



ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİNİN UYARLANMASI ve BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Ebru Hasibe TANJU^{a*}, Nilüfer DARICA^b; Şener BÜYÜKÖZTÜRK^c

^aBaşkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Ankara/TÜRKİYE

^bOkan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul/TÜRKİYE

^cGazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara/TÜRKİYE

ÖZET

Araştırmamanın amacı Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeği (EPI)'ni Türkçe'ye uyarlamak ve katılımcıların eğitim felsefelerine bakış açılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya 212 kişi (öğretmen ve öğretmen adayı) katılmıştır. Veri toplama amacıyla özgün adı Early Childhood Curricular Beliefs Inventory (ECCBI) olan erken çocukluk dönemi eğitim programına yönelik inançlar ölçeği (EPI) kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Doğrulamalı faktör analizi, Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış, Spearman Brown iki yarı test güvenilirliğine bakılmıştır. Okulöncesi öğretmenleri ve adaylarının EPI faktör puanları arasındaki fark ile öğretmen adaylarının üniversite ve devam edilen programın türüne ve öğretmenlerin yaşlarına göre EPI puan ortalamaları arasındaki fark ilişkisiz t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. EPI'nin Davranışsal, Gelişimsel, Duyusal-Bilişsel ve Bilişsel olmak üzere dört faktörlü yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin alt boyut alfa ve güvenilirlik katsayıları .73-.90 arasındadır. T-testi sonuçları öğretmenlerin gelişimsel etkileşim, duyusal-bilişsel ve bilişsel yaklaşım olmak üzere üç eğitim felsefesini öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Mann Whitney U testi sonuçlarında okulöncesi öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin duyusal-bilişsel yaklaşım faktör puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen eğitiminde inançların gerekliliğine, eğitimdeki rolüne ve aday öğretmenlerin daha prensipli eğitim geliştirebilmelerini mümkün kılan inançların rolü üzerine vurgu yapılması önerilebilir. EPI'nin uyarlama çalışması sonucunda elde edilen bulgular, dört eğitim felsefesini tanımlayan inanç cümlelerinin geçerlik ve güvenilirlik açısından tutarlılığını ve uygulanabilirliğini göstermiş, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının erken çocukluk dönemi eğitimi alanında baskın olan eğitim felsefelerinin belirlenmesine yönelik bir araç olarak kültürümüze kazandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocukluk, Eğitim Programı, İnançlar

ABSTRACT

This study aimed to adapt the Early Childhood Curricular Beliefs Scale (ECCBS) to Turkish and to examine the participants' perspectives on certain educational philosophies with respect to several variables. A total of 212 individuals (practicing and preservice teachers) participated in the study. Data were collected by the ECCBS, known originally by the name Early Childhood Curricular Beliefs Inventory (ECCBI). These data were analyzed by using confirmatory factor analysis, Cronbach alpha coefficient, and Spearman Brown split half test reliability. Independent samples t-test was used to analyze the difference between the ECCBS

* **Yazar:** ebrut@baskent.edu.tr

factor scores of practicing and preservice preschool teachers; the scores of preservice teachers with respect to the university and type of program attended; and the mean scores of practicing teachers with respect to age. Also, The Kruskal Wallis and Mann Whitney U test was used. ECCBS had a Behavioral, Developmental, Affective-Cognitive and Cognitive four-factor structure. The alpha and reliability coefficients coefficients were between .73-.90. T-test results revealed that practicing teachers adopted the three educational philosophies of developmental interaction, affective-cognitive and cognitive approach more than preservice teachers. Mann Whitney U test results revealed a significant difference in the affective-cognitive approach factor scores of teachers who were graduates of preschool education departments. It may be recommended that teacher education programs emphasize the necessity of beliefs, their role in education and in enabling preservice teachers to design more principled instruction. The findings of ECCBS showed consistency and applicability of the belief statements defining the four educational philosophies, and the scale emerged as a tool to determine the dominant educational philosophies of practicing and preservice teachers in early childhood education.

Key Words: *Early Childhood, Curriculum, Beliefs*

GİRİŞ

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik inançlarının tanımlanması; eğittikleri öğrencilerin öğretmenlerinin eğitiminden nasıl etkilendiklerini ortaya koyması açısından öğretmen eğitiminde oldukça önemlidir.

Öğretmen inançlarının sınıf içinde karar alma ve davranışların saptanmasında en iyi belirleyiciler olduğu öne sürülmüştür (Clark & Paterson, 1986). Rokeach (1968)'e göre; inancın üç bileşeni vardır. Bilişsel bileşen; kişinin bilgisini, olumlu ya da olumsuz, iyi ya da kötü oluşunu yansıtmaktadır. Duygusal bileşen; çeşitli güçlerin etkisinden doğan yapabilirlik inancıdır. Davranışsal bileşen; inançların motive ettiği hareketlerin ortaya konmasıdır.

İnançlar tanımlama etkinliklerindeki araçlardır ve yorum, plan yapmak ve karar vermek için gereklidir (Pajares, 1992). Çünkü onlar davranışın tanımlanmasında, bilginin organize edilmesinde çok önemli rol oynamaktadırlar. Herhangi bir durumda kişinin davranışı büyük ölçüde durumu nasıl algıladığı ile ilişkilidir. Sunulan bir durumun algılanması, kişinin sahip olduğu inançlarla yorumlanmaktadır (Nisbett & Ross, 1980).

Literatüre göre, araştırmacılar en temel inançların diğer inançlarla ilişkili olduğunu, başkaları ile paylaşıldığını, kişinin kimliği ile bağlantılı olduğunu ve yaşamın ilk yıllarında şekillendirilerek sürdürüldüğünü belirtmektedirler (Rokeach,1968; Green, 1971; Nisbett & Ross, 1980; Pajares, 1992). İnançlar bir sistemin ya da inançlar setinin parçası olarak oluşmaktadır. Bu sistemlerin mantıksal bir yapısı vardır. Bazı inançlar; bireyin sahip olduğu diğer inançlardan ortaya çıkarken, bazı inançlar da değişmeden kalırlar (Green, 1971). Bunun tersinde genelde inançların sürekli olduğu ve değişmediği savunulmaktadır (Lasley, 1980). Benzer olarak inançların değişikliğe oldukça dayanıklı olduğu, genel olarak bireylerin savundukları inançlarını güçlendirmeye yardımcı olacak stratejiler aramadıkları ya da savunmadıkları inançlarını reddetme ya da değiştirme çabası göstermediklerini savunan araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Nisbett ve Ross, 1980). Green (1971), eğitimin inanç sistemi üzerine etkisinin olduğunu vurgulamış ve inançların artmasında veya azalmasında eğitimin rolünü öne sürmüştür.

Eğitim alanında yapılan son çalışmaların ortaya koydukları görüşler; okulların tüm çocukları tatmin edici şekilde eğitmediği ve öğretmen hazırlama programlarının ise tüm çocukların

başarılı olmalarında yardımcı olacak öğretmenlerin yetersiz hazırlandıkları eleştirisi üzerinde odaklanmaktadır. Öğretmenlerin değişik ortamlarda öğretim yapabilmeye uygun eğitilmelerinin ve doğumdan sekiz yaşa kadar olan gelişimsel aralıkta farklı rolleri gerçekleştirmelerinin gerektiği, okulöncesi eğitim alanında daha da önemli ve üzerinde durulması gereken bir problem haline gelmektedir (Isenberg, 2001). Öğretmenleri eğiten kişilerin kendi deneyimlerini gözden geçirmesi ve aday öğretmenleri daha iyi nasıl hazırlayabileceklerinin yollarını keşfetmeleri beklenen tepkiler arasındadır. Araştırma sonuçları, öğretmenin eğitiminin odak noktasının; bireyleri oldukça etkin öğretmenler olarak eğitmenin gerektiğini vurgulamakta ve bu etkinliğin onları eğiten kişinin inanç ve tutumlarıyla ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Yager ve Smith,1990; Feeney & Chun, 1985; Spodek, 1988).

Erken çocukluk dönemi eğitiminde; öğretmenlerin inançlarının ve deneyimlerinin tercih edilen felsefeyle, çocuk gelişimi alanındaki yeniliklerle ve program modeliyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Charlesworth, Hart, Burts & Hernandez, 1991; Smith, 1992). Literatür bilgileri gözden geçirildiğinde; öğretmenlerin, daha da önemlisi öğretmen adaylarının inançlarının anlaşılmasına ihtiyaç duyulduğu göze çarpan özellikler arasındadır (Clark & Peterson, 1986; Pajares, 1992; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Kennedy, 1997).

Sıklıkla uzmanların derslerinde öğrettikleri erken çocukluk dönemi eğitiminin kendine özgü doğası nedeniyle belirli programlar içine adapte edilebilir ve özel yapılara sahip program modelleri ile ilişkilendirilebilir. Bu bilgiler; deneyimlere rehberlik eder ve çocuklar ile onların eğitimlerine yönelik inançların belirlenmesine katkıda bulunur. Erken çocukluk dönemi eğitimi alanına yönelik tüm değerlendirmeler; şimdi ve geçmişteki deneyimlerin özünü oluşturan teorilerin ve inançların anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu tarihsel geçmiş, zaman içinde gerçekleşen sosyal değişimi ve inançlardaki, anlayışlardaki görüş farklılıklarını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeği (EPI)'ni Türkçe'ye uyarlamaktır. Bu bağlamda, ilk aşama olarak gerçekleştirilen ön uygulamadan elde edilen sonuçları paylaşmak ve ek olarak katılımcıların eğitim felsefelerine bakış açılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi/özel anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapmakta olan 100 öğretmen ile devlet/vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerine bağlı ilköğretim bölümlerinin okulöncesi öğretmenliği programı ve sağlık bilimleri fakültelerine bağlı çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerinin son sınıfına devam eden 112 öğretmen adayı olmak üzere toplam 212 kişi katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 111'i kadın, 1'i erkektir. Grubun %64'ü (n=72) devlet, %36'sı (n=40) vakıf üniversitesinde okumakta; %42'si (n=47) çocuk gelişimi, %58'i (n=65) okulöncesi eğitimi programlarına devam etmektedir. Çalışmaya katılan 100 öğretmenin %10'u erkek, %90'ı kadındır. Öğretmenlerin %69'u 26-35, %31'i 36-45 yaş arasında; %16'sı 5 yıl ve daha az, %60'ı 6-15 yıl, %24'ü 16-25 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %5'i önlisans, %91' lisans, %4'ü yüksek lisans eğitim düzeyinde olup tamamı devlet üniversitesinden mezundur. Öğretmenlerin %78'i okulöncesi, %22'si çocuk gelişimi programı mezundur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla erken çocukluk dönemi eğitim programına yönelik inançlar ölçeği (EPI) kullanılmıştır. Bu ölçek, erken çocukluk dönemi eğitimi alanında aktif olarak hizmet veren öğretmenler ile öğretmen adayları için Melanie Kannwischer Jensen (2004) tarafından geliştirilen ve özgün adı Early Childhood Curricular Beliefs Inventory (ECCBI) olan aracın Türkçe'ye uyarlanması ile elde edilmiştir. ECCBI'nin geliştirilme amacı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının erken çocukluk dönemi eğitimi alanında baskın olan eğitim felsefelerinin belirlenmesini sağlamaktır.

ECCBI'de, ilgili literatür kaynak alınarak her bir eğitim felsefesi; çocuğa bakış, öğretmenin rolü, kullanılan kaynaklar, programın etkinliği, değerlendirme ve öğrenme çevresi olmak üzere 6 alt alanda başlangıçta 182 inanç cümlesiyle tanımlanmıştır. Bu cümleler üniversitede görev yapan ve erken çocukluk dönemi alanında teorik ve pratik uygulamalarıyla bilinen üç uzmanın görüşü alınarak, davranışsal yaklaşım (Doğrudan Bilgilendirme), gelişimsel etkileşim (Bank Street), duyuşal-bilişsel yaklaşım (Montessori) ve bilişsel yaklaşım (High Scope) olmak üzere 4 eğitim felsefesine uygun olacak şekilde sınıflandırılmıştır.

Tablo 1. EPI boyutları, madde sayısı, tanımı ve örnek madde

Boyut	Madde sayısı	Tanım	Örnek Madde
1. Davranışsal	18	Bireyin gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlarını ele alan bir yaklaşımdır.	43. Aşırı yapılandırılmış, öğretmen merkezli etkinlikler; çocukların dikkatini çekebilecek ve yapacakları hataları en aza indireyecek şekilde etki etmektedirler.
2. Gelişimsel	18	Gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi ele alan bir yaklaşımdır.	22. Öğretmen çocuklara gezi planlama, dramatik oyun içeriğini oluşturma, kitap toplama, kaynakları yerleştirme ve uzman kişileri bulma gibi öğrenme fırsatlarını ve kaynakları sağlar.
3. Duyusal-Bilişsel	18	Kavram oluşumunun duyular yoluyla kazanıldığını savunan bir yaklaşımdır.	66. Çocukların zamanının belirli kısımlarında materyallerin kullanım kurallarına uyararak sınıf içindeki araç-gereçlerle özgürce çalışmaları gerekmektedir.
4. Bilişsel	18	Bilişsel fonksiyonların dilden ve düşünceden etkilendiğini savunan bir yaklaşımdır.	26. Bir öğrenim yılı boyunca planlama aşamasında ve küçük grup etkinlikleri süresince kullanılacak olan materyaller ve etiketler; önce tanıtılmalı daha sonra çocuğun kullanacağı ilgi alanlarına yerleştirilmelidir.

Uzmanların görüşleri arasındaki tutarlılığa göre analiz edilen inanç cümlelerinden 141 maddenin ortak görüş aldığı saptanmıştır. İnanç cümlelerinin 4 eğitim felsefesine yönelik 6 alt alanda ayrımlaştırılması yine bu uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiş, ifadeler “çok”, “biraz”

ve “az” tanımlamaları kapsamında gruplandırılmış, böylece eğitimsel yaklaşımlara ait her bir alt alandan 3 ifade raslantısal şekilde seçilerek 72 maddelik ölçek oluşturulmuştur.

ECCBI ölçeğinin yapı geçerliliğinin değerlendirilmesi için faktör analizi uygulanmış, kriter geçerliliği için dört farklı eğitim felsefesine yönelik eğitim alan ve almayanlar karşılaştırılmıştır. Ölçek puanlarının güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach's alpha kullanılmıştır. Aracın puanlanması Likert ölçeğine verilen tepkilerinin kaydedilmesi şeklinde yapılmış, her bir eğitim felsefesiyle ilgili puanlar karşılaştırılarak, en düşük ortalama puana sahip faktörün kişinin/grubun eğitim felsefesini yansıttığı şeklinde değerlendirilmiştir. Aracın Türkçe'ye çevirisi alanla ilgili üç uzman tarafından gerçekleştirilmiş, ardından tekrar İngilizce'ye çevirisi yapılarak orjinal araçla karşılaştırılmıştır. Bu işlem sonrası her bir eğitim felsefesine yönelik maddeler okulöncesi eğitimi alanında teorik ve pratik deneyime sahip uzman kişiler tarafından incelenmiş, öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri Analizi

Özgün ölçeğin belirlenen dört faktörlü yapısının Türk kültüründe öğretmen ve öğretmen adaylarından toplanan verilerle doğrulanıp doğrulanmadığı, Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA, kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden (göstergelerden) oluşan faktörlerin (gizil değişkenlerin) toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir (Sümer, 2000).

DFA'da model-veri uyumu için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlardan en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000): Ki-Kare uyum testi (Chi-Square Goodness, χ^2), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). Model-veri uyumu için RMSEA ve RMR'nin 0.0'a yakın değerler vermesi beklenir ve 0.05'e eşit ya da daha küçük olan değerler çok iyi bir uyumu, 0.05-0.08 arasında olması ve bazı durumlarda 0.10'un altında kalması kabul edilebilir değerleri tanımlar. GFI ve AGFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması model-veri uyumunun iyi düzeyde, GFI değerinin 0.85 ve AGFI değerinin 0.80'in üzerinde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğunu gösterir. CFI ve NFI değerlerinin de 0.90'ın üzerinde olması model-veri uyumunu gösterir (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla & McDonald, 1988; Sümer, 2000).

Ölçek puanlarının güvenilirliği için ilk olarak Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra Spearman Brown iki yarı test güvenilirliği bakılmıştır. Çalışmada ayrıca ölçeğin dört temel boyutu için ayrı ayrı düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanarak, maddelerin geçerliliğine ilişkin kanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının EPI faktör puanları arasındaki fark ilişkisiz t-testi ile karşılaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının EPI puanları arasında üniversite ve devam edilen programın türüne göre fark olup olmadığı ilişkisiz t-testi; öğretmenlerin EPI puanlarının yaşa göre karşılaştırılması ilişkisiz t-testi, normal dağılım sayılısının karşılanmadığı kıdeme göre karşılaştırmalar Kruskal Wallis, mezun olunan program türüne göre karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

BULGULAR

EPI Ölçeği Puanlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Ölçeğin Faktör Yapısı.

Özgün ölçeğin dört temel faktörden oluşan faktöriyel yapısının Türk kültüründe geçerli olup olmadığı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Analiz ile tanımlanan dört faktörlü modelin öğretmen ve öğretmen adaylarından toplanan verilerle uyum olup olmadığına bakılmıştır. DFA sonuçlarına göre hesaplanan bazı uyum istatistikleri şöyledir: $\chi^2=1902.89$ ($p=.00$), RMSEA=.01, RMR=.07, ST.RMR=.05, GFI=.80, AGFI=.79, NFI=.91, CFI=1.00. Uyum istatistiklerine bakıldığında, ki-kare değerinin örneklem büyüklüğünün de etkisiyle anlamlı çıkması ve hesaplanan GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir sınır değerleri dışında kalması model-veri uyumunun düşük olduğunu göstermektedir. Diğer yandan hesaplanan RMSEA, RMR, NFI ve CFI uyum istatistikleri model-veri uyumu için kabul edilebilir değerlerdir. Buna göre Türkçe formunun özgün ölçekte tanımlanan dört faktörlü yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte model-veri uyumunun yüksek olmadığı dikkate alınarak yapı geçerliliği için daha büyük gruplardan veri toplanarak detaylı bir çalışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda yapılan çalışma ileri çalışmalar için bir başlangıç adım olarak düşünülmüştür.

Madde Analizi ve Güvenirlik.

Ölçeğin dört temel boyutunda yer alan maddelerin kişileri inançları bakımından ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla her bir boyut için ayrı ayrı olmak üzere düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, davranışsal boyutta düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .20 ile .59 arasında değişmektedir. Bu değer üç madde için .20-.29 arasında değişirken kalan 15 madde için .30’un üzerindedir. Gelişimsel boyut için madde-toplam korelasyonları bir madde için .27, kalan 17 madde için .45-.60 arasında değişmektedir. Düzeltilmiş-madde toplam korelasyonları duyuşsal-bilişsel boyut için .24-56, bilişsel boyut için .31-.64 arasında değişmektedir.

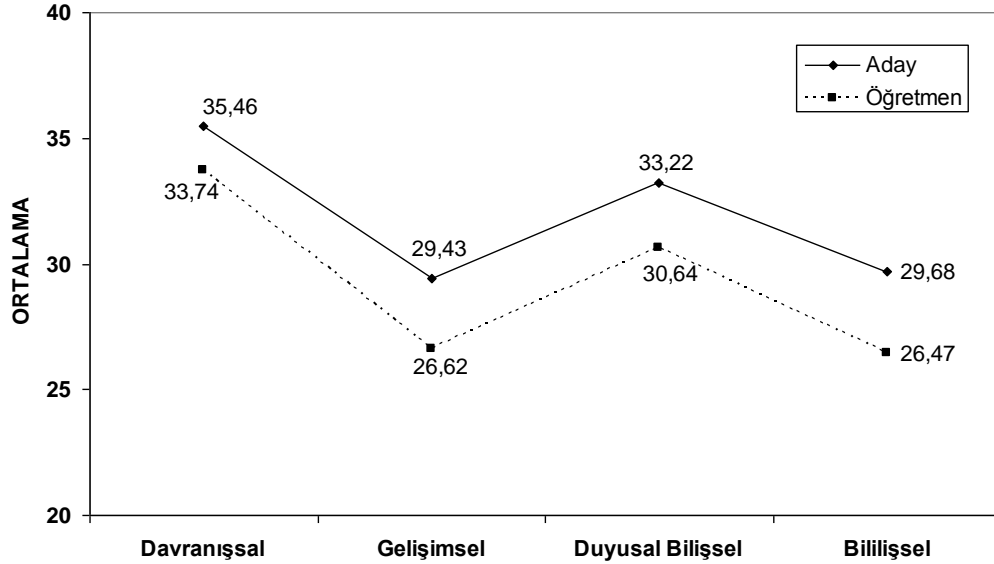
EPI ölçeği puanlarının güvenirliği için alfa ve testi yarılama yöntemleri kullanılmıştır. Alfa ve iki yarı güvenirlik katsayıları sırasıyla davranışsal boyut için .81 ve .73; gelişimsel boyut için .90 ve .85; duyuşsal-bilişsel boyut için .83 ve .75; bilişsel boyut için .89 ve .84’dir.

Gruplar arası Karşılaştırma Sonuçları

Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitimin felsefesine ilişkin inançlarının boyutlara göre değişimi Şekil 1’de gösterilmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının davranışsal, gelişimsel, duyuşsal-bilişsel ve bilişsel inançları öğretmenlerden daha yüksektir. En düşük ortalama puana sahip faktörün kişinin/grubun eğitim felsefesini yansıttığı sonucuna göre, öğretmenlerin dört eğitim felsefesini de, öğretmen adaylarından daha fazla benimseme eğilimleri dikkat çekmektedir.

Tablo 2. EPI Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Boyut/madde	Düzeltilmiş madde- toplam korelasyonu	Boyut/madde	Düzeltilmiş madde- toplam korelasyonu
A.DAVRANIŞSAL		C.DUYUSAL-BİLİŞSEL	
1	.45	5	.38
3	.20	9	.49
10	.40	11	.48
18	.31	14	.48
21	.25	17	.42
23	.28	19	.49
28	.50	25	.47
33	.50	27	.43
35	.46	36	.53
38	.44	37	.24
40	.47	39	.56
43	.31	41	.40
53	.51	49	.30
55	.56	57	.43
59	.38	60	.47
64	.41	66	.49
68	.59	69	.47
71	.35	72	.32
B. GELİŞİMSEL		D. BİLİŞSEL	
4	.50	2	.53
7	.51	6	.58
8	.54	12	.61
13	.51	16	.31
15	.56	20	.51
22	.47	24	.52
29	.69	26	.64
30	.68	31	.62
34	.51	32	.59
44	.60	42	.49
46	.27	45	.61
47	.67	48	.58
50	.50	51	.61
54	.57	52	.46
58	.45	56	.54
62	.51	61	.38
63	.55	65	.35
67	.53	70	.58



Şekil 1. Eğitim Programına Yönelik İnançlardaki Değişim

EPİ puanlarından öğretmen adayları lehine gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı ilişkisiz t-testi ile incelenmiş, analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin EPİ Puanlarının Karşılaştırılması

EPİ	Üniversite	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Davranışsal Yaklaşım	Öğrt. Adayı	112	35.46	8.55	210	1.58	.114
	Öğretmen	100	33.74	7.09			
Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı	Öğrt. Adayı	112	29.43	8.77	210	2.75**	.006
	Öğretmen	100	26.62	5.51			
Duyusal-Bilişsel Yaklaşım	Öğrt. Adayı	112	33.22	8.47	210	2.36*	.019
	Öğretmen	100	30.64	7.28			
Bilişsel Yaklaşım	Öğrt. Adayı	112	29.68	8.99	210	3.03**	.003
	Öğretmen	100	26.47	5.85			

*p<.05 **p<.01

Tablo 3'de görüldüğü gibi, grupların gelişimsel etkileşim yaklaşımı, $t(210)=2.75$, $p<.05$; duyusal-bilişsel yaklaşım, $t(210)=2.36$, $p<.05$; bilişsel yaklaşım, $t(210)=3.03$, $p<.05$, faktör puanları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin bu üç boyuta ilişkin inanç puan ortalamaları öğretmen adaylarına göre daha düşük bulunurken; davranışsal yaklaşım boyutunda iki grubun inanç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(210)=1.58$, $p>.05$.

Öğretmen adaylarının EPİ faktör puanlarının devam ettikleri üniversite türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, devlet ve vakıf üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının gelişimsel etkileşim yaklaşımı faktör puanları arasında vakıf üniversitelerinde okuyan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunurken, $t(110)=2.06$, $p<.05$; grupların davranışsal yaklaşım,

$t(110)=0.40$, $p>.05$; duyuşsal-bilişsel yaklaşım, $t(110)=0.21$, $p>.05$; bilişsel yaklaşım, $t(110)=1.50$, $p>.05$ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarında EPİ Puanlarının Devam Ettikleri Üniversite Türüne Göre t-testi Sonuçları

EPİ	Üniversite	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Davranışsal Yaklaşım	Devlet	72	35.71	8.79	110	0.40	.687
	Vakıf	40	35.03	8.19			
Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı	Devlet	72	30.68	10.14	110	2.06*	.042
	Vakıf	40	27.18	4.90			
Duyusal-Bilişsel Yaklaşım	Devlet	72	33.35	9.12	110	0.21	.836
	Vakıf	40	33.00	7.28			
Bilişsel Yaklaşım	Devlet	72	30.63	10.47	110	1.50	.136
	Vakıf	40	27.98	5.10			

* $p<.05$

Öğretmen adaylarının EPİ faktör puanlarının devam ettikleri program türüne göre t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarında EPİ Puanlarının Devam Ettikleri Program Türüne Göre t-testi Sonuçları

EPİ	Program	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Davranışsal Yaklaşım	Çocuk Gel.	47	35.53	9.96	110	0.07	.944
	Okulöncesi Ö.	65	35.42	7.45			
Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı	Çocuk Gel.	47	32.34	11.57	110	3.10**	.002
	Okulöncesi Ö.	65	27.32	5.15			
Duyusal-Bilişsel Yaklaşım	Çocuk Gel.	47	33.79	10.69	110	0.60	.552
	Okulöncesi Ö.	65	32.82	6.48			
Bilişsel Yaklaşım	Çocuk Gel.	47	32.32	12.15	110	2.72**	.008
	Okulöncesi Ö.	65	27.77	5.03			

** $p<.01$

Üniversitelerin çocuk gelişimi ve okulöncesi öğretmenliği programlarına devam eden öğretmen adaylarının gelişimsel etkileşim yaklaşımı, $t(110)=3.10$, $p<.05$; bilişsel yaklaşım, $t(110)=2.72$, $p<.05$ faktör puanları arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Çocuk gelişimi programına devam eden öğrencilerin bu boyutlara ilişkin inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşılık, davranışsal yaklaşım, $t(110)=0.07$, $p>.05$; duyuşsal-bilişsel yaklaşım, $t(110)=0.60$, $p>.05$ faktör puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin EPİ ölçeği faktör puanlarının yaşlara göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin EPİ Puanlarının Yaşlara Göre t-testi Sonuçları

EPİ	Yaş	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Davranışsal Yaklaşım	26-35	69	33.57	6.97	98	0.37	.715
	36-45	31	34.13	7.45			
Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı	26-35	69	26.26	5.38	98	0.97	.334
	36-45	31	27.42	5.82			
Duyusal-Bilişsel Yaklaşım	26-35	69	30.49	7.39	98	0.30	.765
	36-45	31	30.97	7.17			
Bilişsel Yaklaşım	26-35	69	26.30	5.75	98	0.42	.675
	36-45	31	26.84	6.15			

26-35 ile 36-45 yaş gruplarındaki öğretmenlerin EPI ölçeği davranışsal yaklaşım, $t(98)=0.37$, $p>.05$; gelişimsel etkileşim yaklaşımı, $t(98)=0.97$, $p>.05$; duyuşal-bilişsel yaklaşım, $t(98)=0.30$, $p>.05$; bilişsel yaklaşım, $t(98)=0.42$, $p>.05$ faktör puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin EPI ölçeği faktör puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin EPI Puanlarının Kıdeme Göre Kruskal Wallis Sonuçları

EPI	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Davranışsal Yaklaşım	5 yıl ve altı	16	48.13	2	0.53	0.77
	6-15 yıl	60	49.68			
	16-25 yıl	24	54.13			
Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı	5 yıl ve altı	16	46.84	2	1.66	0.44
	6-15 yıl	60	48.87			
	16-25 yıl	24	57.02			
Duyusal-Bilişsel Yaklaşım	5 yıl ve altı	16	41.13	2	2.07	0.36
	6-15 yıl	60	52.83			
	16-25 yıl	24	50.92			
Bilişsel Yaklaşım	5 yıl ve altı	16	47.34	2	0.79	0.67
	6-15 yıl	60	49.60			
	16-25 yıl	24	54.85			

5 yıl ve altı, 6-15 yıl ve 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin EPI ölçeği davranışsal yaklaşım, $\chi^2=0.53$, $p>.05$; gelişimsel etkileşim yaklaşımı, $\chi^2=1.66$, $p>.05$; duyuşal-bilişsel yaklaşım, $\chi^2=2.07$, $p>.05$; bilişsel yaklaşım, $\chi^2=0.79$, $p>.05$, faktör puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okulöncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu öğretmenlerin EPI ölçeği puanları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin EPI Puanlarının Diploma Türüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

EPI	Diploma Türü	n	Sıra Ort.	U	p
Davranışsal Yaklaşım	Okulöncesi Ö.	78	48.22	680.00	0.14
	Çocuk Gel.	22	58.59		
Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı	Okulöncesi Ö.	78	49.04	744.50	0.34
	Çocuk Gel.	22	55.66		
Duyusal-Bilişsel Yaklaşım	Okulöncesi Ö.	78	47.10	592.50*	0.03
	Çocuk Gel.	22	62.57		
Bilişsel Yaklaşım	Okulöncesi Ö.	78	50.12	828.00	0.80
	Çocuk Gel.	22	51.86		

* $p<.05$

İki grubun duyuşal-bilişsel yaklaşım faktör puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $U=592.50$, $p<.05$. Okulöncesi öğretmenliği mezunlarının bu boyuta ilişkin inanç ortalamaları daha düşüktür. Grupların davranışsal yaklaşım, $U=680.00$, $p>.05$; gelişimsel-etkileşim yaklaşımı, $U=744.50$, $p>.05$; bilişsel yaklaşım, $U=828.00$, $p>.05$ faktör puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

TARTIŞMA VE YORUM

Erken çocukluk dönemi eğitiminde; öğretmenlerin inançlarının ve deneyimlerinin tercih edilen eğitim felsefesiyle, çocuk gelişimi alanındaki yeniliklerle ve eğitim yaklaşımı ile yakından ilişkili olduğu birçok literatür bilgisinde vurgulanmaktadır (Charlesworth, Hart, Burts & Hernandez, 1991; Smith, 1992). Bu sonuç bireyin inançlarının; erken çocukluk dönemi eğitimindeki değişik yaklaşımlarla şekillenen eğitim programı içeriğinde farklı oluşumlara neden olduğu sonucunu doğrulamaktadır.

Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin gelişimsel etkileşim, duyuşal-bilişsel ve bilişsel yaklaşım olmak üzere üç eğitim felsefesini öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla benimsediklerini göstermektedir (Tablo 3).

Öğretmenlerin öğretmen adaylarına kıyasla eğitim ve öğrenmedeki kişisel eğitim felsefelerine yönelik yeterliliklerini algılamaları, onların öğretmen olarak eğittikleri çocukların kültürel ve gelişimsel farklılıklarına ilişkin sorumluluklarını algılamalarıyla ilgilidir. Eğitimle ilgili inançlar deneyimlerle gelişmektedir. Eğitime hazırlık süresince benimsenen ya da şekillenen inançlar program uygulamaları sırasında ortaya çıkmakta, uzun süren eğitim uygulamaları ve deneyimlerle pekişmektedir (Pajares, 1992, 1993). Literatür bulguları öğretmenlerin alandaki deneyim süreleri uzadıkça benimsedikleri eğitim felsefesini daha etkin kullanabildiklerini, eğitimsel olarak daha anlamlı cümleler üretebildiklerini ve felsefelerle ilişkin cümleleri daha etkin yorumlayabildiklerini vurgulamaktadır (Mayer & Goldsberry, 1987). Tablo 3'te öğretmenlerin eğitim felsefeleri puan ortalamalarının öğretmen adaylarına göre daha düşük olması literatür bilgilerini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin eğitimlerindeki yaklaşımlarla ilgili araştırma sonuçları; eğitim süreci ile doğrudan ilişkili olmasa da süreci etkileyebilecek ya da yönlendirebilecek bazı değişkenlerin söz konusu olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar; eğitimin etkinliğinde öğretmen adaylarının inançlarının dikkat çektiğini, bu inançların öğretmen eğitim süreci boyunca edindikleri kazanılardan önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Yager & Smith, 1990).

Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri; eğitim süresince aldıkları teorik bilgilerin yanı sıra deneyimler aracılığıyla gelişmektedirler. Eğitim süreci boyunca, aldıkları teorik bilgiler ve edindikleri deneyimler, kendilerinin eğitici kişi olarak hazırlanmalarında sahip olacakları inanç ve görüşlerine temel hazırlamaktadır. Sıklıkla bu inançlar oluştuğunda sabit kalmakta ve etkisini eğitim programları uygulamalarında göstermektedir (Anderson & Bird, 1994). Literatürde öğretmen adaylarının konuşarak ve kendi eğitimlerine yönelik edindikleri bilgileri davranış olarak ortaya koyarak inançlarını fark edebilmelerinin mutlaka geliştirilmesi gerektiğini vurgulanmakta (Miller Marsh, 2003) ve inançların keşfedilme gereksiniminin sadece davranış olarak ortaya konulmasının ya da telkin edilerek kazanılmasının yeterli olmadığını, kişinin sahip olduğu inançlarının farkında olmasının da sağlanması gerektiğini belirtilmektedir (Pajares, 1993). Literatür bilgileri Tablo 4 ve Tablo 5'teki bilgiyi destekler niteliktedir. Tablo 4'te öğretmen adaylarında EPİ puanlarının devam ettikleri üniversite türüne göre t-testi sonuçları anlamsız çıkarken, Tablo 5'teki sonuçlara göre öğretmen adaylarının gelişimsel etkileşim yaklaşımı ve bilişsel yaklaşım faktör puanları arasındaki farklar okulöncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adayları lehine önemli bulunmuştur (sırasıyla $t(110)=3.10$, $p<.05$; $t(110)=2.72$, $p<.05$). İleriki çalışmalarda iki grup arasındaki farklılığı yaratan etkenler incelenebilir.

Ashton, Webb ve Doda (1982); bazı öğretmenlerin karakteristik özelliklerinin üst düzeyde yeterlilikten alt düzeyde yeterliliğe kadar farklılaştığını belirtmektedirler. Örneğin üst düzeyde yeterli olan öğretmenler; öğrencilerin davranış ve başarılarında olumlu beklentilere sahiptirler, öğrencinin öğrenmesinde kişisel sorumluluk alırlar, amaçlara ulaşmada stratejiler kullanırlar ve öğrencinin öğrenmesini etkileme yeteneklerinde kendi yeterliliklerini kontrol edebilmeye sahiptirler. Gibson ve Dembo (1984); yine üst düzeyde yeterli olan öğretmenlerin öğrenciye karşı olan sorumluluğunda daha aktif ve olumlu olduklarını da vurgulamaktadırlar. Araştırmacılara göre; üst düzeyde yeterli öğretmenler, akademik olarak daha iyi odaklanabilmekte ve alt düzeyde yeterlilik duygusuna sahip öğretmenlere göre farklı geri iletim tipleri ortaya koyabilmektedirler. Yaş ve kıdemin üst düzey yeterlilik geliştirilmesinde etken olabileceği varsayılarak öğretmenler karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenler arasında farklılık beklenirken istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamış; 26-35 yaş, 5yıl ve altı ile 6-15 yıl hizmet aralığında kıdem puan ortalamaları düşük olarak saptanmıştır. Daha hassas sonuçlar alınabilmesi için ileriki çalışmalarda bu yönde kapsamlı ve ayrıntılı analizlerin yapılması düşünülmektedir.

Öğretmenlerin EPİ puanlarının diploma türüne göre farklılaşacağı düşünülerek bu yönde bir karşılaştırma yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir. Bu sonuçlara göre; duyuşsal-bilişsel yaklaşım boyutunda okulöncesi öğretmenliği bölümü mezunlarının inançları diğer gruba göre daha düşük bulunmuştur. Bu sonuçlar okulöncesi öğretmenliği mezunlarının erken çocukluk dönemi eğitimine ait dört yaklaşımdan daha çok duyuşsal-bilişsel (Montessori) eğitim yaklaşımına ait inanç geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımı benimsemelerine etken olabilecek faktörlerin saptanması için daha kapsamlı analizleri içeren çalışmalar yapılabilir.

Öğretmen adaylarını eğiten öğretmenlerin, adayların sahip oldukları inançlarını somut olarak tanımlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Wolfork Hoy ve Murphy (2001), başarılı öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlere sonuçta kendi düşüncelerine ve deneyimlerine rehberlik edecek olan inançlarını tartışmalarını, mevcut inançları ile düşünce ve davranış boyutlarındaki avantajlarını, sınırlılıklarını analiz edebilecek şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Patrick ve Pintrich (2001), uzman öğretmenlerin, kendi öğrencilerinin inançlarını keşfetme ve tanımlamaları, onları daha açık ve formal bir şekilde ifade edebilmeleri için birçok fırsat yaratmalarının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Lortie (1975); kişinin inançlarını, eğitimle ilgili tercihlerini fark etmesinin gerekli olduğunu, kişisel deneyimlerle bu inançlarını belirlemesinin daha yararlı olacağı görüşünü öne sürmektedir.

Öğretmen eğitim programları inançların keşfedilmesi yönünde etkilidir ve öğretmen adayları bu şekilde eğitildiklerinde çalıştıkları okullarda daha istekli ve kalıcı olacaklardır (Mayer ve Goldsberry, 1987). Literatür bilgileri ve sonuçlar doğrultusunda; öğretmen eğitiminde inançların gerekliliğine, eğitimdeki rolüne ve aday öğretmenlerin daha prensipli eğitim geliştirebilmelerini mümkün kılan inançların rolü üzerine vurgu yapılması önerilebilir. Uzman öğretmenler dahil olmak üzere bütün öğretmenlerin kendi kişisel ve uzmanlık alanlarında anlamlı düşünceler üretebilmeleri için kendi inançlarını keşfetmeleri gerekmektedir. Özellikle küçük çocukların eğitiminden sorumlu olan ya da olacak olan eğitimcilerin; kendi inanç ve eğitim felsefelerini eğitecekleri yaş grubunun özelliklerine uygun belirlemeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitim programına yönelik inançlar ölçeğinin uyarlama çalışması sonucunda elde edilen bulgular dört eğitim felsefesini tanımlayan inanç cümlelerinin geçerlik ve güvenilirlik açısından tutarlılığını ve uygulanabilirliğini göstermektedir. Ön çalışma olarak planlanan bu çalışmadan elde edilen sonuçların, daha geniş örneklem grubunu içeren derinlemesine çalışmalar için temel oluşturacağı düşünülmüştür.

Sözü edilen sınırlılıklara rağmen, EPİ ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının erken çocukluk dönemi eğitimi alanında baskın olan eğitim felsefelerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek olarak kültürümüzde kullanılabileceği anlaşılmıştır.

KAYNAKLAR

Anderson, J.C. & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.

Anderson, L. & Bird, T. (1994). *How three prospective teachers construed three cases of teaching* (Research Report 94-3). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384569)

Ashton, P. T., Webb, R. B. & Doda, N. (1982). A study of teachers' sense of efficacy. Final report, (Vol. 1). Gainesville, FL: University of Florida. (Eric Document Reproduction Service No. ED 231 834).

Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 17-35.

Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.255-296). New York: Macmillan.

Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.

Feeney, S. & Chun, R. (1985). Research in review: Effective teachers of young children. *Young Children*, 41(1), 47-52.

Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass.

Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw Hill.

Isenberg, J. (2001). The state of art in early childhood professional preparation. In *New Teachers for a New Century: The Future of Early Childhood Professional Preparation*. Jessup, MD: United States Department of Education.

Kennedy, M. (1997, March). *Defining an ideal teacher education program*. Retrieved from <http://www.msu.edu/~mkennedy/publications/docs/NCATE.html>.

Lasley, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Mayer, R. & Goldsberry, L. (1987, April). *The development of the beliefs/practice relationship in two student teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 285845).
- Miller Marsh, M. (2003). *The social fashioning of teacher identities*. New York: Peter Lang Associates.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 301-332.
- Pajares, M. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education* 15(2), 45-54.
- Patrick, H. & Pintrich, P. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (117-143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, K. (1992). *The development of the primary teacher questionnaire: A teacher beliefs scale based on the NAEYC guidelines for appropriate practice in the primary grades*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 356031)
- Spodek, B. (1988). Implicit theories of early childhood teachers: Foundations for professional behavior. In B. Spodek, O. N. Saracho, & D. L. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp.161-172). New York: Teachers College Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6) 49-74.
- Woolfolk Hoy, A. & Murphy, P. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff & R. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Yarger, S. & Smith, P. (1990). Issues in research on teacher education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 25-41). New York: Macmillan.