



## **Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Özyeterlik İnançları Üzerine Bir İnceleme<sup>1</sup>**

### **An Investigation on Educational Beliefs and Self-Efficacy Beliefs of Preschool Teachers and Teacher Candidates**

Aslı BALCI<sup>2</sup>, Adnan KÜÇÜKOĞLU<sup>3</sup>

#### **Öz**

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama ve ilişkisel tarama modelinde yapılan çalışma; Erzurum ili merkez ilçelerinde resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 165 okul öncesi öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 106 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirlemek üzere Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği”, özyeterlik inançlarını belirlemek için ise Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde normal dağılım gösterdiği belirlenen değişkenler için ise bağımsız örneklem için t testi, pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inancına yakın olan okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim inancı, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmen adayı, özyeterlik inancı

#### **Abstract**

This study was conducted to investigate education and selfefficacy beliefs of teachers and candidate teachers in the respect of different variables. Totally 165 preschool teachers serving at official nursery schools in the centre of Erzurum city and 106 last grade students attending at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty Preschool Teaching Department participated in the study, conducted in common and relative scanning model. “Education Beliefs Scale” developed by Yılmaz, Altınkurt and Çokluk 2011) and “Self Efficacy Scale Of Preschool Teachers” (Tepe and Demir 2012) were employed to determine education and self-efficacy beliefs of preschool teachers and candidate preschool teachers, respectively. In the analysis of data obtained in the study, for the variables in normal distribution, t test was used for independent samplings, Pearson moments multiplication, correlation analysis and structural change model were also used in the study. As a result of the research, it was determined that pre-service teachers and teachers who are close to the belief in progressivism and existentialism have higher self-efficacy beliefs.

**Keywords:** Education belief, preschool teacher, preschool teacher candidate, self efficacy belief

1. Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2. Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Erzurum, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-4329-6588>

3. Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8522-258X>

**Atf / Citation:** Balci, A., ve Küçüköğlü, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1123-1139. doi:10.24106/kefdergi.2712

## Extended Abstract

In recent years, student-centered approaches have been emphasized instead of teacher-centered approaches in teaching curricula. These approaches are essentially approaches that further increase the role of the teacher in the learning process. Especially with the constructivist approach applied in recent years, it is observed that the pragmatism principles are more emphasized in our education system. Teachers who adopt new approaches are defined as “open-minded, contemporary, self-regenerating, taking into account individual differences, providing appropriate learning experiences and learning together with the learners”. For this reason, teachers must have these features that are expected from them in order to perform their tasks successfully in this learning environment. Based on this information, the educational approach adopted by the program can be considered as a factor that increases the teacher’s motivation, classroom success, and self-efficacy belief, that is, self-efficacy belief, which is the teacher’s approach adopted by the teachers themselves. When literature is examined in the literature, there are studies on teacher beliefs and teachers about their educational beliefs. However, when domestic and foreign studies are examined, it is seen that there is no work to directly determine the relationship between teachers ‘and teacher candidates’ educational beliefs and self-efficacy beliefs. It is thought that working in this sense is important both in filling the gap in the field of writing and in keeping the work to be done in the future.

This study was conducted to investigate education and self-efficacy beliefs of teachers and candidate teachers in the respect of different variables. Totally 165 preschool teachers serving at official nursery schools in the centre of Erzurum city and 106 last grade students attending at Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty Preschool Teaching Department participated in the study, conducted in common and relative scanning model. “Education Beliefs Scale” developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) and “Self Efficacy Scale Of Preschool Teachers” (Tepe and Demir 2012) were employed to determine education and self – efficacy beliefs of preschool teachers and candidate preschool teachers, respectively. In the analysis of data obtained in the study, for the variables in normal distribution, t test was used for independent samplings, Pearson moments multiplication, correlation analysis and structural change model were also used in the study.

According to the findings of the study, education beliefs adopted by both actively working and candidate teachers are existentialism and progressivism. It was also found that there is a relationship between candidates’ education beliefs and self efficacy and as progressivism education belief increases, self efficacy level also increases towards communication, environmental order, family participation, planning, class management and learning-teaching process. Similarly, there is also a relationship between education beliefs of preschool teachers and their self efficacy levels; teachers adopting progressivism, existentialism and re-constructionism feel themselves more self-efficient in the classroom about communication, environment order, family participation, planning, classroom management and learning- teaching process and teachers adopting essentialism education belief have self efficacy in lower communication, environmental order, planning, classroom management and learning-teaching process.

It may be suggested that the philosophical bases of the program to be applied to preschool teachers and candidate teachers. There is little study to examine the beliefs of teachers’ beliefs and self-efficacy in the related literature. For this reason, it is advisable to increase the number of studies that relate to these two concepts and to compare the results.

## 1. Giriş

Günümüzde çağın eğitim ihtiyaçları, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir (MEB, 2017). Çağdaş öğretmenden beklenen kişisel nitelikler, güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, profesyonellik gibi özelliklerdir (Demirel, 2010).

Öğretmenlerin hizmet öncesinde veya hizmet içinde, öğrenci, öğrenme, sınıf ve öğretilecek konu hakkındaki dolaylı varsayımları eğitim inancı olarak tanımlanır (Abu-Jaber, Al-Shawareb, Gheith, 2010; Kagan, 1992; Palenzuela, 2004). Öğretmenin eğitime olan bakış açısı eğitimin niteliğini belirleyen önemli bir faktördür. Eğitim sürecinde her öğretmen belirlenen programdaki aynı hedeflere ulaşmaya çalışır. Ancak bu hedeflere ulaşırken öğrenme öğretme ortamını, sürecini, kullandığı yöntem ve tekniklerin çerçevesini öğretmenin eğitime yönelik bilgi, beceri, görüş ve inançları oluşturur. Öğretmenin bu inanç ve görüşleri sınıf içerisindeki öğretimin nasıl yapıldığını etkiler (Doğanay ve Sarı, 2003). Eğitim felsefesine dayalı olarak oluşan inançlardan (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011) idealizm ve realizm geleneksel, pragmatizm ve varoluşçuluk ise çağdaş olarak nitelendirilmiştir (Demirel, 2010; Ornstein ve Hunkins, 2014). Pragmatist yaklaşıma dayanan ilerlemecilik ve onun devamı olarak kabul edilen yeniden kurmacılık gibi eğitim yaklaşımları öğrenciyi merkeze alan, demokratik, zengin öğrenme ve öğretme yaşantılarını sınıfa getirebilen, yapay değil doğal disiplini sağlayan, cezadan kaçınan, uygulamaya ağırlık veren öğretmen modeli sunar (Sönmez, 2005). İlerlemeci eğitimde öğretmen, geleneksel okuldaki öğretmenden yöntem, teknik, öğretim ve karakter olarak farklı bir birey olarak tanımlanır. İlerlemeci bir çizgide olan öğretmen sınıfta otoriter bir yapıda olmaz. İlerlemeci öğretmen, öğrencilerin projelerini planlayıp başlatmaları ve sonuçlandırmaları için öğrencilere rehber olur (Guttek, 2006). Cevizci (2012) varoluşçu öğretmenleri, eğitimi özelleşmiş bir iş ya da meslek olarak görmeyen, onlara kendi varoluşlarının yükünü ve sorumluluklarını almaları konusunda katkıda bulunan ve bu uğurda her türlü yöntemi kullanabilen, kendisini egosuna veya konusuna kaptırmayan kişi olarak tanımlar. Temeline klasik idealizmi ve realizmi alan daimicilik ise insanı akıllı bir varlık olarak tanımlar ve bu tanımdan kaynaklanan bir alt yapı ile eğitimin evrensel, değişmez, mutlak doğrularının olduğunu ve bu doğruların insana yine akıl yoluyla öğretilebileceğini savunur (Çüçen, 2005; Sönmez, 2005). Daimicilik eğitimin temel ilke ve amaçlarının değişmez olduğunu iddia eder. Eğitimin amacı bilgi kazandırmaktır ve bu bilgi de her yerde aynıdır (Ergün, 1999). Daimicilik gibi esasicilik de temelini idealizm ve realizmden alır (Ergün, 1999; Çüçen, 2005; Sönmez, 2005). Esasicilere göre eğitimin özü bellidir ve bu öz ancak öğretmen vasıtasıyla öğrenciye aktarılabilir. Öğretmen eğitim durumlarında konular ve derslerin öneminden dolayı merkezde yer alır. Doğuştan hiçbir bilgi ve becerisi bulunmayan öğrenci bir görüş ortaya koyma, iddia üretme becerisi de sergileyemeyeceğinden öğretmenin söylediklerini yapmak, tekrarlamak ve ezberlemek zorundadır. Öğretmen eğitim ortamında otoriteyi elden bırakmamalı, gerektiğinde cezaya başvurmalıdır (Arslan, 2007; Çüçen, 2005; Ergün, 1999; Sönmez, 2005).

Son yıllarda eğitim programlarında öğretmeni merkeze alan yaklaşımların yerine öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin öğrenme sürecinde yol gösterici olduğu yaklaşımlara önem verilmektedir. Bu yaklaşımlar özünde öğretmenin öğrenme sürecindeki rolünü daha da arttıran yaklaşımlardır (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009). Özellikle son yıllarda uygulanan yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim sistemimizde pragmatizmin ilkelerine biraz daha fazla ağırlık verildiği gözlenmektedir (Çağlayan, 2007). Bu yaklaşıma öncülük eden Dewey, bu eğitim yaklaşımının geleneksel eğitim yaklaşımına göre daha basit olduğunu prensipte kabul eder. Ancak "basit" olmayla "kolay" olmanın da birbirine karıştırılmaması gerektiğini belirtir. Ona göre geleneksel eğitim öğretim, konu ve yöntemlerin seçiminde ve düzenlenmesinde gereksiz bir karmaşaya yol açmasına karşın, yeni yaklaşım büyüme ve gelişmenin temel ilkeleriyle uyum içinde olduğundan uygulaması daha basittir. Fakat geleneksel yaklaşımı uygulamak üzerinde gidilip geline yollar belirginleştiği için yeni bir bakış açısını kazanmaktan daha kolaydır (Dewey, 2011).

Çağdaş yaklaşımların eğitim süreçlerine katılmasıyla birlikte, öğretmenin görevinin artık sona erdiği ya da geçmişteki rolünün daha pasif ve edilgen hâle geldiği iddia edilmiştir. Ancak yeni yaklaşımların en önemli özelliği, öğrenen merkezli olmasından dolayı öğretmenin rolünde olan değişikliklerdir. Öğretmenler yeni yaklaşım ve programlara uyum sağlamanın yanı sıra, teknolojiyi ve iletişim araçlarını kullanma, yeni öğretim stratejilerinden haberdar olma gibi yeni görevlerle karşı karşıyadır. Örnek verilecek olursa, "geleneksel öğretmenler, bir orkestrada piyano ya da keman gibi tek bir müzik aleti çalabilirken, bugünün çağdaş öğretmenden beklenen orkestra şefliğidir". Yani öğretmen bütün müzik aletlerini çalabildiği gibi tüm orkestrayı da yönetebilme becerisine ve yeterliğine sahip olmalıdır (Kıldan, 2012).

Ülkemizde uzun süredir uygulanan okul öncesi eğitim programları çocuk merkezliliği, esnekliği, keşfederek öğrenmeyi ve yaratıcılığı ön planda tutan gelişimsel programlardır (MEB, 1994, 2002, 2006, 2013). 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireyleri yetiştirmek amacıyla farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak ortaya konmuş çağdaş yaklaşımların bir sentezi niteliğinde olan okul öncesi eğitim programında, öğretmen

her çocuğun farklı gelişimsel ve bireysel özelliklerinin olduğunu bilen, var olan yeteneklerin geliştirilmesine destek olabilen ve sonuçtan çok sürece önem veren kişi olmalıdır (MEB, 2013). Öğretmenlerin eğitime yönelik inançları, programlarından beklenen normları gerçekleştirmedeki yeteneklerini etkiler. Öğretmenlerin inanç ve algıları programlarından beklenen normlarla uyuşmadığı zaman yanlış algılamalar ortaya çıkar (Palenzuela, 2004). Bu anlamda programı uygulayacak olan okul öncesi öğretmenlerinin programın dayandığı çağdaş yaklaşımları benimsemesi önemli olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, yetenekleri ve aldıkları eğitimlerinin yanı sıra kendilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine ilişkin inançları ile yakından ilgilidir (Kiremit, 2006). Öğretmenlerin bireysel yönelimine, mesleki veya kişisel deneyimlerine veya kişisel felsefesine dayalı olarak gelişen eğitsel inançları, sınıf içi veya dışı uygulamalarına yön veren önemli bir faktördür. Eğitim inançlarının yapısı geniş ve kapsamlıdır. Daha genel inançlarla beraber, öğrenci performansını etkileyebilme kapasitesi olan öğretmen özyeterliliği, kendini algılaması, kendi hakkındaki dolaylı fikirleri olan özgörü, bazı görevleri gerçekleştirmedeki kendine ve kapasitesine olan güveni olan özyeterlik kavramları bu kapsam içerisinde yer alır (Pajares, 1992). Özyeterlik inancı bireyin belli bir performans için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma ve zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacağına ilişkin kendi kapasitesine olan kişisel inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Ashton (1984) ve Ashton ve Webb (1986) yüksek yeterlik gösteren öğretmenleri, öğretmenliği önemli ve anlamlı bir meslek olarak gören, öğrenci performansı için yüksek hedefler koyan, öğrencilerinin öğrenmeleri için bireysel sorumluluklar alan, öğrenci başarısızlığında kendi performansını sorgulayan ve buna yönelik yeni öğretim stratejileri belirleyen, kendileri için hedef belirlemeyle, öğrencileriyle ve mesleki becerileriyle meşgul olan, öğrencilerin öğrenmelerini etkileme konusunda kendilerine güven duyan, öğrenme sürecinde öğrencilerini bu sürece ortak olarak gören, öğrenci rehberliği için daha uzun ve daha fazla çaba sarf eden öğretmenler olarak tanımlamıştır (akt. Collier, 2005). Ayrıca düşük özyeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının sınıfta daha sıkı bir disiplin ve yönetim anlayışına eğilimli oldukları, buna karşılık daha yüksek bir öğretim özyeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının daha hümanistik bir sınıf yönetimi yaklaşımına yakın oldukları belirtilmektedir (Saklofske, Michayluk, Randhawa ve Ross, 2001; Woolfolk ve Hoy, 1990). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmen özyeterliliğini, öğretmenin en zor ya da en güdüsüz öğrencilere bile erişebileceklerine olan inancı olarak tanımlamıştır.

Alan yazında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerini inceleyen birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Chung, Marvin ve Churchill, 2005; Daştan, 2016; Dönmez ve Ramazan, 2017; Ertan, 2016; Gerson, 2012; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011; Guo, Piasta, Justice ve Kadevarek, 2010; Kesgin, 2006; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Kim ve Kim, 2010; Kim, 2011; Kotaman, 2010; Oğuz, 2017; Şenel, 2014; Şenol-Ulu, 2012; Tepe ve Demir, 2012; Wax ve Dutton, 1991; Worch, Li ve Herman, 2012; Yaşar-Ekici, 2017; Yoldaş, Yetim ve Küçüköğlü, 2016). Yapılan bu çalışmaların birçoğunun sonucunda yüksek özyeterliğe sahip okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme, empati, işbirliği ve iletişim becerilerinin yüksek olduğu, çocuk ve ailelerle ilişkilerinin olumlu olduğu, mesleklerine, engelli çocuklara, çocuk merkezli eğitime, aile katılımına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, yüksek metabilşel bilgiye sahip oldukları ve mesleki tükenmişliklerinin daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim inançlarının öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleriyle (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014), öğrenen özerkliğini desteklemeleriyle (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014), öğrencilerle olan ilişkileriyle (Yılmaz ve Tosun, 2013), sınıf yönetimi becerileriyle (Okut, 2011), epistemolojik inançlarıyla (Biçer, Er ve Özel, 2013; Önen, 2011), kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stilleriyle (Duman, 2008), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla (Çağırğan-Gülten ve Karaduman, 2010; Önen, 2011), mesleki değerleriyle (Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015), öğretim teknolojilerini kullanmalarıyla (Duman ve Ulubey, 2008), kimlik işlevleriyle (Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012) ve öğrenme-öğretme anlayışlarıyla (Baş, 2016) ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırmalar çağdaş eğitim yaklaşımlarının tanımladığı öğretmen özellikleriyle, özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin özelliklerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Bu bilgilerden hareketle, programın benimsediği eğitsel yaklaşımla, programın bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin benimsediği eğitsel yaklaşımın, inancın veya kişisel eğitim felsefesinin uyuşması, öğretmenin motivasyonunu, sınıf içi başarısını ve kendine olan yeterlik inancını yani özyeterlik inancını artıran bir faktör olarak düşünülebilir. Buna göre “okul öncesi öğretmen adaylarının” ve “okul öncesi öğretmenlerinin” eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi ve bu inançlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi öğretmen adaylarının:

- Eğitim inançları nedir?
- Eğitim inançları ve özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Eğitim inançları özyeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin:

- Eğitim inançları nedir?
- Eğitim inançları ve özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eğitim inançları özyeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin:

- Eğitim inançları ve özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modelinde, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri araştırmanın yapıldığı grubun özelliklerinin tanımlanmasını, bir konuya ilişkin tutum, düşünce ve fikirlerin ortaya konulmasına ve birçok araştırma tekniğinin bir arada kullanılmasına imkân sağlamaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010). Betimsel tarama modelleri genel tarama ve örnek olay tarama modelleri olarak sınıflandırılabilir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009, s.79). Genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelleri ise, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olduğundan bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Crano ve Brewer, 2002; Karasar, 2009).

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Erzurum ili merkez ilçelerinde resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 235 okul öncesi öğretmeni ile Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda öğrenim görmekte olan 122 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada tüm öğretmenlere ve öğretmen adaylarına ulaşıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma kapsamında 180 öğretmen ve 116 öğretmen adayından dönüt alınmış, hatalı ve eksik doldurulan veriler ayıklandıktan sonra okul öncesi öğretmenlerinden toplanan 165, okul öncesi öğretmen adaylarından toplanan 106 veri değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 89'u (%84) kadın, 17'si erkek (%16); 32'si (%30.2) Anadolu lisesi, 31'i (%29.2) genel lise, 26'sı (%24.5) Anadolu öğretmen lisesi 17'si (%16) meslek lisesi (çocuk gelişimi) mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise 158'i (%95.8) kadın, 7'si (%4.2) erkek; 148'i (%89.7) lisans, 12'si (%7.3) önlisans, 5'i (%3) lisansüstü mezunu; 92'si (%55.8) 1-5 yıl, 45'i (%27.3) 6-10 yıl, 28'i (%17) 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının "Eğitim İnançları" nı belirlemek için Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği", özyeterlik inançlarını belirlemek için Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen "Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. "Eğitim İnançları Ölçeği"nde öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye yönelik likert tipi 40 madde bulunmaktadır. Ölçek "ilerlemecilik", "varoluşçu eğitim", "yeniden kurmacılık", "daimicilik" ve "esasicilik" olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-Kesinlikle Katılmıyorum" ve "5-Kesinlikle Katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.74 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı tüm alt boyutlar için sırasıyla .91, .89, .81, .70 ve .70 olarak saptanmıştır. Bu çalışma için Ölçeğin Cronbach's Alfa katsayılarının sırasıyla öğretmenlerde 85, 84, 83, 73, .72 ve .89, öğretmen adaylarında ise .84, .83, .82, .71 ve .89 olduğu belirlenmiştir.

"Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği" ise likert tipi 37 madde bulunmaktadır. Ölçek "öğrenme öğretme süreci", "iletişim becerileri", "aile katılımı", "planlama", "öğrenme ortamlarının düzenlenmesi" ve "sınıf yönetimi" olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-Hiç" ve "5-Tamamen" aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin faktör yük değerleri 0.45 ile 0.80 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı tüm alt boyutlar için sırasıyla .91, .90, .90, .87, .88 ve .87 olarak saptanmıştır. Bu çalışma için Ölçeğin Cronbach's Alfa katsayıları sırasıyla öğretmenlerde 83, .83, .82, .77, .84 ve .91, öğretmen adaylarında ise .84, .83, .82, .71, .83 ve .89 olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazır-

lanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada normal dağılım gösterdiği belirlenen değişkenlerin analizinde bağımsız örneklem için t testi, Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde bütün analizler SPSS 21.00 ve LISREL 9.2 paket programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

### 3. Bulgular

**Tablo 1. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inancına ilişkin durumları**

Eğitim İnancı		n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Standart sapma
İlerlemecilik	Aday	106	1.23	5.00	4.42	.63
	Öğretmen	165	1.46	5.00	4.53	.41
Varoluşçuluk	Aday	106	1.00	5.00	4.55	.63
	Öğretmen	165	1.57	5.00	4.70	.42
Yeniden Kurmacılık	Aday	106	1.14	5.00	4.03	.70
	Öğretmen	165	2.00	5.00	3.98	.94
Daimicilik	Aday	106	1.00	5.00	3.73	.89
	Öğretmen	165	2.25	5.00	4.08	.63
Esasicilik	Aday	106	1.00	5.00	2.20	1.25
	Öğretmen	165	1.00	5.00	2.08	.96

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla benimsedikleri eğitim inancının varoluşçuluk ( $\bar{X}$  =4.55) ve ilerlemecilik ( $\bar{X}$  =4.42) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri diğer eğitim inançlarının ise sırasıyla yeniden kurmacılık ( $\bar{X}$  =4.03), daimicilik ( $\bar{X}$  =3.73) ve esasicilik ( $\bar{X}$  =2.20) olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin en fazla benimsedikleri eğitim inançlarının ise varoluşçuluk ( $\bar{X}$  =4.70) ve ilerlemecilik ( $\bar{X}$  =4.53) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri diğer eğitim inançlarının ise sırasıyla daimicilik ( $\bar{X}$  =4.08), yeniden kurmacılık ( $\bar{X}$  =3.98) ve esasicilik ( $\bar{X}$  =2.08) olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin eğitim inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonucu**

Eğitim İnancı		n	$\bar{X}$	S.S	t	p
İlerlemecilik	Aday	106	4.42	.63	-1.782	.076
	Öğretmen	165	4.53	.41		
Varoluşçuluk	Aday	106	4.55	.63	-2.303	.022*
	Öğretmen	165	4.70	.42		
Yeniden Kurmacılık	Aday	106	4.03	.70	-.011	.991
	Öğretmen	165	4.03	.94		
Daimicilik	Aday	106	3.73	.89	-3.832	.000**
	Öğretmen	165	4.08	.63		
Esasicilik	Aday	106	2.20	1.25	.890	.374
	Öğretmen	165	2.08	.96		

p<.05\* anlamlı, p<.01\*\* anlamlı

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin varoluşçuluk ( $t_{(269)} = -2.303$ , p<.05) ve daimicilik ( $t_{(269)} = -3.832$ , p<.05) eğitim inançlarının öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 3. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonucu**

Özyeterlik		n	$\bar{X}$	S.S	t	p
Öğrenme öğretme süreci	Aday	106	4.21	.47	-2.977	.003**
	Öğretmen	165	4.39	.48		
Planlama	Aday	106	4.25	.50	-.842	.401
	Öğretmen	165	4.30	.50		

Özyeterlik		n	$\bar{X}$	S.S	t	p
Sınıf yönetimi	Aday	106	4.19	.50	-3.858	.000**
	Öğretmen	165	4.43	.48		
İletişim	Aday	106	4.31	.49	-5.900	.000**
	Öğretmen	165	4.64	.37		
Aile katılımı	Aday	106	4.11	.54	-1.961	.051
	Öğretmen	165	4.26	.60		
Ortam düzeni	Aday	106	4.21	.47	-2.977	.003**
	Öğretmen	165	4.39	.48		
Özyeterlik toplam	Aday	106	25.44	2.58	-3.600	.000**
	Öğretmen	165	26.58	2.51		

p<.01\*\* anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik inançlarının *öğrenme öğretme süreci* ( $t_{(269)} = -2.977$ ,  $p < .05$ ), *sınıf yönetimi* ( $t_{(269)} = -3.858$ ,  $p < .05$ ), *iletişim* ( $t_{(269)} = -5.900$ ,  $p < .05$ ) ve *ortam düzeni* ( $t_{(269)} = -2.977$ ,  $p < .05$ ) alt boyutunda ve *ölçek toplam puanı* ( $t_{(269)} = -3.600$ ,  $p < .05$ ) açısından öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasındaki ilişki**

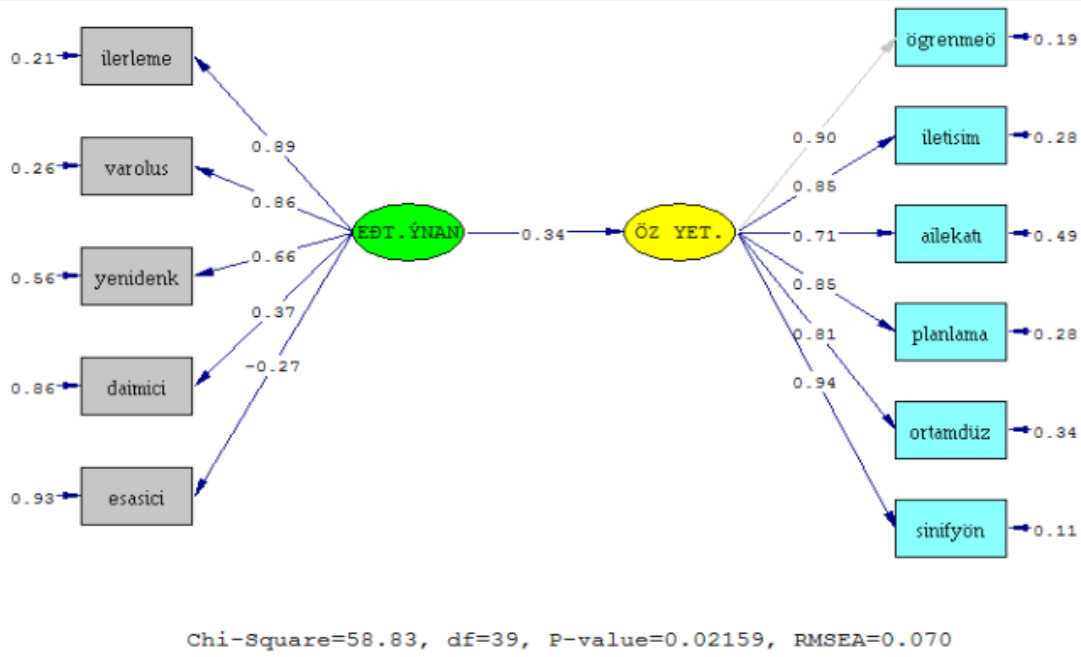
	İletişim	Ortam düzeni	Aile katılımı	Planlama	Sınıf yönetimi	Öğrenme öğretme süreci	Özyeterlik toplam
İlerlemecilik	.293**	.258**	.214*	.203*	.223*	.359**	.300**
Varoluşçuluk	.339**	.332**	.152	.310**	.300**	.306**	.344**
Yeniden kurmacılık	.101	.144	.114	.194*	.107	.125	.151
Daimicilik	.018	-.022	.090	.113	.016	.082	.053
Esasicilik	-.129	-.204*	-.096	-.035	-.075	-.157	-.140

p<.05\* anlamlı, p<.01\*\* anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde ilerlemecilik eğitim inancı ile iletişim ( $r = .293$ ,  $p < .01$ ), ortam düzeni ( $r = .258$ ,  $p < .01$ ), aile katılımı ( $r = .214$ ,  $p < .05$ ), planlama ( $r = .203$ ,  $p < .05$ ), sınıf yönetimi ( $r = .223$ ,  $p < .05$ ) ve öğrenme öğretme süreci arasında ( $r = .359$ ,  $p < .01$ ) pozitif yönlü; Varoluşçuluk eğitim inancı ile iletişim ( $r = .339$ ,  $p < .01$ ), ortam düzeni ( $r = .332$ ,  $p < .01$ ), planlama ( $r = .310$ ,  $p < .01$ ), sınıf yönetimi ( $r = .300$ ,  $p < .01$ ) ve öğrenme öğretme süreci alt boyutları arasında, ( $r = .306$ ,  $p < .01$ ) önem düzeyinde pozitif yönlü; Yeniden kurmacılık eğitim inancı ile sadece planlama alt boyutu arasında, ( $r = .194$ ,  $p < .05$ ) önem düzeyinde pozitif yönlü ve Esasicilik eğitim inancı ile sadece ortam düzeni alt boyutu arasında, ( $r = .204$ ,  $p < .05$ ) önem düzeyinde negatif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur. Özyeterlik inancı toplam puanı ile ilerlemecilik eğitim inancı arasında ( $r = .300$ ,  $p < .01$ ) ve varoluşçuluk eğitim inancı arasında ( $r = .344$ ,  $p < .01$ ) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu buna karşın özyeterlik inancı toplam puanı ile yeniden kurmacılık arasında ( $r = .151$ ,  $p > .05$ ), daimicilik eğitim inancı arasında ( $r = .053$ ,  $p > .05$ ) ve esasicilik eğitim inancı arasında ( $r = -.140$ ,  $p > .05$ ) anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarında eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasında anlamlı düzeyde korelasyonlar olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarında eğitim inancı ile özyeterlik inancı arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra eğitim inancının özyeterlik inancının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için örtük değişkenlerle yol analizi yapılmıştır. Gözlemlenen değişkenler ile yol analizi, örtük değişkenler ile yol analizine göre daha basit ancak daha az avantaj sağlayan bir modeldir. Bu tür analizlerde hata miktarı yordanamaz ve modelden elenemez. Bu nedenle ölçme hatalarının modelden çıkarılması oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durum analiz sonuçlarına ilişkin güvenilirliği şüpheli hale getirmektedir. Ancak, örtük değişkenler ile yol analizi, değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin hatadan arınık olarak hesaplanmasına olanak sağladığı için çok daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasına imkân tanımaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011).

Örtük değişkenler ile yol analizine ilişkin bulgular Şekil 1'de verilmiştir:



**Şekil 1. Öğretmen adaylarının eğitim inancı ile özyeterlik inancı arasındaki yapısal eşitlik modeli**

Yapısal eşitlik modelinde, eğitim inancı örtük değişkeninin (EĞT. İNANÇ), ilerlemecilik alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 79), varoluşçuluk alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 74), yeniden kurmacılık alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 14) ve esasıcılık alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 7) olduğu belirlenmiştir.

Özyeterlik inancı örtük değişkeninin (ÖZ YET.) ise öğrenme öğretme süreci alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 81), iletişim alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 72), aile katılımı alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 51), planlama alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 72), ortam düzeni alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 66) ve sınıf yönetimi alt ölçeğindeki açıklama katsayısının (R<sup>2</sup>= % 89) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Son olarak eğitim inancı örtük değişkeninin öğretmen adaylarında özyeterlik inancını yordadığı ( $\beta$ =.36, R<sup>2</sup>=.12, t=8.60) görülmektedir. Örtük değişkenlerle yol analizine ilişkin Model uyum indeksleri ise REMSEA=.070, RMR=.053, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.93, GFI=.91, AGFI=.85 olarak bulunmuştur. Model uyum indekslerinin tamamının yapısal eşitlik modellemesi için iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Şekil 1’de gösterilen standardize edilmiş yol katsayılarının etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Kline (2011) .10’dan küçük değerlerin küçük etkilere, .30 civarındaki değerlerin orta düzeydeki etkilere ve .50 ve üzerindeki değerlerin yüksek düzeydeki etkilere işaret ettiğini belirtmektedir. Bu anlamda, eğitim inancına ilişkin standardize edilmiş katsayı büyüklüklerinin ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inancının özyeterlik üzerinde genel olarak yüksek düzeyde etkilere sahip oldukları, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inancının özyeterlik üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu, buna karşın esasıcılık eğitim inancının düşük düzeyde bir etkiye sahip belirlenmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasındaki ilişki**

	İletişim	Ortam düzeni	Aile katılımı	Planlama	Sınıf yönetimi	Öğrenme öğretme süreci	Özyeterlik toplam
İlerlemecilik	.331**	.265**	.204*	.375*	.325*	.382**	.363**
Varoluşçuluk	-.332**	.278**	.209**	.330**	.246**	.372**	.343**
Yeniden kurmacılık	.216**	.220**	.171*	.249**	.185*	.267**	.253**
Daimicilik	.130	.174*	.055	.152	.125	.175*	.156*
Esasıcılık	-.185*	-.188*	-.148	-.183*	-.166*	-.241**	-.216**

p<.05\* anlamlı, p<.01\*\* anlamlı

Tablo 5’e göre ilerlemecilik eğitim inancı ile iletişim (r=.331, p<.01), ortam düzeni (r=.265, p<.01), aile katılımı (r=.204, p<.05), planlama (r=.375, p<.05), sınıf yönetimi (r=.325, p<.05) ve öğrenme öğretme süreci (r=.382, p<.01) alt boyutları arasında pozitif yönlü; Varoluşçuluk eğitim inancı ile iletişim (r=-.332, p<.01), ortam düzeni (r=.278, p<.01), aile katılımı

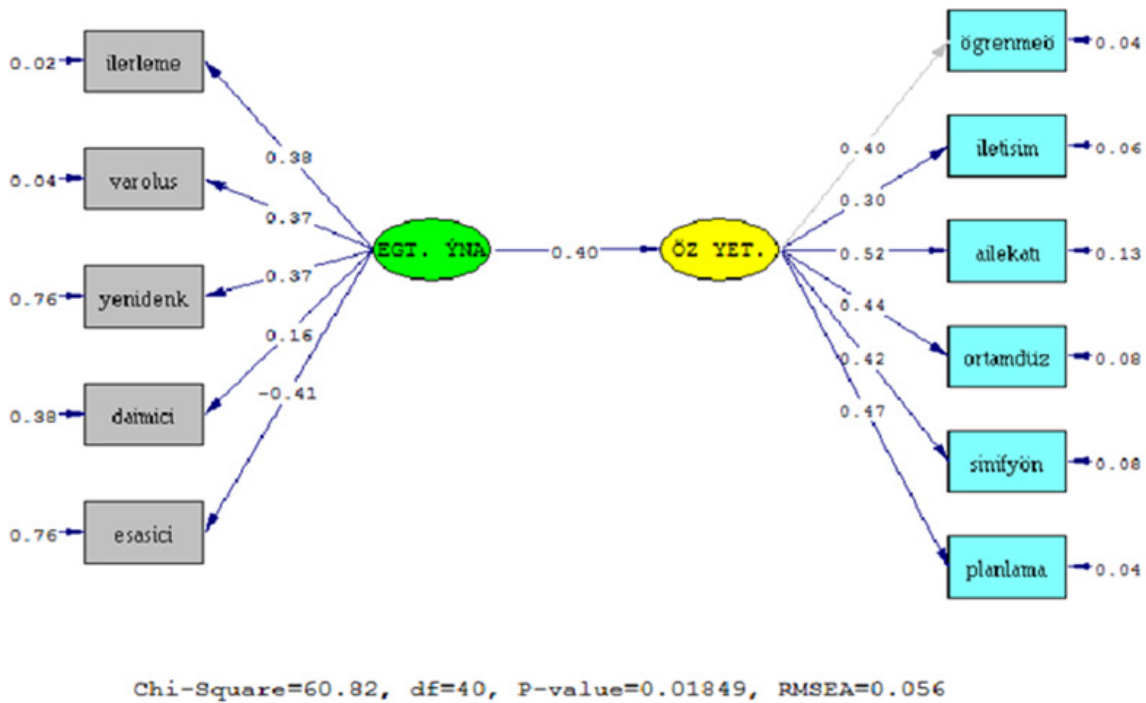


( $r=.209$ ,  $p<.01$ ), planlama ( $r=.330$ ,  $p<.01$ ), sınıf yönetimi ( $r=.246$ ,  $p<.01$ ) ve öğrenme öğretme süreci ( $r=.372$ ,  $p<.01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönlü; Yeniden kurmacılık eğitim inancı iletişim ( $r=.216$ ,  $p<.01$ ), ortam düzeni ( $r=.220$ ,  $p<.01$ ), aile katılımı ( $r=.171$ ,  $p<.05$ ), planlama ( $r=.249$ ,  $p<.01$ ), sınıf yönetimi ( $r=.185$ ,  $p<.01$ ) ve öğrenme öğretme süreci ( $r=.267$ ,  $p<.01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönlü; Daimicilik eğitim inancı ile sadece ortam düzeni ( $r=.174$ ,  $p<.05$ ) ve öğrenme öğretme süreci alt boyutu arasında ( $r=.175$ ,  $p<.05$ ) önem düzeyinde pozitif yönlü ve Esasicilik eğitim inancı ile iletişim ( $r=-.185$ ,  $p<.05$ ), ortam düzeni ( $r=-.188$ ,  $p<.05$ ), planlama ( $r=-.183$ ,  $p<.05$ ), sınıf yönetimi ( $r=-.166$ ,  $p<.05$ ) ve öğrenme öğretme süreci ( $r=-.241$ ,  $p<.01$ ) alt boyutları arasında negatif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur. Özyeterlik inancı toplam puanı ile ilerlemecilik ( $r=.363$ ,  $p<.01$ ), varoluşçuluk ( $r=.343$ ,  $p<.01$ ), yeniden kurmacılık ( $r=.253$ ,  $p<.01$ ) ve daimicilik eğitim inancı arasında ( $r=.156$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu buna karşın özyeterlik inancı toplam puanı ile esasicilik eğitim inancı arasında ( $r=-.216$ ,  $p<.01$ ) negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarında eğitim inançları ile özyeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde korelasyonlar olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerde eğitim inancı ile özyeterlik inancı arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra eğitim inancının özyeterlik inancının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için örtük değişkenlerle yol analizi yapılmıştır.

Örtük değişkenler ile yol analizine ilişkin bulgular Şekil 2'de verilmiştir:



## Şekil 2. Öğretmenlerin eğitim inancı ile özyeterlik inancı arasındaki yapısal eşitlik modeli

Şekil 2 incelendiğinde eğitim inancı örtük değişkeninin (EGT. İNANÇ), *ilerlemecilik* alt ölçeğindeki açıklama katsayısının ( $R^2= \% 86$ ), *varoluşçuluk* alt ölçeğindeki açıklama katsayısının ( $R^2= \% 76$ ), *yeniden kurmacılık* alt ölçeğindeki açıklama katsayısının ( $R^2= \% 15$ ), *daimicilik* alt ölçeğindeki açıklama katsayısının ( $R^2= \% 6$ ) ve *esasicilik* alt ölçeğindeki açıklama katsayısının ( $R^2= \% 18$ ) olduğu belirlenmiştir.

Özyeterlik inancı örtük değişkeninin (ÖZ YET.) ise *öğrenme öğretme süreci* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ( $R^2= \% 78$ ), *iletişim* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ( $R^2= \% 58$ ), *aile katılımı* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ( $R^2= \% 66$ ), *planlama* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ( $R^2= \% 82$ ), *ortam düzeni* alt ölçeğindeki açıklama katsayısı ( $R^2= \% 68$ ) ve *sınıf yönetimi* alt ölçeğinde ki açıklama katsayısı ( $R^2= \% 68$ ) olduğu bulunmuştur.

Son olarak eğitim inancı örtük değişkeninin öğretmen adaylarında özyeterlik inancını yordadığı ( $\beta=.40$ ,  $R^2=.17$ ,  $t=6.60$ ) görülmektedir. Model uyum indeksleri ise **REMSEA=.056**, **RMR=.045**, **NFI=.96**, **NNFI=.98**, **CFI=.99**, **IFI=.99**, **RFI=.95**, **GFI=.94**, **AGFI=.90** olarak bulunmuştur. Model uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Şekil 2'de gösterilen standardize edilmiş yol katsayılarının etki büyüklüklerinin yorumlanmasında eğitim inancına ilişkin standardize edilmiş katsayı büyüklüklerinin *ilerlemecilik* ve *varoluşçuluk* eğitim inançlarının özyeterlik üzerinde

genel olarak yüksek düzeyde etkilere sahip oldukları, *esasicilik ve yeniden kurmacılık* eğitim inancının özyeterlik üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu buna karşın, *daimicilik* eğitim inancının özyeterlik üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının en fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim inancını benimsedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri diğer eğitim inançlarının ise sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde Ekiz (2005, 2007) öğretmen adaylarının en fazla, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı, Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) öğretmen adaylarının sırasıyla en fazla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliği, Biçer, Er ve Özel (2013) adayların en fazla ilerlemeciliği, en az esasiciliği, Bicer (2013) en fazla varoluşçuluğu en az esasiciliği, Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) en fazla varoluşçuluğu, en az esasiciliği, Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) en fazla varoluşçuluğu ve ilerlemeciliği, en az daimiciliği ve esasiciliği tercih ettiği görülmüştür. Eğitim inançları çalışmalarda kullanılan ölçeklere bağlı olarak farklı boyutlara göre ele alınsa da, eğitim inançlarının dayandığı temel felsefeler olarak benzerlikler göstermektedir. Sönmez (2005) ilerlemeciliğin ve yeniden kurmacılığın pragmatizme ya da deneyselcilğe dayandığını belirtmiştir. Bu anlamda Duman'ın (2008) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla deneyselcilği, genel olarak ise öğretmen adaylarının sırasıyla deneyselcilği, realizmi ve varoluşçuluğu benimsediklerini belirlemiştir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının benzer şekilde en fazla deneyselcilği benimsedikleri görülmüştür (Çoban, 2002; Doğanay, 2011; Duman, 2010; Duman ve Ulubey, 2008; Kaya, 2001; Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Tekin ve Üstün, 2008; Yapıcı, 2013).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla benimsedikleri eğitim inancının varoluşçuluk ve ilerlemecilik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri diğer eğitim inançlarının ise sırasıyla daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) öğretmenlerin sırasıyla en fazla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik, Yılmaz ve Tosun (2013) sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik, Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarını benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Özudoğru (2010) çalışmasında öğretmenlerin en fazla pragmatist felsefeyi; Türkeli (2011) deneyselci felsefi; Doğanay ve Sarı (2003) en fazla deneyselcilği en az idealizmi; Çoban (2007) en fazla deneyselcilği, en az varoluşçuluğu; Okut (2011) en fazla ilerlemeciliği, en az özünde esasiciliği barındıran aktarmacılığı; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) en fazla varoluşçuluğu, en az esasiciliği; Bilgin (2007) en fazla realizmi en az varoluşçuluğu; Yapıcı (2013) en fazla deneyselcilği, en az idealizmi; Üstüner (2008) ise en fazla daimiciliği en az varoluşçuluğu benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitim inançlarının geleneksel ve yapılandırmacı olarak incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin daha çok yapılandırmacı görüşü benimsedikleri belirlenmiştir (Lin, 1992; Petko, 2012; Sang, Valcke, van Braak ve Tondeur, 2009).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun'da yer alan Türk Eğitim Sistemi'nin amaçlarının gerçekleştirilmesi gerçekte ilerlemeci ve pragmatik bir eğitim felsefesinin benimsenmesini öngörmektedir (Üstüner, 2008). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en fazla yakın oldukları eğitim inançları hem Türk Eğitim Sistemi'nin hem de okul öncesi eğitim programının felsefeleriyle uyumludur. Programı uygulayacak ve uygulamakta olan öğretmenlerin eğitim inançlarının, eğitim sisteminin ve programın felsefesiyle örtüşmesi eğitim uygulamaları açısından olumlu olarak görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adayları ile öğretmenlerin eğitim inançları karşılaştırıldığında öğretmenlerin daimicilik eğitim inancı puanlarının öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Florioruane ve Lensmire (1990) öğretmen adaylarının öğretmenlere göre daha idealist bir yaklaşım benimsediklerini belirtmiştir. Aslan (2014) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin "Eğitim Felsefesi" dersini almadan önce ve aldıktan sonraki felsefi tercihlerini incelemiş, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının "Eğitim Felsefesi" dersini aldıktan sonra pragmatizme dayanan deneyselcilik puanlarında artış, daimicilik puanlarında ise azalış olduğunu belirlemiştir. Bu durumun ise son yıllarda "Eğitim Felsefesi" dersi içeriklerinde çağdaş eğitim anlayışlarının vurgulanmasından kaynaklı olabileceği belirtilmiştir. Çulha-Özbaş (2015) ise çalışmasında öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarını boyamsal olarak incelemiş, öğretmen adaylarının 1. sınıftan 4. sınıfa doğru, idealizm ve realizm puanlarında artış, daimicilik, deneyselcilik ve varoluşçuluk puanlarında ise azalış olduğunu belirtmiştir. Çetin, İlhan ve Arslan (2012) 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına göre daha geleneksel, 1. sınıfa devam edenlerin ise daha çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerini belirtmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından, lisans eğitiminin ilk yıllarında daha genel derslerin olması, sonlarına doğru ise uygulamalı derslerin artması ve gerçek okullarda uygulama fırsatı bulmalarından dolayı felsefi bakış açılarının etkilenebileceği şeklinde yorumlanmıştır. Yapılan çalışmalardan hareketle

eğitim inancının alınan derslerde vurgulanan felsefeye ve uygulamalara bağlı olarak değişebileceği görülmektedir. Öğretmen adaylarının son yıllarda yükselen çağdaş eğitim anlayışlarını ve ideal öğretmenlik pratiklerini lisans derslerinde uygulama fırsatı bulmaları ve gerçek sınıf ortamıyla henüz tam olarak tanışmamış olmaları daimicilik eğitim inancını daha az benimsemelerine sebep olmuş olabilir. Buna göre öğretmenlerde ve adaylardaki bu farklılığın sebebi hizmet öncesi ve sonrasında farklılaşan eğitim inancıyla açıklanabilir.

Öğretmen adayları ile öğretmenlerin özyeterlik inançları karşılaştırıldığında ise, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğrenme öğretme süreci, sınıf yönetimi, iletişim ve ortam düzeni alt boyutları ve ölçek toplam puanında öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleriyle (Kotaman, 2010; Şenol-Ulu, 2012) ve farklı branşta öğretmenlerle (Chan, 2008; Giallo ve Little, 2003) yapılan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hoy ve Woolfolk (1993) öğretmen adaylarının asil öğretmen olarak mesleğe başladıktan sonra öğretmenlik özyeterliklerinin arttığını belirtmiştir. Fives ve Alexander (2004) stajyer ve asil öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitsel bilgi birikimlerinin özyeterlik inançlarını etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Welch (1995) deneyimin öğretmenlerdeki özyeterliği güçlü bir şekilde etkilediğini, Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero (2005) ise öğretmenlerin özyeterliklerinin gelişimi üzerinde lisans eğitimindeki deneyimlerin önemini belirtmiştir. Ertürk, Özen-Altınkaynak, Veziroğlu ve Erkan (2014) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının, lisans eğitimi sırasında gördükleri birçok dersin teoriklerini uygulamaya dönüştürmede yetersiz kaldığını düşündüklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin adaylara göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olmalarının, mesleki deneyimleri ve bilgi birikimlerinin daha fazla olmasından ve kendilerini meslekte daha yeterli görmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla beraber araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmen adayları ile öğretmenlerin aile katılımı alt boyutlarında özyeterlik inançları anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Benzer şekilde Şenol-Ulu (2012) okul öncesi öğretmenleriyle öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını karşılaştırdığı çalışmasında öğrenme öğretme süreci, sınıf yönetimi, iletişim becerileri, ortam düzeni ve planlama alt boyutunda ve ölçek toplam puanı açısından öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu benzer şekilde aile katılımı boyutunda anlamlı fark olmadığını, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin aile katılımına yönelik özyeterlik inançlarının benzer olduğunu belirlemiştir. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öğretmen adaylarının öğrenim süresince almış oldukları derslerin özyeterliklerini arttırdığını belirtmiştir. Birçok alt boyutta öğretmenler lehine anlamlı çıkan özyeterliğin aile katılımı alt boyutunda benzer çıkması, son yıllarda uygulanan okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının daha fazla önem kazanmasından ve bunun sonucu olarak öğretmen yetiştirme programlarında aile katılımına daha fazla vurgu yapılıyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, adayların ilerlemecilik eğitim inancı arttıkça, iletişim, ortam düzeni, aile katılımı, planlama, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme süreci yönelik ve toplam özyeterlik inançlarının; varoluşçuluk eğitim inancı arttıkça iletişim, ortam düzeni, planlama, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme sürecine yönelik ve toplam özyeterlik inançlarının; yeniden kurmacılık eğitim inancı arttıkça, planlamaya yönelik özyeterliklerinin arttığı; esasicilik eğitim inancı arttıkça ise ortam düzenine yönelik özyeterlik inançlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inançlarının öğretmen adaylarının özyeterlik inancı üzerinde yüksek düzeyde etkilere sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasındaki ilişki incelendiğinde ise öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim inancına yönelik eğilimleri arttıkça, iletişim, ortam düzeni, aile katılımı, planlama, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme süreçlerine yönelik özyeterlik inançlarının ve toplam özyeterlik inançlarının arttığı, esasicilik eğitim inancına yönelik eğilimleri arttıkça iletişim, ortam düzeni, planlama, sınıf yönetimi ve öğrenme öğretme süresine yönelik özyeterlik inançları ve toplam özyeterlik inançlarının azaldığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim inançları arttıkça özyeterlik inançlarının da arttığı görülmektedir. Ayrıca ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inançlarının, öğretmenlerin özyeterlik inancı üzerinde yüksek düzeyde etkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, eğitim inancı ile öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara nadir rastlanmakla beraber Ilgaz, Bülbül, ve Çuhadar (2013) öğretmen adaylarıyla yaptığı benzer çalışmalarında geleneksel eğitim inancını benimseyen öğretmenlerin dışsal faktörleri kontrol altına alma konusundaki özyeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Anderson, Greene, Loewen (1988) yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha pragmatik yönelime sahip olduklarını belirlemiştir.

İlerlemeci eğitimde öğretmenin, geleneksel okuldaki öğretmenden yöntem, teknik, öğretim ve karakter olarak farklı olduğu (Guttek, 2006), okulun rekabeti değil, işbirliğini sağlaması gerektiği (Arslan, 2007; Çüçen, 2005), demokratik olması gerektiği (Dewey, 2004) belirtilmiştir. Bununla beraber çalışmalar, düşük özyeterliğe sahip öğretmenlerin, katı bir

sınıf düzeni sağladıklarını, dışsal ödüllere ve cezalara eğitim ortamında sıkça yer verdiklerini, öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüklerini (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998), yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin ise yeni fikirlere daha açık oldukları, öğretmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini (Garberoglio, Gobble, Cawthon, 2012; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Tuckman ve Sexton, 1990; Schunk, 1985), farklı öğretim yöntemlerini denemeye daha yatkın olduklarını (Guskey, 1988) göstermiştir. Ayrıca yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin ve adayların, sınıf içerisinde kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya eğilimli oldukları (Henson, 2001), sınıflarında öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullandıkları (Plourde, 2001) görülmüştür (akt. Aslan ve Sağır, 2008). Woolfolk ve Hoy (1990) düşük özyeterliğe sahip olan öğretmen adaylarının sınıf içerisinde katı kurallar koyma, ceza ve dışsal ödül kullanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Farklı çalışmalar ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içerisinde demokratik değerleri (Almog ve Shechtman 2007; Shechtman, 2002; Topkaya ve Yavuz, 2011), iletişim becerileri (Kesicioğlu ve Güven, 2014), problem çözme becerileri (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Kesgin, 2006; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Yenice, 2012), bilimsel tutumları (Aslan ve Sağır, 2008) arttıkça özyeterliklerinin arttığını göstermiştir. Wax ve Dutton (1991) ise öğretmenin sınıf içerisinde uyguladığı öğretim yaklaşım ve tekniklerinin de öğretmenin özyeterliğini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada iş birliği öğrenme tekniklerini sınıflarında uygulayan öğretmenlerin özyeterlik algılarının ve birlikte çalışma konusundaki kendilerine olan güvenlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Gaith ve Yaghi (1997) özyeterliği yüksek öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini uygulama konusunda özyeterliği düşük öğretmenlerden daha istekli olduklarını, Yılmaz (2010) ise çalışmasında öğretmenlerin okullarında değişimi benimsemeleriyle özyeterlikleri arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Bununla beraber Düz (2015) çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyleri çok yeterli olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Koç (2013) öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturabilme becerileri ile özyeterlikleri arasında pozitif yönlü korelasyon olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme öğretme anlayışlarıyla özyeterlikleri arasında negatif yönlü, yapılandırmacı öğrenme ve öğretme anlayışlarıyla pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu, sınıf içerisinde yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmen adaylarının, geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlere göre daha yüksek özyeterliğe sahip olduğunu belirlemiştir. Temiz ve Topcu (2013) benzer çalışmasında yapılandırmacı anlayışı kullanmaya eğilimli öğretmen adaylarının yüksek özyeterliğe, geleneksel anlayışı kullanmaya eğilimli olanların ise düşük özyeterliğe sahip olduğunu belirlemiştir. Sağıcı (2013) öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı anlayışlarının özyeterliklerini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, çağdaş öğretmenden beklenen öğretmen özellikleriyle, yüksek özyeterlik gösteren öğretmenlerin özelliklerinin benzer olduğu ve bu özellikler arttıkça öğretmen özyeterliğinin arttığı, çağdaş öğretmen özelliklerinin öğretmen özyeterliğinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrenciyi merkeze alan, demokratik anlayışı benimsemiş, katı disiplin anlayışına karşı, hümanizmi temel alan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu ve kendilerini öğretmenlik mesleğinde daha yeterli gördükleri söylenebilir.

### Öneriler

- Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim sisteminin ve programın dayandığı eğitim felsefelerinin tutarlılık göstermesi önemlidir. Bu sebeple öğretmen adaylarının fakültede alacağı derslerin tümü bu felsefi temeller üzerinde şekillendirilmeye çalışılmalı, öğretmenler ise hizmet içi seminerler yoluyla çağdaş ve güncel yaklaşımlardan ve bunların gereğinden haberdar edilmelidir.
- Özyeterlik inancının gelişmesinde dolaylı yaşantılar etkili olduğundan özellikle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde olumlu öğretmen modelleriyle etkileşime geçmelerini sağlayabilecek öğrenme ortamları sağlanabilir.
- Çalışma sonucunda çağdaş eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda diğer eğitim kademelerine göre daha esnek ve çocuk merkezli yapıda olan okul öncesi eğitim programının uygulayıcılarının da benzer bir eğitim inancına sahip olmaları gerekir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına uygulayacakları programın felsefi temelleri benimsetilmelidir.
- Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim inançları ölçek maddelerinden elde edilen sonuçlara göre belirlenmiştir. Ancak benimsenen eğitim inancının davranışa dönüşüp dönüşmediği, sınıf uygulamalarına yansıtılıp yansıtılmadığı önemli bir husustur. Bu sebeple gözlem gibi farklı araştırma teknikleriyle öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları ile sınıf içi uygulamaları karşılaştırılarak tutarlılıkları incelenebilir.
- Araştırma Erzurum ilindeki belirli anasınıfı ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı illerde, farklı örneklem gruplarıyla yapılabilir, sonuçları karşılaştırılabilir.
- Araştırma diğer öğretmenlik branşlarına göre daha spesifik bir alan sayılabilecek okul öncesi eğitimi alanında

yapılmıştır. Çalışma farklı öğretmenlik branşlarında ve farklı ölçme araçlarıyla yapılarak benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konabilir.

- Alan yazında öğretmenlerin eğitim inançları ve özyeterlik inançlarını inceleyen çalışma yok denecek kadar azdır. Bu sebeple bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların artırılması ve sonuçlarının karşılaştırılması önerilebilir.

## 5. Kaynakça

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74. doi:10.1007/s10643-010-0379-z
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaokulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Arslan, A. (2007). *Felsefeye giriş*. (10. baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Aslan, O. ve Sağır, Ş. U. (2008). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, özyeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi. Erişim Tarihi: 17.12.2017, [http://www.iet-c.net/publication\\_folder/ietc/ietc2008.pdf](http://www.iet-c.net/publication_folder/ietc/ietc2008.pdf)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Erişim Tarihi: 21.11.2017, [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32507115/Self\\_Efficacy.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1518905310&Signature=HTvwlXU5KYWgqE01bTjAbLViLS8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSelf-Efficacy\\_I\\_Sources\\_of\\_Self-Efficac.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32507115/Self_Efficacy.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1518905310&Signature=HTvwlXU5KYWgqE01bTjAbLViLS8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSelf-Efficacy_I_Sources_of_Self-Efficac.pdf)
- Baş, G. (2016). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Bicer, B. (2013). Philosophy group teacher candidates' preferences with regard to educational philosophies of teaching and learning activities. *Anthropologist*, 16(3), 427-434.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bilgin, S. (2007). *Branş öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarına dönük bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. (2. baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057-1069.
- Chung, L., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5. baskı). London: Routledge Falmer.
- Collier, M. D. (2005). An ethic of caring: The fuel for high teacher efficacy. *The Urban Review*, 37(4), 351-359.
- Crano, W. D., & Brewer, M. B. (2002). *Principles and methods of social research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çağırğan-Gülten, D. ve Batdal Karaduman, G. (2010). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications' de sunulan bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. Erişim Tarihi: 18.09.2017, [http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/icone\\_2010\\_program.pdf](http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/icone_2010_program.pdf)
- Çağlayan, S. (2007). *Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olan felsefi akımlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4). Erişim tarihi: 25.12.2017, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=331>

- Çulha-Özbaş, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adayların felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitimi sürecinde incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 117-138.
- Çüçen, A. K. (2005). *Felsefeye giriş*. (4. baskı). Bursa: Asa Kitabevi.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı*. (16. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim*. (2.baskı). Ankara: Odtu Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-358.
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B. (2010). Correlation between the graduate-students' perception of educational philosophies and their democratic attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5830-5834.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 20, 95-114.
- Dönmez, Ö. ve Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Düz, İ. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitime öğretme özyeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12
- Ergün, M. (1999). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 223-249.
- Ertürk, H. G., Özen-Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M. ve Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-148.
- Fives, H., & Alexander, P. A. (2004). *Modeling teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu: HI.
- Floriouane, S., & Lensmire, T. (1990). Transforming future teachers ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 22(3), 277-289. doi:10.1080/0022027900220305
- Gaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Garberoglio, C. L., Gobble, M. E., & Cawthon, S. W. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 367-383.
- Gerson, W. D. (2012). *Impact of disability awareness and self-efficacy on preschool teachers' attitudes toward inclusion in orthodox jewish day schools* (Unpublished Doctoral Thesis) Yeshiva University, New York.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 21-34.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (3. baskı). (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836. doi:10.1016/S0742-051X(01)00033-6
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2001). *Öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.
- Kıldan, O. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. F.Temel. (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (ss. 13-47). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Kim, Y. H. (2011). Prospective early childhood educators' meta-cognitive knowledge and teacher self-efficacy: Exploring domain-specific associations. *Educational Psychology*, 31(6), 707-721.
- Kim, Y. E., & Kim, Y. H. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1117-1123.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlilik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kline, R. B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. Newyork: The Guilford Press.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 240-255.
- Koçak, C., Ulusoy, F. M. ve Önen, A. S (2012). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde. Erişim Tarihi: 21.09.2017, [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2428-30\\_05\\_2012-18\\_24\\_47.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2428-30_05_2012-18_24_47.pdf)
- Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educators' sense of teacher efficacy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 603-616.
- Lin, Q. C. (1992). *Correlation research on primary school teachers' educational beliefs in Taiwan* (Unpublished Doctoral Thesis). Taiwan Political Normal University, Taiwan.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-130.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*. (7th ed.). Boston: Pearson.
- MEB. (1994). *Anasınıfı programı (61-72)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Erişim tarihi: 01.02.2018 <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Erişim tarihi: 08.02.2018 [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Oğuz, V. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 20-30.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Özudoğru, S. M. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimine ilişkin felsefi görüşlerinin dağılımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.2307/1170741
- Palenzuela, S. M. (2004). Measuring pre-kindergarten teachers' perceptions: Compliance with the High/Scope program. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 321-333.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351-1359. doi:10.1016/j.compedu.2011.12.013
- Saçıcı, S. (2013). *The interrelation between pre-service science teachers' conceptions of teaching and learning, learning approaches and self-efficacy beliefs* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Saklofske, D., Michayluk, J., Randhawa, B., & Ross, G. (2001). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, (63), 407-414.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2009). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: socio-economic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363-377.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the School*, 22, 208-223.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (DTBS). *Assessment in Education*, 9, 363-377.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli İli örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şenol-Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Karahisar.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145 -158.
- Temiz, T. ve Topcu, M. (2013). Preservice teachers' teacher efficacy beliefs and constructivist-based teaching practice. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1435-1452. doi:10.1007/s10212-013-0174-5
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Topkaya, E. Z. ve Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: a case of pre-service English language teachers in turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 32-49.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, K. W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1990). The relationship between self- beliefs and self- regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 465-472.
- Tunca, N., Alkin-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstüner, M. (2008). The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.
- Wax, A. S., & Dutton, M. M. (1991). *The relationship between teacher use of cooperative learning and teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71-84.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk-Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Worch, E. A., Li, L., & Herman, T. L. (2012). Preservice early childhood teachers' self-efficacy and outcome expectancy for ICT integration in science instruction. *Education Research and Perspectives (Online)*, 39, 90-103.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3003-3022.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.



- Yılmaz, D. (2010). *Investigating the relationship between teachers' sense of efficacy and perceived openness to change at primary and secondary level public schools* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Yılmaz, M. (2014). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği anabilimdalı öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 343- 350.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yoldaş, C., Yetim, G. ve Küçüköğlü, N. E. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 90-102.