



## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançları<sup>1</sup>

İkbal Tuba ŞAHİN SAK<sup>2</sup>

**Öz:** Öğretmenlerin inanç ve yaklaşımları, sınıfta aldıkları kararları ve yapmış oldukları uygulamaları şekillendirmektedir. Özellikle kendi öz-yeterlikleri ile ilgili inançları hem çocukların performansları hem de öğretmenlerin kendi performansları üzerinde etkili olmaktadır. Sınıf içi işleyişi etkileyen en önemli faktörlerden biri de öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olmasıdır. Araştırmalar, öğretmenin sınıf yönetimi becerisi ile öz-yeterlik inançları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarını ortaya koymaktır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş, çalışmaya Sınıf Yönetimi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması-1 derslerini almış 52 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verisi araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Veri analizi için kesme ve sınıflandırma (cutting and sorting) tekniği kullanılmış; analizler sonucunda; öğretmen adaylarının (1) fiziksel ortamın düzenlenmesi, (2) etkinliklerin uygulanması, (3) kuralların uygulanması ve (4) sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançları olmak üzere 4 ana tema belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının %69,2'si fiziksel ortamın düzenlenmesi, %50'si etkinliklerin planlanması ve uygulanması ve %82,7'si kuralların uygulanması konularında yeterli olduklarına inanırken, sınıf yönetimi genel anlamda ele alındığında katılımcıların yaklaşık yarısı (%51,9) kısmen yeterli olduklarına inanmaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen öz-yeterlikleri; sınıf yönetimi; okul öncesi öğretmen adayları; okul öncesi eğitim; öz-yeterlik inançları

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı, "Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE 2014"de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, ikbalsak@yyu.edu.tr

## Pre-Service Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs about Classroom Management

**Abstract:** Teachers' beliefs shape their decisions, and therefore have profound implications for the classroom. In particular, their beliefs related to their self-efficacy influence their own and their pupils' performances. Another factor that strongly affects classroom processes is classroom management, and research shows that there is a relationship between teachers' classroom-management skills and their self-efficacy beliefs. Accordingly, this study examines the self-efficacy beliefs of pre-service preschool teachers concerning their classroom-management skills. The purposefully selected sample consisted of 52 pre-service preschool teachers who had taken courses of Classroom Management, School Experience, and Practice Teaching-1, and data was collected using a semi-structured interview protocol developed by the researcher. For qualitative data analysis, the cutting and sorting technique was used. This identified four main themes of the respondents' self-efficacy beliefs that related to classroom management: (1) organization of the physical environment, (2) designing and supervising of activities, (3) implementation of rules and (4) classroom management considered as a whole. The results indicated that 69.2% of the sampled pre-service teachers believed that they were efficient at organizing the physical environment of a preschool classroom, while 50% emphasized that they were efficient at planning and implementing instructional activities. Most participants (82.7%) also believed that they were efficient at implementing classroom rules effectively. However, when they considered classroom management as a whole, 51.9% of participants stated that they were only partially efficient.

**Keywords:** teacher's self-efficacy; classroom management; pre-service preschool teachers; preschool education; self-efficacy beliefs

## Giriş

Öğretmenlerin inanç ve yaklaşımları, sınıfta aldıkları kararları ve yapmış oldukları uygulamaları şekillendirmektedir (Vartuli, 2005). Özellikle kendi öz-yeterlikleri ile ilgili inançları, seçimlerini, bir işi başarmak için gösterdikleri çabayı ve bir hedefe ulaşma sürecindeki kaygı düzeylerini belirlemekte (Bandura, 1986; akt. Williams, 2009); sınıf içerisinde ise hem çocukların performansları hem de kendi performansları üzerinde etkili olmaktadır (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977). Örneğin, mesleki anlamda öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler öz-yeterliği düşük olan meslektaşlarına göre daha

iyimser, daha heyecanlı, daha idealist ve kendi başarıları için sorumluluk alma konusunda daha istekli olmaktadırlar (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bununla birlikte, öğrencinin başarısı, motivasyonu ve öz saygısı da öğretmenin öz-yeterliği ile ilgili inançlarından etkilenmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000a; Çetingöz, 2012; Egyed ve Short, 2006).

Literatürde öz-yeterlikle ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Bu noktada çoğunlukla Bandura'nın (1997, s.3), (algılanan) öz-yeterlik, bireyin başarıya ulaşmak için gerekli eylemleri organize etme ve uygulamaya koyma konusundaki becerilerine olan inancıdır şeklindeki tanımı temel alınmaktadır. Bununla birlikte Senemoğlu (2012, s.228) öz-yeterliği, "bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı" olarak tanımlamaktadır. Eğitim açısından düşünüldüğünde ise öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin, çocukların ortaya koymuş oldukları öğrenme ürünlerini etkileme becerisine ilişkin kendisine olan inancı şeklinde açıklanabilir (Berg ve Smith, 2014; Tournaki ve Podell, 2005).

Sınıf içi işleyişi etkileyen en önemli etkenlerden biri de sınıf yönetimidir. Çünkü etkili bir öğrenme süreci için öğretmen, çocukların bireysel farklılıklarını ve her bir çocuğun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak (Copple ve Bredekamp, 2009), bir dizi kararlar alıp etkinlikler planladığında sınıfta verilen eğitim hedefine ulaşabilir (Evertson ve Weinstein, 2006; Good ve Brophy, 1991). Bir başka deyişle, sınıf yönetimi çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdır (Martin ve Sass, 2010). Sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, eğitim etkinliklerinin etkili bir şekilde planlanıp uygulanması ve çocukların davranışlarının yönetilmesi sınıf yönetiminin boyutlarından (Carter ve Doyle, 2006; Levin ve Nolan, 2007; Weinstein ve Novodvorsky, 2011; Weinstein, Romano ve Mignano, 2011). Fiziksel ortamın düzenlenmesi boyutu, çocukların kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri, çocukların dikkatini çekecek ve istenmeyen davranışları azaltacak bir ortamın hazırlanması olarak açıklanabilir (Weinstein ve Novodvorsky, 2011). Eğitim etkinliklerinin planlanıp uygulanması ise, öğretmenin eğitime yönelik amaç ve yaklaşımlarını, sınıfta etkinliklerin ve oturma düzeninin planlanıp uygulanmasını, sınıftaki rutinlerin düzenlenmesini kapsar (Martin ve Sass, 2010). Son olarak davranış yönetimi ise, sınıf içerisinde beklentilerin ve kuralların belirlenmesi, hem istenmeyen davranışların önlenmesini hem de istenmeyen davranışların ortaya çıkması

halinde kaldırılmasını sağlayacak stratejilerin geliştirilmesi olarak açıklanabilir (Weinstein ve Novodvorsky, 2011).

Sınıf yönetimi becerisi ile öğretmenin öz-yeterlik inançları arasında da doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin; sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerine güvenmeyen öğretmenler gün içerisinde yetersiz oldukları pek çok durumla karşılaşmakta ve yeterlik duygusunun hem eğitsel hedeflere ulaşma konusunda hem de sınıf içerisinde iyi bir performans sergileme anlamında ne kadar önemli olduğunun farkına varmaktadırlar (Brouwers ve Tomic, 2000b). Literatürde de sınıf yönetimi ve öğretmen/öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri veya öz-yeterlik inançları ilgili çeşitli çalışmalar vardır. Örneğin; O'Neill ve Stephenson (2012) çalışmalarında temel olarak, dört yıllık bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, Avustralya'da öğretmenlik yapmak konusunda kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini, hangi bilgi kaynaklarının onların davranış yönetimi ile ilgili yeterlik duygusuna katkıda bulunduğunu ve öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri konusunda nelerin ipucu olabileceği gibi konuları araştırmışlardır. Çalışmanın sonunda, öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri durumun, öğrencilerine onlardan bekledikleri davranışı açık bir şekilde ifade etmek olduğunu, en yetersiz hissettikleri konunun ise, zor öğrencilerle baş etmek olduğunu ortaya koymuşlardır (O'Neill ve Stephenson, 2012). Reupert ve Woodcock (2010), 336 Kanadalı öğretmen adayı ile çalışmış ve öğretmen adaylarının, önleyici davranış yönetimi stratejilerini kullanmak konusunda kendilerine daha fazla güvenirken, ödül veya mola kullanımı gibi istenmeyen davranışlar ortaya çıktıktan sonra kullanılacak stratejilerde kendilerine daha az güvendiklerini belirlemişlerdir. Bergee (2002), direk ve aracılı (çekilmiş videoları izlemek) deneyimlerin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmış ve hem direk hem de aracılı deneyimlerin öğretmen adayları için sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlikler açısından somut kazanımlar doğurduğunu, ancak doğrudan deneyimler için daha fazla zaman ve çabaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye'de ise, Kesicioğlu ve Güven (2014); 462 okul öncesi öğretmen adayının katıldığı çalışmalarında, öğretmen adaylarının problem çözme, empati ve iletişim becerilerinin sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterliklerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Şenol-Ulu (2012) çalışmasında, okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin

öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmış; erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarından, 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerinden, meslek lisesi mezunlarının genel lise, öğretmen lisesi, süper lise ve Anadolu lisesi mezunlarından daha yüksek bir sınıf yönetimi öz-yeterlik algısına sahip olduklarını bulmuştur. Ayrıca, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere, 31-40 yaş arası öğretmenler 30 yaş altı ve 41 yaş üstü öğretmenlere göre daha yüksek bir öz-yeterlik algısına sahipken, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı ve mesleki deneyimi ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik algısı ise öğretmen adaylarından yüksek çıkmıştır (Şenol-Ulu, 2012). Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) ise temelde, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmen mesleğine ilişkin tutumlarını, cinsiyet, öğrenim görülen program ve öğrenim türü değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlar; çalışmanın sonunda erkek adayların kadın öğretmen adaylarından daha yüksek bir sınıf yönetimi öz-yeterlik inancına sahip olduklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançları öğrenim türlerine (birinci öğretim-ikinci öğretim) göre farklılık göstermezken, öğrenim görülen programa göre değişmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre; müzik, resim ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, İngilizce, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği adaylarınınkinden daha yüksektir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Literatürde de görüldüğü gibi, öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda genellikle nicel araştırma yöntemleri ve araçları kullanılmaktadır (Çetingöz, 2012; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Kesicioğlu ve Güven, 2014; O'Neill ve Stephenson, 2012; Özdemir, 2008; Pendergast, Garvis ve Keogh, 2011; Putman, 2012; Reupert ve Woodcock, 2010; Şenol-Ulu, 2012; Uysal ve Kösemen, 2013). Bu nedenle de bu çalışmanın nitel bir araştırma olması ve daha derinlemesine veri toplama imkanı vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili inançlarını değiştirmek zor olduğundan (Henson, 2001; Ross, 1995) ve öğretmenlerin inanç ve yaklaşımları büyük ölçüde lisans eğitimleri sürecinde şekillendiğinden (Lampert, 1990; Schmidt ve Kennedy, 1990) bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarını ortaya koymaktır.

## Yöntem

Bu çalışmada, eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bir araştırma yöntemi olan temel nitel araştırma yöntemi (basic qualitative research) kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler bütün nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi gözlem, görüşme ya da doküman analizi ile toplanıp bir olguyu anlamak ve açıklamak için yorumlanmaktadır. Ancak, bu amaca belli bir kültür içerisinde yaşayan bireylerin etkileşimlerinin incelenmesi, kişilerin anlatmış oldukları öykülerden yola çıkarak deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının ortaya konması veya toplumu bazı değişikliklere götürececek bilincin oluşturulması için toplumla ilgili birtakım eleştirilere odaklanılması gibi spesifik boyutların eklenmesiyle nitel araştırma, etnografik, öyküsel veya eleştirel bir nitel çalışmaya dönüşür (Merriam, 2009). Bu çalışmada da amaç, görüşme yoluyla okul öncesi öğretmen adaylarının bir konu ile ilgili inançlarını anlamak ve açıklamaktır. Bu nedenle de temel nitel araştırma yöntemi (basic qualitative research) kullanılmıştır.

### Çalışma Gurubu

Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bernard ve Ryan (2010) amaçlı örnekleme yöntemini, araştırmacının, çalışmanın amacı doğrultusunda zengin veri sağlayacak kişileri belirlemesi ve onlarla iletişime geçmesi şeklinde açıklamaktadırlar. Bu çalışmada, çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak, katılımcı olacak okul öncesi öğretmen adaylarının, Sınıf Yönetimi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması-1 derslerini almış olmaları ve çalışmaya katılmak için gönüllü olmaları beklenmektedir.

Çalışmaya 52 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı ile ilgili kesin bir şey söylemek mümkün değildir. Bu sayı, çalışmanın amacına ve toplanan veriye bağlıdır (Merriam, 2009). Ancak, nitel bir çalışmada, yaklaşık 20 ile 60 civarında -durum veya deneyimleriyle ilgili ayrıntılı bilgi verecek- kişinin çalışma için yeterli olacağı vurgulandığı gibi (Bernard ve Ryan, 2010), yeni ve farklı bilgilerin gelmemesinin yani verilerin bir doyuma ulaşmasının da katılımcı sayısını belirlemekte göz önünde bulundurulması gerektiği dile getirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu iki görüş göz önünde bulundurularak bu çalışmaya katılan 52 öğretmen adayından toplanan veri tekrara geçmiş olup doyuma ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları, Bülent Ecevit Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan Sınıf Yönetimi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması-1 derslerini almış dördüncü sınıf öğrencileridir. Katılımcıların, 7'si erkek, 45'i kadinken; 15'i Anadolu öğretmen lisesi, 15'i düz lise, 10'u kız meslek lisesi, 9'u Anadolu Lisesi, 2'si süper lise ve biri özel lise mezunudur. Öğretmen adaylarının yaşları 20 ile 23 arasında değişmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmanın verisi araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak, araştırmacının görüşme boyunca yöneltmesi gereken temel sorular belirlenirken, katılımcı tarafından verilecek cevaplara göre sorulacak ilave sorularla da yeni fikirlerin ortaya çıkmasının sağlanması amaçlanmıştır (Merriam, 2009).

Görüşme formu oluşturulurken öncelikle konuyla ilgili literatür taranarak sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin planlanması ve uygulanması ve davranış yönetimi gibi sınıf yönetimi boyutları belirlenmiş, sınıf yönetimi ve öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur (Bergee, 2002; Bandura, 1977; Brouwers ve Tomic, 2000a; Brouwers ve Tomic, 2000b; Copple ve Bredekamp, 2009; Evertson ve Weinstein, 2006; Jackson, Simoncini ve Davidson, 2013; Putman, 2012; Reupert ve Woodcock, 2010; Şenol-Ulu, 2012; Uysal ve Kösemen, 2013). Ardından, 12'si öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin farklı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının belirlenmesine, üçü ise demografik bilgilerin alınmasına yönelik olmak üzere toplam 15 sorudan oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Bu taslakla ilgili, biri okul öncesi eğitimi, diğeri de nitel çalışmalar alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşü alınmış, bu görüşler ışığında formdan bazı sorular çıkarılmış ve toplamda 11 sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. On bir soruluk bu form kullanılarak, çalışmanın katılımcıları olmayan üç öğretmen adayı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda, üçü öğretmen adaylarının demografik bilgilerine, sekizi de inançlarına yönelik olmak üzere toplam 11 sorudan oluşan bir görüşme formu elde edilmiştir. Örneğin; *"Sınıf yönetimi konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? (Yeterli hissettiğiniz ve yeterli hissetmediğiniz noktaları açıklayınız)"* veya *"Çocukların sınıf kurallarını uymalarını ne kadar sağlayabileceğinizi"*

*düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?”* gibi sorularla öğretmen adaylarının bu konudaki öz-yeterliklerine ilişkin inançları ortaya konmaya çalışılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Çalışmanın verileri 2014 yılı Mart ayında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, okul öncesi öğretmenliği bölümü birinci ve ikinci öğretim grubundaki dördüncü sınıf öğrencilerine çalışmanın amacı anlatılmış ve gönüllü olanlara gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Ayrıca, hem görüşme süresini kısaltacağından hem de öğretmen adaylarının cevaplarını eksiksiz kaydetmek mümkün olacağından ses kayıt cihazı kullanılmak istendiği de vurgulanmıştır. Katılımcıların tamamı ses kaydı yapılmasını kabul etmiştir. Görüşmeler, katılımcıların isteği doğrultusunda fakülte binasında onların kendilerini rahat hissedecekleri uygun ortamlarda birebir olarak gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizi için, öncelikle kaydedilen görüşmeler deşifre edilmiştir. Çalışmanın verileri, güvenilirliğin sağlanması için biri araştırmacının kendisi, diğeri de nitel veri analizi konusunda deneyimli bir öğretim üyesi olmak üzere iki kişi tarafından ayrı ayrı birkaç kez okunmuş ve analiz edilmiştir. Veri analizi için kesme ve sınıflandırma (cutting and sorting) tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre, veriden alıntılar kesilmiş, arkasına söyleyen katılımcının kod adı ve cinsiyeti (K<sub>19</sub>, bayan gibi) yazılmıştır. Daha sonra bu alıntılar bir masa üzerine rasgele sıralanmış ve benzer noktalara vurgu yapanlar bir araya getirilmiştir. Ardından iki kodlayıcı bir araya gelerek, ortaya çıkan kodları birlikte incelemişlerdir. Görüş ayrılığına düşülen bazı kodlar üzerinde literatüre başvurulmuş, anlaşma sağlanamayan kodlar ise bulgulara dâhil edilmemiştir. Daha sonra, bir araya getirilen bu alıntılara ortak isimler verilerek temalar elde edilmiştir (Ryan ve Bernard, 2003). Veri analizleri sonucunda; öğretmen adaylarının (1) fiziksel ortamın düzenlenmesi, (2) etkinliklerin uygulanması, (3) kuralların uygulanması ve (4) sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançları olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir.



## Bulgular

### Fiziksel Ortamın Düzenlenmesine İlişkin Öz-Yeterlik İnanışları

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlikleri kapsamında, öncelikle bir okul öncesi eğitim sınıfının fiziksel ortamının düzenlenmesine ilişkin öz-yeterlikleri üzerinde durmuşlardır (Tablo 1). Katılımcıların yarısından fazlası (n=36), bir okul öncesi sınıfının fiziksel ortamının düzenlenmesi konusunda yeterli olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmen adayları özellikle sınıfın büyüklüğüne ve konumuna uygun bir şekilde öğrenme merkezlerinin yerleştirilmesi, sınıfın uygun mobilya ve materyallerle donatılması ve sınıf için uygun resim ve afişlerin bulunması konularında kendilerini yeterli görmektedirler. Ayrıca, sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi konusunda kendini yeterli gören öğretmen adaylarından biri staj deneyimine vurgu yaparak şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Geçen dönem staj yaptığımız anaokulu yeni açılmıştı. Staj öğretmenimiz, öğrenme merkezlerini ve duvarları bizim düzenlememizi istemişti. Grup arkadaşlarımla böyle bir çalışma yaptık. Bu da benim için önemli bir deneyim oldu diye düşünüyorum. Çünkü şu anda, bu anlamda kendimi daha yeterli hissediyorum.”* (K<sub>19</sub>, Bayan)

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi İle İlgili Öz-Yeterlik İnanışları

| İnanış                              | (n)        |
|-------------------------------------|------------|
| Yeterli olduğuma inanıyorum.        | 36 (%69,2) |
| Kısmen yeterli olduğuma inanıyorum. | 12 (%23)   |
| Yeterli olmadığuma inanıyorum.      | 3 (%5,8)   |
| Bilemiyorum.                        | 1 (%1,9)   |

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları (n=12) ise, bir okul öncesi eğitim sınıfının düzenlenmesi konusunda kısmen yeterli olduklarına inanmaktadırlar. Kısmen yeterli olduklarını dile getiren katılımcılar, lisans eğitimleri süresince çok fazla uygulama yapma şanslarının olmadığına vurgu yaparken, bunlardan biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Kendimi kısmen yeterli görüyorum. Çünkü eğitim süresince uygulamadan çok teorik bilgi yüklendik. Bir sınıf ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiğini kitaplarda sayfa sayfa okuduk ama bizim bunları deneyimlememiz de gerekirdi.” (K<sub>41</sub>, Bayan)*

Üç öğretmen adayı fiziksel düzenleme konusunda yeterli olmadıklarına inandıklarını dile getirirken, bu adaylardan biri görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Aklımda birçok şey var. Ama kendimi bu konuda yeterli görmüyorum. Bu konuda okul öncesi öğretmenine yönelik kitap seti aldım. Bunları elimden geldiğince incelemeye çalışıyorum. Eksikliklerim konusunda aldığım eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (K<sub>30</sub>, Bayan)*

Bir öğretmen adayı ise (K<sub>6</sub>, Bayan), bu konudaki yeterliğini değerlendiremeyeceğini çünkü materyali hazırladığında ya da sınıf içerisindeki fiziksel bir durumu değiştirmek istediğinde bunu nasıl yapacağını, nasıl kontrol edeceğini veya devamında nasıl bir durumla karşılaşacağını kestiremediğini ifade etmiştir.

### **Etkinliklerin Uygulanmasına İlişkin Öz-Yeterlik İnanışları**

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının vurgulamış oldukları noktalardan bir diğeri ise; sınıf içerisinde etkinliklerin düzenli bir şekilde yürütülmesi ve uygulanması ile ilgili öz-yeterlikleridir (Tablo 2). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısı (n=26), etkinliklerin düzenli bir şekilde uygulanması konusunda yeterli olduklarına inanmaktadırlar. Bu katılımcılar genellikle, öğretmen olduklarında iyi plan yapabileceklerini söylemiş veya yapılacak iyi bir planla etkinliklerin uygulanması ile ilgili sorunların ortadan kalkacağını dile getirmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak katılımcılardan biri şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Bunu yapabileceğime inanıyorum. Özellikle günlük ve aylık planlarımı etkili bir şekilde hazırladığımda bu konuda sıkıntı yaşamayacağımı ve sınıf içinde de uygulamalarımı daha etkili hale getireceğimi düşünüyorum.” (K<sub>1</sub>, Bayan)*

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Etkinliklerin Uygulanması İle İlgili Öz-Yeterlik İnanışları

| İnanış                              | (n)       |
|-------------------------------------|-----------|
| Yeterli olduğuma inanıyorum.        | 26 (%50)  |
| Kısmen yeterli olduğuma inanıyorum. | 13 (%25)  |
| Yeterli olmadığımı inanıyorum.      | 9 (%17,3) |
| Bilemiyorum.                        | 4 (%7,7)  |

Bir başka öğretmen adayı ise tecrübe kazanmanın da önemini vurgulayarak şunları söylemiştir:

*“Çocukların ilgilerini, gelişim özelliklerini ve dikkat seviyelerini göz önünde bulundurarak etkinlikleri düzenli bir şekilde yürütebileceğime inanıyorum. Bu konuda sıkıntı yaşayacağımı düşünmüyorum ama tabi ki çocukları daha iyi tanımak ve etkinlikler arası geçişlerde de başarı sağlamak konusunda tecrübeyle daha iyi olabilirim.”* (K<sub>21</sub>, Bayan)

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bazıları da (n=13) bu konuda yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak öğretmen adayları genellikle deneyimsiz olduklarını vurgularken, onlardan biri şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Ben etkinlikleri düzenli bir şekilde yürütebileceğimi ya da etkili bir şekilde uygulayabileceğimi sanmıyorum. Bu alanda bilgi düzeyinde yeterli olduğuma inanıyorum ama uygulama aşamasında yeterli değilim. Çocuklarla daha çok iletişim kurmam, pratik yapmam tecrübe kazanmam lazım.”* (K<sub>11</sub>, Erkek)

Bazı öğretmen adayları (n=9) ise etkinliklerin uygulanması konusunda kendilerini kısmen yeterli görürken, özellikle geçiş etkinliklerinde sorun yaşayacaklarını vurgulamaktadırlar. Bu konuyla ilgili olarak katılımcılardan biri, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Etkinlikleri düzenli yürütebilirim ama etkinlikler arasında geçişte problem yaşayabilirim diye düşünüyorum. Çünkü geçiş etkinliği olarak ne yapacağımı tam olarak bilmiyorum. Bu da zaman zaman sınıfta karmaşaya neden olabilir.”* (K<sub>27</sub>, Bayan)

Çalışmaya katılan dört katılımcı bu konuda yeterli olup olamayacaklarını bilemediklerini söylemişler ve içlerinden biri şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Bu konuda şüphelerim var. Çünkü sınıfa tam olarak hâkim olup olamayacağımı bilemiyorum. Yani etkinlikleri bir şekilde tamamlattım ama olması gerekenden daha uzun bir sürede ve daha karmaşık bir halde olabilir.” (K<sub>44</sub>, Bayan)*

### **Kuralların Uygulanmasına İlişkin Öz-Yeterlik İnanışları**

Öğretmen adayları tarafından vurgulanan bir diğer nokta ise sınıfta kuralların uygulanması ile ilgili öz-yeterlik inançlarıdır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (n=43), kuralların uygulanması ve çocukların bu kurallara uymasının sağlanması konusunda yeterli olduklarına inanmaktadırlar (Tablo 3). Bu konuyla ilgili olarak, erkek okul öncesi öğretmen adaylarından biri cinsiyetinin avantajına vurgu yapmış ve şunları söylemiştir:

*“Belki eğitim öğretim yılının başında çocuklar alışma evresindeyken biraz sıkıntı yaşayabilirim ama bunu kısa zamanda aşabileceğimi düşünüyorum. Sonuçta en deneyimli öğretmenler bile dönem başında çocukların alışma döneminde bazı sıkıntılar yaşıyor. Bir de okullara gittiğime şunun farkına vardım; erkek okul öncesi öğretmeni, bayan öğretmene göre sınıfa daha iyi hâkim olabiliyor, kurallarını daha net koyabiliyor ve çocukları kendine daha kolay bağlayabiliyor.” (K<sub>7</sub>, Erkek)*

Bir başka öğretmen adayı ise bu konudaki yeterliğini şu şekilde açıklamıştır:

*“Çocukları çok sevdiğim ve onlarla iyi anlaştığım için onların kurallara uymasını sağlama konusunda bir sorun yaşayacağımı sanmıyorum. Tabi çocukların ne zaman ne yapacağını kestirmek de zor. Bu nedenle elbette benim için sıkıntılı durumlar olacaktır. Ama ben bunların da üstesinden gelebileceğime inanıyorum.” (K<sub>39</sub>, Bayan)*

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Kuralların Uygulanması İle İlgili Öz-Yeterlik İnanışları

| İnanış                              | (n)        |
|-------------------------------------|------------|
| Yeterli olduğuma inanıyorum.        | 43 (%82,7) |
| Kısmen yeterli olduğuma inanıyorum. | 6 (%11,5)  |
| Yeterli olmadığımı inanıyorum.      | 2 (%3,8)   |
| Bilemiyorum.                        | 1 (%1,9)   |

Kendilerini bu konuda kısmen yeterli gören öğretmen adayları (n=6), genellikle yaş grubunun önemini vurgulamışlardır. Örneğin bu katılımcılardan biri (K<sub>14</sub>, Bayan), sınıf kurallarının dönem başında belirlenip uygulanması konusunda başarılı olabileceğini ifade etmiştir. Ancak bu konudaki yeterliliğinin çocukların yaş grubuna göre değişeceğini, 5-6 yaş grubu çocuklarla çalışıyorsa sorun yaşamayacağını fakat daha küçük gruplarda bunu sağlamanın çok kolay olamayacağını söylemiş, bu nedenle de kendini bu konuda kısmen yeterli gördüğünü dile getirmiştir. Kendini bu konuda kısmen yeterli gören bir başka öğretmen adayı ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Açıkçası şu ana kadar gittiğim hiç bir sınıfta bunun tam anlamıyla başarılabilmediğini görmedim. En deneyimli öğretmenler tarafından bile... O yüzden ben de bunu yapabilirim ama tam anlamıyla değil.”* (K<sub>23</sub>, Bayan)

Çalışmaya katılan iki öğretmen adayı kuralların uygulanması konusunda kendini yetersiz görürken, bunlardan biri şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Bu konuda zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü teknik olarak bilgi eksikliğim var. Mesela, bu yaş grubu çocuklarına hangi kuralları vereceğimi, kuralların sayısının önemli olup olmadığını, her zaman oyunun geçerli olup olmayacağını, kuralları vermek için doğru zamanın ne zaman olduğunu bilmiyorum.”* (K<sub>40</sub>, Bayan)

Sınıf içerisinde kuralların etkili bir şekilde uygulanması ve çocukların bu kurallara uymasının sağlanması konusunda kendi yeterliği ile ilgili bir yorum yapamayacağını söyleyen öğretmen adayı ise (K<sub>12</sub>, Bayan); çocuklara karşı sert mi yumuşak mı olması gerektiğini ve öğretmen olarak ne tür davranışlarının sınıfta etkili olacağını bilemediğini, bu nedenle de çocuklara kuralları anlatırken ya da benimsetirken tavrının nasıl olacağı konusunda bir fikri olmadığını söylemiştir. Ayrıca çocuklara kendisini anlatmak ve dinletmek konusunda da çok emin olmadığını dile getirmiştir.

### **Sınıf Yönetimine İlişkin Öz-Yeterlik İnanışları**

Çalışmaya katılan öğretmen adayları öz-yeterlik inançlarını dile getirirken, sınıf yönetimi boyutlarının yanı sıra genel anlamda sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarını da vurgulamışlardır (Tablo 4). Katılımcıların yaklaşık yarısı (n=27), genel anlamda sınıf yönetimi konusunda kısmen yeterli olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmen adayları

deneyim olmadan sınıf yönetimi konusunda tam anlamıyla bir yeterlikten bahsedilemeyeceğini dile getirirken, bir katılımcı şu kelimelerle görüşlerini açıklamıştır:

*“Genel anlamda, bütün boyutlarımı göz önünde bulundurduğumda sınıf yönetimi konusunda kendimi kısmen yeterli görüyorum. Teorik olarak pek çok bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum. Bunu etkili iletişim ve yaratıcılıkla da destekleyebilirim. Ancak, yalnızca tecrübeyle tamamlanacak bazı noktalar var sınıf yönetiminde. Bunun için de, öğretmen olarak o sınıfta çocuklarla bir arada olmalıyım. (K<sub>3</sub>, Bayan)*

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Öz-Yeterlik İnanışları

| İnanış                              | (n)        |
|-------------------------------------|------------|
| Kısmen yeterli olduğuma inanıyorum. | 27 (%51,9) |
| Yeterli olduğuma inanıyorum.        | 14 (%26,9) |
| Yeterli olmadığımı inanıyorum.      | 11 (%21,2) |

Sınıf yönetimi konusunda kendilerini kısmen yeterli gören öğretmen adaylarının üzerinde durduğu noktalardan biri de hareketli çocuklar ve kaynaştırma öğrencileridir. Bir öğretmen adayı (K<sub>1</sub>, Bayan), sınıf yönetimindeki beceriyi belirleyen en önemli şeyin çocukların yapısı olduğunu, bu nedenle de çok hareketli veya kaynaştırma çocuklarının olduğu bir sınıfta kesinlikle zorlanacağını söylerken, bir başka katılımcı (K<sub>46</sub>, Bayan), iletişim, etkinlikleri planlama ve uygulama ve sınıf düzeni gibi sınıf yönetiminin bazı boyutları ile ilgili kendini yeterli gördüğünü söylerken, hiperaktivite, çok bağırma, saldırganlık gibi özel durumu olan çocukların olduğu bir sınıfı yönetmek konusunda kendine güvenmediğini dile getirmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise sınıftaki çocuk sayısına vurgu yaparak şunları söylemiştir:

*“Etkinlikleri planlama, sınıf ortamını düzenleme ve çocuklarla iletişim kurma konusunda sorun olacağını sanmıyorum. Sonuçta bunlar sınıf yönetiminin bir parçası. Ama tabi ki bunu ne kadar başarabileceğimi de tamamen sınıftaki çocuk sayısı belirler. On iki çocuktan fazlasının olduğu bir sınıfı yönetmek konusunda kendime güvenmiyorum.” (K<sub>23</sub>, Bayan)*

On dört öğretmen adayı ise, bir okul öncesi sınıfını yönetmek konusunda kendilerini yeterli hissetmektedirler. İyi bir gözlemci olmanın ve çocukları sevmenin etkili bir sınıf

yönetimi için önemli olduğunu ifade eden bir öğretmen adayı, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Genel anlamda düşünürsek sınıf yönetimi konusunda kendimi yeterli görüyorum. Öncelikle çocukları seviyorum ve bunun onları anlamak için çok önemli olduğunu düşünüyorum. İyi bir gözlemciyim ve bunun da çocukların dikkatini çekme ve onların motivasyonlarını sağlama konusunda bana yardımcı olacağına inanıyorum.” (K<sub>3</sub>, Bayan)*

Çalışmaya katılan on bir öğretmen adayı ise, sınıf yönetimi konusunda yetersiz olduklarını dile getirmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak öğretmen adaylarından biri almış oldukları sınıf yönetimi dersine atıfta bulunarak şunları söylemiştir:

*“Sınıf yönetiminin hiçbir boyutunda kendimi yeterli görmüyorum. Sınıf yönetimi dersi gördük. Ancak alanıma dair en ufak bir şey bilmiyorum. Karşılaşacağım problem karşısında ne yapmalıyım, sınıftaki düzenlemelerde neleri dikkate almalıyım bilmiyorum. Çünkü sınıf yönetimi dersine gelen Hocamız okul öncesi eğitimi alanından değildi. Ve biz kendi yaş grubumuza nasıl davranacağımızı öğrenmedik.” (K<sub>22</sub>, Bayan)*

Bir başka öğretmen adayı ise, sınıf içi etkinliklerinin nasıl uygulandığının sınıf yönetiminde çok önemli olduğunu dile getirerek şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Kendimi sınıf yönetimi konusunda hiç yeterli görmüyorum. İlk baştan başlayacak olursam; bir etkinlik için en önemli nokta olan girişi nasıl yapacağımı bilmiyorum. Diyelim ki etkinliğe bir şekilde başladım ama etkinliği ne kadar süre ve nereye kadar devam ettireceğim konusunda da bir fikrim yok. Bir de buna bir çocuğun etkinliğe katılmak istememesi, bir materyalin eksik olması ya da bir velinin sınıfa gelmesi gibi beklenmedik bir durum eklenirse, sınıfın yönetimini tamamen kaybedeceğimi düşünüyorum.” (K<sub>44</sub>, Bayan)*

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi boyutlarına göre farklı yeterlik inançlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Örneğin, sınıfın fiziksel düzenlenmesi ve kuralların etkili bir şekilde uygulanması konusunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası yeterli olduklarına inanırken, etkinliklerin düzenli bir şekilde yürütülmesi konusunda katılımcıların yarısı yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte, genel anlamda sınıf yönetimi bileşenleri düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısı kendilerinin kısmen yeterli olduklarına inanmaktadırlar. Hem sınıf yönetimi boyutlarının etkili bir şekilde uygulanması hem de genel anlamda sınıfın yönetilmesi konusunda, yetersiz veya kısmen yeterli olduklarına inanan öğretmen adayları genellikle deneyimsizliklerini ve sınıf içerisinde çok hareketli, çok bağırarak çocukların ya da kaynaştırma öğrencisinin olmasını bu konudaki yetersizliklerine sebep olarak göstermektedirler. Öğretmen adaylarının deneyimsizliklerini ve daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri literatürde yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin Bergee (2002), öz-yeterliğin ancak gerçek eğitim ortamlarında geliştirilmesinin mümkün olduğunu fakat lisans programlarının bu gerçek yaşam deneyimlerini öğrencilerine sağlayamadıklarını dile getirmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının bu deneyimler süresince bir şeyleri başarabildiklerini görmek istemeleri ile ilgili olabilir. Çünkü kişisel başarılar, öz-yeterlik inançlarına da olumlu katkılar yapmaktadır (Egyed ve Short, 2006; Goddard ve Goddard, 2001; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Örneğin, bir takım projelerle veya artırılmış staj deneyimleriyle çocuklarla okul öncesi eğitim sınıflarında daha fazla zaman geçirme imkânı bulacak olan öğretmen adayları, etkili geçiş etkinlikleri uygulayabildiklerini, istenmeyen davranışları engelleyebildiklerini, bu davranışlara anında müdahale edebildiklerini veya farklı özelliklere sahip çocukların ilgisini çekebilecek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek etkinlikler planlayabildiklerini gördüklerinde öz-yeterlikleriyle ilgili olumlu inançlar geliştirebilirler. Özellikle bu çalışmadaki öğretmen adaylarının yalnızca okul deneyimi dersi süresince çocuklarla sınıf ortamında bir arada buldukları düşünülürse, yaşamış olabilecekleri bazı olumsuz tecrübeler de öz-yeterliklerini olumsuz etkilemiş olabilir. Literatürde de vurgulandığı gibi, öğretmenler ne kadar çok istenmeyen davranış ile karşılaşılırsa, kendilerini sınıf yönetimi konusunda o kadar yetersiz hissederler. Yani kullandıkları stratejiler istenmeyen davranışı azaltmadığında, öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterliği azalacaktır (Brouwers ve Tomic, 2000b). Ancak, öğretmen adaylarının çoğunluğunun özellikle kurallara uyulmasının sağlanması konusunda yeterli olduklarına inanmalarının staj deneyimlerinden kaynaklanıyor olabileceği göz ardı edilmemelidir. Çünkü öğretmen adayları sınıflara gittiğinde sınıf kuralları genellikle öğretmen veya öğretmen ve çocuklar tarafından



belirlenmiş ve benimsenmiş olmaktadır. Bunun rahatlığıyla da öğretmen adaylarının diğer boyutlara kıyasla kurallar konusunda kendilerine daha çok inanıyor olmaları mümkündür.

Öğretmen adayları tarafından dile getirilen bir diğer yetersizlik sebebi ise aslında sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutu ile ilgilidir. Gerek etkinliklerin uygulanması ile ilgili gerekse de genel anlamda sınıf yönetimi ile ilgili olsun, öğretmen adayları istenmeyen bir davranışla baş etme konusunda yetersizliklerini vurgulamışlardır. Benzer şekilde literatürde de, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmen adaylarının birtakım sınıf yönetimi becerilerinden yoksun oldukları ve istenmeyen davranışlarla baş etmede kendilerini yeterli görmedikleri için, birtakım eğitsel becerilerde de kendilerini yetersiz gördükleri vurgulanmıştır (Fallin ve Royse, 1994).

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yarısından fazlası sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi ve kuralların uygulanması boyutlarında yeterli olduklarına inanmaktadırlar. Bununla birlikte katılımcıların yarısı da kendilerini eğitim etkinliklerin planlanması ve uygulanması konusunda yeterli görmektedirler. Ancak, sınıf yönetimi bütün boyutlarıyla düşünüldüğünde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı, kısmen yeterli olduklarına inanmaktadırlar.

Bu bulgular ışığında, yapılacak diğer çalışmalarda, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançları ile öğretmen olduktan sonraki sınıf yönetimi uygulamaları karşılaştırılabilir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ayrıntılı şekilde incelenebilir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, deneyim, cinsiyet, mezun olunan üniversite gibi farklı değişkenler açısından araştırılabilir.

## **Kaynakça**

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berg, D. A. G., & Smith, L. F. (2014). Pre-service teachers' efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England and New Zealand. *Issues in Educational Research*, 24(1), 21-40.

- Bergee, M. J. (2002). Direct and mediated experiences: Effects on classroom management self-efficacy. *Journal of Music Teacher Education*, 12(1), 33-37.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic Approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000a). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000b, August). *Disruptive student behavior, perceived self-efficacy, and teacher burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. ERIC Document Reproduction Service No. 450 120).
- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 373-406). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington DC: NAEYC.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27, 462-474.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fallin, J., & Royse, D. (1994). Common problems of the new music teacher. *Journal of Music Teacher Education*, 4(1), 13-18.
- Goddard, R., & Goddard, Y. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1991). *Looking in classrooms* (5th ed.). New York, NY: Harper Collins.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.

- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: Increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(8), 30-46.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(5), 1371-1383.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal, 27*(1), 29-63.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G., (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behaviour and Instructional Management Scale. *Teaching and Teaching Education, 26*, 1124- 1135.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education, 28*, 535-545.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*, 277-306.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(12), 46-58.
- Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education, 34*(1), 26-40.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1261-1268.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "Responsive Classroom" approach. *The Elementary School Journal, 104*(4), 321-341.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record, 97*, 227-251.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods, 15*(1), 85-109.
- Schmidt, W.H., & Kennedy, M.M. (1990). Teachers' and teacher candidates' beliefs about subject matter and about teaching responsibilities. East Lansing, MI. Michigan State

- University, National Center for Research on Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 320 902).
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kavramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şenol-Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education, 21*, 299-314.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 217-226.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *YC Young Children, 60*(5), 76-86.
- Weinstein, C. S., & Novodvorsky, I. (2011). *Middle and secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Weinstein, C. S., Romano, M., & Mignano, A. J. (2011). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Williams, R. (2009). Gaining a degree: The effect on teacher self-efficacy and emotions. *Professional Development in Education, 35*(4), 601-612.