



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ***

Birsen SERHATLIOĞLU

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin ne olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Ölçeği' ile elde edilmiştir. Ölçek, altı faktörlü olup toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla şunlardır: öğretme öğrenme süreci (α :.91), iletişim becerileri (α :.90), aile katılımı (α :.90), planlama(α :.87), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (α :.88), sınıf yönetimi(α :.87). Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Beşli Likert türündeki ölçek maddeleri hiç (1), az (2), orta (3), çok (4) ve tamamen (5) biçiminde derecelendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ il merkezinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri ve bu görüşlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlar benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılıp tartışılmıştır. Araştırma ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen öz-yeterlik inancı, öz-yeterlik, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri - Eğitim Programları Ve Öğretim, El-mek: nurigomleksiz@yahoo.com

PRE-SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY BELIEFS

ABSTRACT

The main aim of this study is to explore pre-school teachers' perceptions of self-efficacy beliefs. In this direction, we tried to determine what pre-school teachers' perceptions of self-efficacy beliefs was and whether their opinions differed significantly in terms of gender, seniority, school type, and socio-economic status of the school variables. Data for the study was collected through "Pre-School Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale" developed by Tepe and Demir (2012). The scale included six factors and comprised of totally 37 items. The sub-scales of the scale were named as follows: teaching-learning process (α :.91), communication skills (α :.90), family participation (α :.90), planning (α :.87), designing learning environment (α :.88) and classroom management (α :.87). Cronbach alpha reliability coefficient of the overall scale was calculated to be .97. The five-point Likert-style scale was rated as never (1), little (2), middle (3), much (4) and completely (5). Study group of the research included 98 pre-school teachers working in Elazığ city center. Frequency, percent, mean score, standard deviation, independent groups t test, one way Anova and Mann Whitney U tests were utilized to analyze the data. Study results revealed that pre-school teachers had high level of self-efficacy level and their opinions did not differ in terms of gender, seniority, school and socio-economic level of the school variables. These results were compared and discussed with the results of similar studies. Some useful recommendations were offered based on the study results.

Key Words: Teacher self-efficacy belief, self-efficacy, pre-school education, pre-school teacher

1. GİRİŞ

Öğretmen yeterlilikleri üzerine, psikoloji ve eğitim alanlarında yapılan araştırmaların teorik temeli Bandura (1977)'nin öz-yeterlik kuramına dayanmaktadır (Poulou, 2007). Bandura'nın öncülüğünü yaptığı sosyal bilişsel öğrenme teorileri; inançlar, beklentiler ve duygular gibi içsel süreçlerin insan davranışları ile arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Öz-yeterlik ise dikkat çeken ve kabul gören önemli içsel faktörlerden biridir (Bandura, 1977; Akt: Jakson,2002). Bandura (1997:3), öz-yeterliliği, davranış oluşturmada etkili olan, bireylerin performans göstermesi için ihtiyaç duyduğu etkinlikleri organize etmesi ve başarı ile sonuçlandırma potansiyeli ile ilgili oluşturduğu inançlar olarak tanımlar. Öz-yeterlik inancı, bireylerin becerileri ile neler yapabileceği ile ilgilidir.

Öz-yeterlik inancı, kişisel gelişim, başarı ve değişim için anahtar kaynaktır. Bilişsel, motivasyonel, duygusal ve karar verme süreçlerinde etkilidir. Yeterlik inancı, bireyin iyimser ya da kötümser bir biçimde düşünmesini etkiler. Böyle inançlar insanın hedeflerini ve isteklerini, kendini nasıl motive edeceğini, zorluklar ve sıkıntılarla karşılaştığındaki gayretini etkiler. Aynı zamanda bireyin geleceğe ilişkin beklentilerini şekillendirir. Çevresel fırsatları ve engellerin nasıl değerlendirildiğini belirler. Düşük öz-yeterliğe sahip kişiler zorluklarla karşılaştığında kolayca boşa uğraştığına inanır ve denemeyi bırakır. Aynı zamanda öz-yeterlik inancı, duygusal yaşam kalitesini ve stres ve depresyona açık olmayı etkiler. İnsanın karar verme noktasında seçimlerini etkiler (Bandura, 2006:4).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Algılanan öz-yeterlik, bireyin organize becerilerini ve olası durumları yönetme için gerekenleri gerçekleştirme inançlarına işaret eder (Bandura,1997:2). Yeterlik inancı, dört faktörden etkilenir ve birlikte geliştirilebilir. Bunlardan ilki ustalık deneyimidir. Başarılar, bireylerin yeterliklerinde önemli inançlar oluşturur ve başarısızlık onu zayıflatır. İkinci faktör ise, dolaylı deneyimlerdir. Bu deneyimler sosyal modellerin sağladığı deneyimler olarak açıklanır. Benzer insanları görmek ve gözlemlemek, gözleyenin inançlarını artırır. Aynı zamanda insanların başarıları sonrasındaki sonuçları gözlemleme bu süreçte oldukça etkilidir. Bir diğer faktör, sosyal iknadır. Sözel olarak ikna edilen bireyler becerilerini ortaya koyar ve devam ettirirler. Cesaretlendirme ve motivasyonu artırıcı konuşmalar, bireylerin başarmak için yeterli denemeleri yapmalarına sebep olur. Ancak yeterlikte gerçekçi olmayan destekleme ve zorlamalar, hayal kırıklığı yaşatacak sonuçlara neden olabilir. Bununla birlikte biri beceriksiz olarak ikna edilirse, kendi potansiyelini geliştirecek durumlarla karşı karşıya kalmaktan sakınır ve zorluklarla karşılaştığında mücadeleyi bırakır. Son olarak psikolojik ve duygusal durumlar, yeterlik inancını geliştiren ve artıran faktör olarak görülür. Fiziksel durumların geliştirilmesi, stresin ve negatif duygusal eğilimleri azalması yeterlik inancı üzerinde etkilidir (Bandura, 1997:3-5).

Öz-yeterlik inancı bilişsel süreçlerle de ilişkilidir. Öz-yeterlik inancı motivasyonun, öz düzenleme rolünde anahtar rol oynar. Birçok yolla motivasyonu sağlar. Böylece bireylerin kendileri için hedef belirlemelerini sağlar. Ayrıca zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacaklarını, ne kadar zaman mücadele edeceklerini ve başarısızlıklar karşısındaki esnekliklerini belirler (Schunk, 1991; Bandura,1993).

Öğrenmeye yardımcı ortamları oluşturma görevi büyük çapta öğretmen öz-yeterliliğine ve yeteneğine dayandırılmaktadır. Sınıf atmosferi, bir ölçüde öğretmenlerin, öğretimsel yeterliklerine ilişkin inançları tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1993).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı olarak tanımlanır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998: Akt: Kurt, 2012). Öğretmen öz-yeterlik inancı, mesleki memnuniyeti ve öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir (Caprara vd, 2006). Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin, mesleki memnuniyetlerinin de düşük olduğu ortaya konulmuştur (Klassen ve Chiu, 2010). Bununla birlikte düşük öğretmen öz-yeterliğinin, mesleki yıpranma, tükenmişlik ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının azalması ile ilişkilendirilmiştir (O'Neill ve Stephenson, 2011). Öğretmen öz-yeterliğinin, mesleki tükenmişliği engellemede ve tedavi etmede kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır (Brouwers ve Tomic, 2000). Mesleki tükenmişlik ve öz-yeterlik inancı, negatif yönde ilişkili iken kişisel başarı ile öz-yeterlik inancı pozitif yönde ilişkilidir. Öğretmenlerde yüksek öz-yeterlik inancı, uygulamalara daha hazır olmalarına ve sonrasında yeni eğitimsel uygulamalar yapmalarına neden olur (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002). Düşük öz-yeterlik, yüksek düzey mesleki tükenmişlik algısı oluşturmaktadır (Friedman, 2003). Mesleki tükenmişlikten önce düşük öz-yeterlik inancının geldiği kabul edilir (Schwarzer ve Hallum, 2008).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, küçük bir konu olsa da etkileri büyüktür. Öğretmenlerin öğrencilerinin çıkış davranışlarını etkileyen becerilerine ilişkin değerlendirmeleri, öğretmenin davranışlarını, öğrencilerin tutumlarını ve başarılarını etkilediği kesinleşmiştir. Bu inançların nasıl formüle edileceğini ve öğretmenlik kariyeri sürecinde nasıl devam ettirileceği konusunu irdelenmelidir. Bu noktada öğretmenleri etkileyen faktörlerin araştırılması gerekmektedir (Tschannen-More ve Wolfok Hoy, 2002). Bu bağlamda öğretmen yeterlilikleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bunların sonucunda öğretmen yeterlilik inancı düzeyleri, alt boyutları, etkileyen faktörler ve sonuçları, ilişkili olduğu durumlar ortaya konulmaya çalışılmıştır (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Chung, Marvin ve Churchill, 2005; Poulou, 2007; Chan, 2008; Yılmaz-

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Tuzun ve Topçu, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Fives ve Buehl, 2010; Akkuş, 2013; Kadim, 2013).

Bireylerin harekete geçmesinde ve davranışlarında bu kadar etkili olduğu ortaya çıkan kavramın, birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar içinde öğretmen öz-yeterlik inancı dikkat çekmiştir. Çünkü eğitim alanında ve dolayısı ile bireylerin yetiştirilmesinde oldukça etkili olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve bu inançları etkileyen faktörler önem kazanmıştır.

Okul öncesi dönemde elde edilen kazanımların yaşam boyu etkili ve bu dönemde verilen eğitimin oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönemde verilen eğitimin kalitesini etkileyen unsurlardan biri olarak okul öncesi öğretmenleri kabul edilir. Bu durum dikkate alındığında okul öncesi öğretmen yeterliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuğu, öğretmen ve öğretmen yeterlikleri arasında ilişki ortaya konulmuş bir sonuçtur (Chung, Marvin ve Churchill, 2005). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar üzerindeki etkileri de düşünülecek olursa okul öncesi öğretmen yeterlikleri araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme öğrenme sürecine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin planlamaya yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

6. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Bu tür araştırmalarda, mevcut olayların daha önceki olay ve şartlarla ilişkileri göz önünde bulundurulur ve durumlar arasındaki etkileşimleri ortaya konulmaya çalışılır. Böylece elde edilen verilere dayanılarak yanıtlar bulunur (Kaptan, 1998: 59).

Araştırmanın çalışma grubunu 2012- 2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Elazığ il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde tabakalı örnekleme türü kullanılmıştır. Bu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



örnekleme türünde evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmeleri garanti altına alınır ve evren iki yada daha çok tabakaya (alt evrene-alt gruba) ayrılır (Balcı, 1995). Bu açıdan okullar iki boyutta tabakalandırılmıştır. Birinci tabakalandırma Elazığ il milli eğitim müdürlüğü tarafından oluşturulmuş resmi eğitim bölgeleri doğrultusunda yapılmıştır. İkinci tabakalandırma okulların sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak yapılmıştır. İlk tabakalandırmada izlenen yol şöyledir: Elazığ il merkezindeki okullar beş farklı resmi eğitim bölgesine ayrılmıştır. Mevcut araştırmada bu eğitim bölgelerinin her birinden üçer okul seçilmiştir. Okulların tabakalandırılmasında sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınmış ve bu çerçevede okullar iyi orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyler açısından sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sürecinde il Milli Eğitim Müdürlüğündeki yetkililerden alınan bilgiler, okulların içerisinde buldukları yerleşim alanları ve öğrenci profilleri sosyo-ekonomik düzey yönünden ölçüt olarak ele alınmıştır. Buna göre her eğitim bölgesinden bir iyi, bir orta bir de alt sosyo-ekonomik düzeye ait okullar tesadüfi bir biçimde seçilerek toplam 15 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullardan toplam 98 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma kapsamındaki öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler			
		f	%
Cinsiyet	Kadın	85	86.7
	Erkek	13	13.3
Kurum	Bağımsız Anaokulu	71	72.4
	İlkokul	27	27.6
Sosyo-ekonomik düzey	İyi	33	33.7
	Orta	33	33.7
	Alt	32	32.6
Hizmet süresi	1-5 yıl arası	52	53.1
	6-10 yıl arası	26	26.4
	11-15 yıl arası	8	8.2
	16-20 yıl arası	3	3.1
	21 yıl ve üstü	9	9.2
Toplam		98	100

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüzde 86.7’si kadın (n:85), yüzde 13.3’ü de erkektir (n:13). Ulaşılan öğretmenlerin yüzde 72.4’ü bağımsız anaokullarında (n:71), yüzde 27.6’sı (n:27) da ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey açısından dağılıma bakıldığında, öğretmenlerin yüzde 33.7’si (n:33) iyi, yüzde 33.7’si orta, yüzde 32.6’sı (n:32) da alt sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcıların hizmet sürelerine göre dağılımları ise şöyledir: 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler yüzde 53.1 (n:52), 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler yüzde 26.4 (n:26), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler yüzde 8.2 (n:8), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler yüzde 3.1 (n:3), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler yüzde 9.2 (n:9).

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen beşli Likert tipindeki “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, altı faktörlü olup 37 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler öğrenme öğretme süreci (OOS), iletişim becerileri (IB), aile katılımı (AK), planlama (PL), öğrenme ortamlarının düzenlenmesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



(OOD) ve sınıf yönetimi (SY) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutları “hiç, az, orta, çok, tamamen” biçiminde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesinde 896 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin toplam madde korelasyon katsayısı 0.65 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.97 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach alpha değerleri ise sırasıyla öğrenme öğretme süreci alt boyutu için 0.91, iletişim becerileri alt boyutu için 0.90, aile katılımı alt boyutu için 0.90, planlama alt boyutu için 0.87, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu için 0.88 ve sınıf yönetimi alt boyutu için 0.87 olarak belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1,00-5,00 arasındaki ortalama değerler “Hiç: 1.-1.80”, “Az: 1.81-2.60”, “Orta: 2.61-3.40”, “Çok: 3.41-4.20” ve “Tamamen: 4.21-5.00” şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve MWU testi kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizi ve t-testi için önce Levene testi uygulanarak dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu kısımda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet süresi, görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları				
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{X}	ss
OOS	5	Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.	4.71	.454
	6	Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.	4.64	.523
	11	Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabiliyorum.	4.80	.453
	12	Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.	4.58	.608
	15	Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim.	4.71	.454
	17	Öğrencilerimi girişken olmaya özendirilebilirim.	4.74	.483
	25	Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.	4.65	.539
	26	Öğrencilerimi özerk olmaya özendirilebilirim.	4.53	.613
	31	Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.	4.71	.454
Toplam			4.68	.361

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilme ($\bar{X}=4.71$), başarıyı yaşayacakları ($\bar{X}=4.64$) ve öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri ($\bar{X}=4.58$) fırsatları yaratabilme, öğrenme öğretme sürecine aktif katılımını sağlayabilme ($\bar{X}=4.71$) gibi öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde kabul ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yapabileceği ($\bar{X}=4.80$), davranışları ile model olma ($\bar{X}=4.71$) ve onları girişken ($\bar{X}=4.74$), ve özerk olmaya ($\bar{X}=4.53$), özendirilme, sınıfta işbirlikçi ortam yaratabilme ($\bar{X}=4.65$) gibi öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini de ‘tamamen’ düzeyinde kabul ettikleri belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin görüşlerin toplam aritmetik ortalamasının da ‘tamamen’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarını yüksek gördükleri ortaya çıkmıştır.

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	
					f	p		
Cinsiyet	Kadın	85	4.66	.369	96	2.940	.090	1.271
	Erkek	13	4.79	.286				

Tablo 3’teki bulgular, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin öğrenme öğretme sürecine (OOS) yönelik alt boyutuna ait görüşlerinin cinsiyetlerine [$t_{(96)}=1.271$, $p=.090$] göre farklılaşmadığını göstermektedir. Hem kadın ($\bar{X}=4.66$) hem de erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.79$), öğrenme öğretme sürecine yönelik öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ‘tamamen’ düzeyindedir.

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	
Hizmet Süresi	1-5 yıl arası	52	4.67	.340	4	.302	.876
	6-10 yıl arası	26	4.70	.385			
	11-15 yıl	8	4.60	.504	93		
	16-20 yıl	3	4.85	.170			
	21 yıl ve üstü	9	4.67	.356	97		
Levene: 2.145, p=0.081							

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci alt boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-93)}=.302$, $p=.876$]. Öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalar, öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi açısından öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Tablo 5. Kurum Değişkenine Göre Öğrenme Öğretme Süreci (OOS) Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
Değişken		n	\bar{x}	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Kurum	Anaokulu	71	4.67	.373	96	1.958	.165	.452
	İlkokul	27	4.70	.330				

Tablo 5'te kurum değişkenine göre öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, kurum değişkenine göre öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(96)}=.452$, $p=.165$]. Bu bulguya göre hem bağımsız anaokullarında ($\bar{x}=4.67$) hem de ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.70$) öğrenme öğretme sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Tablo 6. Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrenme Öğretme Süreci Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları							
Değişken		n	\bar{x}	ss	sd	F	P
Sosyo-ekonomik Düzey	İyi	33	4.62	.330	2	1.885	.157
	Orta	33	4.77	.336	95		
	Alt	32	4.64	.403	97		
Levene: .937, p=.395							

Tablo 6'ya bakıldığında, öğrenme öğretme sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait öğretmen görüşlerinin, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-95)}=1.885$, $p=.157$]. Bu bulguya göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların sosyo-ekonomik düzeyleri açısından öz-yeterli inançlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir. Aritmetik ortalamalar bu yöndeki görüşlerin 'tamamen' düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları					
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{x}	ss	
IB	3	Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.	4.71	.497	
	8	Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.	4.67	.513	
	10	Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	4.78	.443	
	14	Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.	4.43	.674	
	21	Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.	4.69	.526	
	24	Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.	4.83	.407	
	34	Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	4.68	.567	
Toplam			4.67	.352	

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Tablo 7’de öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerine ait bulgular verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilme (\bar{X} =4.71), öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirebilme (\bar{X} =4.67), onlara bir birey olarak değer verdiğini hissettirebilme (\bar{X} =4.78), ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilme (\bar{X} =4.43), ses tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilme (\bar{X} =4.69), öğrencilerle göz teması kurabilme (\bar{X} =4.83) ve beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilme (\bar{X} =4.68) yönündeki görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde benimsedikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri söylenebilir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre İletişim Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		T	
					f	p		
Cinsiyet	Kadın	85	4.69	.360	96	.397	.530	.162
	Erkek	13	4.67	.305				

Tablo 8’de iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(96)}=.162$, $p=.530$]. Buna göre kadın öğretmenler (\bar{X} =4.69) ve erkek öğretmenler (\bar{X} =4.67) iletişim becerilerine ait öz-yeterlik inançlarına ilişkin ‘tamamen’ düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 9. Hizmet Süresi Değişkenine Göre İletişim Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları							
Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	F	P	
Hizmet Süresi	1-5 yıl arası	52	4.67	.346	4	.240	.915
	6-10 yıl arası	26	4.71	.475			
	11-15 yıl	8	4.68	.475	93		
	16-20 yıl	3	4.86	.247			
	21 yıl ve üstü	9	4.67	.350			
Levene: .622 , p=.648							

Tablo 9’a bakıldığında, okul öncesi öğretmen görüşlerinin iletişim becerileri alt boyutunda hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(4,93)}=.240$, $p=.915$]. Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 yıl arası ve 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlere (\bar{X} =4.67), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 16-20 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlere (\bar{X} =4.86) ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin ‘tamamen’ düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 10. Kurum Değişkenine Göre İletişim Becerileri Alt Boyutuna İlişkin MWU testi Sonuçları						
Değişken	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P	
Kurum	Anaokulu	71	48.86	3469.00	913.000	.710
	İlkokul	27	51.19	1382.00		
Levene: 5.154 p=0.025						

Turkish Studies

Tablo 10'daki MWU testi sonucuna göre kurum değişkeni açısından iletişim becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ait görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir (MWU= 913.000). Elde edilen bu bulgu, anaokullarında ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, iletişim becerilerine ilişkin öğretmen öz-yeterlik inançlarına ait görüşlerinin değişmediğini göstermektedir.

Tablo 11. Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre İletişim Becerileri Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları							
Değişken		n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Sosyo-ekonomik Düzey	İyi	33	4.66	.335	2	1.602	.207
	Orta	33	4.77	.317	95		
	Alt	32	4.62	.394	97		
	Levene: .991, p=.375						

Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir. Buna göre, öğretmen görüşlerinin sosyo-ekonomik düzey açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2,95)}=1.602$, $p=.207$]. Bu bulgulara göre öğretmenlerin 'tamamen' düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Aile Katılımına İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları				
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{X}	ss
AK	16	Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.	4.36	.763
	18	Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.	4.23	.882
	27	Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.	4.18	.923
	32	Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabilirim.	4.54	.577
	37	Aileleri, okul öncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.	4.30	.792
Toplam			4.32	.597

Tablo 12'de öğretmenlerin aile katılımına ilişkin görüşlerine ait bulgular verilmiştir. Buna göre öğretmenler, ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilme ($\bar{X}=4.36$), ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabilme ($\bar{X}=4.23$), öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabilme ($\bar{X}=4.54$), aileleri, okul öncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilme ($\bar{X}=4.30$) gibi görüşlere 'tamamen' düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Bununla birlikte araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilme ($\bar{X}=4.18$) görüşüne ‘çok’ düzeyinde katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		T	
					f	p		
Cinsiyet	Kadın	85	4.34	.598	96	.003	.955	.422
	Erkek	13	4.20	.594				

Tablo 13’e göre, öğretmenlerin aile katılımına ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır [$t_{(96)}=.422, p=.955$]. Bu bulgu kadın ($\bar{X}=4.34$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.20$) aile katılımına ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Her iki cinsiyet grubunda bulunan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	
Hizmet Süresi	1-5 yıl arası	52	4.22	.617	4	1.635	.172
	6-10 yıl arası	26	4.48	.467			
	11-15 yıl	8	4.60	.733	93		
	16-20 yıl	3	4.53	.808			
	21 yıl ve üstü	9	4.13	.539	97		
Levene:2.082, p=.089							

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin aile katılımına ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait görüşleri arasında hizmet süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$F_{(4-93)}=1.635, p=.172$]. Öğretmenlerin bu yöndeki öz-yeterlik inançlarına ait görüşlerinin değişmediği ifade edilebilir.

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	
					f	p		
Kurum	Anaokulu	71	4.30	6.38	96	3.334	.071	.619
	İlkokul	27	4.39	.477				

Tablo 15’te aile katılımına ilişkin öğretmen görüşlerinin, kurum değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(96)}=.619, p=.071$]. Hem anaokullarında ($\bar{X}=4.30$) hem de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.39$) aile katılımına ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait görüşlerinin ‘tamamen’ düzeyinde benimsendiği belirlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Değişken	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	
Sosyo-ekonomik Düzey	İyi	33	4.30	.577	2	1.586	.210
	Orta	33	4.46	.619	95		
	Alt	32	4.20	.581	97		
Levene: .267, p=.766							

Tablo 16'daki varyans analizi sonuçları aile katılımına ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait öğretmen görüşlerinin, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir [$F_{(2,95)}=1.586$, $p=.210$]. Buna göre her üç sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin bu yöndeki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri değişmemektedir.

Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{X}	ss
PL	20	Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.	4.53	.629
	23	Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.	4.57	.592
	28	Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.	4.61	.603
	29	Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	4.59	.514
	33	Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.	4.52	.630
	36	Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.	4.41	.686
Toplam			4.54	.464

Tablo 17'de öğretmenlerin planlamaya ilişkin öz-yeterlik inançlarına aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları görülmektedir. Buna göre öğretmenler, etkinliklerde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilme ($\bar{X}=4.53$), gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilme ($\bar{X}=4.57$), günlük plan hazırlarken öğrencilerin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilme ($\bar{X}=4.61$), öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilme ($\bar{X}=4.59$), günlük planında bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilme ($\bar{X}=4.52$) ve günlük planına yakın çevrenin özelliklerini

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



yansıtılabilir ($\bar{X}=4.41$) yönündeki öz-yeterliklerinin ‘tamamen’ düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 18. Cinsiyet Değişkenine Göre Planlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	
					f	p		
Cinsiyet	Kadın	85	4.54	.481	96	1.972	.163	.836
	Erkek	13	4.56	.344				

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin planlamaya ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(96)}=.836$, $p=.163$]. Bu bulguya göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.54$) ve erkek öğretmenler ($\bar{X}=4.56$) planlamaya ilişkin ‘tamamen’ düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 19. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Planlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları							
Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	
Hizmet Süresi	1-5 yıl arası	52	4.54	.415	4	.075	.990
	6-10 yıl arası	26	4.55	.514			
	11-15 yıl	8	4.56	.591	93		
	16-20 yıl	3	4.50	.441			
	21 yıl ve üstü	9	4.46	.570	97		
Levene: 1.041, $p=.390$							

Tablo 19 incelendiğinde, planlamaya ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait öğretmen görüşlerinin hizmet süresi değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4,93)}=.075$, $p=.990$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin planlamaya ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait görüşlerinin ‘tamamen’ düzeyinde benimsendiği dikkat çekmektedir.

Tablo 20. Kurum Değişkenine Göre Planlama Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	
					f	p		
Kurum	Anaokulu	71	4.49	.488	96	3.782	.055	1.864
	İlkokul	27	4.68	.367				

Tablo 20’deki bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kurum değişkeni açısından planlamaya ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri farklılık göstermemektedir [$t_{(96)}=.1864$, $p=.055$]. Bu bulguya göre hem bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.49$) hem de ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.68$) planlamaya ilişkin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Tablo 21. Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Planlama Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları							
Değişken		n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Sosyo-ekonomik Düzey	İyi	33	4.49	.482	2	1.789	.173
	Orta	33	4.66	.420	95		
	Alt	32	4.46	.477	97		
	Levene: .311, p=.733						

Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre planlamaya ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait öğretmen görüşleri Tablo 21’de verilmiştir. Buna göre, öğretmen görüşlerinin sosyo-ekonomik düzey açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-95)}=1.789$, $p=.173$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin okullarının sosyo-ekonomik düzeyleri açısından planlamaya ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları				
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{X}	ss
OOD	1	Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	4.41	.701
	4	Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	4.40	.729
	7	Sınıfta öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilirim.	4.42	.702
	13	Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.	4.59	.571
	19	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni. vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.	4.49	.707
Toplam			4.46	.526

Tablo 22’de okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmenler, öğrenme ortamını öğrencilerin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilme ($\bar{X}=4.41$), yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilme ($\bar{X}=4.40$), sınıfta öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



yapabilme ($\bar{X}=4.42$), öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilme ($\bar{X}=4.59$) ve fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni. vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilme ($\bar{X}=4.49$) yönündeki görüşlere ‘tamamen’ düzeyinde katılım göstermişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrenme ortamının düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	
					f	p		
Cinsiyet	Kadın	85	4.46	.531	96	.015	.902	.002
	Erkek	13	4.46	.512				

Tablo 23 incelendiğinde, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(96)}=.988$, $p=.902$]. Bu bulguya göre hem kadın okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.46$) hem de erkek okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.46$) öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik inançlarını ‘tamamen’ düzeyinde gördüklerini belirtmişlerdir.

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	
Hizmet Süresi	1-5 yıl arası	52	4.48	.466	4	.603	.661
	6-10 yıl arası	26	4.37	.687			
	11-15 yıl	8	4.65	.438	93		
	16-20 yıl	3	4.67	.231			
	21 yıl ve üstü	9	4.40	.480			
Levene: .909, $p=.462$							

Tablo 24 incelendiğinde, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet süresi değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-93)}=.603$, $p=.661$]. Gruplardaki okul öncesi öğretmenler tarafından, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait görüşler ‘tamamen’ düzeyinde kabul görmüştür.

Değişken	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	
					f	p		
Kurum	Anaokulu	71	4.42	.545	96	.271	.604	1.271
	İlkokul	27	4.57	.463				

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Tablo 25’te kurum değişkenine göre öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir. Bu bulgulara göre, kurum değişkenine göre öz-yeterlik inançlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(96)}=1.271$, $p=.604$]. Bu bulguya göre bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.42$) ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=4.52$) öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlik inançlarını ‘tamamen’ düzeyinde gördüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 26. Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları							
Değişken		n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Sosyo-ekonomik Düzey	İyi	33	4.32	.456	2	2.817	.065
	Orta	33	4.62	.614	95		
	Alt	32	4.43	.461	97		
	Levene: .047, p=.954						

Tablo 26 incelendiğinde, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin öz-yeterli inançlarına ait öğretmen görüşleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, sosyo-ekonomik düzey açısından öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır [$F_{(2,95)}=2.817$, $p=.065$]. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutuna ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait ‘tamamen’ düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları				
Alt Ölçek	Madde No	Madde	\bar{X}	ss
SY	2	Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.	4.66	.475
	9	Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.	4.60	.588
	22	Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	4.58	.516
	30	Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.	4.64	.523
	35	Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	4.55	.611
Toplam			4.61	.401

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 27’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilme ($\bar{X}=4.66$), tüm öğrencileri etkinliklere motive edebilme ($\bar{X}=4.60$), sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilme ($\bar{X}=4.58$), etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilme ($\bar{X}=4.64$) ve öğrenme

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



sürecinde zamanı etkin kullanabilme ($\bar{X}=4.55$) gibi sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde benimsedikleri belirlenmiştir.

Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
Değişken		n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Cinsiyet	Kadın	85	4.60	.404	96	.216	.643	.513
	Erkek	13	4.66	.395				

Tablo 28’de sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait okul öncesi öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(96)}=.513$, $p=.643$]. Buna göre hem kadın ($\bar{X}=4.60$) hem de erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.66$) sınıf yönetimi alt boyutuna ait öz-yeterlik inançlarına ilişkin ‘tamamen’ düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 29. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları							
Değişken		n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Hizmet Süresi	1-5 yıl arası	52	4.60	.408	4	.369	.830
	6-10 yıl arası	26	4.62	.397			
	11-15 yıl	8	4.58	.506	93		
	16-20 yıl	3	4.87	.115			
	21 yıl ve üstü	9	4.56	.371	97		
Levene: 1.136, $p=.345$							

Tablo 29’a bakıldığında, öğretmen görüşlerinin sınıf yönetimi alt boyutunda hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(4,93)}=.369$, $p=.830$]. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmenlerin bu yöndeki öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin hizmet sürelerine göre değişmemektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin ‘tamamen’ düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Tablo 30. Kurum Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları								
Değişken		n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t
						f	p	
Kurum	Anaokulu	71	4.59	.420	96	3.018	.086	.890
	İlkokul	27	4.67	.346				

Tablo 30 incelendiğinde, sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, kurum değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(96)}=.890$, $p=.086$]. Gerek anaokullarında öğretmenlerin ($\bar{X}=4.59$) gerekse ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{X}=4.67$) sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlere ‘tamamen’ düzeyinde katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



Tablo 31. Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları							
Değişken		n	\bar{x}	ss	sd	F	p
Sosyo-ekonomik Düzey	İyi	33	4.55	.425	2	3.051	.052
	Orta	33	4.75	.329	95		
	Alt	32	4.53	.418	97		
Levene: 2.890, p=.060							

Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin öz-yeterlik inançlarına ait öğretmen görüşleri Tablo 31’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen görüşlerinin sosyo-ekonomik düzey açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-95)}=3.051$, $p=.052$]. Öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutunda öz-yeterlik inançlarına ait görüşleri ‘tamamen’ düzeyinde benimsedikleri tespit edilmiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 98 okul öncesi öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Benzer bir biçimde okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ölçüldüğü bir araştırmada, öz-yeterlik düzeyleri ortalamasının üstünde olduğu ortaya konmuştur (Kesgin, 2006). Gençtürk (2008)’ün yaptığı araştırmada da benzer biçimde öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Yine başka bir araştırmada öğretmen öz-yeterlik düzeyleri ortalamasının üstünde bulunmuştur (Akkuş, 2013). Öz-yeterlik inancının, akademik motivasyonu artırmada etkililiği (Schunk, 1991), bireyin harekete geçmesinde ve bireyi faal kılan kalitesine ve düzeyine katkıları (Bandura, 1993,1997) gibi noktalar göz önüne alındığında öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde çıkması olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir biçimde Gür (2008)’ün öğretmen öz-yeterlilikleri üzerinde yaptığı çalışmada, cinsiyetin öğretmenlerin genel öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterliklerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterliliği üzerine yapılan bir diğer çalışmada da, öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Koparan, Öztürk ve Haşıl Korkmaz, 2011). Yine benzer şekilde öğretmen öz-yeterliliklerine ilişkin yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin farklılığın bulunmadığı araştırmalar mevcuttur (Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç, 2004; Gençtürk, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Çevik, 2010; Ülper ve Bağcı, 2012). Bu araştırmaların sonuçları mevcut araştırmanın bu yöndeki sonuçlarıyla paralellik göstermekte ve birbirini desteklemektedir.

Araştırmada, öz-yeterlik inançlarına ilişkin öğretmen görüşleri hizmet süreleri açısından da incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinin hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı ulaşılan bir diğer sonuçtur. Benzer bir biçimde sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada meslekte geçirilen süre açısından öğretmen görüşleri arasında farklılık saptanmamıştır (Gotch ve French, 2013). Gür (2008)’in araştırmasında da öğretmenlik tecrübesinin öğretmenlerin genel öğretim

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterliklerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Başka bir araştırmada öğretmen öz-yeterlik algılarının hizmet sürelerine göre değişmediği belirlenmiştir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin bir diğer araştırmada da hizmet süresine göre öğretmen görüşleri farklılaşmamıştır (Keskin, 2006). Buna karşın başka bir araştırmada öğretmen yeterlilikleri ve meslekteki tecrübe süresi arasında ilişki saptanmıştır (Cheung, 2006). Bir başka araştırmada da mesleki tecrübe arttıkça öz-yeterlik inancı arttığı sonucuna varılmıştır (Fives ve Buehl, 2010). Benzer biçimde hizmet süresi değişkeninin öğretmen öz-yeterliliği ile ilişkili olduğu sonucuna varılan araştırmalar alan yazınında mevcuttur (Gençtürk, 2008; Koparan, Öztürk ve Haşıl Korkmaz, 2011).

Bu araştırmada, öğretmen görüşleri görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey açısından da değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda istatistiksel olarak farklılık saptanmamıştır. Buradan hareketle hem anaokullarında hem de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin benzer ve yüksek düzeyde görüş bildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte iyi, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden okullarda görev yapan öğretmenlerin de görüşlerinde benzerlik ortaya çıkmıştır. Benzer bir biçimde okul öncesi öğretmenlerin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmada anaokulu ve ilkokullarda görev yapan öğretmen görüşlerinin bazılarında farklılık olduğu bazılarında olmadığı belirlenmiştir (Kadim, 2013). Bununla birlikte bir başka araştırmada okul türü açısından öğretmen öz-yeterliklerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Gençtürk, 2008).

5. ÖNERİLER

Okul öncesi dönem ve bu dönemde verilen eğitimin önemi düşünüldüğünde okul öncesi öğretmen yeterliliklerinin araştırılması gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmen yeterliliklerinin neler olduğu ve mevcut öğretmen yeterlilikleri, hem nicel hem de nitel araştırmalarla değerlendirilmelidir.

Okul öncesi öğretmen yeterliliklerini artıracak faktörlere ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

Öğretmen öz-yeterlilikleri ve öğretme öğrenme ortamları, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi gibi alt boyutlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak deneysel nitelikte çalışmalara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- AKKUŞ, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- BALCI, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO Bilgisayar- Yayıncılık.
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. UK: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (1-44). United States of America: Information Age Publishing.
- BROUWERS, A. ve TOMIC, W. (2000). A longitudinal of of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., STECA, P., ve 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.
- CHAN, D. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 (7), 735-746.
- CHEUUNG, H. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- CHUNG, L., MARVIN, A.C. ve CHURCHILL, S. L. (2005). Teachers factors associated with preschool teacher-child relationships: teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 131-142.
- ÇEVİK, B. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their İmlication (ICONTE)*:11-13 Kasım, Antalya- Türkiye.
- EVERS, W. J., BROUWERS, A., ve TOMIC, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- FIVES, H. ve BUEHL, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 118-134.
- FRIEDMAN, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- GENÇTÜRK, A. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- GOTCH, C. M.ve FRENCH, B. F. (2013). Elementary teachers' knowledge and self-efficacy for measurement concepts. *The Teacher Educator*, 48, 46-47.
- GÜR, G. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterliklerin yordanması üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ: Ankara.
- JACKSON, J. W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 243-254.
- KADİM, M. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1).
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KESKİN, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelemesi (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- KLASSEN, R. M., ve 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.
- KOPARAN, Ş., ÖZTÜRK, F.ve HAŞIL KORKMAZ, N. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yetiştirme yeterliliğinin incelenmesi. *Ulusal*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/7 Summer 2013



- Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Kongresi:25-26 Mayıs 2011, Van/ YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61.
- KURT, T. (2012). Öğretmen öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- O'NEILL, S. C. ve STEPHENSON, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(3), 261-299.
- POULOU, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perception. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- SCHUNK, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-331.
- SCHWARZER, R., ve HALLUM, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.
- TEPE, D., ve DEMİR, K. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/910/1662> adresinden edinilmiştir.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve WOOLFOLK HOY, A. (2002, April). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- ÜLPER, H.ve BAĞCI, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- ÜSTÜNER, M., DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M. ve ÖZER, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(9), 1-16.
- YAMAN, S., KORAY, Ö. C., ve ALTUNÇEKİÇ, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), 355-366.
- YILMAZ-TÜZÜN, Ö. ve TOPÇU, M. S. (2008). Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological World views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education*, 30(1), 65-85.