme yeteneği olarak nitelendirilirken, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) bir öğretmenin öğrenci katılımı ve öğrencilerinde arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır. Skaalvik ve Skaalvik (2007)'e göre de öğretmen öz yeterliği, öğretmenin verdiği eğitim doğrultusunda planlama, organize etme ve faaliyetleri yerine getirebilme yönünde kendi becerilerine duyduğu inançtır.

Çalışmalar öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve desteklediğini (Ashton, 1984; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Caprone, 2006; Darling-Hammond, 2000; Guskey ve Passaro, 1994; Ross, 1992; Sparks, 1983; Tschannen-Moran, Parish, ve DiPaola, 2006), çocuklarda davranış problemlerini azalttığını (Von Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre, 2018), sınıfta olumlu atmosfer oluşumunu (Tschannen-Moran vd., 1998) ve etkili sınıf yönetimi becerilerini desteklediğini (Gibson ve Dembo, 1984; Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010; Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990) göstermektedir. Öğretmen öz yeterlik algısı, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve iş doyumlarını olumlu yönde etkilemekte, verimliliği artırarak öğretim çabalarını ve öğretim hedeflerine ulaşma düzeyini etkilemektedir (Caprara vd., 2006; Hoy ve Spero, 2005; Von Suchodoletz vd., 2018). Bu durumun aksine düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenlerin işe dayalı yüksek düzeyde stres yaşadıkları ve iş doyumlarının düşük olduğu bilinmektedir (Betoret, 2006; Klassen vd., 2009).

Öz yeterlilik konusunda okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalarda; öz yeterlik algısının çocukların dil gelişimini etkilediği, sınıftaki destek düzeyini artırdığı (Guo, vd., 2010), öğrencilerin eğitim sürecine katılımını desteklediği (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011), öğrenci-öğretmen iletişimini artırdığı (Ata, 2016; Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010; Kim ve Kim, 2010), sınıf yönetimini olumlu yönde etkilediği (Demir 2015; Holzberger, Philipp ve Kunter, 2013; Korkut, 2009), çocukların problem çözme becerilerini desteklediği (Kesgin, 2008) ve üstün yetenekli çocukların eğitiminde olumlu gelişmeler yarattığı (Daştan, 2016) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleğe yönelik tutumlarını (Ata, 2016; Girgin vd., 2010) ve teknoloji kullanım düzeylerine katkı sağladığı (Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016) görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenin öz yeterlik algısını etkileyen faktörlerin belirlen-

mesi konusunda yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin deneyimlerinin, öğretim düzeylerinin (Bandura, 1997; Celep, 2002; Çimen, 2007; Cheung, 2008; Guo vd., 2010; Hoy ve Woolfolk, 1993; Infurna, 2016; Kim ve Kim, 2008; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Wolters ve Daugherty, 2007) cinsiyetlerinin, öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerinin (Klassen ve Chiu 2010), öğrenci davranışlarının (Şenol, 2012), okul ikliminin (Kim ve Kim, 2008) ve öğrenci başarısının (Chong, Klassen, Huan ve Kates, 2010) öz yeterlik üzerinde etkili faktörler arasında yer aldığı ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yanında, mesleki becerileri de onları güçlü kılan unsurlar arasındadır. Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasında öğretmenin performansı ve bilgisinin önemli etkenler olduğunu göstermektedir (Guo vd., 2010; Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta, 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin, mesleğe hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması ve bunların tümünü kendi öz kaynakları ve inancı ile birleştirmesi gerekmektedir (Dağhoğlu, 2010; Demirel, 1999). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen yeterliklerini; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlamaktadır (MEB, 2017). MEB öğretmen/öğretmen adaylarının sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini belirlemiştir (MEB, 2008; 2017). Bu yeterlikler sekiz alt alanda tanımlanmıştır. Bunlar; gelişim alanları, eğitim ortamı düzenleyebilme, materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme, eğitim faaliyetini yürütebilme, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetikdir. Bu yeterlikler çerçevesinde nitelikli bir okul öncesi öğretmenin, mesleğinin özel alanında gereken bütün görevleri yerine getirebilmesi arzu edilmektedir (Aral vd., 2000). Bu doğrultuda çalışmada okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlik düzeylerinin incelenerek eğitim sürecine yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeyleri yaşları, çalışma yılları ve sınıflarındaki çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeyleri eğitim sürecine nasıl yansımaktadır?

2. Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, nicel ve nitel tekniklerin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem bir problemi anlamak ve açıklamak

amacıyla bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak verilerin toplanması ve analizini içermektedir (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007; Creswell, 2012). Böylece nicel ve nitel yaklaşımların sınırlılıkları ortadan kalkmakta ve her iki yaklaşımın tek başına sağladığından daha fazla kanıt elde edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu kapsamda iki aşamada yürütülen çalışmanın birinci aşamasında okul öncesi öğretmenlerin özel alan ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin nicel veriler toplanıp çözümlenmiş; ikinci aşamasında ise, nicel araştırma sürecinde elde edilen verileri desteklemek için nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk aşamasında, nicel verilerin elde edilmesi için çalışma grubuna Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler arasından tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen ve çalışmaya katılmada gönüllü olan 110 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı ikinci aşamasında ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlik düzeyi çeşitlilik kaynağı olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede özel alan yeterlik ve öz yeterlik puan ortalamaları en yüksek ve en düşük olan beşer öğretmen çalışma grubuna dahil edilerek bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında; “Genel Bilgi Formu”, MEB tarafından belirlenen okul öncesi öğretmenleri özel alan yeterlikleri temel alınarak oluşturulan “Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Formu” ve Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Genel bilgi formunda; öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olduğu okul, çalıştığı kurum ve sınıflarında bulunan çocuk sayısına ilişkin sorular yer almıştır. “Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Formu”, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Temel Eğitime Destek projesi kapsamında hazırlanan okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri esas alınarak oluşturulmuştur. Bu form gelişim alanları; eğitim ortamını düzenleyebilme; materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme; eğitim faaliyetini yürütebilme; ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi; değerlendirme; iletişim; yaratıcılık ve öz değerlendirme estetik olmak üzere dokuz alt boyut ve toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Forma verilecek cevaplar beşli likert tipinde; “tamamen yeterliyim, oldukça yeterliyim, kararsızım, biraz yetersizim ve hiç yeterli değilim” şeklinde ifade edilmiştir. Formdan alınacak en düşük puan 49, en yüksek puan ise 205’tir.

“Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ise Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilmiş, Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından geçerlik ve güvenilirliği ya-

pılmıştır. “Öğrenci Katılımını Sağlama”, “Sınıf Yönetimi” ve “Öğretimsel Stratejiler” olmak üzere üç alt boyutu olan ölçekte, her alt boyutta sekiz olmak üzere toplam 24 madde bulunmaktadır. Dokuzlu likert tipi olan ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216’dır.

Çalışmanın nitel verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Özel alan ve öz yeterlilik alt boyutları kapsamında hazırlanan taslak form, dört alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Böylece nihai formda yer alan dokuz açık uçlu sorunun anlaşılır olduğu ve amaca yönelik ölçme sağladığı belirlenmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları, çalışma grubuna dahil edilen okul öncesi öğretmenlere bireysel olarak verilerek üç gün sonra alınacağı belirtilmiştir. Bu şekilde eksik ve hatalı doldurulan formlar analiz dışında bırakılarak 110 okul öncesi öğretmenin verileri analize tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda özel alan yeterlik ve öz yeterlik puan ortalamaları en yüksek beş ve en düşük beş öğretmen belirlenerek nitel veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu aşamada her bir katılımcı ile bireysel olarak yapılan görüşmeler, gün bitiminde yani öğretmenlerin kendini rahat hissettiği bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlere özel alan ve öz yeterlik ölçeklerinin uygulanması ile elde edilen nicel verilerin analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda on öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerin çözümlenmesinden elde edilen veriler yazıya aktarılmış, kategoriler oluşturulmuş ve belirlenen temalara göre işlenerek, doğrudan alıntılarla yorumlanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel çözümlenmelerden elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterliklerine ilişkin nicel bulgular:

Tablo 1. Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlik ve Öz Yeterlik Puanları Arasındaki Basit Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	n	\bar{X}	S	p	r
Özel alan yeterlikleri	110	91,81	36,71	.008	-.252**
Öz yeterlik		170,95	20,99		

**p<.01

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlikleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.252$, $p<.01$). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlikleri arasında bir ilişkinin olduğu ancak, özel alan yeterlik düzeyinin öz yeterlik düzeyinin güçlü bir yordayıcısı olmadığı (% 6.3) görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlik ve Öz Yeterlik Puanlarının Yaşlarına Göre Ortalama-Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{X}	S	sd	F	p
Özel alan yeterlikleri	25-30 yaş	51	101,39	44,88	2,107	3,374	.038*
	31-35 yaş	32	83,50	26,11			
	36 yaş ve üstü	27	83,59	25,07			
Öz yeterlik	25-30 yaş	51	166,07	21,46	2,107	2,696	.072
	31-35 yaş	32	175,96	19,79			
	36 yaş ve üstü	27	174,22	20,14			

* $p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde, 25-30 yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik puan ortalamalarının ($\bar{X}=102.39$) diğer iki gruptan daha yüksek olduğu, bu durumun aksine öz yeterlik puan ortalamalarının ($\bar{X}=166.07$) ise daha düşük olduğu görülmektedir. Varyans analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin özel alan yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı fark olduğu [$F_{(110)}=3.374$, $p<.05$], öz yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında ise anlamlı bir farkın bulunmadığı [$F_{(110)}=2.696$, $p>.05$] belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin yaşları arttıkça özel alan yeterlik düzeylerinin düştüğünü ve öz yeterlik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Tablo 1’de sunulan korelasyon sonuçları da dikkate alındığında, özel alan yeterlikleri ve öz yeterlik düzeylerinin negatif ilişkisinin yaş değişkeninde de gözlemlendiği söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlik ve Öz Yeterlik Puanlarının Çalışma Yıllarına Göre Ortalama-Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{X}	S	sd	F	p
Özel alan yeterlikleri	1-5 yıl	33	97,72	43,43	2,107	1,647	.197
	6-10 yıl	44	94,45	38,77			
	11 yıl ve üzeri	33	82,39	23,39			
Öz yeterlik	1-5 yıl	33	165,81	21,91	2,107	1,693	.189
	6-10 yıl	44	171,65	19,66			
	11 yıl ve üzeri	33	175,15	21,34			

Tablo 3'e göre, yaş değişkeninde olduğu gibi öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça özel alan yeterlik puan ortalamalarının düştüğü, öz yeterlik puan ortalamalarının ise yükseldiği gözlenmektedir. Buna göre 11 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlerin özel alan yeterlik puan ortalamaları $\bar{X}=82.39$ ile en düşük, öz yeterlik puan ortalamaları ise $\bar{X}=175.15$ ile en yüksek düzeydedir. Varyans analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin özel alan yeterlik düzeyleri [$F_{(110)}=1.647, p>.05$] ile öz yeterlik düzeylerinin [$F_{(110)}=1.693, p>.05$] çalışma yılları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgular çalışılan yıl yani kıdem durumunun öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilik ve Öz Yeterlik Puanlarının Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Ortalama- Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	\bar{X}	S	sd	F	p
Özel alan yeterlikleri	20 çocuk ve daha az	59	96,49	41,40	2,107	3,843	.024*
	21-25 çocuk	35	94,37	32,90			
	26 çocuk ve üzeri	16	69,00	7,43			
Öz yeterlik	20 çocuk ve daha az	59	168,72	22,31		2,848	.062
	21-25 çocuk	35	169,51	19,86			
	26 çocuk ve üzeri	16	182,31	14,88			

*p<.05

Tablo 4'te, öğretmenlerin yeterlik düzeylerine ilişkin puanlarının, sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre öğrenci sayısı 26 ve üzeri olan öğretmenlerin özel alan yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=69.00$), diğer gruplardan daha düşük, öz yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=182.31$) ise daha yüksektir. Varyans analiz sonuçlarından, öğretmenlerin özel alan yeterlik düzeyleri arasında sınıflarındaki çocuk sayısı açısından anlamlı bir fark olduğu [$F_{(110)}=3.843, p<.05$], öz yeterlik düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı [$F_{(110)}=2.848, p>.05$] anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı arttıkça özel alan yeterliklerini sergileyemediklerine işaret etmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeden elde edilen bulgular:

Çalışmanın nitel verilerinin elde edildiği ikinci aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular çerçevesinde dokuz tema ve alt temaları belirlenmiştir. Bunlar:

- Planlama süreci: Gelişim özellikleri, bireysel farklılıklar, çocukların sürece dâhil edilmesi.

- b. Eğitim ortamı: Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, sınıf dışı alanların kullanımı.
- c. Materyal: Materyal seçimi, materyal hazırlama.
- d. Eğitim süreci: Etkinlik türü, çocukların katılımı, etkinlikler arası geçişler, farklı yaklaşım, yöntem ve teknik kullanımı, özgün uygulamalar yapma.
- e. Aile: Ailelerle iletişim, aile katılımı, aile eğitimi.
- f. Değerlendirme: Programın değerlendirilmesi, çocukların değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi.
- g. İletişim: Çocuklarla iletişim, iletişim becerilerini destekleme.
- h. Yaratıcılık: Etkinliklerle destekleme, ortam hazırlama.
- i. Sınıf yönetimi: Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması, istenmeyen davranışlar.

Katılımcıların görüşleri, isimleri verilmeden öğretmeni temsil eden “Ö” harfi ile kodlanarak aktarılmış, üst ve alt düzeyi belirtmek için de Ü ve A harfleri kullanılmıştır.

a. Planlama süreci

Gelişim özellikleri: Alt ve üst yeterliğe sahip olan öğretmenler planlama sürecinde gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmaktadır.

Ü-Ö3 “Bize planlar, eğitim setleri ile birlikte geliyor. Zaten bunları uzman kişiler hazırlıyor. Kazanımları falan onlar hazırlıyor. Tek tek kontrol etmiyorum. Onları uyguluyorum.”, Ü-Ö4 “Geçen yıl bir kitap seti aldık ve onun planını kullandık. Ancak yetersiz olduğu için her hafta inceliyorduk. Hafta sonu yetersiz olan noktalarına Türkçe dil etkinliği gibi eklemeler yapıyordum. Bütünleştirilmiş oyun ekliyordum. Bu şekilde haftalık ben düzenliyordum”.

Bireysel farklılıklar: Her iki yeterlik düzeyinde bulunan öğretmenler çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alma konusunda benzer uygulamalar yapmaktadır.

A-Ö7 “Hazır plandan da tabi ki yararlanıyorum. Hazır oyunlar ile kazanımlar tutmuyor. Ya tamamen kendim hazırlıyorum ya da düzeltme yapıyorum. A-Ö1: “Bir olması gereken var bir de hali hazırda olan var. Mümkün olduğunca hazır kullanıyoruz. Gerçek bu.”. Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu hazır planlar kullandıklarını ve gerekli durumlarda bunlara ilaveler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çocukların sürece dâhil edilmesi: Planlama sürecine çocukların katılımı konusunda sadece iki öğretmen görüş belirtmiştir. A-Ö2: “Çocuklara sormuyorum ama etkinlikleri, ne kadar çocukları düşünüp yaparsak o kadar verimli geçiyor. Sınıftan farklı ve soyutlanmış plan, verimsiz geçiyor.”, A-Ö7: “Birkaç gün önce çocuklarla konuşuyorum yarın ne yapalım diye. Yeni program da bunu gerektiriyor. Hangi tarz oyun

istiyorlar önemli. Onu yapmışsam benzerini plana ekliyorum. Sanat olarak ne istiyorlar? Boyadan hangilerini kullanmak istiyorlar? Birkaç gün çocukların istediği yönde yapıyorum.”.

b. Eğitim ortamı

Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi: Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme merkezlerini istenen düzeyde hazırlamadıklarını (Ü-Ö10, Ü-Ö6, Ü-Ö3, Ü-Ö5, Ü-Ö1, A-Ö2, A-Ö8, A-Ö7) belirtmişlerdir. Ü-Ö6: “Öğrenme merkezini oluşturduk ama çocuklar küçük olduğu için bu sene çok fazla işlemedi.” Ü-Ö10 “Evet böldüm. Halı geldi. Blok merkezine koydum. Ama yine de kargaşa oluyor tabii”. A-Ö7 “Sene başında dolaplar yan yanaydı, ben ayırmak istedim. Sanat bölümüne de ilaveler yaptım. Sulu boya, pastel boya koydum. Sanat merkezine kim gitmek istiyorsa yönlendiriyordum. Yiğilmayı önlüyordum. Daha sonra siz geleceksiniz diyordum. Öğrenme merkezlerini çok sevdim. Herkes kendi oyununu kuruyor. Diğerleri de kendi oyunlarını kurmuş merkezinden çıkmıyor. Kargaşa da olmuyor artık. Kitap merkezinde kitap inceleyen çocuk sayısı da arttı.” şeklinde ifade etmektedir.

Sınıf dışı alanların kullanımı: Çalışmaya katılan öğretmenler sınıf dışı alanların kullanımını daha çok bahçede oyun oynamak ve belli merkezlere gezi yapmak olarak uygulamaktadır. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö3 “Eğitim amaçlı sadece bahçeyi kullanıyorum, gezileri yapamadık.” Ü-Ö4 “Drama odasını kullanıyorum. Oyun odasını kullanıyorum. Bahçeyi daha çok yaz aylarında kullanıyorum. Bu yıl tüm okul olarak üç gezi yaptık. Müzeye, sinemaya ve uzay merkezine gittik.”, Ü-Ö6: “Dışarıyı oyun amaçlı kullanmıyoruz. İç alanı oyun için kullanıyoruz. Aslında bahçeyi daha aktif kullanabiliriz. Bu benim için bir öz eleştiri, sanat etkinliği yapılması çok mantıklı.”, A-Ö2 “Bu durum bizi aşıyor. Gördüğünüz gibi alan dar. Türkiye’de durum hep aynı. Okul dışına çıkamıyoruz.”, A-Ö8: “Açık alanda farklı etkinliklere yer veriyorum. Bahçede çimlendirme deneyi yaptık. Tema vakfının etkinliklerini uyguladık. Sınıfımla botanik bahçesine gittik.”

c. Materyal

Materyal seçimi: Öğretmenler eğitim materyallerinin çoğunu satın almaktadır. Ü-Ö2: Materyalleri eğitim yılının başında belirliyoruz. Okul idaresi satın alıyor”, A-Ö6: “Okul öncesine yönelik o kadar materyal var ki. Okulun imkânları doğrultusunda almaya çalışıyoruz. Bazen ben kendim satın alıyorum, velilerden evde kullandıkları oyuncakları istiyorum”.

Materyal hazırlama: Öğretmenler eğitim materyali hazırladıklarını belirtmişlerdir. Ancak hazırladıkları materyaller daha çok etkinlikte kullanılmak için hazırladıkları materyallerdir. Öğretmenler bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö10: “Etkinlikler için kalıp çıkarıyorum. Oyun tasarlıyorum.”, Ü-Ö3 “Matematikte özellikle toplamaya geçtiğimizde hazırladık. Çoğu materyal sınıfta olmuyor, ben alıyorum ya

da hazırlıyorum.” Ü-Ö4: “Veliden artık materyal istiyorum ve kendim hazırlıyorum. Toplama işlemi için toplama makinesi hazırladım. Küçük motor becerileri için abaküs hazırladım.” Ü-Ö6: “Çoğu materyali artık malzemelerden kendim hazırlıyorum.” A-Ö8: “İnsan vücudu maketimiz var. Ama biz bir çocuğu yere yatırıp, insan şekli çizdik, daha sonra da iç organların çizdik. Eğitici materyal yapmaya çalıştık. Özellikle matematikle ilgili materyalleri ve yapbozları kendim hazırlıyorum.”

d. Eğitim süreci

Etkinlik türü: Çalışmada öğretmenlerin eğitim sürecinde daha çok bütünleştirilmiş etkinlikleri kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö10: “Biz bütünleştirilmiş etkinlikleri üniversitede çok kullandık. Çok verimli ve kalıcı oluyor. Balın oluşumu projesinde mesela. Bir hafta bu konu üzerinden gittik. Ü-Ö5: “Gün içinde tüm etkinliklerim birbiri ile bağlantılı oluyor. Mesela kırmızı rengi vereceğim. Her şey kırmızı ağırlıklı oluyor, hikâyem kırmızı ile ilgili, video izliyorsam onunla ilgili”.

Çocukların katılımı: Öğretmenler küçük/büyük grup ve bireysel etkinlikleri genellikle büyük grup ve bireysel olarak uygulamaktadır. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: A-Ö7: Büyük grup etkinliğinde oyuna daha çok yer veriyorum. Oyunlar daha coşkulu oluyor. Okuma yazma, sanat daha çok bireysel oluyor. Ü-Ö4 “Özellikle oyun, hikâye etkinliklerini büyük grup etkinliği şeklinde yapıyoruz. Sanat, okuma yazma ise daha çok bireysel oluyor.”

Etkinlikler arası geçişler: Öğretmenler etkinlikler arası geçişleri, sakin ve pasif etkinlik seçme ve çocuklara yapılacak etkinliği açıklama olarak görmektedir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö8: “Etkinliklerde sakin ve hareketli etkinlikleri dikkate alıyorum. Oturduğunda sıkılıyorlar.” A-Ö7: “Etkinliğe göre değişiyor. Belli bir rutinimiz var. Hadi toplayın başka etkinliğe geçiyoruz demediğimiz zaman etkili olmuyor. Örneğin sanat, fen etkinliği yapacaksam materyalleri hazırlıyorum. Çocuklar o nedir diye sorduklarında deney yapacağız dediğimde etkinliği bitirip toplanıyor ve katılıyorlar. Yeni etkinlik dikkatlerini çektiği için geçiş kendiliğinden oluyor.”

Farklı yaklaşım, yöntem ve teknik kullanımı: Öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanım durumları incelendiğinde; daha çok okul öncesi eğitimi alanına özgü teknikleri, özellikle drama, hikâye ve oyunu kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: A-Ö8: “Hayal gücünü geliştirmek için drama çalışmalarına ağırlık veriyorum.”, A-Ö8: “Hikâye de soru cevap kullanıyorum. Hikâyeyi yarıda kesip ne olabilir diye beyin fırtınası yapıyorum.”, A-Ö7: “Dramayı çok kullanıyorum.” Bazı öğretmenler proje yaklaşımını uyguladıklarını (Ü-Ö10, Ü-Ö7), beyin fırtınası, problem çözme yöntemlerini kullandıklarını ve bu yöntemleri daha çok etkinlikler sırasında sorular sorarak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: Ü-Ö10: “Proje yöntemini

çok beğeniyorum. Uzun projesi, sonbahar projesi gibi iki haftada bir proje yapıyorum. Aradaki haftalarda da konu işliyorum”, A-Ö7: “Projeleri seviyorum. Aile ile kitap okuma projesi yaptık. Çanta hazırlayıp içine kitap koyuyoruz. Eve gönderilen kitapları evde anne ya da baba okuyordu.”, Ü-Ö3: “Probleme dayalı öğrenme planlarda oluyor. Hikâyede problem oluyor mesela. Yarıda kesip sizce ne olabilir diye soruyorum. Farklı yöntemler de var, beyin fırtınası gibi. Ama onlar üniversitede kaldı, hiç kullanmıyoruz.”, A-Ö9: “Beyin fırtınası ve problem çözme yöntemlerini kullanıyorum. Günlük yaşamdan örneklerle problem çözüyoruz. Örneğin kedi ağaçta kalmış, nasıl indirirsin gibi” Ü-Ö6: “Sevdiğim yöntemler var; istasyon, 6 şapka gibi.”

Özgün uygulamalar yapma: Çalışmaya katılan öğretmenler yaptıkları etkinliklerde değişiklik yaparak özgün uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ü-Ö5: “Çocuklar hikâye sonrasında, akıllarında kalanı çiziyorlar, çok eğlenceli oluyor”, A-Ö9: “Ben kendim oyun oluştuyorum. Sanat etkinlikleri yaratıyorum”.

e. Aile

Ailelerle iletişim: Öğretmenler ailelerle eve ödev göndererek ya da veli ziyaretleri yaparak iletişime geçmektedirler. Bu konudaki görüşlerini Ü-Ö10: “Aylık aile bülteni hazırlayıp, gönderiyoruz. Aylık bültende o ay neler yaptığımıza ilişkin bilgiler yer alıyor. Ayrıca hafta sonları birlikte oynayacakları oyunlar gönderiyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Aile katılımı: Öğretmenler ailelerin sınıf içi ya da dışı etkinliklere katılımlarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenler, aileleri yeterlik alanlarına göre sınıfa dâhil etmekten ziyade okul öncesi eğitimde uygulanan etkinliklerin aileler tarafından sınıfta yaptırılmasını tercih etmektedirler. Ü-Ö4: “Aile katılımını ilk veli toplantısında belirliyorum. Neler yapılacağını çizelgesi var. 20 öğrenci mi var bu etkinliklere hangi veli katılacak, planlıyorum. Kurabiye yapma, deney, hikâye okuma etkinliklerinden hangisini yapabilirsiniz diye soruyorum.” Ü-Ö3: “Aile katılımı etkinliklerini dönem başında planlıyorum. Mümkün olduğunca farklı etkinlikler olmasına özen gösteriyorum”, A-Ö9: “Aile ziyaretleri yapıyoruz. Fen bilgisi öğretmeni velimiz ile deney yaptık. Bir velim hikâye anlatmak istedi. Bir velim de kitap ayracı yaptırdı. Bazen de gezide yardımcı oluyorlar.”, A-Ö8: “Aile katılımında her hafta bir veli geliyor. Ne yapacaklarına kendileri karar veriyor. Sanat etkinliği yapan, deney yapan veliler oluyor. Seçemeyenleri biz yönlendiriyoruz.” şeklinde belirtmiştir.

Aile eğitimi: Tüm öğretmenler aile eğitimine yönelik eğitim toplantıları yapmadıklarını, bu konuyu genellikle okul idaresinin üstlendiğini ve iletişim, davranış problemleri vb. konularda genel toplantılar yapıldığını, ancak sık sık yaptıkları etkinlikleri ya da çocuklarının sorunlarını konuşmak üzere velilerle bireysel görüşmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ü-Ö5: “Bizde aile eğitimini okul idaresi planlıyor. Bu yıl bir rehber öğretmen aile tutumları ile ilgili eğitim verdi”, A-Ö2: “Aile eğitimlerimizi müdür ve müdür yardımcımız planlıyor. Çok fazla katılım olduğunu söyleyemem. Ben ailelere önemli

gördüğüm konularla ilgili bilgilendirici notlar gönderiyorum. Geçenlerde beslenme ile ilgili bir yazı göndermiştim. İlgili veliler soruyor, uyguladıklarını belirtiyorlar.”

f. Değerlendirme

Programın değerlendirilmesi: Öğretmenler programı genellikle, etkinliğin çocuklar tarafından sevilip/sevilmemesi ve o gün belirlenen kavramların kazanılıp kazanılmadığı şeklinde değerlendirmektedirler. Bu durum öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: Ü-Ö4: “Günlük değerlendirmede o gün yaşanan sıkıntıları, plan dışı eklediklerimi, çocukların etkinliklere olan ilgilerini, o günkü etkinliklere aktif katılım göstermeyen çocukları yazıyorum.”, Ü-Ö10: “Ben planlamam dışındaki gelişmeleri, çocuklarda pekiştiremediklerimi yazıyorum.”, A-Ö2: “Değerlendirme kısmını o günkü etkinliklerle ilgili yazıyorum. Çocuklar sevdi mi, etkili oldu mu gibi”, A-Ö1: “Değerlendirmeyi sınıfı toplarken yarım saat kala yazıyorum. Yapamayanları belirtiyorum, kullandığım yöntemlerin etkisini yazıyorum.”, A-Ö4: “Bir defterim var ona yazıyorum değerlendirmeyi. Öğrettiğim şarkıları, oyunları da yazıyorum. Böylece hem tekrara düşmemiş oluyorum hem de kendime bir ajanda oluşturmuş oluyorum.” Değerlendirme boyutuna yönelik görüşler incelendiğinde; üst grupta yer alan öğretmenlerin programın değerlendirmesini daha detaylı olarak ele aldıkları görülmektedir.

Çocukların değerlendirilmesi: Tüm öğretmenler gelişim gözlem formlarını kullanarak çocukları değerlendirdiklerini ve sonuçları çocukların kazanamadıkları becerilerin tekrarını yaptırmak üzere kullandıklarını belirtmişlerdir. A-Ö1: “Gelişim formlarını her ay dolduruyoruz. Çocukların neyi yapıp, yapamadığını bu şekilde belirliyorum.”, A-Ö7: “Makas tutamıyor diye not almışsam, makas tutamayan çocuğu yanuma alıp serbest zamanda çalıştırıyorum. Çizgi çalışmasına ihtiyacı olanı biliyorum, çocuğun yanına oturuyorum. Çok çekingen olan çocuğu kontrol edip takip ediyorum, bana yardım ederek çekingenliğini yenmesine yardım ediyorum.”, A-Ö8: “Çoğunluğu temel alıyorum. Eğer iki çocuk kazanımlarda yetersizse aile ile görüşüp neler yapabileceğimizi konuşuyoruz.” Öğretmenler çocukları değerlendirmek için gelişim formunun dışında farklı bir yöntem, teknik kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler arasından sadece bir öğretmen çocuklarla birlikte değerlendirme yapmaktadır. Bu konuda A-Ö7: “Günün sonunda çocuklarla birlikte değerlendirme yapıyorum ve mutlaka değerlendirme sonuçlarını planıma yansıtıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenin kendini değerlendirmesi: Değerlendirmenin son şekli olan öğretmenin kendisini değerlendirme boyutuna bakıldığında çok az öğretmenin değerlendirmeye ilişkin bir form kullandığı belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenler, kendilerini geliştirmek için internetten etkinlik örneklerine baktıklarını, bazı konularda araştırma yaptıklarını, gelecek yıl için hedefler belirlediklerini, öğretmen arkadaşlarıyla yardımlaşmalarını ve uygun eğitim semineri olduğu takdirde katılmak için çaba gösterdiklerini

vurgulamışlardır. Bu konuda Ü-Ö4: “Küçük bebeğim olduğu için kitap okuyamıyorum. Seminerlere katılamıyorum. Ancak bebeğim uyuduğunda internetten etkinlik örneklerine bakıyorum.”, Ü-Ö5: “Kurslara katılmak için zamanım olmuyor” A-Ö7: “Bu sene sanatla ilgili bir hizmet içi eğitime, yazın da bir özel eğitim kursuna katıldım. Yapı kredinin kursuna da katıldım. Çok etkili idi.” A-Ö8 “Herhangi bir kurs almadım ama ben kurslara katılmayı seviyorum.” Görüldüğü gibi üst grupta yer alan iki öğretmen, eğitim seminerlerine katılmak için yeterli zamanları olmadığını belirtmişlerdir.

g. İletişim

Çocuklarla iletişim: Öğretmenler çocuklarla konuşurken göz teması kurduklarını, etkinliklerde beden dilini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö4: “Çocuklarla her zaman yakın ve göz teması kurarak iletişim kurmaya özen gösteriyorum. Sınıfım çok kalabalık, bu yüzden bazen yüksek sesle konuşmak zorunda kalıyorum.” A-Ö7: “İlk başlarda çok yüksek sesle konuşuyordum. Sonra baktım çocuklar da yüksek sesle konuşuyor. Zamanla sesimi alçaltmaya başladım. Beden dilime dikkat ediyorum.”

İletişim becerilerini destekleme: Öğretmenler, çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için daha çok oyun etkinliklerini kullandıklarını, etkinliklerde söz hakkı veremeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö10: “Sınıfta tıp oyunu oynuyorduk. Çocuklar çok ses yaptığında sessiz olsunlar diye yapıyordum. O zaman hareketlerle anlatıyorlardı, bunu çok güzel kullandıklarını fark ettim. Kendilerini hareketlerle ifade etmek hoşlarına gidiyor.”, Ü-Ö6: “Daha çok birbirlerine nasıl hitap etmeleri, nasıl iletişim kurmaları gerektiğini anlatıyorum. Hikâye, drama gibi etkinliklerde kendilerini ifade etmeleri için sorular soruyorum, destekliyorum.”

h. Yaratıcılık

Etkinliklerle destekleme: Öğretmenlerin çoğunluğu çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için drama, sanat, serbest resim, hikâye anlatma, artık materyallerle çalışma ve alan gezileri yaptıklarını belirtmişlerdir. A-Ö9: “Ben en çok hikâyeyi kullanıyorum. Hikâyeyi yarıda keserim ve şimdi ne olacak? Siz olsanız ne yaparsınız? diye sorarım. Bazen de hikâyenin devamını çizim derim. Ayrıca doğaya çok çıkarıyorum. Gezilerle çocukların hiç bilmediği, görmediği yerlere gidiyoruz. Görsellerle, somut materyallerle her şeyi daha iyi kavıyorlar.” Ü-Ö4 “Örneğin sanat etkinliğinde bir bıyık çizip, bundan sonra neler yapabilirsiniz diye soruyordum. Çocukların yaratıcılıklarını sınırlandırdığı için yapılandırılmış etkinlikleri tercih etmiyorum. Bana da çok sıkıcı geliyor. Komutu veriyorsun çocuk robot gibi yapıyor. Ü-Ö3: “Ben bir kare veriyorum ve neyin parçası olduğunu soruyorum. Sonra onlar devam ediyor.” Ü-Ö5: Öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını engelliyor. Mesela sanat etkinliği için kalıplar hazırlayıp, çocukların önlerine koyuyorlar. Şunu buraya yapıştır, bunu buraya diye. Böylece örnek ürünler çıkarıyor.”

Ortam hazırlama: Öğretmenlerin tümü, çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için uygun ortam hazırlamadıklarını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin çoğunluğu sınıflarının küçük olduğunu, öğrenme merkezlerinin olmadığını, dolaplar sabitlenmiş olduğu için de sınıf düzenini değiştiremediklerini belirtmişlerdir.

i. Sınıf yönetimi

Sınıf kuralların belirlenmesi ve uygulanması: Sınıf yönetimini daha çok kuralların belirlenmesi ve uygulanması olarak algılayan öğretmenler, ilk haftalarda sınıf kurallarının belirlenmesinin önemli olduğunu, kuralları çoğunlukla kendilerinin belirlediklerini ve kurallara uyulduğu takdirde düzenin bozulmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda Ü-Ö4: “En başta geldiklerinde kuralları söylüyorum. Çocuklar izin almadan çıkmayın, çünkü sizin gittiğinizi fark edemem ve başınıza bir şey gelebilir, bana haber verin diyorum.”, A-Ö1: “Kuralları okulun başında açıklıyorum. Sürekli uyup uymadıklarını takip ediyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler sınıfta belirledikleri kuralların sürekliliği için, çocuklarla konuşma, ödül/ceza verme yöntemlerini kullandıklarını vurgulamışlardır. Bu konuda Ü-Ö6: “Kurallara uymayan çocuklar olduğu zaman sık sık hatırlatıyorum. Neden uymaları gerektiğini açıklıyorum. Uymayanları uyarıyorum. Eğer hala uymazlarsa düşünceleri için molaya gönderiyorum”. A-Ö8: “Bazı çocuklar çok zor oluyor. Aşamayacağımız durumlarda, rehber öğretmene yönlendiriyorum.

İstenmeyen davranışlar: Öğretmenler sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlarda daha çok çocuklarla konuşma, ödül-ceza ve mola yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: Ü-Ö4: “Ceza kelimesi kötü bir kelime, mola uygun. Mola köşemiz var. Burada düşüncelerini istiyorum. Beş dakika sürmüyor kendisi geliyor.”, A-Ö8: “Öncelikle konuşuyorum. Yaptığı davranışın yanlış olduğunu anlatıyorum. Empati kurmasını sağlıyorum. Davranış panosu yapıyorum. Vurduğunda ödülü azaltıyorum. Yapmadığında ödül veriyorum. Sürekli konuşuyorum, bunu anlatmaya çalışıyorum. Drama ile anlatıyorum. Mesela ona uygun hikâye bulup kullanıyorum.” A-Ö7: “Düşünme merkezi var. Evet, sen kötü söz söyledin gel düşünme merkezine diyorum. Hata yapan çocuk burada beş dakika düşüncecek. Bunu oturttuk. Çocuk düşünüp yanıma gelip özür diliyor ve neden özür dilediğini açıklıyor. Ödül panosu kullanıyorum. Çok etkili oldu. Davranış değiştirme formları kullandım.”

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum öğretmenlerin özel alan yeterlikleri arttıkça, öz yeterliklerinin düştüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ile öz yeterliklerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği incelendiğinde ise, öğretmenlerin yaşı ile özel alan yeterlikleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, 25-30 yaş arası öğretmenlerin özel

alan yeterlikleri yüksek bulunurken, öz yeterlik algılarının yaşa göre değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlikleri, çalıştıkları yıla göre anlamlı farklılık göstermese de öğretmenlerin çalışma yılları arttıkça özel alan yeterliklerinin düştüğü, öz yeterliklerinin arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öz yeterliklerinin arttığını ortaya koyan çalışmalar bulunmasına rağmen (Cheung, 2008; Hoy ve Woolfolk, 1993; Jong, vd., 2013; Wolters ve Daugherty, 2007), Bandura (1997) öz yeterlilik inancının istikrarlı bir eğilim olmadığı ve zaman içinde gelişip değiştiğini vurgulamıştır. Guo vd., (2010) ise okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğretim deneyimleri arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtirken, Celep (2002) ve Çimen (2007) deneyim ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Kadim'de (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz yeterliklerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliklerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, çalışma yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin mezun oldukları program ile özel alan yeterlikleri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitimin kalitesinde, öğretmenin performansı ve bilgisinin önemli etken olduğunu göstermektedir (Guo vd., 2010). Öğretmenlerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri, öğretmenlerin davranışlarını, çocukların tutumlarını ve başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur (Tschannen-Moren ve Wolfok Hoy, 2002). Bu noktada öğretmenleri mesleki ve kendilerine yönelik algılarını etkileyen faktörlerin araştırılması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterliklerine yönelik elde edilen nicel verilere dayanarak özel alan ve öz yeterlik puan ortalamaları yüksek ve düşük olan 10 öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler temalar çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrenme öğretme sürecine yansıtacağını ve bu süreçte önemli farklılıklara neden olacağını gösteren pek çok çalışma olmasına rağmen (Gençtürk, 2008; Kesgin, 2006; Jong, vd., 2013), bu araştırmanın nitel bölümünde özel alan ve öz yeterlik düzeyleri yüksek ve düşük düzeyde olan öğretmenlerin temalara ilişkin görüşlerinin benzer özellikler gösterdiği yani özel alan ve öz yeterlik düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin uygulamaları arasında önemli farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Planlama temasına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hazır planlar kullanmaktadır. Ancak planlarda kendileri ekleme ya da çıkarmalar yapmaktadır. Bu ekleme ya da çıkarmalar çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarını göz önünde tutmak yerine, uygun olan etkinliklerin seçilmesi şeklinde yapılmaktadır. Görüşülen öğretmenlerden sadece biri planlama sürecinde ne yapmak istediklerini sorarak ço-

cukların görüşünü almaktadır. Bu konuda yeterli düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenler arasında hiçbir farkın olmadığı görülmüştür. Oysa Şenol (2012) öz yeterlik inancı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerin çocukların gelişim alanlarını ayrıntılı olarak bildiklerini ve bu alanları geliştirmeye yönelik etkinlik ve materyaller hazırlayabileceklerini vurgulamaktadır.

Eğitim ortamına ilişkin tema ve alt temalara göre öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi ve kullanımına ilişkin benzer uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Benzer şekilde her iki gruptaki öğretmenlerin sınıf dışı alanları genellikle yaz aylarında bahçede oyun oynama amaçlı kullandıkları, nadiren de müze, botanik bahçesi gibi alanlara gezi düzenleyerek eğitim ortamlarını çeşitlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler eğitim materyali olarak daha çok hazır oyuncaklar almakta, materyal hazırlamayı ise, o gün yapılacak etkinlikler için gerekli materyalleri hazırlama olarak görmektedirler. Oysa MEB 2013 programında öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış / yarı yapılandırılmış / yapılandırılmamış etkinliklerin sınıf içinde ya da açık havada yapılabileceğini belirtilmiştir (MEB, 2013). Koç (2015) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliği ile ilgili yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarıya yakınının okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken fiziki koşulların yetersizliğine bağlı güçlük yaşadıklarını vurgulamıştır.

Çalışmaya katılan tüm öğretmenler eğitim sürecinde etkinlikler arasında geçiş, bütünleştirilmiş etkinlik yaparak sağladıklarını ya da çocuklara başka bir etkinliğe geçmeleri gerektiğini söyleyerek yapmaktadır. Oysa Woolfolk, Rosoff ve Hoy (1990)'a göre öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler öğretim yaklaşımlarında daha planlı ve insancıdır. Yeni fikirlere daha açıktır ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada yeni yöntemlere başvurarak daha organize hareket etmektedir. Ayrıca öğretmenin öz yeterlik algısının özellikle öğretimsel davranışları üzerinde önemli etkileri vardır (Bandura, 1997).

Öğretmenlerin eğitim sürecinde farklı yaklaşım, teknik ve modeller kullanma konusunda daha çok okul öncesi eğitime özgü etkinlikleri (hikaye, sanat, oyun gibi) daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Farklı yöntem olarak öğretmenler daha çok soru cevap, beyin fırtınası gibi yöntemleri ve proje yaklaşımını kullanmaktadırlar. Öğretmenler proje yaklaşımını, bir temayı bir hafta boyunca almak, tüm etkinliklerde o temaya yer vermek şeklinde uygulanan tematik yaklaşım olarak görmektedirler. Ancak Atay (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki deneyimlerinin etkinlikleri hazırlamada kullanacakları yöntemleri etkilediği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemlerini kullanmak için araştırma yapma ve daha çok öğrenci merkezli eğitim yapma eğiliminde olduklarını (Henson, 2001; Guo vd., 2010), farklı yöntemleri uygulamada başarısız olan öğretmenlerin ise öz yeterlik inançlarının düşük olduğunu (Ross, McKeiver ve Hogaboam-Gray, 1997) ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmaya katılan özel alan ve öz yeterlik düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmen-

lerin bilinen etkinlikleri kullandıkları ve etkinlikleri kullanırken farklı yöntemlere yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim sürecinde genellikle bireysel ve büyük grup etkinliklerini tercih ettikleri, oyun ve Türkçe etkinliklerini çoğunlukla büyük grup, sanat ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını ise bireysel etkinlik olarak uyguladıkları belirlenmiştir. Küçük grup etkinliği, her grubun etkinliğinin ayrı ayrı planlandığı, öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak aynı kazanım ve göstergelere yönelik etkinlikler planlaması olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2013). Ancak her iki grup öğretmenin küçük grup etkinliklerine yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir. Dağlıoğlu (2010) ise yaptığı çalışmada, kendini yetkin hisseden öğretmenlerin; eğitim ve öğretimi planlamada, öğrenme ile öğretme stratejilerini kullanmada, öğrenme ortamlarını düzenlemede, öğrencilerini öğrenmeye motive etmede daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin özgün uygulamalar geliştirme düzeylerine ilişkin bulgularda, her iki grup öğretmenin oyun oluşturmaya, hikâye yazma ya da var olan hikâyeyi geliştirme, farklı sanat etkinliği yapmayı özgün uygulama olarak gördükleri ortaya konmuştur. Oysa bazı çalışmalarda, öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, eğitim programını uygularken esnek davrandıkları, yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uyguladıkları, öğretime daha fazla zaman ayırdıkları ve öğrencilerini öğrenmeye karşı daha iyi güdüleyebildikleri ortaya konmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk-Hoy, 1990).

Aile temasına ilişkin bulgulara göre her iki grupta yer alan öğretmenler, aile ile iletişimi daha çok eve ödev göndermek ve toplantı yapmak şeklinde gerçekleştirmektedir. Sadece bir öğretmen ailelere aylık bilgilendirici bülten yollamaktadır. Oysa benzer bir çalışmada, yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin ailelerle olumlu iletişim kurmaya özen gösterdikleri vurgulanmıştır (Collins vd., 2002). Bu çalışmada aile katılımı daha çok ailelerin sınıf içi etkinliklere katılımı şeklinde gerçekleştirilmekte, bu katılım daha çok öğretmenin belirlediği etkinlikleri annelerin sınıfta uygulaması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Sadece iki öğretmen sınıfta yaptırdığı etkinlikleri velilerin ilgi alanı ya da eğitimleri doğrultusunda planladığını belirtmiştir. Anne babaların etkinliklere katılımı; gözlemci, eğitimciye destek, herhangi bir konuda rehberlik etmek ve liderlik etmek şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Bu anlamda anne babaların hobileri, meslekleri, ilgi alanları, kültürel birikimleri ile programı zenginleştirmeleri mümkündür (Weinstein ve Mignanon, 1993'ten aktaran Aktaş Arnas, 2013).

Programın değerlendirilmesine ilişkin bulgularda çalışmaya katılan her iki grup öğretmende benzer uygulamalar yapılmaktadır. Değerlendirme, öğretmenlerin planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığı, ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri ve günlük eğitim akışında yer alan genel de-

ğerlendirme bölümüne kaydetmeleri (MEB, 2013) olarak belirtilmesine rağmen, öğretmenler gün içinde uygulanan etkinliklere yönelik çocukların duygularını sormak ve o günkü kavramları kazanıp kazanmadıklarına ilişkin değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenler, değerlendirme sürecine çocukların katılımına yönelik herhangi bir uygulama yapmamaktadır. Sadece bir öğretmen günün sonunda çocuklara sorular sorarak değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Öğretmenler daha çok dönem sonunda neler yapıp yapmadıklarına ilişkin kendilerini sorgulama yoluna gitmektedir. Sadece bir öğretmen mesleki gelişimine yönelik eğitim aldığını, diğer öğretmenler ise daha çok internette yararlanıldığını belirtmektedir. İnternet, öğretmenler tarafından daha çok farklı etkinlik bulmak amacıyla kullanılmaktadır. Avalos (2011) öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğretmenlerin öğrenmesi, öğrenmeyi öğrenmesi ve bilgi birikimini çocukların kullanması olarak görmektedir.

Farklı yeterlik düzeyinde olan öğretmenlerin çoğu temada olduğu gibi iletişim temasında da benzer çalışmalar yaptıkları ve iletişim sürecinde çocuklarla göz teması kurmaya özen gösterdikleri belirlenmiştir. Çocukların iletişim becerilerini destekleme konusunda ise öğretmenler genellikle etkinlikler sırasında konuşma ve sohbet etmeyi tercih etmektedirler. Öğretmenler, çocukların kendini ifade etme, dinleme ve empati kurma becerilerine yönelik uygulama yapmamaktadır. Oysa literatürde öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin çocuklarda etkin dinleme, etkin katılma, empati kurabilme becerisini geliştirmeye çalıştıkları, çocukların kendilerini sözel, bedensel olarak ifade edebilmelerini sağladıkları vurgulanmaktadır (Şenol, 2012). Chung vd., (2005), yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin sınıf ortamında daha olumlu ilişkiler kurarak çocukların ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı davrandıklarını, Kesicioğlu ve Güven (2014) ise okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim ve empati becerileri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yeterlik düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için daha çok sanat etkinliklerini, artık materyal çalışmalarını ve hikâye tamamlama etkinliklerini kullanmakta, buna karşın farklı ortamlar yaratma, düşünme, sorgulama ve araştırma becerilerine yönelik etkinlikleri nadiren kullanmaktadır. Öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, uyguladıkları eğitim programını ve çocukların gelişimlerini değerlendirerek, çocukların yaratıcı düşünme, yaratıcı faaliyetler yapma ve kendilerine özgü bir yapı oluşturabilmelerini desteklerler (Şenol, 2012). Öz yeterlik algısı yüksek bir öğretmen, tüm öğrencileri öğrenme etkinliklerine katabilen, disiplini sağlayabilen ve koruyabilen, sınıf yönetimi becerilerini kullanabilen, istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol edebilen, etkinlikleri düşük başarıdaki öğrencilerin de anlayabileceği seviyede hazırlayan öğretmen olarak görülmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Çalışmaya katılan öğretmenler sınıf yönetimi temasına ilişkin bulgularda sınıf yönetimini kuralların belirlenmesi olarak görmekte ve kuralları daha çok çocuklara söy-

leyerek, ödül-ceza ya da mola yöntemini kullanarak kazandırmayı çalışmaktadırlar. Sınıfta istenmeyen davranışların olması durumunda ise çocuklarla konuşarak, molaya göndererek sorunu ortadan kaldırma yoluna gitmektedirler. Demir (2015) öğretmenin öz yeterlik algısı ile sınıf yönetiminde kullandığı stratejilerin birbirlerini karşılıklı etkilediğini; Holzberger, Philipp, Kunter (2013), Justice vd., (2008) öğretmenin öz yeterlik algısının öğretimin kalitesine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlılık gösterdikleri ve sınıflarında yeni metotları kullanmaya daha gönüllü oldukları belirtilirken (Guskey, 1988; Ross ve Bruce, 2007), öz yeterlik algısı düşük öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında daha çok cezaya başvurdukları vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998; Woolfolk Hoy ve Hoy, 1990). Benzer şekilde, yüksek öz yeterlik algısındaki öğretmenler iş birlikçi olarak tanımlanmaktadır ve çocuklara karşı destekleyici ve olumlu bir tutum sergileyerek sınıf yönetiminde daha çok olumlu pekiştiricileri kullanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984). Semerci (2015) konuya ilişkin çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin yeterlik algıları, mesleki motivasyonları ve sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Bu bulgular çerçevesinde yeterlilik düzeylerinden bağımsız olarak tüm okul öncesi öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde benzer davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin eğitim sürecinde sergiledikleri tutum ve davranışlar konusunda objektif değerlendirmelerde bulunmadıklarını ya da mesleki yeterliliklerinde etkili farklı faktörlerin olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlikleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, yaşları, meslekte geçirdikleri süre ve sınıflarındaki çocuk sayısı arttıkça özel alan yeterlik düzeylerinin düştüğü, öz yeterlik düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Özel alan ve öz yeterlik konusunda alt ve üst düzeyde yer alan öğretmenlerin değerlendirilmesinde ise tüm alt temalarda benzer uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Kendilerini özel alan ve öz yeterlik açısından yüksek ya da düşük olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerin benzer görüş ve uygulamalar sergiledikleri dikkate alındığında, yeterlikler konusunda okul öncesi öğretmenlerin kendisinden veri toplamak yerine, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin gözlenmesine dayalı nitel çalışmaların yapılması sağlıklı olacaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin objektif tekniklerle araştırmacılar tarafından belirlendiği ve aynı şekilde bu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının gözlem ve görüşme teknikleriyle değerlendirildiği çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin özel alan ve mesleki yeterliklerine ilişkin yapılacak bu çalışmalar doğrultusunda, öğretmen temelli mesleki gelişim programlarının hazırlanarak sürece öğretmenlerin de dahil edilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

- AKTAŞ ARNAS, Y. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Stratejileri, Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı İçinden (Ed: Yaşare Aktaş Arnas). Vize Yayıncılık, Ankara.
- ARAL, N., KANDIR, A., ve CAN YAŞAR, M. (2000). Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- ASHTON, P.T. (1984). "Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm Foreffective Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, 35, 38-32.
- ATA, A. (2015). Factors Effecting Teacher-Child Communication Skills & Self-Efficacy Beliefs: An Investigation on Preschool Teachers, Middle East Technical University (Yayınlanmış Doktora Tezi), Kıbrıs.
- ATAY, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context *Teacher Development*, 11(2), 203-219.
- AVALOS, B. (2011). "Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years", *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change" *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W.H. Freeman, New York.
- BETORET, F.D. (2006). "Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, And Burnout Among Secondary School Teachers In Spain", *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- CAPRARÀ, G.V., BARBARANELLI, C., STECA, P. & MALONE, P.S. (2006). "Teachers' Self-Efficacy Beliefs As Determinants Of Job Satisfaction And Students' Academic Achievement: A Study at the School Level", *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- CELEP, C. (2002); "The correlation of the factors: The prospective teachers' Sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control," *National Forum*, s.1 10.
- CHEUNG, H.Y. (2008). "Teacher Efficacy: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary In-Service Teachers", *The Australian Educational Researcher*, 35, 103-123.
- CHONG, W.H., KLASSEN, R.M., HUAN, V.S. & KATES, A.D. (2010). "The Relations Among School Types, Teacher Efficacy Beliefs, And Academic Climate: Perspective from Asian Middle Schools", *Journal of Educational Research*, 103, 183-190.
- COLLINS, K.M.T., TERRY L.J, LYNN C.M., ANTHONY J.O., LISA A.W., VE ANN E.W. (2002). Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice te-

achers, Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association, Chattanooga, TN, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474899.pdf>, (Erişim tarihi.03.08.2017).

- CRESWELL, J.W. (2012). *Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Pearson Education, Boston.
- CRESWELL, J.W. & PLANO CLARK, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage, Thousand Oaks.
- ÇAPA, Y., ÇAKIROĞLU, J., & SARIKAYA, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarılmasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137).
- ÇİMEN, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik Algıları, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli.
- DAĞLIOĞLU, H.E. (2010). "Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri", *Milli Eğitim Dergisi*, 186(36), 72-84.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). *Solving the Dilemmas of Teacher, Supply, Demand and Quality*, National Commission on Teaching and America's Future, New York.
- DAŞTAN, Ş. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- DEMİR, T. (2015). Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri, Ege Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- DEMİREL, Ö. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi, Ankara:
- GENÇTÜRK, A. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.
- GİRGİN, G., AKAMCA, G.Ö., ELLEZ, A.M. & OĞUZ, E. (2010). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Mesleki Benlik Saygıları ve Mesleki Yeterlik İnançları", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 311-326.
- GIBSON, S. & DEMBO, M. (1984). "Teacher Efficacy: A Construct Validation", *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- GUO, Y., JUSTICE, L.M., SAWYER, B. & TOMPKINS, V. (2011). "Exploring Factors Related to Preschool Teachers' Self-Efficacy", *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- GUO, Y., PIASTA, S.B., JUSTICE, L.M. & KADERAVEK, J.N. (2010). "Relations among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains", *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.

- GUSKEY, T.R. (1987). "Context Variables That Affect Measures of Teacher Efficacy", *Journal of Educational Research*, 87, 41-47.
- HENSON, Robin K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. ED 452 208 TM 032 493.
- HOLZBERGER, D., PHILIPP, A. & KUNTER, M. (2013). "How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis", *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786.
- HOY, A.W. & SPERO, R.B. (2005). "Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures", *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- HOY, W.K. & WOOLFOLK, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- INFURNA, C.J. (2016). Preschool Teacher Self-Efficacy in an Urban School District. Education Doctoral. Paper 272. https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1275&context=education_etd
- JOHNSON, R.B., ONWUEGBUZIE, A.J., TURNER, L.A. (2007). "Toward A Definition of Mixed Methods Research", *Journal of Mixed Methods Research* 1, 112-133.
- JONG, R., MAÏNHARD, T., TARTWIJ, J., VELDMAN, L., VERLOOP, N. & WUBBELS, T. (2013). "How Pre-Service Teachers' Personality Traits, Self-Efficacy, And Discipline Strategies Contribute To The Teacher-Student Relationship", *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 264-310.
- JUSTICE, L.M., MASHBURN, A.J., HAMRE, B.K., & Pianta, R.C. (2008). "Quality Of Language And Literacy Instruction In Preschool Classrooms Serving At-Risk Pupils", *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.
- KADİM, M. (2012). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre İncelenmesi", *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Nevşehir University Journal of Social Sciences]*, 2, 1-21.
- KESGİN, E. (2006). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Denizli İli Örneği, Pamukkale Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- KİM, Y.H. & KİM, Y.E. (2010). "Korean Early Childhood Educators' Multi-Dimensional Teacher Self-Efficacy and ECE Center Climate and Depression Severity in Teachers as Contributing Factors", *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1117-1123.
- KLASSEN, R.M. & CHIU, M.M. (2010). "Effects On Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress", *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- KLASSEN, R.M., BONG, M., USHER, E.L., CHONG, W.H., HUAN, V.S., WONG, I.Y. & GEORGIU, T. (2009). "Exploring The Validity of A Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries", *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.

- KESİCİOĞLU, O. S. & GÜVEN, G. (2014). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.
- KOÇ, F. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, Yüzüncüyıl Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- KORKUT, K. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetim Beceri Algıları Arasındaki İlişki, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, (Yüksek Lisans Tezi), Burdur.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara
- MEB. (2017). Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- RİMM-KAUFMAN, S.E., & HAMRE, B.K. (2010). "The Role of Psychological and Developmental Science in Efforts to Improve Teacher Quality", *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.
- ROSS, J.A. (1992). "Teacher Efficacy and The Effect of Coaching on Student Achievement", *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- ROSS, J., & BRUCE, C. (2007). "Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial", *The Journal Of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- ROSS, J. A., MCKEIVER, S. & HOGABOAM-GRAY, A. (1997). "Fluctuations in Teacher Efficacy During Implementation of Destreaming", *Canadian Journal of Education*, 283-296.
- SEMERÇİ, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- SKAALVİK, E.M. & SKAALVİK, S. (2007). "Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout", *Journal of Educational Psychology*, 99, 611 - 625.
- SPARKS, D. (1983). "Practical Solutions For Teacher Stres", *Theory into Practice*, 22(1), 33-42.
- ŞENOL, F.B. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, Afyon Kocatepe Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- TEZEL ŞAHİN, F. & ÖZYÜREK, A. (2010). Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı, Morpa Yayınevi, İstanbul.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept", *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. & HOY, W.K. (1998). "Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure", *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

- TSCHANNEN-MORAN, M., PARİSH, J. & DİPAOLA, M. (2006). "School Climate: The İnterplay Between İnterpersonal Relationships And Student Achievement", *Journal of School Leadership*, 16(4), 386.
- WOOLFOLK, A. E. & HOY, W. K. (1990). "Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control", *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- WOOLFOLK, A. E., ROSOFF, B. & HOY, W. K. (1990). "Teachers' Sense Of Efficacy And Their Beliefs About Managing Students", *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- WOLTERS, C. A. & DAUGHERTY, S. G. (2007). "Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level", *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- VON SUCHODOLETZ, A., JAMIL, F. M., LARSEN, R. A. & HAMRE, B.K. (2018). "Personal and Contextual Factors Associated with Growth in Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs During A Longitudinal Professional Development Study", *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289.
- YILMAZ, E., TOMRİS, G. & KURT, A.A. (2016). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-26.
- TABACHNICK, B. G. VE FIDELL, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Boston: Pearson Publishing.