



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 – 1037

## An Analysis of the Relationship between Preschool Teachers' Levels of Having Professional Values and Their Self-Efficacy Beliefs<sup>1</sup>

Hikmet Kübra Atasoy

Yasemin Abalı Öztürk

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.928691

Received: 30.04.2021

Revised: 04.02.2022

Accepted: 24.03.2022

### Keywords:

Preschool Education

Professional Values

Self-Efficacy

### Abstract

This study aims to examine preschool teachers' professional values and self-efficacy beliefs about the teaching profession and the relationship between them. This study employed a descriptive survey model. The study deployed "Teaching Profession Values Scale" and "Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale" as data collection tools. The study results revealed that preschool teachers' level of professional values and self-efficacy beliefs was as quite high. There was a medium-level, positive and significant relationship between the professional values and self-efficacy beliefs. Preschool teachers were identified to mostly hold the dimensions of being respectful for differences and being open to cooperation, whereas being against violence and individual and social responsibility stand as the values they had at the least level. In addition, preschool teachers considered themselves most competent on dimensions of self-efficacy beliefs such as organizing learning environments, classroom management, and the learning and teaching process, while they felt least effective on the dimensions of communication skills and planning. The results also suggested that preschool teachers' self-efficacy belief levels varied across their educational status in favor of postgraduate teachers, and a significant difference was identified between their professional values in favor of those with doctoral degree.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeyleri ile Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Analizi

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.928691

Yükleme: 30.04.2021

Düzeltilme: 04.02.2022

Kabul: 24.03.2022

### Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Eğitimi

Mesleki Değer

Öz Yeterlik

### Öz

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma durumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarını ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, betimsel bir çalışma olup nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak; "Öğretmenlik Mesleği Değerleri Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu ve mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyine ilişkin alt boyutlarda en çok; farklılıklara saygı duyma, iş birliğine açık olma değerlerine sahip oldukları görülürken bunun yanı sıra, şiddete karşı olma ve kişisel ve toplumsal sorumluluk değerlerine daha az sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeyine ilişkin alt boyutlarda ise kendilerini yeterli gördükleri alanların öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme süreci iken en yetersiz gördükleri alanların ise iletişim becerileri ve planlama olduğu araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Araştırma sonuçları ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin eğitim durumu yüksek lisans olanlar lehine, mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin ise eğitim durumu doktora olanlar lehine farklılaştığını ortaya koymuştur.

**Sorumlu Yazar:** Yasemin Abalı Öztürk, Dr.Öğr.Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, yaseminzeren1979@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1961-0557

Hikmet Kübra Atasoy, Öğr.Gör., Dicle Üniversitesi, Türkiye, hikmetkubra.atasoy@dicle.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8451-9429

<sup>1</sup>Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Dr. Yasemin ABALI ÖZTÜRK danışmanlığında Hikmet Kübra ATASOY tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Atf için:** Atasoy, H. K. & Abalı Öztürk, Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin analizi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 671-705.

## Giriş

Toplumların sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun nasıl olması gerektiğini belirlemede temel unsurlardan biri insan yetiştirme konusudur. Geleceğin yetişkinleri olan bugünün çocuklarını yetiştirmede eğitim, verim alabilmenin en etkili yoludur. Eğitim anlayışının dayandığı öğrenme-öğretme yaklaşımları, kullanılan stratejiler ve yöntemler toplumların yapısının şekillenmesinde en önemli yol göstericilerdir. Bu yol göstericilerin verimli ve amaca uygun olarak işe koşulmasında/uygulanmasında başrol oyuncuları ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde belirlenen amaçlara istenilen düzeyde ulaşabilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlikler vardır. Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik yeterliklere sahip olmaları, gördükleri eğitimin kalitesinin yüksek olmasından ziyade, bir eğitmen olarak sorumluluklarını ve görevlerini uygun bir şekilde icra edebileceklerine olan inançları ile paralel ilerler (Aslan ve Uluçınar Sağır, 2008).

Öğretmenler, yaşamın ilk yıllarından başlayarak çocukların kalıcı öğrenmelerine ve hayata iyi bir başlangıç yapmalarına destek olurlar. Çocukların var olan potansiyellerini açığa çıkarmada çevre ile etkileşim içinde olmalarına ön ayak olarak onlara rehberlik ederler. Bu nedenle çocuğa verilmesi gereken teorik bilgilerin yanı sıra evrensel değerler için öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken değerler vardır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Mesleğine yönelik değerlere sahip olma konusunda, eğitim programını uygulayabilecek ve gerçekleştirebilecek nitelikte olmayan öğretmenin elinde; en kusursuz program dahi işlevselliğini ve etkisini yitirebilir (Tunca, 2012'den akt. Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015).

Mesleki değer; bir mesleğin doğru ve yanlış biçimlerinin tümüdür. Türkiye'de öğretmenlik; 14 Haziran 1973'te resmîyet kazanan 1739 sayılı Temel Eğitim Kanununda profesyonel bir meslek olarak kabul edilmiştir (Güven, 2010). Profesyonel bir meslek olarak kabul edilen öğretmenliğin mesleki değerlerinin göstergeleri; öğrencisi için orada bulunması, farklılıklara bakış açısı, çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkisi, okulun içerisindeki eşyaları korumaya yönelik davranışları, mesleki gelişimi için sorumluluk alabiliyor olması, bireysel çıkarından ziyade toplum çıkarlarını gözetiyor olması, işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerini kullanması, doğal çevreye tutumu, zorluklarla mücadele şekli olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda, öğretmenin öğrencisini doğru anlayabilmek adına ebeveynlerle olan iletişimi, istenmeyen bir davranışla karşılaştığında tekrarını önlemek için çözüm yöntemi, uygulayacağı bireysel yöntemler, doğal çevreyi koruyan kurum ve kuruluşlarda etkinliği, ailelerin sosyo-ekonomik durumuna göre öğrencilere bakış açısı, kişisel gelişimine yardımcı olan lisan geliştirme, çalgı aletine ilgi duyma vb. gibi etkinliklere katılım düzeyi, huzurevi, kimsesizler evi gibi kuruluşları görmeye gitmesi gibi mesleğinin getirmiş olduğu değerlere sahip olması ile beraber eğitim kalitesi de artacaktır (Tepe, 2011; Tunca, 2012).

Öğretmenin benimsediği mesleki değerleri davranış ve tutumlarına yansıtması kaçınılmazdır. Mesleki değerlere sahip olan bir öğretmenin, çocukları; daha duyarlı, dönüşümlü düşünebilen, bilinçli, saygılı, kültürel farkındalığa sahip ve daha donanımlı bireyler olarak hayata hazırlayacağı öngörülebilir. Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki değerlere sahip olma düzeylerine, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin mesleki değer yargılarının etkisine, eğitimcilerin sahip oldukları değer yargılarının çocukların hal ve hareketlerine olumlu/olumsuz etkilerine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Brophy ve Good, 1986; Dickinson, 1990; Varış, 1973'ten akt. Sarı, 2005). Malezya'da öğretmenlerin değer ve inançlarının öğrenme ortamına ve sınıf içi etkinliklere yansımaları ele alan bir araştırmada; öğretmenlerin kültürel gelenek ve değerlerinin sınıf ortamındaki etkinliklere yansıdığı, öğretim kararlarını ve değerlerini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Ravindran ve Hashim, 2012). Ogelman ve Sarıkaya (2015)'nin yaptığı araştırmada da; öğretmenlerin, değerleri çocuklara aktarırken zorlandıkları ve öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerlerin çocukların öğrenme öğretme sürecine etki edebileceği saptanmıştır.

Kurtulan (2007) araştırmasında öğretmenlerin mesleki değerlerini, mesleki uygulamalardaki önceliğini ve önemini yetersiz tanımladıklarını saptamıştır. Beachum, McCray, Yawn ve Obiakor (2013) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen eğitim kurslarında verilen mesleki değerlerin, gelişimlerine yardımcı olduğu yönünde olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluklarını yerine getirirken çağdaş, ulusal ve evrensel değerleri benimsemiş, yeniliklere ve farklılıklara ayak uydurabileceğine olan öz yeterlik inancının yüksek olması da nitelikli eğitimin önemli girdilerindendir (Bahar, 2019; Booth, Abercrombie ve Frey, 2017; Cheung, 2006; Clark ve Newberry, 2019; Karakuş, 2017). Booth, Abercrombie ve Frey (2017)'e göre öz yeterlik; bireylerin, akademik görevini başarıyla gerçekleştirebilecekleri konusunda odaklanmasıdır. Öz yeterlik insanın hayatının her alanında pozitif yönde gelişme kat etmesine yardımcı olan bir niteliktir. Kişinin kendinin farkında olması yani öz yeterlik algısının gelişmiş olması olaylara daha gerçekçi bir gözle bakmasını sağlayarak sağlıklı kararlar almasını da sağlar. Öz yeterlik kavramını ilk olarak ele almış olan Bandura (1997), "öz yeterlik inancının" yüksek olmaması halinde, başarılı olma ihtimalinin olmadığını vurgulamaktadır.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin farklı durumlarda ve ortamlarda öğretimi belli seviyelerde gerçekleştirebilmesi ve bu konuda kendi kabiliyetlerine olan kişisel inançlarıdır (İlgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013). Alanyazında; öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenin sınıf içi davranış süreçleri gibi alanları kapsayan yeterliklere ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin önemini ortaya koyan araştırmalar dikkat çekmektedir. Woolfolk Hoy ve Tschannen Moran (2002) öğretmenlerin öz yeterlik inancını inceledikleri çalışmalarında; öğretmenlerin meslekte bulunma süreleri, eğitimde aile katılımı ve eğitime destek vermesi ile

öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inançları arasında güçlü olmayan bir etkileşim olduğu gözlemlenmiştir. Ancak okulun eğitim ortamına verdiği destek, araç gereçlerin sağlanması, öğretimde kullanılan kaynakların kalitesi ve öğretmene sağlanan yardımla, öğretmenlerin kendi yeterliğine olan inançları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Ortaokullarda, ilkokullarda ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin de kendilerine yetebilme konusundaki inançlarına bakıldığında, öz yeterlik inancı en yüksek olan grubun ilkokul öğretmenleri olduğu saptanmıştır. Yeşilyurt (2013)'un öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarını inceleyen araştırmasında; öğretmen olma yolunda ilerleyen öğrencilerin, öz yeterlik algılarının istenilen düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökmen ve Ekici (2018) tarafından biyoloji öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adayların öz yeterliklerinin düşük olmadığı ve öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır. Bahar (2019) tarafından yapılan sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik derecelerinin akademik başarılarına etkisini araştıran çalışmada da; nicel öz yeterliğin, akademik başarı üzerinde anlamlı yordayıcılık özelliğine sahip olduğu, akademik öz yeterliğin pozitif, nicel öz yeterliğin negatif yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlik mesleği değerleri ve öğretmenlerin özyeterlik inançlarıyla ilgili araştırmaların farklı kademe ve farklı alanlara sahip öğretmenler ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak öğretmenlik mesleki değerleri ile öz yeterlik inançlarının bir arada incelendiği ve okul öncesi eğitim kademesinde araştırmaların eksikliği görülmüştür. Bu çalışma ile bu boşluğun doldurulması ve bir sonraki çalışmalara yön vermesi amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği değerlerine sahip olma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançları ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları; eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki değerleri hangi düzeydedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki değerler; eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki değerleri ile öz yeterlik inanç düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

## Yöntem

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin “mesleki değerlere sahip olma düzeyleri” ile “öz yeterlik inançları” arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden “tarama modeli” tercih edilmiştir. “Tarama modeli”, daha önce ortaya konmuş veya şu anda da devam eden durum olay ve olguları oldukları haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2002). Çepni (2010)’ye göre ise “tarama modeli”, belirli bir araştırma grubu üzerinde çalışma yapıp evrenle ilgili veri toplama araçları ile sonuçlar elde etmeyi sağlar. Çalışmada mevcut durum belirlenmek istendiğinden araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde yer alan MEB’e bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokullar içerisinde bulunan anasınıflarında görev yapan 418 okul öncesi öğretmendir. Araştırmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 163 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde araştırma kapsamında bulunan tüm seçenekler, seçilebilmek adına eşit ve özerk bir ihtimale tabidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evreni iyi temsil edebilme noktasında kuvvetli bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tablo 1. *Örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri*

Özellikler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	160	98,2
	Erkek	3	1,8
Eğitim durumu	Lisans	142	87,1
	Yüksek Lisans	8	4,9
	Doktora	13	8,0
Mesleki kıdem	1-5	51	31,3
	6-10	101	62,0
	11 ve üstü	11	6,7
Okul türü	İlköğretim	40	24,5
	Bağımsız	123	75,5
Sınıf mevcudu	10-15	17	10,4
	16-20	114	70,0
	21 ve üstü	32	19,6

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinden 160’ının kadın 3’ünün erkek olduğu görülmektedir. Eğitim durumlarına bakıldığında; lisans eğitimini tamamlamış öğretmen sayısı 142, yüksek lisans eğitimini tamamlamış öğretmen sayısı 8, doktora eğitimini tamamlamış öğretmen sayısı ise 13’tür. Öğretmenlerin % 87,1’inin lisans eğitimini tamamladığı

görülmektedir. Meslekte görev yaptıkları süreye baktığımızda; 1-5 yıldır görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı 51, 6-10 yıldır görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı 101 iken 11 yıl ve üstü süredir görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı 11'dir. Öğretmenlerin büyük kısmının (%62'sinin) 6-10 yıldır görev yapmakta olduğu görülmektedir. Katılımcıların 123'ü bağımsız anaokullarında görev yaparken 40'ı bünyesinde anasınıfları barındıran ilköğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %75,5'inin bağımsız anaokullarında görev yapmakta olduğu görülmektedir.

Örneklem grubun eğitim verdikleri sınıf mevcutları incelendiğinde; sınıf mevcudu 10-15 arasında olan 17, 16-20 arasında olan 114, 21 ve üzerinde olan 32 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin %70'inin 16-20 öğrenci mevcuduna sahip sınıflarda görev yapmakta olduğu görülmektedir

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Tunca ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği Değerleri Ölçeği" ve Tepe (2011) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" ile toplanmıştır. "Öğretmenlik Mesleği Değerleri Ölçeği"; 8 maddelik "farklılıklara saygı duyma", 8 maddelik "kişisel ve toplumsal sorumluluk", 5 maddelik "şiddete karşı olma", 3 maddelik "işbirliğine açık olma" alt boyutlarından oluşan toplam 24 maddeden oluşmaktadır. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği"; 9 maddelik "öğrenme öğretme süreci", 7 maddelik "iletişim becerileri", 5 maddelik "aile katılımı", 6 maddelik "planlama", 5 maddelik "öğrenme ortamlarının düzenlenmesi", 5 maddelik "sınıf yönetimi" boyutlarından oluşan toplam 37 maddeli bir ölçektir. Öğretmenlik mesleği değerleri ölçeğinin güvenirlik testi sonucu Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .77, Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ölçeğinin .87 olarak saptanmıştır. Veri toplama araçları; "hiç" (1), "az" (2), "orta" (3), "çok" (4), "tamamen" (5) şıklarını içermektedir. Ölçeklerde yer alan olumsuz maddeler aritmetik ortalamaya etkisi düşünülerek tersten kodlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak istatistik teknikleri belirlemede dağılımların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımlara ilişkin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeğine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri

Boyut	Basıklık	Çarpıklık
Öğrenme ve öğretme süreci	.425	-.531
İletişim becerileri	-.643	.017
Planlama becerileri	-.135	-.134
Öğrenme ortamının düzenlenmesi	.320	-.456
Sınıf yönetimi	.270	-.378
Aile katılımı	.017	-.643

Tablo 2'e göre, ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri (+2.0) ile (-2.0) arasında olduğundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği yönünde karar verilmiştir (George ve Mallery, 2010).

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değer ölçeğine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri

Boyut	Basıklık	Çarpıklık
Farklılıklara saygı duyma	.403	-.333
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	-.134	.461
Şiddete karşı olma	.026	.746
İşbirliğine açık olma	.189	.148
Ölçek toplamında	-.149	.285

Tablo 3'e göre, ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri (+2.0) ile (-2.0) arasında olduğundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği yönünde karar verilmiştir (George ve Mallery, 2010). Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi, histogram dağılımları ve eğilimden arındırılmış Q-Q grafiği de incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve mesleki değerler ölçeklerine ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi değerleri incelendiğinde "p" değerleri >.05 bulunmuştur. Histogram dağılımları ve eğilimden arındırılmış Q-Q grafiği de incelendiğinde normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

Veriler analiz edilirken parametrik testlerden; bağımsız grubun iki olduğu durumlarda bağımsız örnekleme t testi, bağımsız grubun ikiden çok olduğu durumlarda ise tek yönlü ANOVA (F testi) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, Frekans (f), yüzde (%), Standart Sapma (ss) ve aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) değerleri de kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya ait bulgulara ve yorumlara alt problemler doğrultusunda sırayla yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin analiz sonuçları

Boyut	$\bar{X}$	Ss
Öğrenme ve öğretme süreci	4.24	.46
İletişim becerileri	3.63	.77
Planlama becerileri	4.17	.46
Öğrenme ortamının düzenlenmesi	4.29	.48
Sınıf yönetimi	4.25	.50

Aile katılımı	3.63	.77
Ölçeğin toplamı	4.17	.38

Tablo 4 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyinin 5 üzerinden  $\bar{X}=4.17$  olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyine ilişkin alt boyutlarda en çok öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ( $\bar{X}=4.29$ ), sınıf yönetimi ( $\bar{X}=4.25$ ) ve öğrenme öğretme süreci ( $\bar{X}=4.24$ ) boyutlarında kendilerini yeterli gördükleri ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, kendilerini en yetersiz gördükleri boyutlar ise, iletişim becerileri ( $\bar{X}=3.63$ ) ve planlama ( $\bar{X}=4.17$ ) olarak tespit edilmiştir.

### Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin "mesleki kıdem" değişkenine göre analizi

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öz Yeterlik İnancı	1-5	51	4.16	.35	Gruplararası	.441	2	.221	1.52	.22
	6-10	101	4.15	.38						
	11 ve üstü	11	4.36	.41	Gruplariçi	23.155	160	.145		
	Toplam	163	4.17	.38	Toplam	23.596	162			

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $F_{(2-160)}=1.152$ ;  $p>.05$ ].

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin "eğitim durumu" değişkenine göre analizi

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Öz Yeterlik İnancı	Lisans	142	4.13	.35	Gruplararası	1.240	2	.620	4.439	.01
	Yüksek Lisans	8	4.30	.33						
	Doktora	13	4.44	.53	Gruplariçi	22.355	160	.140		
	Toplam	163	4.17	.38	Toplam	23.5960	162			

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır

Tablo 6'da okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; doktora mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında, doktora mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F_{(2-160)}=4.439$ ;  $p<.05$ ]. Doktora mezunu katılımcıların öz yeterlik inançları ( $\bar{X}=4.44$ ); lisans mezunu katılımcılara ( $\bar{X}=4.13$ ) ve yüksek lisans mezunu katılımcılara ( $\bar{X}=4.30$ ) göre daha yüksektir.



Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin "okul türü" değişkenine göre analizi

Okul Türü		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öz Yeterlik İnanç	Bağımsız Anaokulu	40	4.09	.36	161	-1.374	.17
	İlkokul	123	4.19	.38			

Tablo 7'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ( $t_{(161)}=-1.374$ ,  $p>.05$ ). İlkokul bünyesindeki anasınıfında görev yapan katılımcıların öz yeterlik inanç düzeyleri ( $\bar{X}=4.19$ ), bağımsız anaokullarında görev yapan katılımcıların öz yeterlik inanç düzeylerine ( $\bar{X}=4.09$ ) göre daha yüksek olmasına karşın aralarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin "sınıf mevcudu" değişkenine göre analizi

Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
10-15 arası	17	4.22	.29	Gruplararası	.789	2	.394	2.767	.06
16-20 arası	114	4.12	.36						
21 ve üzeri	32	4.29	.45	Gruplarıçi	22.807	160	.143		
Toplam	163	4.17	.38	Toplam	23.596	162			

Tablo 8'e göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri, görev yaptıkları sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $F_{(2-160)}=2.767$ ;  $p>.05$ ]. Sınıf mevcudu 21 ve üzeri olan öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleri ( $\bar{X}=4.29$ ), mevcudu daha az olan sınıfa sahip öğretmenlere göre yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir.

### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerine ilişkin analiz sonuçları

Boyut	$\bar{X}$	Ss
Farklılıklara saygı duyma	4.15	.44
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	3.00	.62
Şiddete karşı olma	1.87	.64
İşbirliğine açık olma	3.51	.69
Ölçeğin toplamı	3.21	.37

Tablo 9'a göre; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri 5 üzerinden  $\bar{X}=3.21$ 'dir. Ayrıca araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyine ilişkin alt boyutlarda en çok; farklılıklara saygı duyma ( $\bar{X}=4.15$ ), iş birliğine açık olma

( $\bar{X}$ =3.51) değerlerine sahip oldukları görülürken bunun yanı sıra, şiddete karşı olma ( $\bar{X}$ =1.87) ve kişisel ve toplumsal sorumluluk ( $\bar{X}$ =3.00) değerlerine daha az sahip oldukları Tablo 9'da görülmektedir.

### Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin analiz sonuçları Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 10. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin "mesleki kıdem" değişkenine göre analizi

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleki Değer	1-5	51	3.28	.39	Gruplararası	.427	2	.213	1.51	.22
	6-10	101	3.17	.36						
	11 ve üstü	11	3.29	.40	Gruplariçi	22.592	160	.141		
	Toplam	163	3.21	.37	Toplam	23.019	162			

Tablo 10'a göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $F_{(2-160)}=1.51$ ;  $p>.05$ ]. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan katılımcıların mesleki değerleri ( $\bar{X}$ =3.29) diğer kıdeme sahip katılımcılara göre yüksek düzeyde olmasına karşın aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin "eğitim durumu" değişkenine göre analizi

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Mesleki Değer	Lisans	142	3.17	.35	Gruplararası	1.656	2	.828	6.201	.00
	Yüksek Lisans	8	3.39	.42						
	Doktora	13	3.52	.42	Gruplariçi	21.363	160	.134		
	Toplam	163	3.21	.37	Toplam	23.019	162			

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır

Tablo 11'e göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; doktora mezunu öğretmenler ile lisans mezunu katılımcılar arasında, doktora mezunu katılımcıların lehine anlamlı fark vardır [ $F_{(2-160)}=6.201$ ;  $p<.05$ ]. Doktora mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerleri ( $\bar{X}$ =3.52) yüksek lisans mezunu öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.39) ve lisans mezunu öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.17) daha yüksektir.

Tablo 12. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin “okul türü” değişkenine göre analizi

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Mesleki Değer	Bağımsız Anaokulu	40	3.20	.33	161	-.147	.88
	İlkokul	123	3.21	.38			

Tablo 12’de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri görev yaptıkları okul türü değişkenine göre incelendiğinde aralarında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ( $t_{(161)}=-.147, p>.05$ ).

Tablo 13. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin “sınıf mevcudu” değişkenine göre analizi

	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleki Değer	10-15	17	3.20	.39	Gruplararası	.185	2	.092	.648	.52
	16-20	114	3.20	.37						
	21 ve üstü	32	3.28	.36	Gruplarıçi	22.834	160	.143		
	Toplam	163	3.21	.37	Toplam	23.019	162			

Tablo 13’e göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri görev yaptıkları sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $F_{(2-160)}=.648; p>.05$ ]. Sınıf mevcudu 21 ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerleri ( $\bar{X}=3.28$ ), diğer mevcutlara sahip okul öncesi öğretmenlerine göre yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir.

### Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öz yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?” kapsamında analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ile öz yeterlik inanç düzeyleri arasındaki korelasyon sonuçları

	“Öğretmenlik Mesleği Değerleri Ölçeği”	“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”
“Öğretmenlik Mesleği Değerleri Ölçeği”	1	.396
“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”	.396	1

$p<.01$  anlamlıdır

Tablo 14’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ile öz yeterlik inanç düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.396, p<.01$ ). Korelasyon analizi yapılırken, değişkenlerin arasındaki ilişki korelasyon katsayısı ile ifade edilir ve bu değer +1 ile -1 arasındadır. Korelasyon katsayısı 0.30 ile 0.70

arasında bir değer ise orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu ifade edilir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007).

Elde edilen analiz sonuçlarına dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri arttıkça öz yeterlik inanç düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.157$ ) incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %16'sının mesleki değerlere sahip olma düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ya da okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri arttıkça mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.157$ ) incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %16'sının öz yeterlik inanç düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın birinci ve ikinci alt probleminde; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri ve öz yeterlik inanç düzeylerinin eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okul türüne ve sınıf mevcutlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri elde edilen araştırma sonuçlarındandır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyine ilişkin alt boyutlarda en çok öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme süreci konularında kendilerini yeterli gördükleri ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, kendilerini en yetersiz gördükleri konular; iletişim becerileri ve planlama olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin eğitimin niteliği, sınıf içi öğrenmelerin kalitesi ve öğrenci başarılarının yüksek olması ile pozitif ilişkili olduğuna dair araştırmalardan (Brown, 2012; Guo, Dynia, Pelatti ve Justice, 2014; Holzberger, Philipp ve Kunter, 2013; Zee ve Koomen, 2016) yola çıkarak; örneklem gruba ilişkin elde edilen sonuçlar okul öncesi eğitimin kalitesi açısından sevindiricidir. Çünkü öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinin hedeflerini daha iyi belirleyebilirler, sınıftaki uygulamaları bu hedeflere yönelik daha iyi planlayabilirler, öğretim yöntemleri konusunda yeniliklere daha istekli olurlar (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Cousins ve Walker, 2000; Saraçaloğlu, Aldan Karademir, Dinçer ve Dedeşali, 2017). Yeniliklere istekli olan öğretmenlerin öğrenme anlayışları da çağdaş eğitim anlayışları çerçevesinde devamlı gelişir ve okul öncesi çağındaki çocukların çocuk merkezli, yapılandırmacı anlayışa sahip, bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim sürecine sahip olma olasılığı da artar. Bu durum formal eğitimin en temel kademesi olan okul öncesi eğitimin gelişimi için öğretmen yeterlikleri açısından olumlu bir durumdur. Ancak öğretmenlik yeterliklerinin her geçen gün değişmesi, çağın ve ihtiyaçların doğrultusunda gelişmesi gerektiğinden yola çıkarak; öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirmesi doğrultusunda yapılacak olan bilimsel araştırmaların ve bu araştırmalar doğrultusunda yapılacak olan uygulamaların gerek bireysel gerekse kurumsal anlamda hız kesmeden devam etmesi önemlidir.

Araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin eğitim durumuna göre, lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine değiştiği saptanmıştır. Eğitim durumu daha yüksek olan öğretmenlerin lisans eğitiminden sonra tekrar akademik eğitimin içine girmesi, yenilikleri takip etmesi, lisansüstü eğitimin içeriği gereği okumalar yapmalarının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Lisansüstü eğitimin bu anlamda etkisi düşünüldüğünde; Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenleri lisansüstü eğitim alması konusunda yönlendirmesi, motive etmesi önem arz etmektedir. Şubat 2022'de TBMM Genel Kurulunda kabul edilerek yasalaşan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Öğretmenlik mesleğinin, aday öğretmenlik döneminden sonra "öğretmen", "uzman öğretmen" ve "başöğretmen" olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılacağı ifade edildi. Yüksek lisans eğitimini tamamlayanların uzman öğretmen unvanı için öngörülen, doktora eğitimini tamamlayanların başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavlardan ve eğitimlerden muaf tutulacağı belirtildi (Resmî Gazete, 2022). Türk eğitim sisteminde öğretmen yeterlikleri açısından alınan bu karar; bu araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde değerlendirildiğinde oldukça olumlu bir gelişimdir. Bu uygulama sayesinde öğretmenler lisansüstü eğitim konusunda motive edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öz yeterlik inanç düzeyleri anlamlı farklılık göstermese de ilkökul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan ve 11 yıl ve üzeri kıdemi olan okul öncesi öğretmenlerinin inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) yaptıkları araştırma sonuçları da öz yeterlik inanç düzeylerinin mesleki kıdem ve okul türü değişkenine göre yüksek olduğu ancak anlamlı farklılık göstermediği yönündedir. Gotch ve French (2013) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre öz yeterlik inanç düzeylerine yönelik araştırmada, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre öz yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı bir fark görülmediği ortaya konmuştur. Ayrıca Hong Kong'da yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yeterlik düzeyleri incelenmiş ve mesleki kıdemin öğretmen yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır (Cheung, 2006). Kesgin (2006) de yaptığı çalışmada, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının da artış gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenlik öz yeterlik inancı bakımından okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarını karşılaştıran bir çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine bağlı olarak aile katılımına yönelik öz yeterlik inançları, kıdem arttıkça anlamlı farklılık göstermiştir. Aynı çalışmanın bir diğer sonucu olarak; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine bağlı olarak, öğrenme öğretme süreci ve sınıf yönetimi alt boyutlarına yönelik öz yeterlik inancı, yüksek kıdemli öğretmenlerde daha yüksek çıksa da aralarındaki fark anlamlı değildir (Şenol ve Ergün, 2015). Bulunan sonuçlar bu araştırma sonuçlarıyla paraleldir. Bu bağlamda yapılan başka bir araştırmada da, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleğe yönelik yeterlik inançları da artış göstermektedir (Say, 2005). Mesleğe ilişkin tecrübenin ve meslekte geçirilen sürenin öz yeterliğe etki edebileceğini savunan çalışmaların yanı sıra (Dikmen ve Çağlar, 2015); mesleki kıdeme göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterliğini araştıran bir çalışmada, öz yeterlik inancının mesleki kıdeme göre

değişmediği elde edilen araştırma sonuçlarındandır (Bahadır, Dikmen, Akmençe, Şimşek ve Tuncer, 2019). Gerek bu araştırmadan gerekse sözü edilen diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin hizmet sürelerine göre öz yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı bir fark görülmesi de kıdemın öz yeterlik inancını olumlu etkilediği söylenebilir. Elbette kıdem öz yeterlik için tek başına bir ölçüt olamaz. Nitekim Şubat 2022’de yasalanan Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda da üç kariyer basamağına geçişlerde kıdem de ölçüt alınmıştır. Ancak tek başına yeterli değildir. Kanuna göre; uzman öğretmenlik için öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunanlardan mesleki gelişime yönelik 180 saatten az olmamak üzere düzenlenen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı’nı tamamlamaları ve yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almaları; başöğretmenlik için de Uzman öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerden mesleki gelişime yönelik 240 saatten az olmamak üzere düzenlenen Başöğretmenlik Eğitim Programı’nı tamamlamaları ve yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almaları şartı vardır (Resmî Gazete, 2022). Öğretmen niteliği açısından olumlu bir uygulama olan bu kanunun da bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu ya da bu uygulamanın bu tür araştırma sonuçlarından yola çıkarak kanunlaştırıldığı ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf mevcudu değişkenine göre öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin elde edilen sonuç; sınıf mevcudu 21 ve üzeri olan öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleri, sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlere göre yüksek olmasına rağmen aralarındaki farkın anlamlı olmadığı yönündedir. Bu sonuç öz yeterlik inançlarının alt boyutlarından olan “iletişim becerileri ve aile katılımı” alt boyutunda görev yaptıkları sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin daha fazla deneyime sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerinde; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ve mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları sınıf mevcudu ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuç; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin; “farklılıklara saygı duyma”, “kişisel ve toplumsal sorumluluk” ve “işbirliğine açık olma” alt boyutlarının tümünde yüksek olduğu yönündedir. En az sahip oldukları mesleki değer “şiddete karşı olma” alt boyutu olduğu araştırma sonucunda ortaya konmuştur. Özellikle gelişen ve değişen çağdaş dünya şartlarında; sınırların ortadan kalktığı, kültürler arası etkileşimin üst düzeyde olduğu bir ortam mevcuttur. Farklılıklara saygılı olma da sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, etnik köken, kültür vb özelliklerin ayrımcı olarak algılanmamasını, olumlu kabul ile karşılmasını, bu farklılıkların desteklemesini ve farklılığın bir zenginlik olarak görülmesini ifade etmektedir (Güven, 2012). Farklılıklara saygılı bir öğretmen kendine benzeyen ya da benzemeyen herkese karşı saygılıdır, ön yargılardan arınmıştır. Farklılıklara saygı duyma boyutunda okul öncesi öğretmenlerin bu değere sahip olduğu sonucu gerek evrensel etik değerler açısından gerekse çocukların da bu insani değerlere sahip olması açısından eğitim sisteminin öğretmen girdisi boyutunda oldukça olumludur. Derman Sparks (2010, akt.Kozikoğlu ve Bekler, 2019) olumlu bir sınıf iklimi çerçevesinde öğrencilerin birbirine

karşı saygılı olduğu, birbirlerini olduğu gibi kabul ettiği bir ortam oluşturmada öğretmenlerin bu değere sahip olmasının önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin mesleki değerleri benimseme düzeylerini araştıran bir çalışmada da, “farklılıklara saygı duyma” ve “iş birliğine açık olma” değerlerine yüksek düzeyde sahip oldukları, “şiddete karşı olma” değerine ise daha az düzeyde sahip oldukları ortaya konmuştur (Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015). Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren Altınkurt ve Yılmaz (2011)’in çalışması; öğretmen adaylarının en çok sahip oldukları mesleki değer “farklılıklara saygı duyarak ayrımcılık yapmama” olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen, “farklılıklara saygı duyma” konusunda yapılan başka bir çalışma da; okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki mesleki değerlerinin yüksek düzeyde olduğu fakat program içeriği açısından eksiklikler olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur (Pekdoğan, 2018). İlgili araştırma sonuçlarından da yola çıkarak; öğretmenlerin kendilerini bu değerlere sahip olma konusunda olumlu gördükleri söylenebilir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme lisans programlarında meslek bilgisi kodlu “Eğitimde Ahlâk ve Etik” dersinin ve genel kültür kodlu “Topluma Hizmet Uygulamaları” derslerinin özellikle 2018’den sonra her branş için zorunlu ders olması (Yüksek Öğretim Kurulu [YOK], 2018) bu yönde atılan önemli adımlardandır. Öğretmenlik mesleği değerlerinden “şiddete karşı olma değeri” ne ilişkin araştırma sonuçları ise pek olumlu değildir. Öğretmenlerin şiddete karşı olma eğilimine ilişkin öğretmenlik mesleği değerine sahip olma konusunda yetersiz olmaları hizmet-öncesi ve hizmet-içi öğretmen eğitimlerinin bu anlamda yetersiz olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuç; öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla nasıl baş edeceği, istenen davranışlara öğrencileri nasıl yönlendireceği konusunda kendilerini çaresiz hissettiklerine ve ceza/bağırma vb. olumsuz, şiddet içeren öğretmen davranışları sergileyebildiklerine işaret etmektedir. Bu durumda gerek öğretmenlerin ruhsal/psikolojik sağlıklarına yönelik gerekse sınıf içi rehberlik alanlarına yönelik ek eğitimlere ve hizmetlere yer verilmesi önem arz etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre mesleki değerlere sahip olma düzeyleri anlamlı farklılık göstermese de ilkökul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan ve 10 yıl üzeri kıdemi olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu elde edilen araştırma sonuçlarındandır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; doktora mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre mesleki değerlere sahip olma düzeylerine ilişkin elde edilen sonuç; görev yaptıkları sınıf mevcudu 21 ve üstü olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerleri, diğer mevcutlara sahip okul öncesi öğretmenlerine göre yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığıdır. Bu noktada; öğretmenlerin meslekte buldukları görev süresi arttıkça mesleki değer bağlamında yeterlik düzeylerinin de artış gösterdiği, lisansüstü eğitim kademeleri yükseldikçe öğretmenlik mesleğinin değerlerine yönelik bakış açılarının olumlu yönde

değiştirdiği, buna bağlı olarak farklılıklara saygı duyabilme, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip olma konusunda daha yetkin olabilme noktasında ilerleme kaydedebildikleri söylenebilir. Şubat 2022'de yasalanan Öğretmenlik Meslek Kanunu objektif kriterler çerçevesinde uygulamaya koyulduğu takdirde öğretmenlik mesleki değerlerinin gelişimi açısından da önemli bir adım olacaktır.

Çalışmanın son alt problemi kapsamında elde edilen sonuç; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu sonuçtan yola çıkarak; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri arttıkça öz yeterlik inanç düzeylerinin de arttığı, öz yeterlik inançlarındaki değişkenliğin bir kısmının mesleki değerlere sahip olma düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir ya da okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri arttıkça mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara aktarılması gereken değerleri aktarabilmesi için öncelikle öz yeterlik inanç düzeylerinin ve meslek içi eğitimlerinin yeterli düzeyde olması gerektiğini ortaya koyan bir çalışmada, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerlerin çocukların öğrenme öğretme sürecine etki edebileceği saptanmıştır (Ogelman ve Sarıkaya, 2015). Şahin, Tunca, Altinkurt ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan bir araştırmada; araştırma bulgularına paralel olarak eleştirel düşünmeye dayalı olarak öğretmenlerin mesleki değerleri yüksek düzeyde bulunmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına, iletişim becerilerine ve planlama becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını yüksek tutabilmek için; ailelerin dönem boyunca süreçle ilgili alınan kararlara daha çok dâhil olmalarının sağlanması, çocuklarla daha fazla göz teması kurmaya özen gösterilmesi, onlara bir birey olarak ayrı ayrı değer verildiğinin daha çok hissettirilmesi, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bireysel etkinliklere ve grup etkinliklerine planlı bir şekilde yer verilmesi yönünde önerilerde bulunulabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin şiddete karşı olmaya ve kişisel ve toplumsal sorumluluğa yönelik mesleki değer düzeylerini yükseltmek adına da; sorumluluklarını yerine getirmek istemeyen çocukları azarlamama, suçu engellemek adına dahi olsa cezayı bir araç olarak kullanmama yönünde gayret göstermeleri, sosyal hizmet kurumlarına belirli aralıklarla gezi düzenlemeleri, dil öğrenme/ herhangi bir müzik aleti çalma vb. kişisel gelişimine yönelik etkinliklere/kurslara katılmaları yönünde önerilerde bulunulabilir. Öğretmenlere yönelik sunulan bu önerilerin yanı sıra bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin niteliklerini artırma konusunda da ilgili kurumlara; öğretmen yeterliklerinin ve eksikliklerin belirlenmesi amacıyla yönelik olarak belirli süre dilimlerinde alan taraması yapılarak öğretmenlerin talepleri dikkate alınarak uygulamalı hizmet-içi eğitim programlarının düzenlenmesi, öğretmen yetiştirme eğitiminde olan eksiklikler tespit edilerek lisans programlarının tekrar gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin eksikliklerini tamamlamaları konusunda motivasyonu arttırmak adına farklı ödüllendirme sistemlerinin geliştirilmesi önerilebilir.





<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 – 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

One of the basic elements of determining societies' socio-cultural and socio-economic status is the matter of raising individuals. Education is the most effective way to get efficiency in raising today's children, who will be the future adults. Learning-teaching approaches, strategies and methods are the most significant guides in shaping the structure of societies. Teachers are the leading actors during the efficient and purposeful implementation of these guides. There are competencies that teachers should possess to achieve the objectives identified in the educational process at the desired level. Teachers' proficiency in their profession goes hand in hand with their belief that they can fulfill their responsibilities and duties appropriately as an instructor rather than the quality of the education they receive (Aslan and Uluçınar Sağır, 2008).

Teachers help children from the earliest years of life to become lasting learners and to achieve a clean standing in life. They guide them by initiating their interaction with the environment to increase their existing potential. Therefore, there are values that teachers should have for universal values in conjunction with the theoretical knowledge that should be presented to the child (Altinkurt and Yılmaz, 2011). Even the perfect curriculum may lose its functionality and effectiveness in the hands of a teacher who is not qualified to implement and realize the curriculum in terms of having values related to their profession (Tunca, 2012, as cited in Tunca, Alkın-Şahin and Oğuz, 2015).

Professional value is all of the right and wrong forms of a profession. Teaching in Turkey was accepted as a professional profession in the Basic Education Law No. 1739, which became official on June 14, 1973 (Güven, 2010). The indicators of the professional values of teaching welcomed as a professional occupation are: being there for the students, the teachers' view of differences, their relationship with colleagues, their behavior regarding the protection of the school's property, their ability to take responsibility for professional development, the consideration of social interests rather than individual interests, using collaborative teaching methods, their attitude toward the natural environment, and their struggle against difficulties. In this regard, having professional values such as communication with parents to understand the student correctly, the solution method to prevent the recurrence when encountering an undesirable behavior, the individual methods to be applied, the

effectiveness in institutions and organizations that protect the natural environment, the perspective towards the students according to their families' socio-economic status, the participation level in activities such as language development, interest in an instrument and so on that helps personal development and visiting organizations such as nursing homes, orphanages will also increase the quality of education (Tepe, 2011; Tunca, 2012).

It is inevitable for teachers to reflect the professional values they have adopted to their behaviors and attitudes. A teacher with professional values will prepare children for life as more sensitive, reflective, conscious, respectful, having cultural awareness and better equipped. Various studies have been conducted on the extent to which teachers/prospective teachers possess professional values, how teachers' professional value judgments affect the learning-teaching process, and the positive/negative effects of educators' value judgments on children's manners and behaviors (Altinkurt and Yılmaz, 2011; Brophy and Good, 1986; Dickinson, 1990; Varış, 1973, as cited in Sarı, 2005). In a study examining the reflection of teachers' values and beliefs on the learning environment and classroom activities in Malaysia, teachers' cultural traditions and values were identified to be reflected in the activities within the classroom environment and affect their teaching decisions and values (Ravindran and Hashim, 2012). Ogelman and Sarıkaya (2015) concluded that teachers had difficulties in transferring values to children, and teachers' professional values might affect children's learning and teaching process.

Kurtulan (2007) noted that teachers inadequately defined their professional values, priority and importance in professional practices. The study conducted by Beachum, McCray, Yawn and Obiakor (2013) with pre-service teachers suggested that pre-service teachers had positive views towards the professional values in teacher training courses.

One of the remarkable inputs of qualified education is that teachers have a high self-efficacy belief on adopting contemporary, national and universal values while fulfilling their responsibilities in the learning-teaching process; besides, they can keep up with innovations and differences (Bahar, 2019; Booth, Abercrombie and Frey, 2017; Cheung, 2006; Clark and Newberry 2019; Karakuş, 2017). Booth, Abercrombie, and Frey (2017) defined self-efficacy as the focus of individuals on successfully fulfilling their academic duties. Self-efficacy is a quality that helps a person to progress positively in all areas of his/her life. Being self-aware, namely, having a developed sense of self-efficacy enables an individual to analyze events with a more realistic perspective and to make healthy decisions. Bandura (1997), who first addressed the concept of self-efficacy, emphasized that if "self-efficacy belief" is not high, it is not likely to be successful.

Teacher self-efficacy is the ability of teachers to perform teaching at certain levels in different situations and environments as well as their personal beliefs in their abilities in this regard (Ilgaz, Bülbül and Çuhadar, 2013). The literature includes various studies revealing the significance of teachers' self-efficacy belief levels regarding competencies such as general culture, field knowledge,

teaching profession knowledge, and in-class behavior processes of teachers. Having examined teachers' self-efficacy beliefs, Tschannen Moran and Woolfolk Hoy (2002) found a weak interaction between teachers' duration of their profession, family involvement in education, and support for education, and their beliefs in their competencies. However, a strong relationship was identified between the support the school gives to the educational environment, the provision of tools, the quality of the resources used in teaching, and the support provided to the teacher as well as teachers' beliefs in their competencies. Looking at the self-sufficiency beliefs of teachers working in secondary schools, elementary schools, and high schools, it was found that the group with the highest self-efficacy beliefs are elementary school teachers. In the study conducted by Yeşilyurt (2013) on examining the pre-service teachers' teacher self-efficacy perceptions, the students' self-efficacy perceptions were determined to be high at the desired level. The study conducted by Gökmen and Ekici (2018) with pre-service biology teachers put forward that pre-service teachers' self-efficacy levels were not low and that there was a negative relationship between prospective teachers' perceptions of competence in teaching and their professional anxiety. Bahar (2019) analyzed the effects of prospective elementary teachers' level of self-efficacy on their academic performance and found that quantitative self-efficacy was a significant predictor of academic performance and that academic self-efficacy was positive, while quantitative self-efficacy was a negative predictor.

Upon analyzing the relevant literature, various studies were conducted with teachers from different levels and branches on teaching profession values and self-efficacy beliefs. However, no such study is specifically published on analyzing teaching professional values and self-efficacy beliefs at the preschool education level. This study is expected to fill the gap and contribute to further studies.

### **Aim of the Study**

This study aims to analyze the preschool teachers' level of having the professional values and their self-efficacy beliefs towards the teaching profession and the relationship between them. In this regard, answers to the following sub-problems were sought:

1. What is preschool teachers' self-efficacy beliefs towards the teaching profession?
2. Do the preschool teachers' self-efficacy beliefs towards the teaching profession significantly vary across their educational status, professional seniority, group size and type of school?
3. What are the professional values of preschool teachers?
4. Do the preschool teachers' professional values significantly differ across their educational status, professional seniority, group size and type of school?
5. Is there a relationship between preschool teachers' professional values and their self-efficacy belief levels?

### **Method**

This study employed a "survey method", one of the quantitative research methods, to examine the relationship between the preschool teachers' "professional values" and their "self-efficacy beliefs". The "survey model" is a research model that aims to describe the situation, events, and phenomena that have been put forward in advance or are currently ongoing (Karasar, 2002). Çepni (2010) clarified that the "survey model" allows working on a specific research group and obtaining results about the population through data collection tools. Since the aim was to reveal the current situation, the present study preferred the survey model.

### Population and Sample

The study population consisted of 418 preschool teachers working at kindergartens in primary schools and independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Çanakkale during the 2018 and 2019 academic year. The sample held 163 preschool teachers who were selected by simple random sampling method. The simple random sampling method is a strong sampling method in terms of representing the population in the best manner (Yıldırım and Şimşek, 2013). The simple random sampling method requires that all participants within the scope of the study be subject to an equal and autonomous possibility (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2017).

Table 2. Demographic information regarding the preschool teachers

Variables	Groups	f	%
Gender	Female	160	98,2
	Male	3	1,8
Educational status	Bachelor degree	142	87,1
	Master degree	8	4,9
	Doctoral degree	13	8,0
Professional seniority	1-5	51	31,3
	6-10	101	62,0
	11 and over	11	6,7
School type	Primary	40	24,5
	Independent	123	75,5
Group size	10-15	17	10,4
	16-20	114	70,0
	21 and over	32	19,6

Table 1 shows that 160 of the preschool teachers are females and 3 are males. Considering their educational status; 142 teachers have received their bachelor's degree, the number of teachers completing their master's education is 8, and the number of those with a doctoral degree is 13. It is evident that 87.1% of the teachers have completed their undergraduate education. Upon examining their professional seniority; 51 of the teachers have 1-5 years of teaching experience, the number of preschool teachers who have been working for 6-10 years is 101, while 11 of whom have more than 10

years of teaching experience, meaning that the majority of the teachers (62%) have been working for 6-10 years. While 123 of the participants work at independent kindergartens, 40 work at primary education institutions having a kindergarten. 75.5% of the teachers were identified to work at independent kindergartens.

Regarding group sizes, there are 17 preschool teachers with a group size of 10-15, 114 with a group size of 16-20, and 32 with 21 or more. This means that 70% of teachers work in groups with 16-20 students.

### Data Collection Tools

The study deployed two data collection tools: "Teaching Profession Values Scale" developed by Tunca and Sağlam (2013) and the "Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale" developed by Tepe (2011). "Teaching Profession Values Scale" consists of 24 items and four dimensions- "being respectful for differences" with 8 items, "individual and social responsibility" with 5 items, "being against violence" with 5 items and "being open to cooperation" with 3 items. "Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale" is a 37-item scale consisting of 6 dimensions: "learning-teaching process" with 9 items, "communication skills" with 7 items, "family involvement" with 5 items, "planning" with 6 items, "organizing learning environments" with 5 items and "classroom management" with 5 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the professional values scale was found to be .77, while that of the teachers' self-efficacy beliefs as .87. The data collection tools included the choices of "none" (1), "less" (2), "medium" (3), "a lot" (4), "completely" (5). The negative items in the scales were coded in reverse, considering their effect on the arithmetic mean.

### Data Analysis

Descriptive statistics were used during data analysis. The data were analyzed through the use of the SPSS package program. To determine the statistical techniques, the kurtosis and skewness values were examined to identify whether the distributions showed normal distribution.

Table 2. Kurtosis and skewness values regarding the preschool teachers' self-efficacy beliefs scale

Dimension	Kurtosis	Skewness
Learning and teaching process	.425	-.531
Communication skills	-.643	.017
Planning skills	-.135	-.134
Organization of learning environment	.320	-.456
Classroom management	.270	-.378
Family involvement	.017	-.643
The overall scale	.544	-.211

As is seen in Table 2, the data demonstrated a normal distribution since kurtosis and skewness values were obtained from the overall scale and its dimensions were between (+2.0) and (-2.0) (George and Mallery, 2010).

Table 3. Kurtosis and skewness values regarding the preschool teachers' professional values scale

Dimension	Kurtosis	Skewness
Being respectful for differences	.403	-.333
Individual and social responsibility	-.134	.461
Being against violence	.026	.746
Being open to cooperation	.189	.148
The overall scale	-.149	.285

Upon analyzing Table 3, the data demonstrated a normal distribution, since kurtosis and skewness values were obtained from the overall scale and its dimensions were between (+2.0) and (-2.0) (George and Mallery, 2010). Moreover, the Kolmogorov-Smirnov test was conducted to determine whether the data showed normal distribution. Kolmogorov-Smirnov test values were examined and the "p" values regarding the preschool teachers' self-efficacy beliefs and professional values scale were found  $>.05$ . Histogram distributions and detrended normal Q-Q plot also demonstrated a normal distribution.

The study used parametric tests such as independent samples t-test when the independent group is two, and one-way ANOVA (F test) when the independent group is more than two during data analysis. Besides, frequency (f), percentage (%), standard deviation (Sd), and arithmetic mean ( $\bar{X}$ ) values were also used.

### Findings

This section covers the findings and comments. The findings' order is the same as the order of the sub problems.

#### Findings and Interpretation Regarding the First Sub-Problem of the Study

Table 4 presents arithmetic averages and standard deviations of the preschool teachers' self-efficacy belief levels within the scope of the first sub-problem of the study.

Table 4. *Analysis results of the preschool teachers' self-efficacy belief levels*

Dimension	$\bar{X}$	Sd
Learning and teaching process	4.24	.46
Communication skills	3.63	.77
Planning skills	4.17	.46
Organization of learning environment	4.29	.48
Classroom management	4.25	.50
Family involvement	3.63	.77
The overall scale	4.17	.38

As is seen in Table 4; preschool teachers' self-efficacy belief level was found to be  $\bar{X}=4.17$  out of 5. In addition, preschool teachers considered themselves the most competent related to the dimensions of self-efficacy belief level such as organizing learning environments ( $\bar{X}=4.29$ ), classroom management ( $\bar{X}=4.25$ ), and learning and teaching process ( $\bar{X}=4.24$ ). Besides, communication skills ( $\bar{X}=3.63$ ), and planning ( $\bar{X}=4.17$ ) are the dimensions that they feel the least efficient about.

#### Findings and Interpretation Regarding the Second Sub-Problem of the Study

Analysis results regarding the second sub-problem of the study are depicted in Table 5, Table 6, Table 7, and Table 8.

Table 5. Analysis of the preschool teachers' self-efficacy belief levels in terms of "professional seniority"

	Professional Seniority	N	$\bar{X}$	Sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p
Self-Efficacy Belief	1-5	51	4.16	.35	Between groups	.441	2	.221	1.52	.22
	6-10	101	4.15	.38						
	11 and over	11	4.36	.41	Within groups	23.155	160	.145		
	Total	163	4.17	.38	Total	23.596	162			

According to Table 5, preschool teachers' self-efficacy belief levels did not differ significantly across their professional seniority [ $F_{(2-160)}=1.152$ ;  $p>.05$ ].

Table 6. Analysis of the preschool teachers' self-efficacy belief levels regarding "educational status"

	Educational Status	N	$\bar{X}$	Sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p*
Self-Efficacy	Bachelor	142	4.13	.35	Between groups	1.240	2	.620	4.439	.01
	Master	8	4.30	.33						
	Doctorate	13	4.44	.53	Within groups	22.355	160	.140		
	Total	163	4.17	.38	Total	23.5960	162			

\* $p < .05$  level

Upon analyzing preschool teachers' self-efficacy belief levels in terms of their educational status in Table 6, a significant difference was identified between teachers with a doctoral degree and those having master's degree in favor of teachers with doctoral degrees [ $F_{(2-160)}=4.439$ ;  $p<.05$ ]. Self-efficacy beliefs of the participants having a doctoral degree ( $\bar{X}=4.44$ ) were found to be higher than undergraduate participants ( $\bar{X}=4.13$ ) and those having master's degree ( $\bar{X}=4.30$ ).

Table 7. Analysis of the preschool teachers' self-efficacy belief levels in terms of "school type"

	School Type	N	$\bar{X}$	Sd	df	t	p
Self-Efficacy Belief	Independent Kindergarten	40	4.09	.36	161	-1.374	.17
	Primary School	123	4.19	.38			

As can be seen in Table 7, preschool teachers' self-efficacy belief levels did not significantly differ across school types ( $t_{(161)}=-1.374$ ,  $p>.05$ ). Even though the self-efficacy belief levels ( $\bar{X}=4.19$ ) of the participants working at kindergartens within the primary school were higher than those in independent kindergartens ( $\bar{X}=4.09$ ), no significant difference was identified between them.

Table 8. Analysis of the preschool teachers' self-efficacy belief levels in terms of "group size"

	Group Size	N	$\bar{X}$	Sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p
Self-Efficacy Belief	10-15	17	4.22	.29	Between groups	.789	2	.394	2.767	.06
	16-20	114	4.12	.36						
	21 and over	32	4.29	.45	Within groups	22.807	160	.143		
	Total	163	4.17	.38	Total	23.596	162			

Table 8 depicts no significant difference among the self-efficacy belief levels of the preschool teachers in terms of the group size [ $F_{(2-160)}=2.767$ ;  $p>.05$ ]. The difference between them was not significant although the self-efficacy belief levels ( $\bar{X}=4.29$ ) of the participants with a group size of 21 and over were higher than those with fewer group sizes.

### Findings and Interpretation Regarding the Third Sub-Problem of the Study

Table 9 indicates arithmetic averages and standard deviations of the preschool teachers' levels of having professional values within the scope of the third sub-problem of the study.

Table 9. *Analysis results on the preschool teachers' levels of having professional values*

Dimension	$\bar{X}$	Sd
Being respectful for differences	4.15	.44
Individual and social responsibility	3.00	.62
Being against violence	1.87	.64
Being open to cooperation	3.51	.69
The overall scale	3.21	.37

Table 9 suggests that preschool teachers' levels of having professional values were determined to be  $\bar{X}=3.21$  out of 5. Besides, they were identified to mostly hold the dimensions of being respectful for differences ( $\bar{X}=4.15$ ) and being open to cooperation ( $\bar{X}=3.51$ ), whereas being against violence ( $\bar{X}=1.87$ ) and individual and social responsibility ( $\bar{X}=4.17$ ) stand as the values that they had at the least level.

### Findings and Interpretation Regarding the Fourth Sub-Problem of the Study

Analysis results regarding the fourth sub-problem of the study are depicted in Table 10, Table 11, Table 12 and Table 13.

Table 10. *Analysis of the preschool teachers' levels of having professional values in terms of "professional seniority"*

	Professional Seniority	N	$\bar{X}$	Sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p
Professional Value	1-5	51	3.28	.39	Between groups	.427	2	.213	1.51	.22
	6-10	101	3.17	.36						
	11 and over	11	3.29	.40	Within groups	22.592	160	.141		
	Total	163	3.21	.37	Total	23.019	162			



As observed in Table 10, preschool teachers' levels of having professional values did not significantly vary across their professional seniority [ $F_{(2-160)}=1.51$ ;  $p>.05$ ]. Even though the professional values of the teachers with 11 years and over experience ( $\bar{X}=3.29$ ) were higher than those having other teaching experiences, no significant difference was identified between them.

Table 11. Analysis of the preschool teachers' levels of having professional values in terms of "educational status"

	Educational Status	N	$\bar{X}$	Sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p*
Professional Value	Bachelor	142	3.17	.35	Between groups	1.656	2	.828	6.201	.00
	Master	8	3.39	.42						
	Doctorate	13	3.52	.42	Within groups	21.363	160	.134		
	Total	163	3.21	.37	Total	23.019	162			

\* $p < .05$  level

When looking at the level of professional values of preschool teachers in relation to their educational status in Table 11, a significant difference was found between teachers with doctoral degrees and those with bachelor's degrees in favor of teachers with doctoral degrees [ $F_{(2-160)}=6.201$ ;  $p<.05$ ]. The professional values of the participants having doctoral degree ( $\bar{X}=3.52$ ) were determined to be higher than participants with a bachelor degree ( $\bar{X}=3.17$ ) and those having a master degree ( $\bar{X}=3.39$ ).

Table 12. Analysis of the preschool teachers' levels of having professional values in terms of "school type"

	School Type	N	$\bar{X}$	Sd	df	t	P
Professional Value	Independent Kindergarten	40	3.20	.33	161	-.147	.88
	Primary School	123	3.21	.38			

According to Table 12, preschool teachers' levels of having professional values did not differ significantly across their school type ( $t(161)=-.147$ ,  $p>.05$ ).

Table 13. Analysis of the preschool teachers' levels of having professional values in terms of "group size"

	Group Size	N	$\bar{X}$	Sd	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p
Professional Value	10-15	17	3.20	.39	Between groups	.185	2	.092	.648	.52
	16-20	114	3.20	.37						
	21 and over	32	3.28	.36	Within groups	22.834	160	.143		
	Total	163	3.21	.37	Total	23.019	162			

Table 13 displays that no significant difference was identified among the preschool teachers' levels of having professional values in terms of the group size [ $F_{(2-160)}=.648$ ;  $p>.05$ ]. The difference between them was not significant although the professional values ( $\bar{X}=3.28$ ) of the participants with a group size of 21 and over were higher than those with fewer group sizes.

### Findings and Interpretation Regarding the Fifth Sub-Problem of the Study

The analysis results regarding the fifth sub-problem of the study, "Is there a relationship between preschool teachers' professional values and their self-efficacy beliefs?" are presented in Table 14.

Table 14. Correlation results between preschool teachers' levels of having professional values and their self-efficacy belief levels

	"Professional Values Scale"	"Preschool Teachers' Self Efficacy Beliefs Scale"
"Professional Values Scale"	1	.396
"Preschool Teachers' Self Efficacy Beliefs Scale"	.396	1

Table 14 reveals a medium-level, positive and significant relationship between the preschool teachers' professional values and their self-efficacy belief levels ( $r=0.396$ ,  $p<.01$ ). The relationship between variables is expressed by the correlation coefficient when performing a correlation analysis. This value is between +1 and -1. If the correlation coefficient is between 0.30 and 0.70, it means that there is a medium level and positive relationship (Köklü, Büyüköztürk and Çokluk, 2007).

Based on the results of the analysis, it is useful to mention that the self-efficacy beliefs of preschool teachers increase as their professional values increase. Taking into account the coefficient of determination ( $r^2=0.157$ ), 16% of the total variance (variability) of preschool teachers' self-efficacy beliefs can be attributed to their professional values. In other words, as the self-efficacy belief levels of the preschool teachers increase, their level of having professional values also increases. Upon analyzing the determination coefficient ( $r^2=0.157$ ), 16% of the total variance (variability) regarding the preschool teachers' level of having professional values may be due to their self-efficacy belief levels.

### Discussion, Result, and Recommendations

The first and second sub-problems of the study aimed to determine preschool teachers' self-efficacy belief levels and reveal whether their self-efficacy belief levels differed in terms of their educational status, professional seniority, and type of school and group size. In this regard, teachers felt competent. Preschool teachers considered themselves most competent in the dimensions of organization of the learning environment, classroom management, and learning-teaching processes, which were related to the degree of self-efficacy beliefs. In contrast, the dimensions in which they felt least effective were communication skills and planning. Based on the studies indicating that teachers' self-efficacy beliefs are positively related to quality of teaching, quality of student learning, and high

student achievement (Brown, 2012; Guo, Dynia, Pelatti and Justice, 2014; Holzberger, Philipp and Kunter, 2013; Zee and Koomen, 2016), it is perhaps appropriate to note that the findings of this study are encouraging with regard to the quality of preschool education. Because teachers with high self-efficacy beliefs can better determine the objectives of the learning-teaching process, they plan their classroom practices better towards these objectives, and they are more willing to innovate in teaching methods (Caprara, Barbaranelli, Steca and Malone, 2006; Cousins and Walker, 2000; Saraçaloğlu, Aldan Karademir, Dinçer and Dedeşali, 2017). The learning understanding of innovation-minded teachers is also continuously developing within the framework of a contemporary understanding of education and, moreover, increases the possibility of providing preschool children with an educational process that is child-centered, has a constructivist understanding, and takes individual differences into account. This is considered as positive in terms of teacher competencies for the development of preschool education, which is the most basic level of formal education. However, teachers' competencies change from day to day and evolve according to age and needs. Therefore, it is crucial that the scientific studies and practices carried out in line with the development of teachers' competencies continue without interruption, both individually and institutionally.

The study results suggested that preschool teachers' self-efficacy belief levels significantly varied across their educational status in favor of post-graduate teachers. This may be because teachers with a higher educational status re-engage in academic education after undergraduate education, follow innovations and read articles in accordance with the content of graduate education. Considering the effect of postgraduate education in this regard, the Ministry of National Education must guide and motivate teachers to receive postgraduate education. The Teaching Profession Law, which was enacted in the General Assembly of the Grand National Assembly of Turkey in February 2022, stated that the teaching profession would be divided into three career steps as "teacher", "expert teacher", and "headteacher" after the candidate teaching period. Accordingly, individuals who have completed their master's education and those who have completed the doctoral education stipulated for the title of expert teacher will be exempted from the written exams and training prescribed for the title of headteacher (Resmî Gazete, 2022). This decision taken in terms of teacher competencies in the Turkish education system is a highly positive development when evaluated within the framework of the results of the present study. This may motivate teachers about postgraduate education.

Even if preschool teachers' self-efficacy belief levels did not significantly differ across the school type and professional seniority, those working at kindergartens within the primary school and having over 10 years of experience were identified to have higher self-efficacy beliefs. Likewise, the study results conducted by Gömleksiz and Serhatlıoğlu (2013) showed that self-efficacy belief levels were higher in terms of professional seniority and school type, but the difference was insignificant. In the study carried out by Gotch and French (2013) on the primary school teachers' self-efficacy belief levels in terms of their service time, no significant difference was identified across their service time.

In addition, a study conducted in Hong Kong examined the proficiency levels of teachers in terms of their professional seniority and found that professional seniority did not have a significant effect on teacher competence (Cheung, 2006). Kesgin (2006) also stated that teachers' self-efficacy beliefs increase as their professional seniority increases. In a study comparing preschool teachers and prospective preschool teachers regarding self-efficacy beliefs, preschool teachers' self-efficacy beliefs regarding family involvement were found to differ as their professional seniority increased significantly. Another result of the same study indicated that self-efficacy beliefs of the teachers with higher teaching experience were higher related to the dimensions of learning-teaching process and classroom management, but the difference between them is insignificant (Şenol and Ergün, 2015). The results are in line with those of this study. In another study, teachers' efficacy beliefs towards the profession were determined to increase as their professional seniority increases (Say, 2005). In addition to studies showing that experience and time spent on the job can influence self-efficacy (Dikmen and Çağlar, 2015), one study clarified that preschool teachers' self-efficacy beliefs do not differ according to their professional seniority (Tuncer, Şimşek, Dikmen, Akmençe and Bahadır, 2019). The results obtained from both this study and other studies implied that seniority positively affected self-efficacy beliefs even though teachers' self-efficacy belief levels did not significantly differ across their length of service. For sure, seniority alone cannot be a criterion for self-efficacy. Indeed, seniority was also taken as a criterion for transitions to three career steps in the Teaching Profession Law enacted in February 2022 despite insufficient by itself. Those who have at least 10 years of service in teaching for expert teaching must complete the Expert Teacher Training Program for professional development, not less than 180 hours, and get a score of 70 or higher in the written exam. As for being head teachers, those who have served at least 10 years as an expert are required to complete the Head Teacher Training Program, which is organized for not fewer than 240 hours for professional development, and to get a score of 70 or higher in the written exam (Resmî Gazete, 2022). This law, which is a positive practice regarding teacher qualifications, supports the findings of this study or the fact that this practice was enacted based on such research findings.

The study results also showed that the self-efficacy belief levels of the participants with a group size of 21 and over were higher than those with fewer group sizes, yet the difference between them was not significant. This may be because teachers with a larger group size had more experience in terms of the "communication skills and family involvement" dimensions of self-efficacy beliefs.

The third and fourth sub-problems of the study attempts to identify preschool teachers' levels of having professional values and reveal whether their professional values differed in terms of their educational status, professional seniority, and type of school and group sizes. In this regard, preschool teachers were identified to have higher levels of professional values in "being respectful for differences", "individual and social responsibility", and "being open to cooperation" dimensions. On the contrary, the dimension they had at the lowest level was found to be "being against violence". In

the developing and changing contemporary world criteria, there is an environment where borders disappear and intercultural interaction is at a high level. Being respectful to differences also means that socio-economic level, gender, ethnicity, culture, etc. are not perceived as discriminatory, that they are welcomed with positive acceptance, that these differences are supported, and that diversity is regarded as wealth (Güven, 2012). A teacher who respects differences is respectful to everyone, and is free from any prejudices. The result that preschool teachers have this value of respecting differences is quite positive in terms of teacher input considering universal ethical values and children having these human values. Derman Sparks (2010, as cited in Kozikoğlu and Bekler, 2019) implicated the significance of teachers having this value in creating an environment where students are respectful to each other and accept each other as they are within the framework of a positive classroom climate. In a study that examined teachers' adoption of professional values, they were found to have the values of "respecting differences" and "being open to cooperation" at a high level, while a lower level of the value of "being against violence" (Tunca, Alkın-Şahin and Oğuz, 2015). Similarly, Altinkurt and Yılmaz (2011) revealed that pre-service teachers' professional value at the highest level was "respecting differences and not discriminating". Another study conducted with preschool teachers on "respect for differences" unveiled that they had high professional values on this subject, still they thought that there were deficiencies in curriculum content (Pekdoğan, 2018).

The relevant research results suggested that teachers perceive themselves as positive about having these values. The vocational knowledge coded "Ethics and Ethics in Education" course and the general culture coded "Community Service Practices" courses in teacher training undergraduate programs in Turkey are compulsory courses for each branch, especially after 2018 (Yüksek Öğretim Kurulu [YOK], 2018), which is a significant step. The research results on the "value of being against violence", one of the values of the teaching profession, are not positive. The inadequacy of teachers in having the teaching profession value related to their tendency to be against violence reveals that pre-service and in-service teacher training may be insufficient in this regard. This study showed that teachers felt helpless about dealing with undesirable student behaviors they encountered and how to direct students to desired behaviors; moreover, they might exhibit negative, violent teacher behaviors like punishment/yelling etc. Hence, it is remarkable to include additional training and services for teachers' mental/psychological health and classroom guidance.

The study results suggested that preschool teachers' levels of having professional values significantly varied across their educational status in favor of those with doctoral degree. Although preschool teachers' levels of having professional values did not significantly differ across school type and professional seniority, the level of preschool teachers who work at kindergartens within the primary school and who have over 10 years of experience was higher than preschool teachers who work at kindergartens within the primary school and who have over 10 years of experience were determined to be higher. The results also showed that the professional value levels of participants with a group

size of 21 and above were higher than those of participants with a smaller group size, but the difference between them was not significant. As teachers' professional seniority increases, their level of competence related to professional values increases; their view of the values of the teaching profession changes positively with increasing postgraduate education, and accordingly, they may develop in terms of respect for differences and a sense of personal and social responsibility. Providing that the Teaching Profession Law, enacted in February 2022, is put into practice within the framework of objective criteria, it will be a significant step in the development of teaching professional values.

The last sub-problem of the study depicted a medium level, positive and significant relationship between preschool teachers' level of having professional values and their self-efficacy beliefs. This refers to the fact that preschool teachers' self-efficacy beliefs increase as their professional values increase, and that some of the variability in self-efficacy beliefs is due to their professional values, or that preschool teachers' professional values increase as their self-efficacy beliefs increase. In a study emphasizing that preschool teachers should have a sufficient level of self-efficacy beliefs and in-service training to ensure the transference of the values to children, teachers' professional values were determined to affect students' learning and teaching process (Ogelman and Sarıkaya, 2015). Similarly, the study conducted by Şahin Tunca, Altınkurt, and Yılmaz (2015) found that teachers' professional values based on critical thinking were high.

In line with the study results, various recommendations were provided for preschool teachers: Families should be more involved in the decisions during the period, they should make more eye contact with children, they should make them feel that they are valued individually, and they should include individual and group activities in a planned manner by taking into account individual differences to keep preschool teachers' self-efficacy beliefs on family participation, communication skills and planning skills at a high level. In order to increase their professional value level, to be against violence, together with personal and social responsibility, preschool teachers should not reprimand children who do not want to fulfill their duties; they should strive not to use punishment as a means, even to prevent crime; they should organize visits to social institutions at regular intervals; they should participate in courses to learn languages or to play a musical instrument. Along with recommendations provided for teachers, several attempts can be made for relevant institutions to increase teachers' qualifications. Field research can be conducted at certain times to determine teacher competencies and deficiencies. Applied in-service training programs can be organized to take into account teachers' in-service training requests. Undergraduate curricula can be revised by identifying deficiencies in pre-service education. Besides, different rewarding systems can be developed to increase teachers' motivation to complement their shortcomings.

### References

- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Prospective teachers' views about teachers' occupational unethical behaviours. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 11(22), 113-128.
- Aslan, O. & Uluçınar Sağır, Ş. (2008). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, öz yeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi. In *Proceedings of the 8th International Education Technology Conference*, 868-873.
- Bahar, H. H. (2019). Academic achievement prediction power of academic self efficacy perception in classroom teacher candidates. *Elementary Education Online*, 18(1), 149-157.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beauchum, F., McCray, C., Yawn, C. & Obiakor, F. (2013). Support and importance of character education: Pre-service teacher perceptions. *Education*, 133(4), 470-480.
- Booth, M. Z., Abercrombie, S. & Frey, C. J. (2017). Contradictions of adolescent self-construal: examining the interaction of ethnic identity, self-efficacy and academic achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 3-19
- Brophy, H. W., & Good, T. L. (1986). *Third handbook of research on teaching*. Chicago: McNally.
- Brown, T. J. (2012). *Effects of teacher efficacy on student academic and social emotional achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University, Minneapolis.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. baskı). Pegem.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. (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.
- Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Clark, S. & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Cousins, J., B., & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue)*, 25-53.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. 5. Baskı.
- Dickinson, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 142-152.
- Dikmen, M. & Çağlar, A. (2015). A study on investigation of computer and instructional technology teacher candidates computer self-efficacy of the different variables. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(28), 231.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gotch, C. M. & French, B. F. (2013). Elementary teachers' knowledge and self-efficacy for measurement concepts. *The Teacher Educator*, 48(1), 46-57.
- Gökmen, A. & Ekici, G. (2018). Investigating the relationship between preservice biology teachers' perception level of teacher self-efficacy and their occupational anxiety. *Anatolian Journal of Teacher*, 2(2), 17-28.



- Gömleksiz, M. N. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Pre-school teachers' perceptions of self-efficacy beliefs. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y. & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21.
- Güven, D. (2010). Teaching as a profession: The case of Turkey. *Boğaziçi University Journal of Education*, 27(2), 13-21.
- Güven, E. (2012). *Investigation of the relationship between respect of differences and autonomy levels of pre-service primary school teachers* [Unpublished master dissertation]. On Dokuz Mayıs University, Samsun.
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105, 774-786
- Ilgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Investigation of the relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of self-efficacy. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 13(1), 51-66.
- Karakuş, İ. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards profession. *The Journal of Kesit Academy*, 3(9), 361-377.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kesgin, E. (2006). *The investigation of the relation between the nursery school teachers' self efficiency and the usage of the problem solving techniques (Denizli province sample)* [Unpublished master dissertation]. Pamukkale University, Denizli, Turkey.
- Kozikoğlu, İ. & Bekler, Ö. (2019). Determining teachers opinions about professional values. *Journal of Values Education*, 17(38), 171-206. DOI: 10.34234/ded.517186
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş. & Çokluk, Ö (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. (2.baskı). Ankara: Pegem.
- Kurtulan, I. (2007). *An ethical and moral self-critic of special educators in profession*. Unpublished master dissertation, Marmara University, İstanbul, Turkey.
- Ogelman, H. G. & Sarıkaya, H. (2015). Views of preschool teachers about education of values: case of Denizli province. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, (29), 81-100.
- Pekdoğan, S. (2018). Examination of preschool teachers views on respect for diversity education. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 90-102.
- Ravindran, L. & Hashim, F. (2012). Teacher beliefs and values under the microscope. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2181-2186.

- Saraçaloğlu, A. S., Aldan Karademir, Ç., Dinçer, B. & Dedeşali, N. C., (2017). Determining teaching styles, self-efficacy beliefs and job satisfaction of teachers. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(1), 58-85.
- Sarı, E. (2005). Value preferences of prospective teachers: A case of Giresun faculty of education. *Journal of Values Education*, 3(10), 75-90.
- Say, M. (2005). *Self-efficacy beliefs of science teachers*. Unpublished master dissertation, Marmara University, İstanbul, Turkey.
- Şahin, S. A., Tunca, N., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2015). Relationship between professional values and critical thinking disposition of science-technology and mathematics teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(1), 25-40.
- Şenol, F. B. & Ergün, M. (2015). The comparison of teacher self efficacy beliefs between pre-service preschool teachers and preschool teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(3), 297-315.
- Tepe, D. (2011). *Development of declaratory scale for preschool teachers? Self efficacy beliefs*. Unpublished master dissertation, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey.
- Tschannen-Moran, M. & 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*.
- Tunca, N. (2012). *Development of Professional values scale for primary education teachers and determination of primary education teachers professional values*. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Eskişehir, Turkey.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. & Oğuz, A. (2015). The relationship between teachers' educational beliefs and professional values. *Kalem International Journal of Education and Human Sciences*, 5(1), 11-47.
- Tunca, N. & Sağlam, M. (2013). Reliability and validity work conducted on professional values scale designed for elementary school teachers. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 139-164.
- Tuncer, M., Şimşek, M., Dikmen, M. Akmençe, A., E. & Bahadır, F. (2019). Determination of preschool teachers' selfefficacy beliefs for science activities in preschool curriculum. *Journal of Educational Reflections*, 3(1), 28-41.
- Yeşilyurt, E. (2013). Teacher self-efficacy perceptions of teacher candidates. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015.

Resmî Gazete. (2022, February 14). Retrieved from

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>

Yüksek Öğretim Kurulu [YOK]. (2018). Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>