

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Hatice Betül YILMAZ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

Şubat, 2021

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Hatice Betül YILMAZ
(Y1812.410030)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

Şubat, 2021

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje kısmından sonuçlanmasına kadar bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı olacak bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (10/02/2021)

Hatice Betül YILMAZ

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez sürecimin her aşamasında bilgisi ve desteğiyle bana yol gösteren, değerli önerileri ve katkılarıyla her zaman yanımda olan, çalışmanın planlanıp yürütülmesi ve değerlendirilmesinde rehber olan, hoşgörüsü ve sabrıyla her zaman desteğini gösteren, değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA' ya sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Bu süreçte yanımda olan, bana inanan, destekleyen, tezimin her aşamasında moral ve motivasyonu beni cesaretlendiren değerli eşim Metin BAKUMDI' ye teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi çalışmalarım sırasında da bana destek veren, bugünlere gelmemde en büyük paylara sahip olan, maddi manevi desteğini esirgemeyen, sonsuz sabır ve sevgi gösteren babam Ömer YILMAZ ve annem Hayriye YILMAZ' a en içten samimiyetimle sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Şubat, 2021

Hatice Betül YILMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ	v
KISALTMALAR	xi
ÇİZELGE LİSTESİ	xiii
ÖZET	xvii
ABSTRACT	xix
I. GİRİŞ	1
A. Sınıf Yönetiminin Kavramsal Gelişimi ve Teorik Alt Yapı.....	5
B. Araştırmanın Önemi	8
C. Araştırmanın Amacı	9
D. Araştırmanın Sayıltıları / Varsayımları	10
E. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
F. Tanımlar.....	11
II. KURAMSAL ÇERÇEVE	13
A. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	13
B. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi	17
C. Okul Öncesi Öğretmenin Rolü.....	20
D. Okul Öncesi Öğretmen Öz-Yeterliliği	24
E. Okul Öncesi Öğretmen Motivasyonu.....	27
F. Mesleki Tükenmişlik	31
G. Mesleğe Yabancılaşma.....	34
H. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik ve Epistemolojik İnançları	38

İ. İlgili Araştırmalar	42
1. Ulusal Araştırmalar	43
a. Sınıf yönetimi ile ilgili ulusal araştırmalar	43
b. Öğretmen öz-yeterliliği ile ilgili ulusal araştırmalar	49
c. Öğretmen motivasyonu ile ilgili ulusal araştırmalar	58
d. Mesleki tükenmişlik ile ilgili ulusal araştırmalar	61
e. Mesleğe yabancılaşma ile ilgili ulusal araştırmalar	65
f. Epistemolojik inançlar ile ilgili ulusal araştırmalar	67
g. Pedagojik inançlar ile ilgili ulusal araştırmalar	71
2. Uluslararası Araştırmalar	73
a. Sınıf yönetimi ile ilgili uluslararası araştırmalar	73
b. Öğretmen öz-yeterliliği ile ilgili uluslararası araştırmalar	76
c. Öğretmen motivasyonu ile ilgili uluslararası araştırmalar	79
d. Mesleki tükenmişlik ile ilgili uluslararası araştırmalar	81
e. Mesleğe yabancılaşma ile ilgili uluslararası araştırmalar	83
f. Epistemolojik inançlar ile ilgili uluslararası araştırmalar	83
g. Pedagojik inançlar ile ilgili uluslararası araştırmalar	85
III. YÖNTEM.....	89
A. Araştırma Modeli.....	89
B. Eren ve Örneklem	90
C. Veri Toplama Araçları	91
1. Öğretmen Bilgi Formu	91
2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği.....	91
3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği	92
4. Öğretmen Motivasyon Ölçeği.....	92
5. Maslach Tükenmişlik Envanteri	93

6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği	94
7. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği	94
8. Pedagojik İnanç Ölçeği.....	95
D. Veri Toplama Süreci	95
E. Veri Analizi.....	96
IV. BULGULAR.....	97
A. Birinci Alt Problemin Cevaplanmasına Yönelik Bulgular	98
B. İkinci Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular	99
C. Üçüncü Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular	133
V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	137
A. Sınıf Yönetimi Becerileri ve Diğer Yordayıcı Değişkenlerin Düzeyi	138
B. Sınıf Yönetimi Becerileri ve Diğer Yordayıcı Değişkenleri Etkileyen Faktörler.....	144
C. Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordayan Değişkenler	151
KAYNAKLAR.....	157
EKLER.....	181
ÖZGEÇMİŞ.....	199

KISALTMALAR

OÖÖSYBÖ	: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği
ÖYİÖ	: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği
ÖMÖ	: Öğretmen Motivasyon Ölçeği
MTE	: Maslach Tükenmişlik Envanteri
OÖÖMYÖ	: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği
ÖYEİÖ	: Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği
PİSÖ	: Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Katılımcı grubunun yaş ve öğrenim düzeyi dağılımı.....	90
Çizelge 2. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları.....	97
Çizelge 3. Sınıf yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	98
Çizelge 4. SYBÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	99
Çizelge 5. SYBÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	100
Çizelge 6. SYBÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	100
Çizelge 7. SYBÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	101
Çizelge 8. SYBÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	102
Çizelge 9. SYBÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	102
Çizelge 10. SYBÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	103
Çizelge 11. ÖYİÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	104
Çizelge 12. ÖYİÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	104
Çizelge 13. ÖYİÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	105
Çizelge 14. ÖYİÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	106
Çizelge 15. ÖYİÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	106
Çizelge 16. ÖYİÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	107
Çizelge 17. ÖYİÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	108

Çizelge 18. ÖMÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	108
Çizelge 19. ÖMÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	109
Çizelge 20. ÖMÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	110
Çizelge 21. ÖMÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	111
Çizelge 22. ÖMÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	111
Çizelge 23. ÖMÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	112
Çizelge 24. ÖMÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	113
Çizelge 25. MTE ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	113
Çizelge 26. MTE ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	114
Çizelge 27. MTE ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	115
Çizelge 28. MTE ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	116
Çizelge 29. MTE ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	116
Çizelge 30. MTE ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	117
Çizelge 31. MTE ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	118
Çizelge 32. MYÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	118
Çizelge 33. MYÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	119
Çizelge 34. MYÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	120
Çizelge 35. MYÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları.....	121
Çizelge 36. MYÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	121
Çizelge 37. MYÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	122

Çizelge 38. MYÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	123
Çizelge 39. EİÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	123
Çizelge 40. EİÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	124
Çizelge 41. EİÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	125
Çizelge 42. EİÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	125
Çizelge 43. EİÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	126
Çizelge 44. EİÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	127
Çizelge 45. EİÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	127
Çizelge 46. PİSÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	128
Çizelge 47. PİSÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları	129
Çizelge 48. PİSÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	129
Çizelge 49. PİSÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	130
Çizelge 50. PİSÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	131
Çizelge 51. PİSÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	131
Çizelge 52. PİSÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	132
Çizelge 53. Sınıf yönetimi beceri ölçeği ortalama puanlarının yordanmasına ilişkin betimsel istatistik değerleri.....	133
Çizelge 54. Sınıf yönetimi becerilerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	134

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM BECERİLERİNİ YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç düzeyleri gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurları temsil eden değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini nasıl etkilediğini ve ne derecede yordadığını tespit etmektir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri öğrenim düzeyi, yaş, mesleki kıdem, gelir düzeyi, sınıfın yaş grubu, öğrenci sayısı ve yardımcı ya da stajyer olup olmama durumuna göre değişiminin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma, İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan 304 okul öncesi öğretmenin katıldığı ilişkisel tarama modelin de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilgilerini toplamak için Öğretmen Bilgi Formu ile birlikte “*Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği, Öğretmen Motivasyon Ölçeği, Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği, Epistemolojik İnanç ve Pedagojik İnanç Sistemi Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçekler yardımıyla toplanan verilerin analizi SPSS 22 paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Bu aşamada ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin bağımlı ve bağımsız değişkenlere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde normallik testi ile sınıf yönetimi beceri ölçeği verilerine dair betimsel istatistikler yapılmıştır. Daha sonrasında ikinci alt problemin yanıtlanmasına yönelik öğrenim düzeyi, yaş, mesleki kıdem, gelir düzeyi, sınıfın yaş grubu, öğrenci sayısı ve yardımcı personel durumu değişkenleriyle örneklem grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için

Kruskall Wallis-H Testi yapılmıştır. Son olarak üçüncü araştırma sorusuna yönelik, öz-yeterlik inanç, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik düzeylerinin sınıf yönetim becerilerini yordama derecesini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, motivasyonları, öz-yeterlik, epistemolojik ve pedagojik inançlarının yüksek, mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenlerin genel anlamda yaş, gelir düzeyi ve çocuk yaş grubu değişkenlerinden etkilenme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı, öğretmen motivasyonu, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç değişkenlerinin birlikte, katılımcıların sınıf yönetimi becerileriyle yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi olduğuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak ilgili bağımsız değişkenlerin birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %62'sini açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmenleri, sınıf yönetimi becerileri, okul öncesinde sınıf yönetimi.

ANALYSIS OF THE VARIABLES THAT LEAD THE CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF PRESCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine how variables presenting cognitive, affective and behavioral factors such as self-efficacy, motivation, professional burnout, alienation from the profession, epistemological and pedagogical belief levels of preschool teachers affect and to what extent preschool teachers' classroom management skills. However, the classroom management skills of preschool teachers were also aimed at below the change according to education level, age, professional seniority, income level, age group of the class, number of students and whether I was an assistant or an intern. The research was carried out in the relationship screening model in which 304 preschool teachers working in independent kindergartens and private schools affiliated to the Ministry of National Education in Başakşehir and Küçükçekmece districts of Istanbul province participated. In the study, "*Classroom Management Skills Scale, Self-Efficacy Beliefs Scale, Teacher Motivation Scale, Occupational Burnout Scale, Preschool Teachers' Work Alienation Scale, Epistemological Beliefs and Pedagogical Belief System Scale*" were used together with the Teacher Information Form to collect the information of preschool teachers. The analysis of the data collected with the help of scales was analyzed with the help of SPSS 22 package program. At this stage, firstly, descriptive statistics about classroom management skill scale data were made with normality test on the data obtained from the responses of preschool teachers to dependent and independent variables. Afterwards, the Kruskal Wallis-H Test was conducted to determine whether the teachers in the sample group differ significantly according to their classroom management skill levels with variables such as education level, age, professional seniority, income level, age group of the class, number of students and assistant staff to answer the second sub-problem. Finally, for the third research question, multiple regression analysis was conducted to determine the level of self-efficacy belief,

motivation, professional burnout, alienation from profession, epistemological and pedagogical levels predicting classroom management skills. As a result of the study, it was observed that preschool teachers' classroom management skills, motivation, self-efficacy, epistemological and pedagogical beliefs were high, while their alienation and exhaustion from the profession were low. It was determined that the dependent and independent variables in the study generally tend to be affected by age, income level and child age group variables. It was found that preschool teachers' self-efficacy beliefs, teacher motivation, professional burnout, alienation from the profession, epistemological and pedagogical beliefs together had a high level and significant relationship with the classroom management skills of the participants. In addition, it was concluded that the relevant independent variables together explain about 62% of the total variance on preschool teachers' classroom management skills.

Keywords: Preschool education, preschool teacher, classroom management skills, preschool classroom management.

I.GİRİŞ

Okul öncesi eğitimi çocukların duygularını yönetme kabiliyeti kazandığı, sosyal yeterlilik yeteneğinin yanı sıra okula hazır olmanın belirleyici özelliklerinden olan bilişsel ve akademik gelişim kazandığı kritik bir dönemdir (Fossum, Handegard ve Drugli, 2017). Son yıllarda okul öncesi eğitimin öneminin daha çok anlaşılmasıyla okul öncesi eğitimin gelişimi ve okul öncesi eğitimi alan çocuk sayısı artmaktadır. Okul öncesi eğitim çocukların temel yaşam becerileriyle ileriki eğitim hayatları için gerekli olan temel bilgileri, becerileri formal ve informal yollar ile kazandığı önemli bir süreçtir. 0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönem çocuğun tüm gelişim alanlarını etkileyip kazanılması beklenen becerilere rehberlik eden bir süreçtir. Okul öncesi dönem çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu, çocuğu her yönüyle ilköğretime hazır hale getirmeye çalışan bir eğitim kademesi olmakla birlikte çocuğun hayatının temelini oluşturduğu önemli bir dönemdir. Bu dönemde alınan eğitim çocuğun ileriki yıllarda okula ve eğitim almaya yönelik tutumlarını da etkiler. Çocukların yaşadığı olumlu deneyimler, onların okula karşı olumlu bir tutum sergilemesini ve kaliteli bir eğitim almasını sağlar (Pişkin, 2019). Okul öncesi eğitimin kalitesi çocukların gelişim alanlarında, zihinsel gelişimlerinde, tutum ve düşüncelerinin oluşmasında etkili bir güçtür. Erken çocukluk eğitiminde kalitenin inşasında ve çocukların etkili bir okul deneyimine sahip olmasında en büyük rol öğretmendir. Bu dönemde öğretmen, model olarak çocukla daha çok etkileşime giren kişidir. Öğretmenler çocukların öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar. Nitelikli eğitim büyük ölçüde eğitimcinin beceri ve yeterliliklerine bağlıdır. Her ne kadar çeşitli programlar, müfredat ve öğrenme ortamları çocuklar için tasarlanmış olsa da, bir öğretmen tüm unsurları nasıl organize edeceğini bilmediği sürece gerekli eğitim seviyesine ulaşamaz. Okul öncesi dönemi çocuğun ailesinden ayrılıp ilk kez dâhil olduğu okul ortamı olarak, çocuk için kaygı oluşturan bir ortamdır. Anne ve babasından sonra güven kuracağı öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çocukların örgün eğitime adaptasyonu üzerinde öğretmenlerin

olumlu etkisi vardır. Öğretmenlerin sağlıklı bir sınıf atmosferi yaratabilmeleri için etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf yönetim becerilerine etkili bir şekilde sahip öğretmenler zamanın çoğunu sınıf içinde oluşan istenmeyen davranışlarla başa çıkmak yerine, eğitime ayıracaktır (Denizel-Güven ve Cevher, 2005).

Sınıf yönetimi becerileri etkili eğitim ve öğretim süreci ile doğrudan ilişkilidir. Sınıf yönetimi sadece sınıfın organizasyonunu içermez sınıfta olan her şeyi içerir. Bu sebeple sınıf yönetimi becerileri eğitim kalitesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi dönem çocukları okula alıştırmak, onları eğitim programı içerisine dâhil edebilmek, kaygı ve uyum sorunları ile baş etmek ve kendini motive etmesini destekleyen bir öğrenme ortamı yaratmak için uygulanan tüm öğretmen eylemleri sınıf yönetimi olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetiminde etkili olan bir öğretmen yalnızca öğretimi nasıl yapacağını bilen değil, eğitim öğretimde karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilip uygulayan öğretmendir. Sistematik bir yöntem olarak sınıf yönetimi, araştırma organizasyonu, çevrenin etkili bir şekilde tasarlanması, çocukların gelişiminin gözlemlenmesi ve çocukların sorunlarına çözüm bulunmasını içerir. Sınıf yönetiminin birçok boyutu vardır. Bazı araştırmacılar sınıf yönetimini üç boyutlu bir yapı olarak görmektedir. İlk boyut bireysel farklılıklara değer verir. Öğretmenlerin beklentilerini, tutumlarını ve davranışlarını ve bu beklentileri karşılayacak öğrenci düzeylerini içerir. İkinci boyut, eğitim-öğretim faaliyetlerin planlanmasını, çevrenin düzenlenmesini ve zaman yönetimini içerir. Üçüncü boyut ise disiplin, öğretmenin öğrencilerin uyarılması ve uygulaması için kullandığı yöntem ve teknikleri içerir (Aras, 2012).

Okul öncesi sınıf yönetimi, değişim ve esneklik içeren düzenlemelerle sevgi dolu, düzenli bir ortamın kurulmasını ifade eder. Anlamlı öğrenme, sosyalleşme ve sınıf etkinliklerine katılım okul öncesinde sınıf yönetiminin en önemli göstergelerindedir (Türk, Kartal, Karademir ve Öcal, 2019). Okul öncesi eğitimde çocukların öğrenmesi ve gelişimi için yüksek kaliteli koşullar yaratmak önem taşımaktadır. Bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik farkındalığı sınıf yönetim becerilerindeki yeterliliğini etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme görüşlerindeki tutarlılık, çocukların öğrenimlerine bakış açıları, okul öncesi eğitim ve öğretime ilişkin hedefleri pedagojik ve epistemolojik inançların niteliklerini ortaya koymaktadır (Sheridan, 2016). Bu bağlamda sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğrenme

ve öğretme hakkındaki pedagojik ve epistemolojik görüşleri de önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin mesleğini severek yapması, mesleğine karşı olumlu tutum sergilemesi çocuğun ilk öğretmeni olması yönüyle gelecek yaşamlarını etkiler nitelikte olup çocuğun eğitimindeki önemini arttırır (Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal, 2017). Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişim hem sınıf yönetimi hem de çocuklar üzerinde olumlu etkiler bırakır. Öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk arasındaki olumlu sosyal etkileşim, sınıf içerisinde karşılıklı aktif katılım ve kendini güdüleyen bir öğrenme ortamı sınıf yönetimini kolaylaştırır (Parpucu, Yıldırım Polat ve Akman, 2018).

Sınıf yönetim becerileri ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik epistemolojik ve pedagojik inançlarının yanında öğretmen öz-yeterlilikleri de öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve olumlu öğrenci öğretmen ilişkileri için önem taşımaktadır. Öz-yeterlilik inancı bireylerin belirli işlevleri yerine getirme yeteneğini geliştirebilmeleri için yapmaları gereken davranışları düşünüp, düzenleyerek, engellerle karşılaştığında ısrar edip bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebileceklerine inanmaları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Öz-yeterlilik, öğretmenlerin başarabildikleri ve yapabildikleri inançlarını ifade eder. İnsan davranışlarına ve başarılarında arzu edilen değişiklikleri meydana getirmesinde etkisi büyük olan öz-yeterlilik inancı öğretmenlik mesleğinin gereğini yerine getirirken öğretmenin verimli ve etkili olmasında da etkindir. Okul öncesi öğretmen öz-yeterliliğinin düzeyi eğitim öğretim uygulamalarını ve çocuk başarılarını etkileyebilecek bir faktördür (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011). Eğitimin temel yapı taşı olan öğretmenlerin bilgi ve öğretim kabiliyeti yanı sıra öz-yeterliliğinin yüksek olmasıyla sınıfın öğrenme atmosferi ve öğrenci etkileşimleri üzerinde verimli olacaktır. Öğretmen öz-yeterliliğinin yüksek olması öğretmenlerin hayatta başarılı ve mutlu olmasını, olumlu hedeflere yönelmesini, zorluklarla baş etme çabasını da etkileyerek oluşabilecek istenmeyen davranışları önleyecektir (Şenol ve Ergün, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen öz-yeterliliği ve motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inanç düzeylerinin yüksek ya da düşük olması onların motivasyon düzeylerini etkilemektedir (Bedel, 2016). Motivasyon bir amaca yönelik davranışı kontrol eden harekete yönlendiren içsel güç olarak tanımlanabilir. İrade ve öz veri duygusunu birlikte barındırır. Motivasyon kişide harekete geçme,

öğrenme isteği uyandırarak başarılı öğrenme ve öğretmenin temelini oluşturur. Öğretmenler çalışma hayatında çalıştıkları mevcut koşullarda ne kadar memnun olursa o kadar verimli olacaktır. Öğretmen motivasyonunun, daha iyi performans göstermesi öğretmenlerin teşvik edilme kalitesi ile ilişkilidir (Odoom, Opoku, Ntiakoh Ayipah, 2016). Mevcut koşulların daha kaliteli hale getirilmesi çalışma isteği ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Görev yapılan kurum, kurum imkânları, sınıf mevcudu gibi değişkenler öğretmenlerin motivasyonunu etkiler. Öğretmenlerin işini severek yapması, çalışırken mutlu olması güdülenme ve motivasyonu getirerek verimli eğitimle birlikte çocuklarla nitelikli ilişkiler kurulmasını sağlayacaktır. Düşük öğretmen motivasyonu onların daha az gayretle çalışarak eğitim ve öğretim kalitesinde düşüş yaşanmasına fırsat tanır. Kurum içerisinde öğretmenin takdir edilmemesi, fikirlerine ve şahsına değer verilmemesi, maddi açıdan emeğinin karşılığını görememesi, olumsuz yönetici tutum ve davranışları öğretmen motivasyonunu düşürür. Öğretmen yıpranmaları motivasyon eksikliği ile ilişkilidir bu durum öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma düzeylerini de etkiler (Yalçın ve Korkmaz, 2013). Öğretmenlerin öğrenme ortamlarında yaşadığı stres, işten veya çalışma ortamından memnun olmama olasılıklarını yükselterek mesleğe karşı bir istememezlik durumu oluşturarak mesleği bırakmaya kadar sonuçlar doğurabilir (Carlson, Tıret, Bender ve Benson, 2011). Mesleği bırakmaya yönelten etkenlerin başında mesleki tükenmişlik gelir. Tükenmişlik ciddi değişikliklere neden olabilir bunlar; işe katılımında ve memnuniyette azalma, istifa sayısında artış ile düşük iş performansıdır (Kabadayı, 2015). Mesleki tükenmişlik öğretmenlerde uzun süreli strese maruz kalma, duygusal yönden tükenme, yaşanan olumsuz olaylar karşısında tepkisizleşme, başarısızlık yaşandığı durumlarda ortaya çıkar. Okul öncesi öğretmenleri çalışma ortamlarının doğası gereği duygusal tükenmişliğin ilk adaylarıdır. Birçok eğitimci mesleki faaliyetlerini istikrarsızlaştıran kaygı, stres, endişe, hayal kırıklığı ve yorgunluk yaşamaktadır (Sharay, 2019). Mesleki tükenmişlik okul öncesi öğretmenlerini olumsuz etkileyerek, eğitim niteliğini ve çocukların bireysel gelişimlerinde rolü olan önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin duygu durumları ve stresleri beden dillerine, ses tonlarına yansır ve öğrenci etkileşimini etkiler. Bundan dolayı okul öncesi öğretmenlerinin olumlu davranış örneği sergilemesi önemlidir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşaması sınıf yönetimini olumsuz etkiler.

Son zamanlarda, tükenmişlik, kendi kendini gerçekleştirme için endişe verici bir şekilde büyüyen işle ilgili zihinsel yorgunluk problemi oluşturmaktadır. Tükenmişliğin en yaygın kabul gören tanımı ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve işyerinde etkinliğin azalmasına neden olan düşük kişisel başarıdır (Maslach, 1976). Stresle mücadele etmekte yetersiz kalan bireyler mesleki tükenmişlik yaşar. Öğretmenlerin stresle başa çıkamaması, mesleki tükenmişliği mesleki tükenmişlik ise başarısızlığı getirir. Başarısızlık hem mesleki çalışmalarını hem de ilişkileri etkileyerek mesleki yabancılaşmaya sebep olur. Öğretmenlerde oluşacak mesleğe yabancılaşma; öğrenme öğretme sürecinin anlamsız gelmesi, öğrencilere karşı duyarsızlaşma, mesleğe olan bağın azalması, çocuklara sağlanan katkının azalması şeklinde kendini gösterir (Kabaklı-Çimen, 2017). Mesleğe yabancılaşma psikolojik bir durum olarak ortaya çıkar, öğretmenler mesleğe yabancılaşmayı hem psikolojik hem de fiziksel olarak sergiler. Öğretmenlerin çalışma ortamından uzaklaşması, hoşnutsuzluk yaşaması okul yaşamı ile öğretimin kalitesini, öğrenci başarı ve okul verimliliğini etkiler (Morris, 1986). Mesleğe yabancılaşma sonrasında yaşanacak sınıf içi sorunlar hem çocuklar hem de öğretmen için zorlu bir süreç oluşturur. İlerleyen süreçte çocukların eğitim öğretim kalitesini düşürerek öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini olumsuz yönde etkiler.

Sınıf yönetimi becerileri eğitimin temel basamağı olmakla birlikte birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu sebeplerden yola çıkılarak yapılacak çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini incelemek ve sınıf yönetim becerilerini yordayan değişkenleri saptamak amaçlanmıştır.

A. Sınıf Yönetiminin Kavramsal Gelişimi ve Teorik Alt Yapı

Okul öncesi dönemi eğitim sürecinde öğretmenler neredeyse her zaman, süreci ileriye götürmeyi başlatanlar ve süreç içerisinde öğrenci performansı ile ilgili görüş ve yönlendirmeleriyle hayati bir rol üstlenirler. Eğitim sürecinde birçok dünya bir sınıf içinde birleşir. Öğretmen, öğrenciler, veliler, müfredat, okul ve kültürel inançlar çok çeşitli seviyelerde birbirleriyle etkileşime girerek çocukların eğitim sürecinin dinamiklerini oluşturur. Birçok farklılığın oluşturduğu zincirleme etmenler ile sınıf yönetimini sağlamak teorik bir alt yapı ve yönlendirmeler olsa da okul öncesi dönemde öğretiler için karmaşık bir yapıdır. Sınıf yönetimi genel tanımıyla öğretmen eylemleri ile düzenli bir eğitim ortamının oluşturulup sürdürülmesi, akademik eğitim

öğretiminin gerçekleştirilmesi, öğrencilerle olumlu ilişkilerin geliştirilmesi, öğrenme ve uygulamaya teşvik etme, olumlu sosyal duygusal gelişim ile istenmeyen davranışları en aza indirmeyi kapsayan bir süreçtir. Okul öncesi dönemde sınıf yönetimi ise akademik eğitim öğretimi kolaylaştırarak, güvenliğin sağlandığı ve sürdürülebildiği bir eğitim ortamı oluşturmayı gerektirir. Okul öncesi eğitimde öğretmenler hem her çocuk için ortak bir deneyim oluşturacak eğitim ortamı sunmalı hem de aynı zamanda ayrışık grup özelliği taşıyan çocuklar için sınıf yönetim becerilerini geliştirmelidir. Sınıf yönetiminin en belirgin bileşeni sınıf ortamında kurulan disiplin ve öğretmenlerin çocukların sergilediği istenmeyen davranışları ele almak için attığı adımlardır. Okul öncesi dönem çocukları söz konusu olduğunda, eğitim sürecinde program amaçlarına uygun olarak yapıp etkinliklerle öğrencilerde davranış yönetimine ilişkin kazanımlar pekiştirilir. Öğretmenin sınıf yönetimini nasıl sağladığı, öğretmenin sınıf yönetimini sağlayıp sağlayamadığı kadar önemlidir. Öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlamak ve problemleri davranışları en aza indirip başa çıkmak için kullandıkları birçok yöntem vardır. Sınıf yönetimi becerileri bu yöntemlerin bir veya birden fazlasının kullanılmasını içerir.

Carter ve Doyle, (2006) erken çocukluk döneminde üç boyutlu sınıf yönetimi uygulamaları yaklaşımına göre; okul öncesi öğretmeni eğitim ortamını akademik öğrenme, güvenliği sağlama ve düzeni sürdürmede rehberdir. Bir sosyal müfredat yaklaşımı olarak ayrıca öğretmen, çocukların başarılı sosyal etkileşimler içerisinde olmaları için gerekli becerileri açıkça öğretmeli problem çözme ile öz düzenleme becerileri geliştirmek için sınıf yönetim becerileri uygulamalıdır. Sınıf yönetimi olan okul öncesi öğretmenleri üç boyutlu sınıf yönetimi yaklaşımına göre bu bileşenleri tümüyle uygulamalıdır. Branson ve Demchak, (2011) çalışmalarını bir sınıf etrafında çerçeveyeleyen öğretim piramidi yaklaşımıdır. Öğretmen- öğrenci iletişimi ve sınıf kurmayı vurgulayan model istenmeyen davranışları en aza indirmeyi hedefler (Drang, 2011).

Brophy, (1983) sınıf yönetimini, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin olumsuz davranışlarını en aza indirmeye çabası olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecine en üst düzeyde katılımlarını sağlayarak, tüm akademik yeteneklere yer verilecek etkinliklerin düzenlenmesidir. Brophy'nin sınıf yönetimi alanındaki tanımlamalarına göre, sınıf yönetimi beş beceriyi kapsamaktadır. Bunlar;

1. Sınıf yönetimi, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrenci- öğrenci ilişkilerini oluşturmaya dayalı olmalı.
2. Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini göz önünde bulundurmalı.
3. Etkili sınıf yönetimi, tüm sınıfın ve bireysel olarak öğrencilerin akademik gereksinimlerine yanıt vermeli, öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemleri kullanılmalı.
4. Sınıf yönetimi, davranış kurallarını oluşturmada, geliştirmede öğrenciyi dâhil etme, sınıfı ortak paydada birleştirme ve grup yönetimi gibi becerileri kullanmayı gerektirir.
5. Sınıf yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve en az seviyeye düşürmede öğrenciye rehberlik etmeyi gerektirir (Jones ve Jones, 2004).

Etkili sınıf yönetimi öğretmenlerin en temel vazifeleri arasındadır ve öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutumları öğrencilerin başarısında belirleyici bir role sahiptir (Marzano ve Marzano, 2003). Sanford ve Emer, (1998) sınıf yönetimi becerilerini dört başlık altında toplamıştır. Bunlar; eğitim öğretim sürecinin yönetilmesi, sınıf yönetimi ve rutin işler, sınıfın fiziksel ortam düzeni ve öğrenci davranışlarının yönetilmesidir. Lemlech'e (1991) göre sınıf yönetimi; sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretim sürecinin planlanıp programlanması, yönetim ve kaynaklarının düzenlenmesi, sınıf çevresinin düzenlenmesi, öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve sınıfta oluşabilecek istenmeyen davranışları önceden tahmin ederek önlemler alınması süreçlerinden oluşmaktadır (Özer, 2013).

Genel olarak sınıf yönetimi sürecinin içeriğini; sınıfın fiziksel ortam düzenlemesi, eğitim öğretim plan program etkinlikleri, sınıf yaşamının disiplinli hale getirilmesi, öğrenci ilişki ve davranış düzenlemelerinin oluşturduğu görülmektedir. Ancak sınıf yönetimi, sadece sınıf içerisinde kurulan disiplin değildir. Öğretmenlerin öğrenme- öğretim faaliyetlerini, sosyal etkileşim ve iletişimi, öğrenci tutum ve davranışlarını içeren kapsamlı bir kavramdır (Martin ve Yin, 1997). Martin ve Baldwin (1996) sınıf yönetimini bireysel olan, eğitim öğretimi ve disiplini kapsayan üç boyuttan oluşan şekilde tanımlamıştır. Sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrencileri üzerinde disiplin kurmakta ve onları öğrenmeye yöneltmede başarısız olurlar. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkiler. Etkili sınıf yönetimi

gerçekleştiremeyen sınıflarda, hem öğrenci-öğretmen hem de öğrenci-öğrenci ilişkileri etkilenir. Öğretmen, sınıfla ya da bazı öğrencilerle başa çıkamadığı durumlarda sinirlenerek, öfkesini öğrencilerden çıkarabilir, ya da işini yapmış olmak için yapabilir böylece öğretmen yaptığı işten tatmin olmaz. Öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri, olumlu sınıf ortamı yaratmaları konusunda öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin kendine güven duyması, kendi yeterliklerini farkına varması ile öğretme-öğrenme sürecinin olumlu olması, öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonları ve öğrenci yeterlikleri arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Graham, Harris, Fink ve McArthur, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir (Ekici, 2008).

Tüm bu bilgiler ışığında, sınıf yönetimi stratejilerinin ne denli önemli ve gerekli olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hangi düzeyde olduğunun, bu becerileri etkileyen faktörlerin neler olduğunun saptanması, daha iyi bir sınıf yönetimi için yeni yolların geliştirilerek, keşfedilen yöntemlerin öğretmenlere benimsetilmesine ve böylece okul öncesi eğitimin kalitesinin artmasına yarar sağlayacaktır. Burada öne sürülen adımlardan da yola çıkılarak; eğitim kalitesi, öğretimin öğrencilerin dâhil edilerek organizesi ve eğitim öğretimin olumlu yönde sürekli hale gelme stratejisi olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerisine sahip olması için gelişmiş bir öz-yeterlik ve epistemolojik inanca, mesleğe yönelik motivasyona ve pedagojik inanca sahip olması gerektiği öne sürülebilir.

Özetle; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren bu süreçte gerçekleşen ve bireyin sahip olduğu yönetsel yeteneklerin bir görünümü olan *sınıf yönetim becerileri* sürecinin bilişsel, *epistemolojik, pedagojik, öz-yeterlik inançları, motivasyon* gibi duyuşsal, *mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma* gibi davranışsal, tecrübeleri ve performansı temsil eden değişkenler ile bağlantılı olduğu düşünülebilir.

B. Araştırmanın Önemi

Günümüzde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli öğretimden daha çok öğrenciyi merkeze alan öğretime geçilmiştir. Öğretmen merkezli öğretimlerde öğretmen bilgiyi direk olarak öğrenciye sunan kişi olma rolünden, öğrenciyi öğrenmeye yönlendiren, öğretim sırasında rehberlik eden, eğitim öğretim sürecini yöneten bir rol üstlenmiştir.

Böyle bir eğitim öğretim sisteminde öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini etkileyen değişkenlerin birlikte incelenmesi önem taşımaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile ilgili incelenen mevcut literatürde, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımıyla yapılmış olan birçok çalışmanın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin *sınıf yönetim becerileri*, *sınıf yönetim stratejileri*, *sınıf yönetimine yönelik tutum* ve *inançları* ile *sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkma yolları* üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmüştür (örn; Öztürk ve Gangal, 2016; Ekici, 2018; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Kamarulzaman ve Siew, 2015). Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak *kıdem*, *gelir düzeyi*, (Ekici, Günhan ve Anılan, 2017) *yaş*, *öğrenim durumu*, *kurum türü*, *çocuk sayısı* (Dönmez, Aşantoğrul, Karasulu ve Bal, 2018) gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Teorik ve kavramsal açıdan bakıldığında ise; sınıf yönetim becerilerini etkilediği veya yordadığı düşünülen öğretmen *öz-yeterlik inancı* ve *motivasyon* gibi faktörlerin tekil veya ikili olarak ele alındığı araştırmaların var olduğu belirlenmiştir (örn; Şenol, Ergün, 2015; Şenel, Buluş, 2016; Yalçın, Korkmaz, 2013; Berhenke, 2013).

Genel olarak bu türden araştırmalarda; *öğrenim düzeyi*, *kıdem*, *gelir düzeyi*, *yaş*, *çocuk sayısı*, *çocuk yaş grubu* ve *yardımcı personel* değişkenleri ile birlikte; *öz-yeterlik inancı*, *motivasyon*, *epistemolojik inanç*, *pedagojik inanç*, *mesleki tükenmişlik* ve *mesleğe yabancılaşma* gibi faktörlerin öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini bir arada nasıl etkilediği ve ne derecede yordadığını tespit etme amaçlı bir araştırmanın olmadığı görülmüştür.

C. Araştırmanın Amacı

Belirtilen bu rasyoneller doğrultusunda bu araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim düzeyi, kıdem, sınıfın yaş grubu, çocuk sayısı, yaş, gelir düzeyi ve öğretmene yardım eden birinin olup olmama durumuna göre anlamlı olarak değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak; okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik, epistemolojik ve pedagojik inanç, motivasyon, mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma değişkenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordama derecesi de tespit edilmeye çalışılmıştır.

Belirtilen amaçlar doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ne seviyededir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri
 - a. Öğrenim düzeyi
 - b. Yaş
 - c. Kıdem,
 - d. Gelir Düzeyi
 - e. Sınıfın Yaş Grubu
 - f. Sınıf Öğrenci Sayısı,
 - g. Yardım eden birinin olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı, motivasyon, epistemolojik inanç, pedagojik inanç, mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma değişkenleri; sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

D. Araştırmanın Sayıtları / Varsayımları

1. Okul öncesi öğretmenleri kişisel bilgi formu ile ölçeklere samimi, içten bir şekilde cevap vererek gerçek görüş ve algılarını ifade etmişlerdir.
2. Ölçeklerde bulunan soruların okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini, öz-yeterlik düzeylerini, öğretmen motivasyonlarını, mesleki tükenmişlik ve işe yabancılaşma ile öğrenmeye yönelik epistemolojik ve pedagojik inanç düzeylerini ortaya koyduğu varsayılmaktadır.
3. Örneklemin evreni temsil edeceği varsayılmaktadır.

E. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- a. İstanbul ilinin Başakşehir ve Küçükçekmece ilçelerindeki bağımsız anaokulları ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- b. 2020-2021 akademik yılı ile sınırlıdır.
- c. Verilerin analizi kullanılan istatistiksel yöntemler ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

Bu araştırmada, aşağıda verilen kavramlar belirtilen anlamlarıyla kullanılmıştır.

Eğitim: Bireyin kişiliğinde temel oluşturan, ileriki yaşamına hazırlayan, ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve davranışlar kazanmasını sağlayan bir sũreçtir.

Okul ncesi Eğitim: İnsanın dũnyaya gelişi ve ilkokula başlama zamanına kadar olan sũreci kapsamaktadır. Bu sũreç çocuğun tũm gelişim alanlarında gelişim gösterdiği, kişisel özellik ve toplumsal değerlerin temelini inşa edip benimsediği önemli bir dönemdir.

Öğretim: Eğitim sũresince belirli bir amaç doğrultusunda belli bir zaman ve programla birlikte olması ve değerlendirilmesidir.

Yönetim: Hedeflere ulaşmak için kaynakların ve kişilerin birbiri ile uyumunu sağlama uğraşıdır.

Öğretmen: Genel anlamda mesleği bilgi öğretmek olan kişidir.

Sınıf: ğretime yönelik eylemler için öğrencilerin somut olarak kaynaklar ile etkileşimde olduğu sosyal bir ortamdır.

Sınıf Yönetimi: Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte, öğrenciler için yönetilmesidir.

z-yeterlik: Öğretmenlerin, ğrencilerine etkili bir eğitim ğretim verme konusundaki kendilerine güvenlerine ilişkin inançlarıdır.

Motivasyon: Bireyi, bir hedefe ulaşmak için davranmaya yönlendiren, harekete geçiren; bireyin davranışını güçlendiren, aktifleştiren, yönelten bir i gtũr.

Mesleki Tũkenmiřlik: İş yerindeki baskı yapıcı ögelere karşı bir reaksiyon olarak uzun sũrede ortaya çıkan psikolojik bir emare, çalışan ile işi arasındaki uyumsuzluğun sonucu olan sũređen bir gerginlik durumudur.

Mesleki Yabancılaşma: Eğitim kurumunda kendini ortaya çıkaramama ve yapılan mesleğin kişi için anlamının olmaması, yapılan işlerden, alınan görevlerden, üstlenilen sorumluluktan doyum alınamayıp tatmin olmama halidir.

Epistemolojik İnanç: Bireyin bilginin tanımını, kaynağı, kesinlik derecesi, sınırları, yapılanması, değerlendirilmesi, pozisyonu, oluşumu ve ölçütlerine ilişkin bakış açısını kapsamaktadır.

Pedagojik İnanç: Öğretme ve öğrenme olgularını barındıran inançlardır.

II.KURAMSAL ÇERÇEVE

A. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Genel tanımıyla okul öncesi dönem, çocukların gelişim alanlarının tümüyle ilerlemesi ve bu gelişimlerinden elde ettikleri kazanımların çocuğun yaşamında kalıcılığını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak, kuralları olan ve eğitime elverişli bir yetişme ortamı sunmak, yeteneklerinin gelişmesine yardım etmeyi amaçlayan ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim dönemidir. Okul öncesi eğitim, toplumun kültürel değerlerini kapsamakla birlikte, algılama gücünü arttırarak düşünce yürütme, problem çözme sürecinde çocuklara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren; çocukların milli, manevi, kültürel ve insani değerlere bağlılığını arttıran; kendini ifade etmesine, kendi kontrolünü sağlayabilmesine ve irade kazanmasına olanak sağlayan, disiplinli bir süreçtir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015). Bu dönem çocukların yaşamının esas yapı taşını oluşturan ileriki yılları için avantaj, bilgi, beceri, davranım, alışkanlık, değer ve yargılarını şekillendiren eğitimin birinci ve taban basamağıdır. Bireyin hayatı için önemi yapılan çalışmalar yoluyla da vurgulanan okul öncesi dönemi çocukların, bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerle başlayıp okulda devam eden eğitim sürecidir (Özsırkıntı, Akay ve Bolat, 2014). Okul öncesi eğitim çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlaması nedeniyle bu dönemde çocukların gelişimlerinin doğru ve etik yollarla desteklenmesi daha olumlu kazanımların elde edilmesine yardımcı olacaktır. Okul öncesi dönem, bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanları ve çocuklardaki kazanımları açısından kritik dönemler içeren büyümlü yıllardır. Bu dönemde kazanılan tutum, beceri ve davranışların çoğu bireylerin hayatlarına yön vererek devam eder. Çocuğun dünyada varoluşundan sonra gelişiminin en seri olduğu okul öncesi dönemde öğrenilen bütün bilgi ve beceriler, öğrenilen değerler ve yaşam deneyimleri çocuğun

ileriki yaşlarında akademik başarısı, kişiliği ve çevresiyle etkileşiminde temel belirleyicileridir. Çocukların yaşamının ilerleyen yıllarında öğrenme ile ilgili tecrübeleri, onların kendini tanınması, geliştirebilmesi, yaratıcılığı ve üretkenliği için temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuğun etkin olarak elde ettiği yaşantılar çok önemlidir (Güven ve Yılmaz, 2017).

Okul öncesi dönemini içerisindeki erken çocukluk yıllarında yapılacak erken müdahaleler bireylerin bilişsel kapasitelerinden, çevresel farkındalıklarına, kişiliklerine hatta sosyal davranışlarına kadar kalıcı bir etki gösterecektir. Okul öncesi dönem yılları çocukların gelişimlerini destekleyecek, onlara bilgi, beceri ve değer kazanmada rehber olacak, kendi öğrenmelerine fırsatlar tanıyacak şekilde geçirilmelidir. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar; vasıflı, sağlıklı düşünebilen, ülkesine yararlı, olumlu tutum ve davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitimin çok küçük yaşlarda başlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Son yıllarda okul öncesi eğitiminin, çocuğa katkılarının öneminin anlaşılması ve eğitime verilen değerin artmasıyla birlikte çocukların, eğitim süreçleri, ortamları ve programlarının düzenlenip geliştirilmesine yönelik çalışmalar da artmıştır. Bu dönemde çocukların öğrenebilmeleri için mutlaka nesnelere temas geçebildikleri, öğrenmeye yönlendirildikleri, öğrenilen kavramları somutlaştırıp günlük hayatlarında kullanabildikleri, rol model aldığı, iletişime geçtiği, soru sorup sorgulayabildiği, hazır bilgiye değil araştırmaya, keşfetmeye yönlendirildikleri, şarkı söyleyip hareket edebildiği ve oyun oynayabildiği bir ortam olmalıdır (Zembat ve Tunçeli, 2017). Erken çocukluk dönemindeki gelişimin, eğitimin ailede başladığı göz önüne alınarak, bu dönemdeki eğitimin kötü aile koşullarından gelen çocukları da kapsayan yetiştirme ve eğitim fırsatı sunmaktadır. Okul öncesi dönemde, çocuğun dış dünya ile temas edip ona tanıma olanağı veren, ona çeşitli alışkanlıklar kazandıran ve bir birey olmaları için edindikleri tutum ve davranışlarda rol model olan temel kurum ailedir. Her birey dünyaya gelişinden başlayarak, çocukluk ve yetişkinlik dönemleri dâhil olmak üzere ebeveynlerinden çeşitli bilgi, beceri ve tutumlar edinirler (Karakaya ve Tufan, 2018). Erken çocukluk yıllarını kapsayan bu dönemde çocukların ailesinden, çevresinden gözlem ve tecrübeleriyle elde ettikleri bu deneyimler daha sonraki yıllarında alışkanlıklar ve yaşam becerileri kazanmasını sağlamasında önemli bir rol oynar. Bu nedenle okul öncesi dönemde kazanılan becerilerin, deneyimlerin çocuk üzerindeki etkisi diğer yıllara oranla daha

güçlü ve kalıcı olur. Çocuk, aile içinde temel öğrenme için gerekli tecrübeleri kazanıp, okul öncesi eğitim kurumlarında da bu tecrübeleri takviye ve güçlendirme fırsatını bulur (Cömert ve Güleç, 2004). Okul öncesi eğitimi döneminde öğrenilen bilgilerin, becerilerin, tutum ve davranışların çoğu çocuk tarafından gözlem ve taklide dayalı olarak benimsenmekte, oyun yoluyla da gerçek hayatla bütünleştirilmektedir. Dolayısıyla çocuğun bu dönemde en çok etkileşimde olduğu anne, babalar ve okul öncesi öğretmenleriyle eğitim kurumlarının, onları gelişimleri sırasında destekleyecek, rehber olacak, zengin bir uyarıcı çevre sunma ve model olma gibi birçok sorumlulukları bulunmaktadır. Çünkü çocuğun temasta olduğu sosyal, kültürel ve fiziksel çevre onun yaşamı üzerinde bıraktığı izler bakımından oldukça etkilidir (Sapsağlam, 2016). Okul öncesi dönem, çocukların hem kendilerine yönelik hem de çevresine karşı farkındalık geliştirme açısından yoğun olduğu bir dönemdir. Bu süreçte çevrelerinde oluşabilecek olaylara, sorunlara ve topluma adapte olmaları için gerekli temel beceriler edinilir. Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar ilk kez ailelerinin dışında ayrı bir sosyal çevre ve kurallarla karşılaşır. Çocuk içinde bulunduğu bu okul döneminde giderek genişleyen bir çevre ile etkileşim içinde olup günün büyük bir kısmını akran grubuyla geçirerek kendi sosyal hayatını oluşturur. Bu sosyal çevre içerisinde çocuklar kendine olan güvenini geliştirir, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve sosyal bağımsızlık gibi olumlu beceriler elde ederek, toplumda üstleneceği rolleri deneyimleyerek öğrenir. Bu rolleri sağlıklı bir şekilde üstlenebilmesi için çocukların çevresiyle etkileşime girmesi ve değişen koşullara uyum sağlaması gerekir. Çocuklar arkadaşlarıyla iş birliği yapma, yakınlık kurma, sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme gibi kazanımları okul öncesi eğitim kanalıyla edinir. Okul öncesi eğitim sayesinde çocuk, okulda edindiği çevresi ve öğretmenin yardımıyla topluma uyum sağlamayı öğrenir. Bu dönemde yeterince desteklenemeyen ve toplumun içine dâhil olamayan çocukların gelişimlerinde yetersizlikler görülebilir. Sosyal davranışlardaki yetersizlikler, okul başarısızlığı, çocuğun sosyal hayatta uyum ve davranış problemleri yaşamasına sebep olmakta ve bu olumsuz durumlar okul hayatı boyunca çocuğun eğitimini etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitimden yararlanabilen çocukların kendine güvenen, etkin sosyal yeterliliğe ve duygusal zekâyâ sahip oldukları görülmüştür. Çocukların gelişimi için kritik dönemleri kapsamaları ve ilköğretime hazırbulunmuşluk düzeyleri açısından okul öncesi eğitim büyük bir rol oynamaktadır (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Okul öncesi eğitimde çocuğa

uygulanan temel akademik beceri eğitimi çocukların ilköğretime hazır olma düzeyini arttırmakla birlikte ileri akademik becerilerinde çok daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu dönemde bilişsel gelişimin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle akademik beceriler de bilişsel gelişime bağlı olarak ilerleme göstermektedir. Okul öncesi eğitimde matematikle tanışan çocuk problem çözme ve akıl yürütme gibi beceriler öğrenir. Okul öncesi eğitim döneminde, düşünme yöntem, teknik ve becerilerinin kazanılmasını sağlayan aktif eğitim ortamlarının çocuğa sunulması oldukça önemlidir. Okul öncesi süreci içerisindeki etkinlikler çocukların, keşfetme, sınıflandırma, eşleştirme, karşılaştırma, sıralama yapma ile sayıları ve sayılara bağlı ölçme niceliklerini anlamaya başlamalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte kalem tutma, boyama çalışmaları ve makas kullanma etkinlikleriyle çocukların küçük kas gelişimleri sağlanarak el becerilerini daha kontrollü kullanmalarını sağlanmaktadır. Böylelikle okul öncesi eğitimi almış birçok çocuk ilköğretime, daha sonra yararlanabileceği ve üzerine inşa edebileceği temel becerilere sahip olarak başlamaktadır. Bu dönemde kazanılan erken akademik beceriler, beceri ve yeterlilikler çocuğu okula ve hayata hazırlar (Uyanık ve Kandır, 2010).

Özetle okul öncesi dönem bireylerin gelişim alanlarından tutun, kişilik özellikleri, edindiği, ulusal ve manevi değerlerin benimsenmesine kadar birçok yönde etkisini göstermektedir. Okul öncesi eğitim ile ileriki dönemdeki akademik becerilerin bilişsel olarak, algılama, muhakeme etme, problem çözme gibi süreçlerinin temelleri atılır. Yeni kavram ve kelimeler kazanarak sözcük dağarcığını geliştirir, kendini ifade etme becerisi kazanarak dil gelişimini ilerletir. Sosyal gelişiminde çocuklar ailesi dışında akran grubuyla iletişime girmeyi, paylaşmayı, empati kurmayı, sorumluluk almayı, ilişkiler kurup devam ettirebilmeyi ve uyum yetisini geliştirir. Yeni deneyimler yaşayarak küçük ve büyük motor kaslarında gelişim sağlar. Kendi kendine yapabilme tecrübesi kazanarak birçok öz bakım gerektiren işlerini yardımsız yapmayı öğrenir. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimine olan tüm bu olumlu katkılar çocukları hayata hazırlaması açısından önem taşımaktadır. Bu dönemin çocuklarda tüm gelişim alanlarına katkısı, okul öncesi dönem eğitiminden faydalanmamış çocuklarda etkisini gösterecek kadar etkili ve kritik bir dönemdir. Doğum, aile ve okul öncesi eğitimi olarak devam eden bu süreçte edilen bilgi, beceri, deneyim ne kadar çocuk için tatmin edici olursa ilerleyen zamanlarında da aynı orantıda gelişimini devam ettirmesini

sağlayacaktır. Okul öncesi dönem çocuğun hayatında ilk eğitim basamağı olup sonraki yıllarının temelini oluşturması açısından büyük önem taşımaktadır.

B. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi

Sınıf, okulun alt birimidir ve öğretmenlerin öğrencilerine yönerge vermek amacıyla gerekli hazırlıkları yaptığı yerdir. Eğitimsel faaliyetlerin yerine getirildiği öğretmen, öğrenciler, öğrenme donanımları ve çevreden oluşur. Çocukların öğrenme ve duygusal refahı için önemlidir (Tal, 2010). Sınıf yönetimi okul öncesi dönemde karmaşık bir ortamda karmaşık bir görevdir. Sınıf yönetimi çocuklar için önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmayı gerektiren gruplar halinde çalıştıkları herhangi bir ortamı tasarlama ve sürdürme süreci olarak görülebilir. Bir bireyin amaçlarına ulaşması için hedefleri olması gerekir. Bu hedeflere ulaşması için, özellikle sınıfta ve okulda sorumlulukları olan planlama, organize etme ve liderlik vasıflarına sahip öğretmenler olmalıdır. Sınıf yönetimi, öğretmenler tarafından öğrencilerin yıkıcı davranışlarına rağmen eğitim öğretimin sorunsuz bir şekilde yürütülmesini sağlama sürecidir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrencilerin öğretim hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmasını sağlamak için koşulları oluşturmasını ve sürdürmekte kullandığı yöntem becerilerini içerir (Sunday, 2012). Sınıf yönetimi, eğitim sürecinin ilk ve temel adımlarındandır. Eğitimin niteliği büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine ve aktifliğine bağlıdır. Sınıf yönetimi aynı zamanda öğrenme süreci için uygun sınıf koşulları yaratmak veya etkili öğrenme için sarf edilen çaba olarak da yorumlanabilir. Öğretmen tarafından yürütülen sınıf yönetimi öğretimin gerçekleştirilmesinin yanı sıra çocukların öğrenmeye olan ilgisini arttırabilmektir (Aras,2012). Çocukların öğretim sırasında ilgisini sürekli eğitim faaliyetleri üzerinde tutmak özellikle okul öncesi dönemde zor bir görevdir. Öğretmen okul öncesi dönemde sınıf yönetimini net ve oyunlaştırılmış kurallar koyarak, eğitim sürecini eğlendirici etkinliklerle sağlayabilir. Yaş grubu olarakta bu dönem çocukların uzun süreli durağan bir eğitim süreci oluşturmasına izin vermemektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimi sürecinde, çocuk olabildiğince öğretim sürecine dâhil edilip aktif, yaparak ve yaşayarak öğrendiği bir ortamda gerçekleşmelidir. Sınıf yönetimi öğretmenin sınıftaki ehliyetini artırarak öğretmen-öğrenci iletişimini ve bağımlı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen sınıfta çocukları destekleyerek, çocukların sosyal ve problem çözme becerilerini geliştirerek, özgün beceriler, kurallar ve öğretim stratejileri etrafında talimatlar verir. Çocuklara

verilen talimatlar özellikle okul öncesi dönemde net ve olumlu olacak şekilde çocuğa ne yapmaktan ziyade ne yapması gerektiğini söyleyen, işbirlikçi bir sunum tarzı yoluyla davranış değişikliğini en üst düzeye çıkaran yöntemleri içerir (Hutchings, Forbes, Daley ve Williams, 2013). Sınıf yönetimi, sınıfta güvenli ve işlevsel bir yapı geliştirmede, olumlu davranışların ortaya çıkması, olumsuz davranışların en az düzeye indirilmesi ve eğitim hedeflerine ulaşılmasında merkezi bir rol oynar. Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenlerin becerileri yatmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin sahip olması gereken esas ve en kıymetli becerilerdir. Genellikle sınıf yönetiminde öğretmenlerin, sınıfta disiplin sağlamaya ya da çocuklarda öz disiplini geliştirmek için öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiye odaklandıkları belirtilir. Öğretmen sadece sınıfta disiplini sağlayan değil çocukların kendilerini güvende hissetmelerini, onların akademik başarıya ulaşmasını sağlayan, eğitim ortamında gerekli düzenlemeleri ve planlamaları yaparak sınıfta bir uyum yaratarak etkinlikleri yürüten kişidir. Okul öncesi dönemde sınıf yönetimi iç içe geçmiş, süreç ve sabır gerektiren bir olgudur. Sınıf yönetimi sınıfın ve çocukların özelliklerini göz önünde bulundurması açısından her sınıfta ve öğretilerde hatta eğitim kademesinde farklılık gösterir. Okul öncesi dönemde sınıf yönetimi çocuk merkezli olup eğitim sürecinde oyunu merkeze alır ve mesleki öğretmen becerilerini kapsar. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerileri, sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlemesi, öğretim faaliyetlerinin eğitimin amaç ve hedefleri dâhilinde düzenlemesi, verimli zaman kontrolü sağlayabilmesi ve planlama yapabilmesi gibi boyutlardan oluşmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim dönemlerinde etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak, zamanı verimli kullanmak, çocukların bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları gibi sınıf yönetim becerilerine sahip olması gerekir. Okul öncesi eğitim dönemi çocuğun sınıf içi yaşantılarını öğrenip kabullenmesi için önemlidir. Bu dönemde çocuklar okul ve sınıf düzeni ile ilk kez karşılaştıkları eğitim ortamına dâhil olurlar. Süreç içerisinde sınıfın bir üyesi olduğu ve sorumluluklarının farkına varılması sağlanmalı, olumlu davranışların kazandırılması desteklenmelidir. Bu dönem çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde tutulduğunda çocuklarda gerçekleştirilmesi istenen davranış değişikliği ve davranış kazanımlarının olduğu dönemdir. Bu sebeple okul öncesi dönemde istenmeyen davranışların önlenmesi kolaylaşacak ve öğretmenlerin sınıf yönetimi sağlaması kolaylaşacaktır. Öğretmenler,

okul öncesi dönemde çocukların en çok iletişim kurdukları kişilerdir. Sınıf ortamı küçük bir sosyal birim olarak kabul edildiğinde, sağlıklı iletişim öğretmen öğrenci arasında etkileşimleri olumlu yönde etkileyecektir (Lyon vd. 2009). Öğretmenlerin çocuklara karşı tutumları ve öğretmenler tarafından teşvik edilen yeterlilikleri çocuklar üzerinde büyük etkisi vardır. Etkili sınıf yönetimi eğitimde başarının ilk adımı, öğretmenler ise eğitim programının amaçlarına ulaşmasında önemli unsurdur. Okul öncesi dönemde öğretmenler çocukları iyi tanıyıp, sevgi ve güvene dayalı ilişki kurarak etkili bir sınıf yönetimi sağlamış olur. Olumlu bir sınıf iklimi eğitimde amaçlanan başarıyı yakalamak için çok önemlidir. Okul öncesi dönemde sınıf kurallarının tanımlandığı ve olumsuz davranışların en aza indirildiği sınıflarda çocuklar kendilerini daha rahat ve güvenli hissederler (Tufan ve Karakaya, 2018). Okul öncesinde sınıf yönetimi hem bilişsel gelişimde akademik yönden eğitim öğretim faaliyetlerini, hem sosyal gelişimde kurallara uyma, iletişime girme becerilerini olumlu yönde etkileyen hem de erken yaşta eğitim öğretim disiplininin farkına varılmasını sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu becerilerin kazanılmasında öğretmenlerin başvurdukları sınıf yönetim becerileri ve kullandıkları yöntemlerde önemlidir. Eğitim sistemindeki değişim ve gelişmeler sonucunda birçok sınıf yöntemi yaklaşımı bulunmaktadır. Sınıf yönetim yaklaşımları geleneksel ve çağdaş olarak iki bölümde incelenir. Geleneksel yaklaşım sınıfta öğretmenin hâkim olduğu ve otoriter yöntemlere dayalı amacı düzeni korumak olan yaklaşımdır. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine uygun olmadığı için okul öncesi dönem sınıflarında uygulanması mümkün değildir. Çağdaş yaklaşım ise çocuk merkezli, otoritenin yerini karşılıklı iletişime bırakan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve yeniliklere açık olan yaklaşımdır. Geleneksel model yaklaşımının tersine okul öncesi dönem için uygulanması uygun olan yaklaşım modelidir. Günümüzdeki sınıf yönetim modelleri ise; *tepkisel model*, *önleyici model*, *gelişimsel model* ve *bütünsel model* olarak sıralanır. *Tepkisel Model* istenmeyen öğrenci davranışlarının değiştirilmesini amaçlar ve davranışların nedenleriyle değil sonuçlarıyla ilgilenir. *Önleyici Model* sınıfta sorun yaratacak her türlü durumu önceden tahmin etmeyi amaçlar. *Gelişimsel Model* çocukların tüm gelişim alanlarının gelişim düzeylerinin ve özelliklerinin dikkate alındığı modeldir. Bu modelde öğretim etkinlikleri çocukların gelişim görevlerini yerini getirmeyi sağlayacak şekilde düzenlenir. *Bütünsel Model* de sınıf yönetimini etkileyen tüm faktörlerin birlikte dikkate alındığı modeldir. Kişilerin gelişim

özelliğine göre izlenen karma bir yaklaşımdır. Sınıf yönetiminin boyutları *sınıf yönetiminde fiziksel düzenleme, plan program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri* olarak beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı, çocukların temel gelişim özelliklerini destekleyen bir plan, hedefe ulaşabilmek için etkinlik saat düzenlemeleri ve istenmeyen davranış ortaya çıktığında problemin nedeninin araştırılıp olumlu sınıf atmosferini oluşturmasını kapsar. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler ise; *öğretmen, öğrenci, program, öğrenme ortamı, okulun yönetsel yapısı, aile ve çevredir*. Bu faktörler tek tek veya birlikte olarak sınıf yönetimini olumlu olduğu gibi olumsuz yönde de etkileyebilir (Uzun, 2017).

Bu bağlamda sınıf yönetiminin temel amacının etkili öğrenme gerçekleştirmek olduğu ancak sınıf yönetiminin farklı boyutlardan oluştuğu görülmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan tanım ve açıklamalarda görüldüğü üzere sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması, akademik hedefler için gerekli planlamanın yapılması, etkin zaman yönetimi, sınıf içinde ilişkilerin kurulması ve devam ettirilebilmesi, istenmeyen davranışların önlenmesini içermektedir. Okul öncesi dönemde ise kuralların çocuklara benimsetilebilmesi için önce öğretmen ile çocuk arasında güven ve sevgi bağı kurulması gerekmektedir. Çocukların ailesinden sonra güven kurdukları ilk kişinin okul öncesi öğretmenleri olması yönüyle öğretmenler okul öncesi dönemde sınıf yönetim kurallarını çocukların ilgi, beceri ve düzeylerine göre belirler. İstenmeyen davranışların yerini olumlu davranışların alması ve çocuğa benimsetilmesi okul öncesi dönemde mümkündür. Bu dönemde öğretmenin çabası ve sınıf yönetim becerileri önemli rol oynamaktadır. İstenmeyen, olumsuz davranışları sınıfta en az düzeye indirmeyi başarmış bir öğretmen eğitim öğretim için daha çok zaman ayırmış olacak ve akademik hedeflerine ulaşacaktır. Bu sebeplerden okul öncesi dönemde sınıf yönetiminin önemi birçok konuda kendini göstermektedir.

C. Okul Öncesi Öğretmenin Rolü

Okul öncesi eğitiminde sınıf ortamlarında verimliliğin ve niteliğin artırılması amacıyla yapılan çalışmalar, sınıfın işleyişini sistemli, ayrıntılı ve tüm boyutlarıyla ele alınıp incelenmesinin önemini vurgulamaktadır (Howes, Matheson ve Hamilton, 1994). Çocukların akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan, sınıf deneyimlerini etkileyen sistemlerin veya etkenlerin belirlenmesi temel odak

noktasıdır. Öğretmenler ile çocuklar arasında kurulan destekleyici ilişkiler akademik başarı, motivasyon, kendine güven ve olumlu akran ilişkileri üzerinde önemli katkılar sağlar (Howes, Shivers ve Ritchie, 2004). Çocuk ve öğretmen arasındaki uyum, olumlu etkileşimlerin pekiştirilmesini kolaylaştırır. Okul öncesi eğitim sürecini verimli şekilde tamamlayan çocuklar daha sonraki eğitim süreçlerine temel oluşturacak olumlu bir gelişim döngüsü içerisinde ilerler. Sosyal duygusal ve bilişsel donanıma sahip çocuklar eğitimde başarının yolunu açan önemli becerilere sahip olurlar. Sosyal duygusal alanda kazanılan beceriler ile birlikte okul öncesi dönemde olumlu öğretmen çocuk ilişkileri sonraki yıllarda eğitim alanındaki başarıyı da belirler (Torres, Domitrovich ve Bierman, 2015). Çocukların, onlarla vakit geçiren ve bakım ihtiyaçlarını karşılayan yetişkinlere doğuştan gelen bir bağlanma eğilimleri vardır. Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemindeki çocuklar öğretmenleriyle olan ilişkilerinde bağlanma kurmak isterler. Çocuklar duyarlı, cevaplayıcı ve sosyal olarak destekleyici ebeveynleri ile kurdukları ilişkilerde olduğu gibi duygusal anlamda öğretmenleriyle de kendilerini güvende hissedecek bir etkileşimde olmayı isterler (Howes, Phillips ve Whitebook, 1992). Her çocuğun öğretmenleriyle kurduğu ilişki farklılık gösterebilir. Bazı öğretmen öğrenci ilişkileri yakınlık ve duyarlılık içerirken, bazıları çatışma ve gerginlik içerebilir. Öğretmenlerin sosyal becerilere sahip, iletişime açık çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurabildikleri, yeterli düzeyde sosyal beceriye sahip olmayan, güvensiz çocuklarla iletişime girmekte zorluk çektikleri belirtilir. Çocuklar okul öncesi kurumuna gelmeden önce diğer yetişkinlerle kurdukları ilişki örüntüsünü, öğretmenleriyle kuracakları ilişkiye yansıtır. Diğer yetişkinlerle güvenilir ve olumlu bir ilişki kuramayan çocuk, tüm yetişkinlerin güvenilir olmadığına ilişkin ön yargılar taşımakla birlikte öğretmene yaklaşmamayı tercih eder (James, Howes ve Ritchie, 2003). Dolayısıyla bu durum, öğretmenin, her koşulda öğrenciyle kurduğu ilişkiyi olumlu yönde ve güven temeline dayalı olarak yapılandırması sürecinde sabırlı ve ısrarcı bir tutum izlemesi gerekliliğini ortaya koyar. Çocuk öğretmen arasındaki duygusal nitelik ve uyum sınıf ortamını olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilir (Birch ve Ladd, 1997). Sınıf içerisinde çocukların kendilerini güvende hissederek öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır. Okulda çocukların sorumluluklarının farkına varıp yerine getirmesi, akademik ve sosyal durumlarla baş etmeyi öğrenebilmesinde, çocuğun öğretmeniyle kurduğu olumlu iletişim öğretmenlerin bu noktada önemli bir referans noktası olması yönüyle önem

taşımaktadır (Buyse, Verschueren, Verachtert ve Van Damme, 2009). Nitekim öğretmenleriyle kurduğu etkileşimleri olumlu yönde algılayan çocuklar okul başarısı, sosyal yeterliliği ve uyum düzeylerini de olumlu yönde yordamaktadır (Hamre ve Pianta, 2001). Bunun aksine saldırganlık, öfke kontrolü gibi davranışsal problemleri sergileyen çocukların akademik başarı ve sosyal uyum düzeyleri de olumsuz etkilenmektedir (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002). Çocuklar kendilerine özgü yetenekleri, ilgi alanları ve becerileriyle doğmakla birlikte kendilerini geliştirme potansiyeline de sahip bireylerdir. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara yol gösterici bir rehber olmaları, çocukların dünyayı tanıyıp anlamaları için sıcak ve güvenilir ilişkiler sunarak desteklemeleri önem taşır. Burada önemli olan sosyal ilişki bağlamında var olmaya çalışan çocukların okul başarısının beklenen düzeye gelmesi için öncelikle duygusal ihtiyaçlarına duyarlı bir sınıf ortamının yaratılmasıdır (Şahın-Ası ve Ocak-Karabay, 2017). Öğretmenlerin tahmin edilebilir, sürekliliği olan, güven veren bir öğrenme ortamı yaratıp, çocukların ihtiyaçlarını ve beklentilerini göz önünde bulundurarak önemsemesi ve etkili biçimde karşılık vermesi gerekir.

Okul öncesi eğitim öncelikle güçlü ve destekleyici ilişkilerin temel oluşturduğu bağlamlar üzerine inşa edildikten sonra akademik yönden yeterliliklerin geliştirilmesini sağlamayı amaçlar. Öğretmenlerle kurulan ilişkilerin verimliliği ve niteliği çocukların gelişimsel değişiminin sağlanmasına ya da tam tersi duraksamasına neden olabilir. Kısaca öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki sınıfın öğrenme ve gelişme potansiyelini de etkiler. Bu nedenle sınıf içinde öğrenme gücünün artırılması, öğrenmeye yönelik motivasyonun artırılması ve çocuklar arasındaki olumlu ilişkilerin sağlanıp bu ilişkilerin yol açtığı zenginleştirici öğrenme deneyimlerinin sunulması gerekmektedir (Pianta, Hamre ve Allen, 2012). Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, olumlu ilişkiler kurup devam ettirebilme, kurduğu ilişkileri yönetebilme, problemlerle başa çıkabilme gibi okula hazır bulunuşlulukta önemli bir göstergedir. Olumlu sınıf atmosferinin geliştiği sınıf ortamlarında sosyal duygusal işlevsellik desteklenir ve etkinlikler verimli bir şekilde yürütülebilir. Bunun için öğretmen ve çocuklar arasında birbirlerine karşı olumlu davranış sergiledikleri uyumlu bir etkileşim olmalıdır. Aksi durumda sınıf ortamında kırgınlık, düşmanlık ve saldırganlık gibi olumsuz duygu ve düşünceleri ifade eden davranışlar sergilenecek ve öğrenme motivasyonu olumsuz yönde etkilenecektir (Pianta, Lopera ve Hamre, 2008).

Öğretmenler çocukların öğrenme heveslerini açığa çıkararak ilgilerinin artmasını ve öğrenme için uygun fırsatlar yaratılmasını sağlamalıdır.

Nitelikli bireyler yetiştirebilmek için nitelikli eğitim ve öğretim kurumlarına, eğitimin niteliğini arttırabilmek için ise bu konuda en önemli rolü üstlenen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin çocuklarla iyi bir ilişki içerisinde olup çocukların bireysel farklılıklarına göre öğrenme koşulları yaratabilmeleri iyi bir eğitimin kalbidir. Özellikle okul öncesi dönemde öğretmenlerin farklı özelliklere sahip birçok çocuk ile iyi ilişkiler kurması, öğrenmeleri için iyi koşullar yaratması, öğrenme sürecinde esnek bir şekilde geçiş yapma yeteneğine sahip olması önemlidir. Çocukların, sosyal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkileri ile çocukların birbirleri arasındaki ilişkilerinin uyum içerisinde olması bu dönemde şekillenmektedir. İyi ve nitelikli bir öğretmen olmak, bireysel veya grupta karşılaşılan karmaşık durumlarda, bireylerin, grubun ve tüm sınıfın yararına olacak şekilde karar vermeyi kolaylaştıran bireysel bir duruş benimseyip sergilemeyi gerektirir. Öğretmenlerin çocuklara yol göstermelerinin yanı sıra onlarla işbirliği yapması; çocukların refah ve öğrenim sürecinde zaman yönetimi yapabilmesi önem taşır. Öğretmenlerin gün içerisinde çocuklarla olan etkileşim yoğunlukları okul öncesi eğitiminin verimini etkiler. Öğretmenler eğitim öğretim hedeflerini gerçekleştirecek içeriği öğretebilmek için kaynakları, fiziksel ortamı ve zamanı verimli kullanır. Öğretmenin oluşturduğu bu öz düzenleme sınıfın etkin yönetimini, önceden planlama, uygulama, uygulama sırasında değerlendirme ile ilgili etkenleri dikkate alan döngüsel bir süreçtir (Tal, 2016).

Bu bağlamda özetlemek gerekirse, öğrenci-öğretmen ilişkileri çocuğun eğitim hayatı, akran etkileşimi, sosyal ve akademik işlevleri ile doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu ilişkiler onların sosyal ve akademik gelişim alanlarını, bireysel gelişimlerini ve sınıfın potansiyelini önemli ölçüde etkiler. Ayrıca bu dönemde öğretmenin çocuk ile kurduğu bağ onun ileriki sosyal ilişki süreçleri için kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde öğretmenler, ailesinden sonra çocukların ilk güven kurduğu kişi olarak önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi dönem öğretmenlerinin çocuklarla kurduğu iletişim ve onlar üzerinde bıraktığı izlenim çocukları birçok yönde etkiler, sonraki eğitim süreçlerine yön verir. Güven oluşturulan ve olumlu etkileşimlerin olduğu okul öncesi dönemde çocukların hem kendine hem de çevresine olan tutum ve davranışları değişiklik gösterecektir. Çevresi tarafından kabul görülen çocuklar kendine olan güven

ve sorumluluk duygularını geliştirir. Bu durum çocukların sadece sosyal hayatta değil akademik alandaki başarısına da olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Öğretmen çocuk arasındaki ilişkinin güçlü ve nitelikli olması, çocukların üzerine düşen görev ve sorumluluklarda daha bilinçli hareket etmesini sağlayarak onların eğitim sürecine daha istekli devam etmesini kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla özellikle okul öncesi dönemde öğretmenlerin oynadığı rolün önemi birçok yönden kendini göstermektedir.

D. Okul Öncesi Öğretmen Öz-Yeterliliği

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, eğitim öğretim süreci içerisinde ulaşılması belirlenen amaçlar, öğretime gösterilen çabalar ve engellerle karşı sabır gösterilen eylemleri kapsar. Öz-yeterlik inançları öğretmenleri öğretim faaliyetleri üzerinde yeterli ya da yetersiz kılabilme özelliği taşır. Öz-yeterliliği yüksek bireyler düşük öz-yeterliliğe sahip bireylere göre daha azimli, hedeflerine ulaşma konusunda daha ısrarlı olma eğiliminde olur ve öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenler işleriyle ilgili sorumluluklarını başarıyla tamamlayabileceklerine inanırlar. Öğretmen öz-yeterliliğinin düzeyi hem öğretmenin nitelik ve başarısını etkiler hem de çocukların başarılı olma düzeyinde farklılık yaratır (Smidt, Kammermeyer, Roux, Theisen ve Weber, 2018). Okul öncesi sınıflarında çocuklar bireysel farklılık gösteren ayrışik bir grup olarak yetenek, bilgi ve davranış yeterliliklerinin geliştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerine daha çok ihtiyaç duymaktadır. Buda, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının derinlemesine araştırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemin çocuklar üzerinde, ileriki yaşların davranış ve öğrenme sonuçlarını etkilediği yadsınamaz bir gerçektir. Okul öncesi öğretmeni, bu dönemde çocuğun kişiliğinin oluşması, davranış yapısı, kazandığı alışkanlıkları, öz güveni, karakteri ve öz-yeterlik inançları bakımından ebeveynlerinden sonra gelen en önemli kişidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi için etkili bir mesleki gelişim geliştirmesi gerekir. Okul öncesi öğretmenlerinin gelecek kuşaklar üzerinde etkisi olacak bir fonksiyonu bulunmaktadır ve bu dönemdeki eğitimin etkileri uzun süre sonra anlaşılabilir. Bu dönemde nitelikli bir eğitiminden söz edebilmek için okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşer. Öğretmenlerin aldığı eğitim süreci, onların okul öncesi eğitim konusundaki öz-yeterlik inancıyla ilişkilidir. Okul öncesi eğitimi alanında öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, çocukların gelişim alanlarının detaylarını iyi bilir, onların gelişim özelliklerine uygun planlama ve

programlama yaparak gelişimi destekleyici uygun materyaller kullanır. Çocukların öğrenme sürecinde aktif katılımı, etkin dinleme, farkındalık seviyelerinin artması için çabalar ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirir. Karşılıklı sevgi, saygıya dayalı, çocukları destekleyen özellikte güvenilir bir ortam oluşturarak, çocukların okula karşı olumlu yaklaşımda olmasını sağlar. Olumlu sınıf iklimi oluşturarak çocuklarla ve aileleriyle sağlıklı iletişim kurar. Öğretim sürecinde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyi başarının gerçekleşmesinde önemli etkidir. Öz-yeterlik inancına sahip öğretmen, çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarında, yaşamlarındaki hedeflerinde, sorumluluk almalarında ve öz-yeterlik inançlarında etkisini gösterir. Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme sürecindeki istek, kaygı ve stres durumları öğrenmelerinde ve gösterecekleri başarıda da etkilidir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının seviyesi, eğitimdeki hedefleri, performansları, tepkileri ve öğretme süreçlerini etkileyerek onların bilişsel ve duygusal hedeflerinde karar almalarında etkili olur. Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç seviyeleri okul öncesi eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşılma sürecini etkiler. Öz-yeterlik düzeyi öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olup yerine getirmesinde de etkilidir. Okul öncesi eğitimin konusunda yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, alanı için gerekli olan bütün yeterlikleri kazanmış olup üstüne düşün görevleri yerine getirir. Öğretmenler mesleki becerileri ve alanına ilişkin bilgileriyle, öğrencilerinin ve kendi başarılarıyla öz-yeterlik inançlarını geliştirir (Çetinkaya, 2019). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları genel olarak değişim gösteren bir eğilimdir. Zaman içinde gelişir ve değişir. Etkili öğretimin uygulanamaması öğretimi zor, endişeli ve stresli bir hale getirebilir. Bu gibi durumlar öğretmenin kendini yetersiz hissettirerek öz-yeterlik düzeylerinde düşüş yaşatabilir. Mesleki deneyim, öğretim deneyimi ve pratik bilgi birikimi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarındaki büyümeyi destekleyen özelliklerdir. Öğretmenler başarılı olduklarında, öz-yeterlik inançları artar. Sınıf gözlemlerini kullanma ve öğretim deneyimleri üzerine düşünmek için fırsatlar yaratıp, pratik bilgi geliştirebilir. Başarılı deneyimleriyle bağlantılı olarak olumlu düzeyde öz-yeterlik inancını geliştirir (Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre, 2018).

Öğretmen yeterliliklerinin seviyesi öğrenmenin seviyesini etkileyen önemli bir faktördür. Okul öncesi öğretmeni ne kadar nitelikli olursa, o kadar öğrencilerin öğrenmesi ve öğrenmenin sürekliliği olur. Öğretmenlerin yeterlilik duygusu öğrenme ve öğretme sürecinde önem taşır. Eğitim sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi

öğrencileri öğrenmeye karşı motive eder. Motive olmuş öğrenciler daha başarılı olur ve öğrenci başarısı öğretmenlerin kendini geliştirmeye daha istekli olmasını sağlar (Arslan, 2017). Bir okul öncesi öğretmenin daha kaliteli bir sınıf yönetimi yapabilmesi için yüksek öz yeterliliğe sahip olması gerekir. Öğretmen öz yeterliliği ne kadar yüksek olur ise sınıfta öğretmen, çocuklar üzerinde istenilen davranış değişimi ve çocuğun gelişiminde o derecede başarılı olur. Öğretmenlerin güçlü öz-yeterlik duygusu, öğrencilerin performansını olumlu yönde etkileyeceklerine inanmasını, onları motive etme sorumluluğunu kaldırabilmesini ve bunlar için gerekli adımları atabilmesine yardımcı olur. Öğretmenlerin mesleki tecrübesi, mesleki gelişimi, öğretim hazırlıkları ve öğretim alanındaki beceriler öz-yeterlik ile ilişkilidir. Öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin, öğrenimin gerçekleşmesini sağlamada başarıya ulaşana kadar gösterdiği çaba daha yüksektir. Bu durum öğretmen öz yeterliliği ile çocuk başarısı arasında ciddi bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik düzeyi öğrenci başarısının oluşmasına, öğrenci başarısı da kaliteli bir sınıf oluşmasına olanak sağlar. Sınıfın kaliteli, nitelikli olması özellikle okul öncesi dönemde öğrenci başarısı çok kapsamlı bir yapıdır. Hem duygusal hem de öğretim desteği olarak çocukların ileriki dönemlerine sağlam bir temel oluşturmasında rol oynar. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olması, onları üst düzey düşünmeye teşvik etme becerisi çocuklara akademik yönden katkı sağlayan bir tutumdur. Öğretmenlerin bu yöndeki tutumları öz yeterliliği doğrultusunda gösterdiği çabayı etkiler. Öz-yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler eğitim öğretim sürecinde engellerle karşılaştıklarında olumsuz etkiyi en aza indirmeyi başarabilir ve pratik çözümler üretebilirler (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2009).

Özetle eğitimin temel taşları olarak görünen öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlik düzeyi öğrenci başarısı, eğitimin kalitesi gibi birçok gelişime olan etkisi diğer tüm bileşenlerden çok daha fazladır. Öğrencilere verilen eğitimin niteliğini ve kalitesini arttırabilmek için öğretmenlerin de kaliteli öğretim geliştirebilmeleri gerekir. Öğretmenler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar açısından bütünsel bir şekilde gelişimlerini sağlamaları konusunda önemli bir kanaldır. Okul öncesi dönem ise çocuklardaki gelişimlerin, potansiyellerin risk oluşturan ya da ileride olan becerilerini ortaya çıkarma açısından tespit edilebildiği bir dönemdir. Öğretmenlerin bu gibi durumlarda müdahalesi çocukların hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin çocuklardaki farklılığı görüp buna göre yönlendirmesi ancak yeterli

bilgi, beceri ve donanıma sahip olduklarında gerçekleşir. Mesleki yönden yeterli bilgi, beceri, donanım ve tecrübeye sahip öğretmenler yüksek öz yeterliliğe sahip olur. Eğitim öğretim sürecini yönetme, planlama, müdahalede bulunma, yol gösterme ve etkin olma konusunda daha az sorun yaşar. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler karşılaşılan sorunlar karşısında daha yaratıcı çözümler üretmeye yatkın olurlar. Bugünün öz yeterliliği yüksek öğretmenlerinin çocuklara sergilediği olumlu tutumlar, geleceğe başarılı ve nitelikli çocuklar yetiştirildiğini gösterir. Dolayısıyla öğretmenlerinin mesleğe yönelik verimli ve öz yeterliliği yüksek inançları bir çocuğun hem okul başarısını hem de gelişimini olumlu yönde etkileyerek başarılı nesillerin oluşmasını sağlar. Özellikle de okul öncesi dönemde öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması çocukların akademik başarısına temelden katkı sağlar.

E. Okul Öncesi Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen motivasyonu güçlerle ilgilidir; davranışın yönünü koruyan ve değiştiren, enerjiyi yaratan, kıskırtan, heyecanlandıran, bireyin belli bir şekilde davranmasını sağlayan ve hedefe ulaşmaya iten güçtür. Öğretmenlerin öğretmeye katkıda bulunma performansı, öğretmen motivasyonundan güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Öğretmenler çocukların eğitiminde önemli bir rol oynamasına rağmen sınıftaki varlığı tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin verimli çalışması ve kendi sorumluluklarında olan hedefler için olumlu sonuçlar üretmesi beklenir. Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine uygun bu sürece rehberlik eden hedefler ve amaçlar vardır. Çocukların eğitim ve gelişiminde öğretmenin rolünü, öğretmen motivasyonu hayati kılar. Öğretmen motivasyonu eğitimin kalitesi ve niteliğiyle ilişkilidir. Motivasyon eksikliğinde birçok öğretmenin daha iyi başarı gösterme isteklerinde düşüş yaşanır, yapabileceklerinden çok daha az ve daha düşük kalitede eğitim verir. Eğitim veriminin düştüğü öğrenim sürecinde çocukların büyüme ve gelişim hızı zarar görür. Motivasyon içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki türe ayrılır. İçsel motivasyon bireylerin içinde var olan ihtiyaçlarına, arzularına ve isteklerine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözümler aramaya iten içsel bir güçtür. Dışsal motivasyon ise dış uyarımdan kaynaklanan ödül ve ceza gibi pekiştirmelerden etkilenen motivasyondur. İçsel motivasyonda bireyi motive eden kişi kendisidir, dışsal motivasyonda ise birey dışında motivasyon faktörleri rol oynar. Öğretmenlerin çalıştığı okulda mutlu olması, iş tatmini yaşaması içsel motivasyonunu, çalışma ortamı

ve yöneticilerin teşvik etme faktörleri dışsal motivasyonunu etkiler. İçsel ve dışsal motivasyon öğretmenlerin öğretmeye yönelik motivasyonlarında, verimli bir şekilde çalışmasını sağlamak, çalışma isteği yaratmak ve sürdürülebilmek için gereklidir. Öğretmen motivasyonu üretkenliği olumlu yönde etkileyerek, öğretmenlerin sorumluluk sahibi olup iş tatmini yaşamasını sağlar (Odoom, Opoku ve Ayipah, 2016).

İçsel motivasyon öğretmenlerin ihtiyaç, tutum ve bireysel değerlerini içerirken, dışsal motivasyonu maaş, kurum kriterleri gibi etkenler içerir (Masari, Muntele ve Curelaru, 2013). Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri işe karşı olan tutumunu ve iş performansı oranlarını büyük ölçüde etkiler. Öğretmen motivasyonu kişinin kendini yetkin görmesine ve sürekli olarak öğretim sürecine kendini güdüleyebilmesini, motivasyonunu sürdürübilmesini sağlar. Öğretmenlerin motivasyonları çeşitli memnuniyetler ile şekillenir; iş arkadaş ilişkileri, yönetici desteği, çalışma koşulları ve öğretmen maaşı bunlardan bazılarıdır. Çalışma koşulları mesleki deneyimin yapısını içerir ve çalışma ortamına ilişkin algılar öğretmen motivasyonuna yön verir. Süreç içerisindeki olumlu meslek deneyimi, öğretmen memnuniyeti ve iş doyumunu düzeyi, öğretmen motivasyonu üzerinde önemli bir yordayıcı olur (Wagner ve French, 2010). Bunun yanı sıra düşük ücretlendirme öğretmen memnuniyetini etkileyen baş sebeplerden biridir. Olumsuz iş ilişkileri, yönetim tarafından takdir ve destek görememe, fazla yüklenen iş sorumluluğu, çalışma saatlerinin fazlalığı gibi etkenler öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Öğretmenler çocukların akademik başarılarını, onların ilgi ve yeteneklerine daha çok motive olmalarını, öğrenme faaliyetlerine katılma olasılığını artırma gibi birçok öğretim süreçleri üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu etki sürecinde öğretmen motivasyonu eğitim öğretime yönelik tutum ve inançların geliştirilmesinde, eğitim kalitesinin artırılmasında potansiyel öneme sahiptir (Bedel, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerin motivasyon düzeyleri okul öncesi dönemde çocukların gelişimini ve gelişim sürecini etkiler. Öğretmenlerin başarısı motivasyon düzeylerine, motivasyon düzeyinin de iş performansına doğrudan etkisi vardır (Qian ve Lijuan, 2015). İş tatmini olan, motivasyonu yüksek okul öncesi öğretmenleri eğitim öğretim sürecinde hem daha nitelikli ve aktif olur hem de çocukları daha etkin bu sürece dâhil edebilir. Okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeylerini ve motive olmalarını etkileyen yıllardır. Öğretmen motivasyon düzeyi çocukların motivasyon düzeylerini de etkileyerek öğrenim sürecine çocuklarında daha istekli ya da isteksiz, daha etkin ya

da pasif olmalarında rol oynar. Çocukların okul öncesi dönemde öğrenmeye karşı geliştirdikleri motivasyon onların okul kariyerinin bir başlangıcıdır. Çocukların öğrenmeye karşı olan motivasyonu sadece akademi başarıda değil, aynı zamanda tüm alanlarında ki gelişimde rol oynar. Erken çocukluk yılları, başarılı okul geçişleri ve daha sonraki akademik süreçler için gerekli olan gelişim becerilerinin ve öğrenme temellerinin oluşması için kritik bir dönemdir (Bakken, Brown ve Downing, 2017). Bu becerilerdeki önemli bireysel farklılıklar, çocuklar okul öncesi eğitime başlamadan çok önce ortaya çıkar ve bu farklılıklar ebeveyn çocuk ilişkileri ve okula başlama öncesi çevresindikler tarafından sunulan değişkenlikle bağlantılıdır. Bu dönemdeki öğretmen tarafından erken fark edilen farklılıklar çocukların akademik süreçlerini şekillendirme gücüne sahiptir. Çocukların akademik yörüngelerini şekillendirmek için erken akademik deneyimlerin önemi, okul öncesi dönemdeki müdahalelerin anaokulu ve sonrasındaki müdahalelerden daha etkilidir. Okul öncesi dönemde çocukların akademik sonuçlarını anlama, geliştirme çabaları, çocukların ilgisini, güvenini kazanma, bilgi kalıcılığını, dikkatini, hafızasını güçlendirme ve öğrenmeye teşvigi artırma, öğretmenlerin motivasyon becerilerine bağlıdır. Motivasyon, okulda daha fazla öğrenme, daha fazla ilgi, katılım ve performans ile ilişkilidir. Motivasyon ve duygusal deneyimler iç içedir ve karşılıklı olarak pekişir. Öğretmenlerin mesleğine karşı sergilediği tutum, mesleğini, mesleki yeterlik algısını, mesleğin gerektirdiği görevleri yapma tarzını ve başarısını etkiler. Okul öncesi dönemde öğretmen uygulamaları çocukların daha yüksek bir benlik ve akademik başarı göstermesini sağlar. Çocukların öğrenme sürecinde öğretmenlerden aldığı geri bildirim ve destek onları kendi motivasyonlarının gelişimine teşvik eder (Berhenke, 2013).

Okul öncesi öğretmenleri çocuğun ve ailenin gelişimi ve değişimi için önemli bir rehberdir. Hayati önem taşıyan okul öncesi öğretmenleri, çocukların gelişim sağlaması, bilgi ve beceriler kazanmasında önemli rol oynar. Öğretmenler hem çocukların gelişimine katkıda bulunur hem de öğrenmeyi kolaylaştıracak ortamlar yaratarak onların beceriler kazanmasını sağlar. Çocuklar okul ortamında anne-baba sıcaklığını aradıkları için, okul öncesi öğretmenin, okulda aile ve ev sıcaklığını çocuklara vermesi beklenir. Çocuklarla temel güvenin kurulması aşamasında okul öncesi öğretmenleri önemli bir rol üstlenir. Bu süreçte öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ne kadar yüksek ise çocukların ihtiyaçlarının giderilmesinde o derecede etkili olduğu görülür. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin diğer mesleklerde olduğu

gibi yüksek motivasyon ile çalışmalarını oldukça önemlidir. Ekonomik açıdan maaşın tatmin edici olması, takdir edilme, beğenilme, değer verilme, fikrinin alınması, eğitim ve kurslarla öğretmenin kendini geliştirmesine olanaklar sunulması, çalışma şartları öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerdir. Kurum içinde yüksek motivasyon sağlanması, çalışma arkadaşları ve yöneticilerin tutum, davranış, bilgi ve beceri gibi kişisel özelliklerine de bağlıdır. Yüksek motivasyona sahip öğretmenler çalışmalarında daha gayretli olur, daha iyi öğretir ve nihayetinde eğitimin kalitesini arttırır (Yalçın ve Korkmaz, 2013).

Özetle mesleğini severek seçmiş ve severek yapmaya devam eden öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, mesleğine karşı olumsuz duygular geliştiren öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğunu söyleyebiliriz. Mesleğe yönelik olumlu bir tutuma sahip olan motivasyon düzeyleri yüksek okul öncesi öğretmenleri, mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik daha fazla çaba sarf edip eksikliklerini gidermek için daha çok çaba gösterir. Öğretmen motivasyonu bireyin öğrenmeye karşı olan tutumunu ve sürecini etkiler. Yüksek motivasyona sahip öğretmenler hedeflerine ulaşma konusunda daha azimli ve inançlı davranarak plan ve programlamalarına karşı özenlidir. Çocukları eğitim sürecine istekli olarak dâhil edip onlarında öğrenime karşı olumlu tutumlar oluşturmasını sağlar. Motivasyon, amaç ve hedefler belirleme, geri bildirim sağlama, karar verme gibi yeterlilikleri ve başarıyı artırarak geliştirir. Eğitim öğretimde öğretmenin yüksek motivasyonu olumlu davranış ve tutumlar sergilemesini sağlar. Böylelikle öğretmen ve çocuklar arasındaki olumlu ilişkiler çocukların öğretmene güven duyarak süreçte daha inançlı ve istekli olmalarına katkıda bulunur. Yüksek motivasyona sahip öğretmenler bu konuda çocuklara rol model olur ve çocukların motivasyon seviyelerini de olumlu yönde etkiler. Okul öncesi dönemde motivasyon önce çocuğun öğretmen ile olumlu ilişkiler kurarak içsel motivasyonu ardından da okula olan istekli ve heyecanlı yaklaşımıyla dışsal motivasyonunu güçlendirir. Okul öncesi öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması mesleğinde istekli, mutlu ve başarılı olmasını sağlarken gelecek kuşaklarında olumlu benlik duygusu geliştirip akademik alan başarılarına katkıda bulunur. Eğitimin niteliğinin gelişmesinde, kalitesinin artmasında öğretmen performansının niteliğinin gelişmesi önemlidir. Öğretmen motivasyonu yani öğretmenin öğretmedeki istekliliği öğretmen performansını geliştirmede önemli bir değişkendir.

F. Mesleki Tükenmişlik

Bir okul öncesi öğretmeni çocukların gelişimini tüm yönleriyle destekler, kültürel değerlerine göre en verimli şekilde yönlendirir ve ilkokula hazırlar. Öğretmenlerin beklenti ve inançları onların duruşlarını, hareketlerini ve dolayısıyla çocukların tutum ve başarılarını etkiler. Bir öğretmenin mesleki kapasitesi hem öğretmenin hem de okulun verimliliğini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Çalışmanın insan hayatında önemli bir hal alması, topluma ilişkin rollerin farklılaşması, iş hayatında rekabetin artması, beklentilerin öne çıkması, yoğun çalışma saatleri gibi koşullar öğretmenlerin ruhsal durumunu olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin yaşadığı iş stresi, bireylerin özel ve çalışma hayatlarındaki zorluklar ve başka problemler bir araya geldiğinde ciddi sorunlar oluşturmaktadır. Bunun sonucunda yoğun iş hayatı ve öğretmenler tarafından olumsuz değerlendirilen iş koşulları da mesleki tükenmişliğe yol açmaktadır (Yüksel, 2020). Ayrıca eğitim yöntemlerinde sıklıkla yapılan değişiklikler, mali zorluklar, iş yükü, öğrenci ilgisinin eksikliği ve okul yöneticileriyle ilgili sorunlar nedeniyle öğretmenler işlerinde yetersizlik, memnuniyetsizlik ve tükenmişlik duyguları yaşar. Tükenmişlik kavramı literatürde ilk kez 1974'te Freudenberg tarafından ele alınmış ve Freudenberg tükenmişliği “başarısızlık, tükenme, enerji ve güç kaybı, kişilerin kendilerini tatminsiz hissetmesiyle oluşan tükenme durumu” olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerdeki tükenmişlik kendini fiziksel yorgunluk, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk hissi, iş, yaşam ve diğer insanlara karşı olumsuz tutum ve davranışlar olarak kendini gösterir. Mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenler çocuklarla olumlu ilişkiler kurmakta zorlanır, olumsuz öğrenci tutumları karşısında yapıcı olmak yerine kınayıcı olur, daha karmaşık durumlarda sorunlara çözüm yolları üretmez, baş edemez ve karşı karşıya geldiği sorunu yöneticilerine yönlendirir (Orçan, 2013).

Öğretmen tükenmişliği hem eğitim başarısı hem de çocuklar için ciddi sonuçları doğurur. Tükenmişlik, öğretmenin okulda çocuklara ve çevresine olan tutum davranışını etkiler ve eğitim öğretim sürecinin başarısını ve hedeflere ulaşılmasını engeller. Mesleki tükenmişlik yaşayan bir öğretmen okul kültürünü ve meslektaşlarının iş doyumunu etkiler. Öğretmenlik mesleği yorucu mesleklerden biridir. Fiziksel, duygusal ve davranışsal tükenme yaşayan öğretmenlerin eğitimdeki verimini olumsuz yönde etkiler. Öğretmen tükenmişliği ilerleyen boyutlarda gerginlik, hayal kırıklığı, kaygı, öfke ve depresyon gibi duygusal özellikler içerir. Mesleki

tükenmişlik öğretmenleri işe karşı istikrarsızlık, endişe, suçluluk duyguları, yabancılaşma duyguları ve başkalarını eleştirme eğilimine yönlendirir. Perlman ve Hartman (1981) çalışmalarında, tükenmişliği, bireyin kronik duygusal strese verdiği hem duygusal hem fiziksel tükenme, iş veriminde düşüş ve başkalarına karşı duyarsızlaşmayı içeren davranış boyutundaki reaksiyonlardan oluşan bir tepki olduğunu belirtmişlerdir (Polat, 2018). Öğretmen tükenmişliği mesleğini severek yapamama, düşük coşku düzeyi, nicelik ve kalite açısından daha kötü iş performansı, iletişim hataları, yetersiz geri bildirim, kapalı fikirlilik ve isteklilik eksikliği gibi olumsuz durumlara yol açar. İleri safhalarda mesleği terk etme ve erken emeklilik gibi olaylara neden olur (Grayson ve Alvarez, 2008). Mesleki tükenmişlik bedensel ve zihinsel isteksizlik, iş sorumluluğunu yerine getirmeme veya duyarsızlaşma olarak kendini gösterir. Mesleki tükenmişlik bireylerin çalışmasıyla kendini gerçekleştirilmesinde his kaybı ve hayal kırıklığı yaratır. Öğretmenlerin coşku, enerji ve görev duygusu, öğretim zorlukları ve baskılarıyla karşı karşıya kaldığında kişisel yeteneği ile ortaya çıkmaya başlar ve öğretmen kendini gerçekleştirdiğine inanır. Kendini gerçekleştirememesi hissi, yorgunluk seviyeleri ile birlikte artar. En sonunda öğrencilerle teması kesme ve terk etme arzusu ile aşılması zor bir yorgunluğa dönüşür. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinde rol oynayan farklı faktörler olabilir. Kişisel, çevresel ve kurumsal faktörler bunların başında gelir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilecek kişisel faktörler; öz güven eksikliği, düşük benlik algısı, başa çıkma stratejilerinde eksiklik ve yetersiz kontrol sahibi olma duygusudur (Cano-Garcia, Padilla-Munoz, Carrasco-Ortiz, 2005).

Çevresel faktörler; öğretmen-öğrenci, öğretmen-meslektaş, öğretmen-müdür ve öğretmen-ebeveyn etkileşimini içerir. Kurumsal faktörler ise; düşük maaş, rol çatışması, aşırı iş sorumluluğu ve çalışma saatleri olarak başlıca etkenlerde kendini gösterir. Sınıf mevcudu da öğretmenlerin tükenme yaşamalarında etkili bir faktördür. Çok sayıda öğrencisi olan sınıflar, sınıf yönetimi, öğrenci kontrolü, not verme, planlama ve değerlendirme konularında öğretmen için zorluklar yaratır. Daha az sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretmenler öğrencileriyle daha fazla zaman geçirebilirler (Fisherman, 2015). Öğretmenlerin stresli hissetmelerine neden olabilecek çeşitli durumlar, zorlu çalışma koşulları veya işyeri anlaşmazlıkları gibi stres faktörleriyle etkin bir şekilde baş edememek tükenmişliğe yol açar. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı eksikliği, hayal kırıklığı, yorgunluk ve

gerginlik duygularına neden olur. Stres ve tükenmişlik, beraberinde çeşitli olumsuz sonuçlar getirir (Roberts, Crouch, Hamre ve Jamil, 2019).

Okul öncesi öğretmeni okul öncesi eğitimin en önemli parçasıdır ve çocukların hayatındaki en önemli yetişkinlerden biridir. Öğretim genel olarak oldukça stresli bir meslektir okul öncesi öğretmenleri de yüksek mesleki iş stresine sahiptir. Okul öncesi dönemde yaş grubunun daha küçük çocuklardan oluşması nedeniyle okul öncesi öğretmenlerine daha fazla sorumluluk düşer ve görülmemiş sorunlarla karşılaşma olasılığı yükselir. Okul öncesi dönem meslekle ilişkili stres, sorumluluk gibi duyguların yaşanma olasılığının yüksek olduğu bir eğitim kademesidir. Öğretimdeki başlıca stres kaynakları: çocuk davranışı, sınıfta çok sayıda çocuk, aşırı evrak işleri, meslektaşlar ve ebeveynlerle yetersiz iletişim, rol çatışması, rolün belirsizliği, iş yükü, motivasyon eksikliği ve disiplindir. Stres faktörlerinin çoğu çalışma ortamındadır bunlar; yetersiz çalışma koşulları, örgütsel sorunlar, yetersiz kaynaklar, destek eksikliği veya aşırı yetki, çalışma ortamı, gürültü, kalabalıklık, küçük sınıflar veya okullar, yöneticilerin destek eksikliği gibi idari baskılar ve rol belirsizliğini içerir. Alanındaki en son yenilikleri takip edip uygulamak, meslektaşları ve idari personeli ile uyum içinde çalışmak, aile ve okul arasında denge kurmak, kalabalık sınıfları yönetmek gibi birçok konuyla ve durumla karşı karşıya kalan okul öncesi öğretmenlerinde strese yol açar. İşyerinde ortaya çıkan stres zamanla tükenmişliğe neden olur. Tükenmişlik öğretmenler arasında ciddi bir sorundur ve birçok öğretmenin tükenmişlik yaşamasına ve iş doyumlarının azalmasına sebep olur (Yolcu, 2018). Mesleki tükenmişlik çalışma hayatında iş doyumunu üzerine de etki eder. İşinden memnun olmayan ve işinin gereğini yapamayan bir öğretmen kurum içinde istediği başarıyı gösteremez, yüksek derecede moral ve motivasyon bozukluğunu yaşar (Kabadayı, 2015). Ancak bireysel özellikler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerleri, başarılı olma arzusu, rekabet gücü onların mesleki tükenmişlik yaşayıp yaşamamasında etkisini gösterir. Mesleki tükenmişlik yaşamaktan kaçınmak için öğretmenler: sorunları çözme odaklı olmalı, stresli durumları değiştirerek stres kaynaklarını ortadan kaldırmayı hedeflemeli, stresli durumun duygusunu değiştirerek, yeni, olumlu bir tutum sergilemelidir. Aileden ve arkadaşlardan duygusal destek almalı, stres durumuyla ilişkili duyguları serbest bırakıp ifade etmeli, sorunları reddetme davranışından ve kendini suçlamaktan vazgeçmelidir (Clipa ve Boghean, 2015).

Genel olarak bakıldığında mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin kendilerini duygusal olarak tükenmiş hissetmeleri, meslektaşlarına ve mesleki sorumluluklarına duyarsız davranmaları ve kişisel başarı duygularının azalması olarak kendini gösterir. Mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin kendini gerçekleştirme üzerindeki endişe duyma seviyesini ve işle ilgili olan zihinsel yorgunluğunu artırır. Öğretmenlerin sahip olduğu karakter ve mizaç özellikleri stresle başa çıkma, bireysel beceriler ve öğretmenlere etkisi üzerinde önemli rol oynayarak onları mesleki tükenmişliğe karşı daha savunmasız ya da daha güçlü hale gelmesinde etkin olur. *Öğretme* özelliği içeren meslekler özellikle okul öncesi öğretmenleri stres ve diğer zihinsel gerginlikler yaşar. Okul öncesi dönemde çocukların öğretmene daha çok bağlı hareket etmeleri öğretmen sorumluluğunu arttırarak daha da sabır gerektiren bir hal alır. Sınıfın, kurumun, yöneticilerin ve ebeveynlerin istekleri altında yeni sorumluluklarla karşılaşan öğretmenler bu esnada gösterilen fazla çaba ve mesai ile mesleki tükenmişlik yaşamaya zemin hazırlar. İşle ilgili sorunlar yaşayan, çalışma şartlarından memnun olmayan öğretmenler, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve işyerinde etkinliğin azalmasına neden olan düşük kişisel başarı gösterir. Öğretmenlerin başarısız performansı öğrencileri, ebeveynleri ve kurumu olumsuz yönde etkiler. Mesleki tükenmişlik öğretmenlerin işe katılımında ve memnuniyetinde azalma, istifa sayısında artış, düşük performans, grup bağımlılığının azalması gibi değişikliklere neden olur. Okul öncesi dönemde çalışma süresi, daha az ücret, öğrencilerin ebeveynlerini tatmin etmek gibi sorumluluklar okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde ciddi artışlara neden olur. Hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de çocukların kişisel ve akademik hayatı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliği önlem alınması gereken önemli bir konudur.

G. Mesleğe Yabancılaşma

Mesleki tükenmişliğin ortaya çıkma nedenleri ile benzer olan bir diğer olumsuz düşünce ve tutum ise mesleki yabancılaşmadır. Yabancılaşma günlük hayatımıza etkisindeki tanımıyla, bireyin dâhil olduğu toplumdan, çevresindeki kişilerden hatta ilerleyen süreçlerde kendinden bile uzaklaşması, çevresine ve işine yönelik bağlılık hissini azalarak çevresinde olan bitene karşı duyarsızlaşma anlamına gelmektedir (Nuraydın, 2018). Bireylerin isteklerinin, düşüncelerinin ve var olan alışkanlıklarının,

kendine, ilişkilerine, tutum ve davranışlarına uzak gözükməsi, önemini yitirmesi yabancılaşma içinde olduğunu gösterir (Mahmutyazıcıoğlu, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları işlerde veya çalışma ortamındaki ilişkilerde zorluklar yaşayıp bununla birlikte bir şeylerin yolunda gitmediği yönündeki düşüncelerinin, olumsuz tutumlarının artması beraberinde mesleki tükenmişliği ve mesleğe yabancılaşmayı getirir. Yabancılaşma kavramı, özellikle bireylerin çevresiyle olan ilişkilerini, etkileşimlerini ve kişinin mesleğine karşı tutum, düşünce ve davranışlarını etkileme eğilimine sahiptir. Öğretmenler üzerinde önemli etkilere sebebiyet veren mesleki tükenmişliği ve okula yabancılaşma sorunları öğretmenlerin mesleğine, kendisine verilen görev ve sorumluluklara, kendini geliştirmeye, içinde bulunduğu çevreye ve kendisine karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olur (Önder, Cengiz ve Balaban-Dağal, 2020). Yabancılaşma bireyin bir topluluğa, gruba ait olmama, aidiyet hissetmeme duygularını geliştirmesine yol açar. Öğretmenlerin geliştirdikleri bu olumsuz duygular onların planlamış oldukları kariyer hedeflerinden de uzaklaşmasına yol açmaktadır. Mesleğe yabancılaşma ilk aşamada öğretmenlerin kendi içinde yaşadıkları psikolojik bir durum olsa da, zaman içerisinde hem kişisel hem de çevresel etkileri olan bir durum haline gelir. Bunun sonucunda işine yönelik yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin, tutum ve davranışları işini etkilemekle kalmayarak, var olan ilişkilerini de etkileyerek, bir bütün olarak yaşama bakışını ve işine yaklaşımını değiştirecektir. Öğretmenlerin yaptığı işten zevk alması ve kendini mesleğini icra ederken mutlu hissetmesi onların iş tatmini arttırır. İş doyumuna ulaşamayan öğretmenler mesleğinin gerektirdiklerini yaparken mutsuz olur ve iş ortamında huzursuzluk yaşar. Bu olumsuz durum psikolojik, fizyolojik ve sosyal yönlerden öğretmenlerin uyumsuz birer birey haline dönüşmelerine, işe karşı ilgisiz tutum sergilemelerine, işi terk etme isteğine, sürekli olarak kurumdan şikâyet etme eğiliminde olmalarına, mesleki açıdan gelecek kaygısı içine girmelerine ve umutsuzluk yaşamalarını ortaya çıkarabilir (Yıldırım ve Naktiyok, 2018).

Mesleki yabancılaşma öğretmenlerin mesleki hayatlarında hayal kırıklığı yaşaması sonucunda oluşan olağan dışı davranışlar sergilemelerine sebep olur. Kişide bıkkınlık, kendini yetersiz hissetme ve sosyal çevreden uzaklaşma gibi davranışların oluşmasını beraberinde getirir (Mau,1992). Mesleki yabancılaşma kişinin yaşadığı toplumda kendine veya çevresine karşı yüksek düzeyde hissettiği yabancılık durumunu içerir. Yabancılaşma okul öncesi öğretmenlerinin okulda, okul dışında kişinin kendi

ihtiyaçlarından ve diğer insanlardan uzaklaşma hissi yaşamasına zemin hazırlar. Okullardaki kurumun yapısı, yoğun ve değişken müfredat programı, hızla değişen teknolojik materyal, kalabalık sınıflar, öğretmen görüşlerinin göz ardı edilmesi öğretmenlerin işlerine karşı yabancılaşmalarının sebepleri olur. Öğretmenin işine yabancılaşması hem meslekî çalışmalarının yönünü hem de sosyal ilişkilerini etkileyerek hayata bakışını, işine yaklaşımını ve hedeflerini değiştirir. Öğretmenlerde oluşan mesleğe yabancılaşma: öğrencilerin başarılarına ve sorunlarına karşı duyarsız kalma, okula ve işe olan bağlılığının azalması, görev ve sorumluluk almaktan kaçınma, yaptığı işlerde kendisini yeterli bulamama, öğrencilere karşı sabırlı davranmama gibi farklı biçimlerde kendini gösterir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini kurum tarafından değersiz hissetmesi, kendini motive edememesi, öğretme eyleminin anlamsızlaşmasına ve kendi duygu ve düşüncelerini yeterince aktaramamasına neden olabilir. Mesleğe yabancılaşma, öğretmenin öğrencilerine ve topluma örnek olmasını, öğretmenlerin meslekî yönden kendilerini geliştirmesini, toplumsal kalkınma yaşamalarına engel olur. Eğitim öğretim sürecinde çocukların öğrenmesindeki etkililiğini, öğretim hizmetindeki verimliliğini, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde olup çalışmasına verimli şekilde devam ettirebilmesinde rol oynar (Kabaklı Çimen, 2018). Öğretmenlerin mesleğine karşı yabancılaşma hissi ve davranışı yaşamasında hem kişinin hem de çevrenin etkisi vardır. Öğretmenlerin yaşam özellikleri, yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, kıdemi ve işe gidilen mesafe kendinden kaynaklı etkenleri içerir. Öğretmenlerin çalışma ortamı çalışma arkadaşları, öğrenciler, veliler ve yöneticiler ise çevresel etkenleri barındırır. Öğretmenlerin kişisel yaşam özellikleri ve çevresi öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasına katkıda bulunan bir faktör olarak görünür. Böylece, bazı yaşam özellikleri ve çevre mesleğe yabancılaşma üzerinde daha yüksek yabancılaşma davranışı ile ilişkili olup diğer yaşam özellikleri düşük ile ilişkilidir. Öğretmenlerin bireysel özellikleri ve çevre unsurları öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma duygusuna yön verebilecek güçtedir. Olumsuz kişisel özellikler ve çevre şartları öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamasını tetikleyerek onların psikolojik durumunu, işten ayrılma, içinde bulunulan durumdan hoşnutsuz olma gibi davranışlarına yönelmelerine neden olur. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecine daha az katılımı, mesleğe karşı ilgi ve isteğini kaybetmesi bu gibi durumları daha da arttırarak öğretmenlerin yabancılaşma davranışı psikolojik bir durum haline getirir. Mesleğe karşı yabancılaşma yaşayan

öğretmenler çalışma ortamından “uzaklık”, olumsuz etki ve hoşnutsuzluk duyar. Böylece, mesleğe yabancılaşmış öğretmenler okul yaşam kalitesini, eğitim ve öğretim başarısını, iş verimliliğini düşürür (Morris, Bernadette ve Susanne, 1987).

Yabancılaşma bireyde diğer insanlara ve topluma karşı güvensizlik, güçsüzlük, anlamsızlık duyguları, kendini toplumdaki ayırma, geri çekme ve sosyal, kurumsal veya kişilerarası problemler yaşamasına bu duyguların egemenliğine girmesine yol açar. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma yaşaması hem kendini hem de öğrencilerini olumsuz yönde etkiler. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşması sonucu ilerleyen süreçte meslekleri onlar için gittikçe daha anlamsız ve yavaş yavaş donuk hale gelir. Bu durumda öğretmenler kendi faaliyetlerini anlamada başarısızlık yaşar, gelecek beklenti ve hedeflerden vazgeçer, akademik başarıda ve çocukların başarı düzeylerinde düşüşler yaşanmasına neden olur. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların bu durumu yaşaması ileriki hayatlarında da iz bırakır. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri çocukların, psikolojik ve kişilik özellikleri de dâhil olmak üzere, bağlılık duygusu, öfke duygusu, sosyal kabul, sosyal yabancılaşma, akademik başarı ve memnuniyet üzerinde ciddi izler bırakır (Çağlar, 2013).

Öğretmenler için yabancılaşmış iş, içten tatmin edici olmayan iş anlamına gelir. Öğretmenlerin tatmin edici olmayan mesleğe uzun süre devam etmesi sonucunda mesleğe yabancılaşma ciddi sosyal etkiler ile kendini gösterir. Mesleğe yabancılaşma yaşayan öğretmenler iş ile ilgili kontrolü kaybederler. İşteki kontrol eksikliği, öğretmenlerin emeğe ilişkin endişe yaşamalarına ve sosyal meselelerde düşük kontrol hissine yol açar (Seeman, 1967). Yabancılaşmanın eş anlamlılığının ayrılma olduğu, yabancılaşmanın tam olarak mutsuzluk içinde kendini soyutlamak olduğu söylenebilir. Yabancılaşma literatürde olumsuzluk, hatta *güçsüzlük*, *normluksuzluk* veya *anlamsızlık* anlamında olan bir *azlık* olgusu olarak kullanılır. Yabancılaşma yaşayan öğretmenler kendini mutsuz hissetmekle kalmaz, bedensel ve zihinsel enerjisini geliştirmez, ancak bedenini ve zihnini yorar. Bu yüzden öğretmenler kendilerini işinin dışında hissederler. Çalışırken zevk alamaz ve emek vermeye gönüllü olmazlar. Bir süre sonra mesleğinin taşıdığı anlam sadece ihtiyaçları karşılamak için bir araç haline gelir (Horowitz, 1966).

Özetle öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasının en büyük sebeplerinin yapılan işin ve çalışma ortamının özelliği, çalışılan kurumun yapısının oluşturduğu görülüyor. İşin öğretmen tarafından anlamlılığı ve işten yüksek beklentiler yabancılaşmaya neden

olur. Çalışılan kurumun büyüklüğü, iş sorumluluğu ve yönetim biçimi yabancılaşmayı tetikler. Öte yandan kurumdaki adaletsiz işbölümü, tekdüzelik, yöneticilerle yaşanan çatışmalar, diğer çalışanlarla yaşanan olumsuz ilişkiler, fikir ayrılıkları, çalışma koşullarının ağırlığı gibi etkenler yabancılaşma faktörleridir. Mesleğe yabancılaşan öğretmenler, yaşamının anlamını ve nedenini kaybetmiş olur. Kendi amaç ve hedeflerine karşı ilgisiz kalır, kurallara, sorumluluklara uyum sağlamakta isteksizleşir. Bu durum öğretmenlerin hem iş tatminini hem de işe bağlılığını azaltır. Çocukların hayatlarında da akademik başarılarında da olumlu izler bırakamazlar. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi, gelecekte gerekli önlemlerin alınması, ilgili problemlere çeşitli çözüm önerileri getirilebilmesi, öğretmenlere verilen eğitimin kalitesinin artırılması ve okul öncesi eğitim alanına sunacağı katkılar açısından ne kadar önem taşıdığı görülmektedir.

H. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik ve Epistemolojik İnançları

Öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, onların öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin algı ve inançlarını, sınıf içerisindeki öğretimsel süreçlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkiler. Pedagojik inançlar, düşünce, davranışlar ve öğretimsel süreçleri etkiler. Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik inançlar, bilginin transferini ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerini kolaylaştıran süreci kapsar. Öğretmenlerin pedagojik inançları onların sınıftaki öğretme ve öğrenme anlayışlarını etkiler. Öğretmenlerin sınıfta benimsedikleri öğretme-öğrenme stratejileri, öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlardan etkilenir. Epistemolojik inançlar ise, bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiği ile ilgilidir ve bireyin şahsi anlayışını temel alır. Schommer'e (1990) göre epistemolojik inanç öğrenme ile bilginin doğası ve kaynağı ile ilgilenir (Gümüştekin-Ertugay, 2019). Bilgi nedir, bilgiye nasıl ulaşılır, bilmenin yolları nelerdir gibi soruları sorgular. Epistemolojik inançlar bilgi, bilginin kaynağı, bilmenin yolları, bilimsel bilgi gibi kavramlara yönelik sahip olunan inançları kapsar ve bu inançları bireyler deneyimleri sonucunda elde eder. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, öğrenme-öğretme süreçlerini çok yönlü olarak etkiler. Eğitim ve öğretim süreci içindeki bilginin elde edilip, bireyin elde ettiği bu bilgileri hayatında kullanılabilir hale getirebilmesi epistemolojinin önemini ortaya koyar (Gazioğlu, 2018). Epistemolojik ve pedagojik inançlar öğretmenlerin mesleklerinin niteliğine ve nasıllığına yönelik birtakım inançlar geliştirmesini sağlar. Pedagojik inançlar öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme

olgularını barındırırken, epistemolojik inançlar da öğretimsel süreçlerin şekillenmesini içerir. Bu inançların bütünü öğretmenin sadece sınıf içi karar verme ve eyleme geçme süreçlerini değil, birçok öğretimsel faaliyetini de etkiler (Sosyal, Radmard ve Kutluca, 2018). Epistemolojik ve pedagojik inançlar bilgi, bilmek ve bilgi ve bilmenin nasıl olması gerektiği düşünülen yerde yetişir ve gelişir. Epistemolojik inançlar ve pedagojik inançlar, ele alınması gereken temel inançlardır. Hızlı bir şekilde ortaya çıkan zorluklara uyum sağlamak, eğitim öğretimde daha iyi ilerlemek ve değişen eğitim toplumuna ayak uydurabilmek için benimsenmelidir. Öğrenme çıktıları ve öğretmen ile olumlu gelişmiş ilişkiler epistemolojik ve pedagojik bakış açılarını geliştirmenin anahtarı niteliğindedir. (Sing ve Khine, 2008).

Öğretmenlerin pedagojik inancı genellikle bütünsel olarak tanımlanır. Öğretim, müfredat ve genel olarak öğretmenlik mesleği gibi çeşitli boyutlarla ilgili kavramları barındırır. Bir öğretmenin pedagojik inançları onun öğretme değerleri ve davranışlarına, bilişsel kavrama ve yenilikçi öğretim bilgisine yön vererek pedagojik hedeflerini etkiler. Ayrıca, olumlu pedagojik inanca sahip öğretmenler yenilikçi öğretime karşı duyuşsal tutumlar, yenilikçi öğretim yürütmek için çaba göstermeye daha isteklidir. Öğretmenlerin pedagojik inançlarına ve öğretmenlerinin olumlu duyuşsal tutumunun oluşumuna kurumun idari desteği, meslektaşların tutumu ve okul atmosferi katkıda bulunabilir. Olumlu benlik yapısı geliştirerek kendilerini daha iyi gören öğretmenlerin öğretme becerileri ile donatılmış olması, öz-yeterliklerinin olumlu değerlendirilmesi, olumlu yenilikçi pedagojik inançlar geliştirmesini sağlar (Chen, Huang ve Wu, 2020). Öğretmenlerin pedagojik inançları birden fazla boyuttan oluşur. İlk büyük boyut, *öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel yetkinlikleridir*. İkinci büyük boyut öğretmenlerin, *algılama, yorumlama ve karar verme* sürecidir. Üçüncü boyut ise öğretmenlerin gerçek öğretim uygulaması sırasında *gözlemlenebilir davranış ve performanslarıdır*. Öğretmenlerin pedagojik yeterliliği tüm bu boyutların bütünleştirilip sürekliliğin sağlanmasını içerir (Torbeys, Verbruggen ve Depaepe, 2019).

Epistemolojik inançlar ise bireylerin öğretme ve kavrama yapısı ile ilgilidir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değer sistemleri sınıftaki anlayışları, öğretmenlerin yöntem becerilerini şekillendirerek, eğitim stratejilerini ve sınıf performansını etkiler. Öğretmenlerin inançları, aktif öğrenci katılımlarının olduğu eğitim iyileştirmelerini, öz-düzenleme ve bağımsız öğrenme ortamlarında değişiklik

meydana getirmesini sağlar. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarına dayalı sınıf uygulamaları okul öncesi eğitiminin kalitesi için kritik öneme sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin inançları çocukları etkileyen değişkenlerden biridir. Gelişmiş epistemolojik inançlar esnek düşünmeyi destekleyen, yeni fikirler alma veya eski fikirleri değiştirme yetisinin kararlılığını içerir. Öğrenme veya öğretme stratejileri, belirli bir amacı başarmak için tasarlanmış öğrenme veya öğretme davranışlarını hedefler. Öğrenme ve öğretme yaklaşımları çeşitli niyetler ve stratejiler barındırır (Cheng, Chan, Tang, ve Cheng, 2009). Çocuklarda ilginin ve araştırma etkinliğinin artırılması, öğrencilerin bilgi ve bilmek hakkındaki inançları öğrenme süreçlerine aracılık eder. Epistemolojik inanç, okul öncesi öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenmelerinde önemli bir bileşen etkisi sağlar. Öğrenmeyle ilgili inançlar, okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme gibi motivasyon, sebat ve problem çözme yaklaşımlarını etkiler. Epistemolojik inançlar öğrenme, düşünme ve problem çözme üzerinde rol oynar. Epistemolojik inançlar çocukların aktif olarak katılım derecesini etkiler, öğrenmede, sorumluluk almakta, yazılı materyali kavramakta ve kötü yapılandırılmış alanlarla başa çıkmasını zorlaştırır. Epistemolojik inançların öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkisi vardır. Epistemolojik inançlar öğrenmeye yardımcı veya engel olabilir. Öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye nasıl teşvik edebileceğini ve etkili öğretim için neler yapabileceğini düşünmesi önemlidir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları öğrencileri yönlendirir, bilgiyi karmaşık halden anlaşılır hale getirir, fikirleri bütünleştirir, görev ve sorumluluklarında kararlılık göstermesini sağlar. Öğretmenlerin müfredat programını, dersleri ve öğrenme ortamlarını daha iyi yapılandırabilmesini sağlar. Çocukların epistemolojik inançlarının gelişmesini teşvik ederek daha fazla kişisel katılım ve sorumluluk kabulüne sahip olmalarında rol oynar. Öğrencileri daha bilgili olmaya ve bilginin daha fazla olduğu inancına yönelmek öğretmenlerin epistemolojik inançlarıyla ilişkilidir (Tolhurst, 2007). Epistemolojik inançlar, bireyin bilginin doğasına olan inancını ve bunu elde etmenin yollarını içerir (Bedel, 2012).

Epistemolojik inanç bilinebilir, bilen ve bilinenler arasındaki ilişkiyi ifade eder. Ayrıca epistemolojik inanç bir bilme yolundan daha fazlasıdır ve bilme sistemi dünyaya bakmanın tek gerçek yoludur (Perez ve Saavedra, 2017). Bilgi kuramı ile ilgili bir felsefe dalı olarak epistemoloji, insan bilgisinin kaynağı, doğası, sınırlamaları, sistemi ve doğruluğu hakkında sorulardır. Kişisel epistemoloji ise bilginin gerekçesi bireylerin

bilginin ne olduğu ve nasıl bildikleri hakkındaki algılarıdır. Epistemolojik inançlar olarak bilinen inançlar diğer tüm bilgi ve inançları filtrelediği düşünölen öğretme ve öğrenme hakkında çıkarılan bilgilerdir. İnançların bireysel olarak inşa edildiği, psikolojik çerçevelerinde öğretmenlerin rolü olan epistemolojik inançlar öğretim uygulamalarına ilişkin içgörü sağlar (Brownlee vd. 2015). Öğrenme ve öğretmeye dayalı epistemolojik inançlar okuduğunu anlama, karmaşık ve kötü yapılandırılmış öğrenme ile öğrencilerin aktif katılımını ve öğrenmeye kalıcılığını başka bir deyişle, bireylerin epistemolojik görüşlerini açıklamaya odaklanır. Epistemolojik inançlar; bilginin bir kişi tarafından mı yoksa doğuştan gelen bir yetenek mi olduğunu, bireylerin zeki oldukları için mi yoksa kendi çabalarıyla mı öğrendiklerini ve öğrenme yeteneği kendiliğinde mi yoksa edinilmiş mi olduğu sorularına yanıt arar.

Epistemolojik inanç eğitim ortamlarında etkili öğretme ve öğrenmeyi teşvik etmektedir. Erken çocukluk öğretmeninde kişisel epistemolojik inançlar ve öğrenme sonuçları eğitim programlarını etkiler. Öğretmenlerin epistemolojik inancı öğretime ilişkin inanç sistemlerini anlama ve öğrenme, uygulamalarının nasıl olduğu hakkındaki bilincidir (Brownlee ve Berthelsen, 2006). Okul öncesi öğretmenleri çocukların epistemolojik görüşleri üzerinde öngörülebilir bir yol izler. Okul öncesi eğitimde öğrenme daha çok çocuk merkezlidir (Dunekacke, Eilerts ve Blömeke, 2016). Çocukların epistemolojik görüşleri çok erken yıllarda gelişmeye başlar. Bu inançlar akademik görevlerdeki kavrayışı ve kavrayışı etkileyebilir. Çocukların epistemolojik görüşleri duygu ve deneyimlerinden etkilenir. Genellikle çocukların epistemolojik inançları, bilgi edinme, bilgiyi temin ettiği öğretmen davranışları, otoritesi ve inançlarıyla ilgilidir. Çocukların okul öncesi dönemdeki olgunlaşması ve gelişimi sayesinde epistemolojik görüşler değişebilir. Çocukların bilme ve öğrenmeye karşı tutumlarını okul öncesi öğretmenleri şekillendirir. Bu açıdan okul öncesi dönemdeki kişisel değişimler ve epistemolojik inancı çocuğun yaşantısına ve öğrenmelerine bağlı olarak değişiklik gösterir. Çocukların bilme ve öğrenme yaklaşımları, eleştirel düşünme becerileri ile bilişsel süreçlerinde merkezi rol oynar. Çocukların problem çözme, analitik yaklaşımlar ve karar verme gibi becerilerini geliştirir. Çocukların farklı yaklaşımlarla nasıl bilgi edindikleri ve bu yaklaşımların unsurlarını nasıl belirledikleri çocukların gelişimlerini ve eğitimlerini desteklemede çok önemlidir. Çocukların bilgi yaklaşımları, epistemolojik gelişimlerini arttırmak için gereklidir. Çocukların düşüncelerini, görüşlerini geliştirme ve onları öğrenmeye teşvik edecek etkili bir

ortamı tasarlama, okul öncesi öğretmenleri tarafından sunulan bilgileri ezberlemek yerine bilgilerini kendine göre anlamlı bir şekilde bütünleştirmelerini sağlamak önem taşır. Bu nedenle, çocukların epistemolojik görüşleri çocukların düşünme sistemi üzerinde daha verimli olmasını sağlar. Okul öncesi çağındaki çocuklarda öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar, epistemolojik düşüncelere sahip, öğrenmeye yönelik bu inançları benimsemiş okul öncesi öğretmenleri tarafından gelişir (Güneş, Şahin, Berksoy ve Erkan, 2018).

Sonuç olarak öğretmenlerin epistemolojik ve pedagojik inançları, öğretmenlik mesleğinin kapsamıdır, öğretmenlerin işleyişindeki bilişsel değişiklikleri, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yöntem, stratejilerini, davranışlarını ve becerilerini etkilediği görülür. Öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri kullanarak öğretebileceği ya da karşılaştığı sorunlarla nasıl başa çıkabileceğini, hangi stratejin uygun olacağına karar vermesi onların bireysel özellikleriyle yakından ilgilidir. Bu bireysel özellikler arasında öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik ve pedagojik inançları yer alır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik ve pedagojik inançlar, günümüzün hızla değişen ve gelişen ortam koşullarına uyum sağlayabilmek, yeni değişimler, gelişmeler ortaya koyabilmek için problemleri iyi anlayan, analiz eden, probleme uygun çözüm yolları üretebilen ve çözüm yollarını uygun bir şekilde uygulayıp problemi ortadan kaldıran bireyler yetiştirebilmek için önem taşır. Öğretmenlerin epistemolojik ve pedagojik inançları onların öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarının niteliğinin ve kalitesini etkiler. Buradan anlaşılacağı gibi okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar üzerindeki rol model olma ve yönlendirme etkisinin olumlu etkiler yaratabilmesi için öğretmenlerin epistemolojik ve pedagojik inançlara sahip olma düzeyleri hem mesleki nitelikleri hem de çocukların gelişiminde etkin rol oynar.

İ. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, öz-yeterliliği, motivasyonu, mesleki tükenmişliği, mesleğe yabancılaşma düzeyleri, epistemolojik ve pedagojik inançları ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan araştırmaların incelenmesine ve açıklamalarına yer verilmiştir.

1. Ulusal Araştırmalar

Bu kısımda ilk olarak sınıf yönetimi becerilerine yönelik okul öncesi ğretmen ve ğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir. Ardından sırasıyla öz-yeterlik, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inançları ele alan ulusal araştırmalar incelenmiş ve detaylı olarak tanıtılmıştır.

a. Sınıf yönetimi ile ilgili ulusal araştırmalar

Aşağıda 2005-2020 yılları arasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini tespit etmeye yönelik ulusal araştırmaların genel olarak beş başlık altında toplandığı grlmştir. Bu başlıklar sırasıyla şu şekildedir; *okul öncesi ğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve okul öncesi ğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algıları* (Keleş ve Yaşar, 2016), *okul öncesi ğretmenlerinin istenmeyen ğrenci davranışlarıyla başa çıkma stratejileri* (Dönmez, Aşantoğrul, Karasulu ve Bal, 2018), *ğretmen eğitiminin sınıf yönetime etkisi ve sınıf yönetim teknikleri* (ztrk, Gangal ve Beşgen Ergişi, 2014). Belirtilen her bir araştırma başlığı altında yapılan çalışmalar, detaylı ve kronolojik bir şekilde sunulmuştur.

Denizel Güven ve Cevher, (2005) okul öncesi ğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Denizli ilinde özel ve devlet okullarında görev yapan 93 okul öncesi ğretmeni katılım göstermiştir. Bulgular sonucunda katılımcıların ğrenci merkezli tutum sergiledikleri ve öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile çalıştıkları kurumun sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı farklılaştığı grlmştir.

Kapusuzoğlu, (2006) alışmasında okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarıyla aile tutumunun çocuğun gelişim özelliklerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın rneklemi Bolu'da görev yapan 30 okul öncesi ğretmeni ve 50 ebeveyn oluşturmuştur. Analizler sonucunda aile tutumlarının çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Akın ve Koçak, (2007) alışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile iş doyumları arasındaki etkileşimi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Tokat ilinde görev yapan 140 ğretmen ile yrtlmştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumunu ile sınıf yönetimi becerisi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çubukçu ve Girmen, (2008) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma Eskişehir ilinde görev yapan 305 öğretmen katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini en çok alan hâkimiyeti alanında yeterli bulduğu görülmüştür.

Ekici, (2008) sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerini etkileme düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 91 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi dersinin öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Şentürk ve Oral, (2008) çalışmalarında Türkiye’de sınıf yönetimi alanında yapılan araştırmaları tetkik etmeyi ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. İlgili alan yazın incelenmesi neticesinde Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Gezgin, (2009) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu Bursa’da görev yapan 94 okul öncesi öğretmeni ile 92 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının ileride sınıflarında kullanacaklarını düşündükleri sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı ile gözlemledikleri öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine başvurma sıklıkları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Akgün, Yarar ve Dinçer, (2011) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin gözlemlenerek incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiş olup Ankara il merkezinde çalışan 6 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifadelerin, olumlu ifadelerden daha fazla olduğu görülmektedir. Olumsuz yönde söylem kullanan öğretmenlerin çoğunlukla ön lisans mezunu olduğu belirtilmiştir.

Özcan, (2012) çalışmasında sınıf başkanları tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Afyonkarahisar ilinde ilköğretim 2. sınıf 30 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler yazılı görüşme formuyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcılar etkin sınıf yönetimi becerilerinin

öğretmen özellikleri, dersteki tutumları ve öğrenci ilişkilerinden etkilendiği belirtilmiştir.

Öztürk ve Gangal (2013) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar ve disipline yönelik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması yapılan araştırmaya 3 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetiminde genel olarak geleneksel yöntem benimsedikleri görülmüştür.

Özer, (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Genel tarama modelinde tasarlanan çalışmanın ilk aşamasında 22 öğretmen adayına görüşme formu uygulanmıştır. Ardından veri toplama aracı olarak 54 maddeden oluşan aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri ölçeği kullanılmıştır. Bulgular sonucunda, aday öğretmenlerin kendilerini sınıfta ilişki yönetimi faktöründe yeterli gördüğü ve cinsiyet, okul türü ile mezun olunan okula göre sınıf yönetimi yeterlilik algılarının anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür.

Ata, (2014) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma ve sınıf yönetimi stratejilerinin anne bağlanması ile çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu Kırıkkale’de MEB’e bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile 4-5 yaş çocukların anneleri oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre bağlanma boyutlarının hem öğretmen hem de annelere ilişkin değişkenleri yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Gülay Ogelman ve Ersan, (2014) çalışmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların akranlarıyla olan ilişkileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırma Denizli ilinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni ve 306 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda akran ilişkilerinde sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk, Gangal ve Beşgen Ergişi, (2014) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Görüşme tekniği kullanılan çalışmaya okul öncesi öğretmenliği son sınıf 18 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların kendilerini aldıkları eğitimle yetersiz hissettikleri ve eksikliklerini stajda kapatmaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Demir, (2015) çalışmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ve kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin, çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkileri

üzerindeki etkinin incelenmesidir. Çalışmaya İzmir ilinde MEB'e bağlı beş anaokulunda görev yapan öğretmenler katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmen öz-yeterliliğinin sınıf yönetimi becerilerinin çocuklarla olan ilişkilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Dinçer ve Akgün, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın ölçek geliştirilmesi için 520, analizleri için ise 413 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı grubunun sınıf yönetimi becerilerinin yaş, okul türü, kıdem, çocuk sayısı ve çocuk yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Toran ve Gençgel Akkuş, (2015) KKTC' deki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada betimsel yöntem benimsenmiş olup çalışma 240 okul öncesi öğretmeni katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileriyle öğrenim düzeyi, mezun olunan okul, mesleki deneyim gibi değişkenler arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır.

Keleş (2015) çalışmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar için kullandığı yöntemleri belirlemede kullanılan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmektir. Çalışmaya 289 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Elde edilen veriler sonucunda ölçeğin yeterli geçerliliğe sahip olduğu belirtilmiştir.

Keleş ve Yaşar, (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Adana ilinde bağımsız anaokullarında çalışan 164 öğretmen ve 141 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların genel olarak sınıf yönetiminde müdahaleci tutumlar sergiledikleri bulgulanmıştır.

Gangal ve Öztürk, (2016) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yollarını belirlemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması yapılan araştırmada veriler 3 okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarında gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sık kullanılan yöntemler başlığı

altındaki yöntem ve stratejileri sık kullanılmayan olarak tanımlanan kendi özgün stratejilerine göre daha fazla kullandığı belirtilmiştir.

Aküzüm ve Altunhan, (2017) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve kaynaştırma eğitimin yeterlilik düzeyini belirlemektir. Araştırmaya Diyarbakır ilinde görev yapan 342 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Toplanan verilerin analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin üst düzeyde olduğu saptanmıştır.

Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal, (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenliğe yönelik tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın katılımcı grubunu 232 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bulgular sonucunda öğretmenlerin benimsedikleri demokratik tutumların sınıf yönetimi becerilerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Tunçeli ve Zembat (2017) çalışmalarında dezavantajlı çocukların akranlarıyla eşit eğitim imkânına sahip olmasını amaçlamışlardır. İlgili alan yazılarının incelenmesi sonucunda ölçme araçlarının değişen ihtiyaçlara ve çocukların gelişimine katkı sağlayacak nitelikte sürekli yenilenmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcı grubunu 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde mesleki kıdemle anlamlı farklılaşma oluşturduğu belirtilmiştir.

Büyüktaşkapu Soydan, Alakoç Pırpır, Öztürk Samur ve Angın, (2018) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve disiplin anlayışlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini 180 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin desteklenmesi gerektiği ve öğretmenlerin genelde itaate dayalı disiplini benimsediği görülmüştür.

Dönmez, Aşantoğrul, Karasulu ve Bal, (2018) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı yöntemleri incelemektir. İlişkisel tarama modelinden yararlanılan çalışmaya 90 okul öncesi

öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik kullandığı yöntemlerin yaş, kıdem ve çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Güder, Alabay ve Güner, (2018) çalışmalarında okul öncesi eğitiminde karşılaşılan davranış problemlerinin belirlenmesini ve baş etme yollarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 13 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin sınıflarında en çok öfke nöbeti, ağlama, bağırma, inatçılık davranışlarıyla karşılaştığı ve baş etme yolları olarak göz teması kurma, görmezden gelme, ödül-ceza gibi yöntemler uyguladıkları tespit edilmiştir.

Parpuçcu, Yıldırım-Polat ve Akman, (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki iletişimlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Görüşme tekniği kullanılan çalışmanın örneklemini 13 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Bulgular sonucunda katılımcı grubunun öğrenim düzeyine göre öğretmen ifadelerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kaplan, (2018) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 514 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Elde edilen veriler sonucunda sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir ölçek geliştirildiği belirtilmiştir.

Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe, (2018) çalışmalarının amacı sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışmaya 115 sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Elde edilen veriler sonucunda kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şengül, Yılmaz ve Kara (2018) çalışmalarında Türkiye’de okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmaların araştırılması amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilgili alanda yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı ve genel olarak karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmaların nitel ve nicel yöntemlere göre daha az yer verildiği tespit edilmiştir.

Bilgin, (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmaya 170 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin

rehberlik yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerinde olumlu yordayıcı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Can ve Günaydı (2019) çalışmalarını amacı okul öncesi dönemde çocuk oyunlarının sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya 29 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, çocuk oyunlarının sınıf yönetimi üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Gangal ve Öztürk, (2019) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla başa çıkma yollarını incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması yapılan araştırmada, 3 okul öncesi öğretmeni sınıfında gözlemlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmeleri için farklı yaklaşım ve tutumlar geliştirmelerinin sağlanmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Günaydı, (2019) okul öncesi dönem oyunlarının içerdiği değer unsurlarının, sınıf yönetimi becerilerine etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Nitel araştırma deseninde tasarlanan araştırmanın katılımcı grubunu, Kırklareli ilinde çalışan 29 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bulgular sonucunda okul öncesi dönemde oynanan oyunların, öğretmenlerin sınıf yönetimine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pişkin, (2019) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemeyi ve bu becerilere etki eden etmenleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Kütahya ilinde devlet okullarında görev yapan 149 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bulgular sonucunda katılımcıların yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu ve mesleğini severek yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir.

b. Öğretmen öz-yeterliliği ile ilgili ulusal araştırmalar

Aşağıda 2006-2019 yılları arasında öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerine yönelik ulusal araştırmaların genel olarak sekiz başlık altında toplandığı görülmüştür. Bu başlıklar sırasıyla şu şekildedir; *okul öncesi öğretmenleriyle okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz-yeterlilik düzeyleri* ve (Yoldaş, Yetim ve Küçükkoğlu,2016) *okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerinin öğretmenlik tutumlarına etkisi* (Elaldı ve Yerliyurt, 2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf*

yönetimi stratejilerine ve problem çözme becerilerine etkisi (Oğuz,2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin matematik (Aksu,2008),fen (Şeker ve Çavuş,2017), yaratıcı drama (Çelik, 2017) ve müzik (Koca,2013) öğretimine etkisi. Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri ile okul öncesi çocukların akran ilişkileri arasındaki ve çocuk-öğretmen etkileşimleri (Ata-Aktürk ve Demircan, 2017) arasındaki ilişkiyi etkileyen etmenler üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Kesgin, (2006) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri ile problem çözme becerilerini kullanma düzeylerine yönelik ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 184 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik ve problem çözme becerilerini kullanma düzeylerinin medeni duruma, gelir düzeyine, mezun olunan okula ve kıdeme göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Aksu, (2008) çalışmasının amacı öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerini incelemektir. Çalışmada karma yöntem kullanılmış olup, farklı bölümlerden toplam 232 öğretmen adayı katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ve başa çıkma davranışlarının alt boyutları açısından yüksek eğilimlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Tepe ve Demir, (2011) araştırmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini kontrol edebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmaya Konya ilinde görev yapan 862 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Durmuşoğlu-Saltalı, Arslan ve Budak, (2012) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterliklerin öğretmenlik mesleki tutumlarını yordama gücünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini 241 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki otokratik, demokratik ve boşvermiş tutumlarının sınıf yönetimi ve çalışma çevresiyle işbirliği içinde olmasının öz yeterliği ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Seçer, Gülay Ogelman, Önder ve Berengi, (2012) çalışmalarında 5-6 yaş okul öncesi çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik öz-yeterlik algısının ve akran ilişkilerinin incelemiştir. Araştırmalarının örneklem grubunu toplam 200 kişi olmak üzere okul öncesi dönemi 5-6 yaş grubu çocukları ve anneleri oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı annelerin ebeveynliğe yönelik öz-yeterlik algılarının etkisini araştırmaktır. Araştırma sonucunda annelik, ebeveynlik, saldırganlık, korku, kaygı ve akran mağduriyeti değişkenleri ile öz-yeterlik düzeyleri arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetingöz, (2012) araştırmasının amacı okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterliklerini ortaya koymaktır. Araştırma 190 okul öncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların yaratıcı drama yöntemleri kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri düşük ve yüksek öğretmen adayları arasında drama etkinliği planlama ve yürütmede bilgi, beceri kavramalarında farklılık olduğu görülmüştür.

Koca, (2013) araştırmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 157 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, (2013) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterliliklerine yönelik inanç ve görüşlerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyetlerine, kıdeme, okul türü ve gelir düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Seçer, Gülay Ogelman ve Önder, (2013) babaların öz-yeterlilikleriyle okul öncesi çocukların akran ilişkileri arasındaki ilişkinin analizini yapmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarını toplam 200 kişi olmak üzere 5-6 yaş okul öncesi çocuğu ve onların babaları oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre ebeveynlik öz-yeterlilik düzeyinin akran ilişkileri değişkenleri üzerinde yordayıcı etkisi olduğu belirtilmiştir.

Karataş ve Başbay, (2014) çalışmalarında öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluluk düzeyinin eleştirel düşünme, öz-yeterlilik ve akademik başarı yönünden yordanmasını incelemiştir. Araştırmalarına 649 eğitim fakültesi

öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik başarıları ve öz-yeterlikleri arttıkça öz yönetimli öğrenmeye hazırlıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol ve Ergün, (2015) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adayları ile öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliklerinin karşılaştırılmalı incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 177 okul öncesi öğretmeni ve 161 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının okul öncesi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akmeşe ve Kayhan, (2015) çalışmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemesidir. Araştırmalarının katılımcı grubunu 36-60 ay aralığındaki çocuklar ile 45 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri sonucunda, öğretmenlerin yaş değişkenine göre oyun öğretimi, planlama ve değerlendirme süreciyle oyun öğretiminde mesleki öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Şahin Sak, (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmasının örneklemini 52 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış gözlem formuyla toplanan veri analizleri sonucunda katılımcı grubunun genel olarak sınıf yönetiminde kendilerini yeterli bulduğu belirtilmiştir.

Ateş, (2015) araştırmasının amacı okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterliliklerini incelemektir. Karma yöntemle tasarlanmış olan çalışmanın katılımcı grubunu 121 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre, okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sivri ve Balcı, (2015) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırmaları öğretmen adaylarının sınıf yönetimindeki kendi yeteneklerine ilişkin inançlarını ortaya çıkarmak üzere yapılmıştır. Veri analizleri sonucunda, katılımcıların sınıf yönetiminde yüksek derecede öz-yeterlik inançlarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Şenel ve Buluş, (2016) okul öncesi öğretmenlerinde mesleki tükenmişliklerinin öz yeterlilikleri üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya Denizli

ilinde görevli 236 okul öncesi öğretmenini katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öz-yeterlik düzeylerinin tükenmişlikleri anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Yoldaş, Yetim ve Küçüköğlü, (2016) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini karşılaştırılmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın katılımcı grubunu 98 öğretmen adayı ve 98 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Ekici, Can, Yaman, Yavaş, Ramadan ve Can, (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Çalışmalarına 254 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada katılımcıların çalıştıkları kurum ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-yeterlik İnançları Ölçeği 'nin tüm alt boyutlarından aldıkları puan arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Gökmen, Deveci, Bingöl, Bekir, Temel ve Kanat, (2016) araştırmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope kuramına yönelik tutumların öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma Ankara'da MEB'e bağlı anaokullarında görev yapan 346 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin High/Scope yaklaşımı ile öz-yeterlik inançlarının alt boyutları arasında olumlu ve zayıf bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Ateş ve Cevher-Kalburan, (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitimi bölümü 121 son sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz, Tomris ve Kurt, (2016) çalışmalarında amaç okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile teknolojik materyal kullanımına ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırmalarına Balıkesir ilinde görev alan 174 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bulgular sonucunda katılımcı grubunun teknolojik materyal kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır.

Aşıroğlu, (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel veri analizi kullanılan araştırmaya 120 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın

sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlikleri arasında, bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Elaldı ve Yerliyurt, (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını korumak ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup, 855 okul öncesi öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğine yönelik daha çok olumsuz inançlara sahip olduğu görülmüştür.

Çelik, (2017) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitiminde öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasına 60 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin yeterliliklerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz, (2017) çalışmasında okul öncesi öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ile öğretmen öz-yeterliklerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma 207 okul öncesi öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmeni adaylarının problem çözme becerisi ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Şeker ve Çavuş, (2017) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 128 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çelik, (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini tercih etmeye yönelik öz-yeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimleyici ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının drama yöntemini tercih etmeye ilişkin öz-yeterliklerinin cinsiyet açısından değişmediği ancak, sınıf düzeyi açısından değiştiği saptanmıştır.

Dönmez ve Ramazan, (2017) araştırmalarını amacı okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin davranışları ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın katılımcı grubunu 75 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda aile katılımına yönelik

davranışları ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

Koç ve Sak, (2017) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmalarına 683 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin programındaki etkinliklere ilişkin öz-yeterliklerinin; cinsiyetlerine, yaşlarına, deneyimlerine ve eğitim düzeylerine göre farklı program etkinliklerinde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Yaşar Ekici, (2017) çalışmasında pedagojik formasyon eğitimi alan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz-yeterliklerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmaya 151 öğretmen adayı katılmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir.

Yıldız, (2017) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesini amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmaya 240 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan çalışmalar sonunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Tuncer, Şimşek, Dikmen, Akmençe ve Bahadır, (2017) araştırmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesidir. Araştırmalarına 194 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Veri analizlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ata-Aktürk ve Demircan, (2017) okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen-çocuk iletişim becerilerinde öz-yeterlik inançlarının rolünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmalarına 78 farklı okulda görev yapan okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının iletişim becerileri ile pozitif ve güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Oral, (2017) okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetkinlik inançları ve üstün yetenekli eğitime ilişkin öz-yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasına 109 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler için eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Öztutgan, (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu 253 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri analizlerine göre öğretmen adaylarının müzik etkinliklerinde öğrencileri motive etme konusunda öz-yeterliklerinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Sönmez, Alptekin ve Bıçak, (2018) çalışmalarında amaç okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlikleriyle kaynaştırma eğitimi ihtiyaçlarını incelemektir. Çalışmalarının katılımcı grubunu nicel kapsamda 475, nitel kapsamda ise 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilerde öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli bulduklarına, nitel boyutunda ise öğretmenler kaynaştırma eğitimi bilgisine yönelik kendilerini yetersiz buldukları ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Keleş, Dikici Sığırtmacı ve Dikici, (2018) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik (algı) ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmanın katılımcı grubunu toplamda 591 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Semerci ve Balat, (2018) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırma İstanbul'da çalışan 500 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileriyle öz-yeterlilikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kutluca, (2018) araştırmasında öğretmen öz yeterliğinin motivasyon, epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından belirlenip geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma 294 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda katılımcıların öğretmen öz-yeterlik inançlarının ortalama değerinde olduğu belirlenmiştir. Bu inançların pedagojik inanç ve akademik başarı değişkenlerinden etkilendiği tespit edilmiştir.

Demir ve Şahin-Ası, (2018) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları becerilerin, öz-yeterlikleri ve çocuk-öğretmen iletişimlerine yönelik ilişkilerine etkisinin incelenmesidir. Çalışma İzmir ve Çanakkale illerinde çalışan 98 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma

sonucunda çocuk cinsiyetinin öğretmenlerin çocuk ile kurduğu ilişkiyi kavrama biçiminde farklılaşma yarattığı görülmüştür.

Çetinkaya, (2019) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleriyle öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmasının katılımcı grubunu 264 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin eğitim durumu, okul türü, çalışma durumu, çocukların yaş grubu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Metin ve Aydoğan, (2019) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ve özel alan yeterliklerinin incelenmesidir. Karma yöntem kullanılan araştırmanın örneklemini Gaziantep ilinde görevli 110 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ile öz-yeterlikleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Burdur ve Alisinanoğulları, (2019) okul öncesinde fen eğitimine yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterliklerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 306 öğretmen adayından toplanan veriler ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin inceleneceği araştırmalarda kullanılabileceği belirtilmiştir.

Kaya, (2019) çalışmasında amaç okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın katılımcı grubunu Konya ilinde görevli 108 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Keleş, Sığırtmaç ve Dikici, (2019) araştırmalarının amacı, kaynaştırma sınıfı okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesidir. Araştırma verileri 519 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı tespit edilmiştir.

Balcı ve Küçükkoğlu, (2019) çalışmalarında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile öz-yeterlik inanç düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmaya 165 okul öncesi

öğretmeni ile 106 son sınıf okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verilerine göre ilerlemecilik ve varoluşçuluk anlayışına yakın olan okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Yaman, (2019) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileriyle iş yaşam niteliği arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinden yararlanılan çalışmaya Sakarya ilinde çalışan 500 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi becerileriyle iş yaşam kalitesi arasında olumlu yönde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Buldur ve Alisinanoğlu, (2020) çalışmalarının amacı okul öncesi dönemde fen eğitimine ilişkin öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesidir. Ölçeğin geliştirilmesi için katılımcı grubunu 362 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuca göre geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Kaplan, (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterliliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Çanakkale ilinde devlet ve özel okullarda görevli 122 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma analizlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri kaynaştırma öğrencisi olma durumu, istenmeyen davranışlarla baş etmede okul aile iş birliği, sınıfın fiziksel özellikleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma isteği ve kendini mesleğinde yetersiz hissetme faktörleriyle anlamlı farklılaşma gösterdiği saptanmıştır.

c. Öğretmen motivasyonu ile ilgili ulusal araştırmalar

Aşağıda 2006-2020 yılları arasında okul öncesi öğretmenlerin motivasyon düzeylerine yönelik incelenen ulusal araştırmaların genel olarak beş başlık altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu başlıklar sırasıyla şu şekildedir; *okul öncesi öğretmen adaylarının genel akademik motivasyon düzeyleri ile* (Çeliköz, 2009), *motivasyon kaynakları ve sorunlar* (Dereli ve Acat,2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve mesleki gelişimi* (Wagner, 2006). *Okul öncesi öğretmen motivasyon düzeyinin çocukların gelişimi ve başarıları üzerindeki etkisi* (Zembat Akşın-Yavuz, Tunçeli ve Yılmaz,2018). *Okul öncesi erkek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliğine yönelik motivasyon düzeyleri* (Yılmaz ve Şahin, 2010) üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Çeliköz, (2009) okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini etkileyen temel faktörleri incelemiştir. Çalışmasının amacı genel akademik

motivasyon düzeylerini etkileyen bazı kişisel ve ailesel faktörleri araştırmaktır. Çalışmanın örneklem grubunu 285 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin gerçek motivasyon düzeylerini, okulu seçme nedenleri, iş bulma olasılıkları, yüksek lisans yapma arzusu, dış motivasyon seviyeleri, iş bulma olasılığı, öğretmene karşı tutum, sosyal çevre, gelir düzeyi ve gelecek beklentileri gibi etkenler yordamaktadır.

Yılmaz ve Şahin, (2010) okul öncesi eğitiminde görevli erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen unsurlar incelenmiştir. Araştırmanın amacı erkekleri okul öncesi eğitim alanında öğretmen olmaya ve erkekleri bu alanda teşvik etmektir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen araştırma verileri 7 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin mesleğe girmesi ve kalması için farklı değişkenlerden etkilendiği belirtilmiştir.

Dereli ve Acat, (2010) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynaklarını, düzeylerini ve sorunlarını belirlemektir. Çalışmaya 290 okul öncesi öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu, öğretmenlik mesleği motivasyonlarının kaynakları ve sorunlarının eğitim gördükleri fakülte ve sınıfa göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Özkubat ve Demiriz, (2013) çalışmanın amacı çevreye karşı motivasyon ölçeğinin okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Çalışmaya Ankara ilinde okul öncesi öğretmenliği bölümünün üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçme sağladığı saptanmıştır.

Yalçın ve Korkmaz, (2013) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonlarının farklı değişkenlerle incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 45 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yüksek motivasyona sahip oldukları ve öğretmenlerin yaşı arttıkça mesleki memnuniyetlerinin de arttığı belirlenmiştir.

Dereli İman, (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmasına 396 okul öncesi öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin

çocuk sevme puanları öğretmenlik mesleği motivasyonlarına yönelik puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı belirtilmiştir.

Bolat, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmasında nitel ve nicel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya 201 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin benlik saygısı arttıkça, motivasyon düzeylerinin de olumlu etkilendiği tespit edilmiştir.

Özbey ve Dağlıoğlu, (2017) araştırmalarında anaokulu öğrencileri üzerinde motivasyon ölçeğinin uyum çalışmasını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 207 okul öncesi dönem çocuğuyla yürütülmüştür. Bulgular sonucunda ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Dağlıoğlu, Genç ve Yüksek Usta, (2017) araştırmalarının amacı okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile matematik eğitime yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki bağlantının incelenmesidir. Araştırmalarına 116 okul öğretmenliği bölümü son sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının, matematik öğretime yönelik öz-yeterlik inançlarını yordama etkisine sahip olduğu belirtilmiştir.

Çubukçu ve Bahçeli-Kahraman, (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile öz liderlik düzeyleri arasındaki bağlantıyı incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 226 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile öz liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Zembat, Akşın-Yavuz, Tunçeli ve Yılmaz, (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik davranışları ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki bağlantının araştırılması amaçlamışlardır. Çalışmalarına 112 okul öncesi öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri katılmıştır. Bulgular sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mesleğine ilişkin olumlu tutumlarının, onların akademik motivasyonlarını ve başarılarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Özbey, (2018) okul öncesi dönem çocuklarının değer davranışları ile motivasyon düzeylerine yönelik etkileşiminin tetkik edilmesi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 270 okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda

çocukların değer davranışları ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Köyceğiz ve Özbey, (2019) okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri yönünden araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 387 okul öncesi çocuğu ve öğretmeni katılım göstermiştir. Bulgulara göre motivasyon ile problem çözme ölçek puanları arasında orta ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gözübüyük ve Özbey, (2019) okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma yapıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcı grubunu 331 okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aileleriyle güvenli bağlanma sağlayan çocukların motivasyon düzeylerinin güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

d. Mesleki tükenmişlik ile ilgili ulusal araştırmalar

Aşağıda 2002-2020 yılları arasında mesleki tükenmişlik kavramına yönelik araştırmaların genel olarak altı başlık altında toplandığı görülmüştür. Bu başlıklar sırasıyla şu şekildedir; *Mesleki tükenmişliği etkileyen değişkenler ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Erdiller, Yatmaz ve Doğan, 2019), *iş doyumu ve mesleki kıdem* (Yılmaz-Toplu,2012), *demografik özellikler ve kurum türü* (Ertürk, 2012), *mizaç* (Yoleri, 2018) ve *stres* (Yaşar-Ekici, 2017), *mesleki tükenmişlik düzeyi ile öğretmen motivasyonu* (Koltunovych, 2013) ve *öğretmen öz-yeterliliğinin sınıf yönetimine etkisidir* (Şenel ve Buluş, 2016).

Peker, (2002) farklı kademedeki öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin çeşitli değişkinlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 90 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma analizleri sonucunda öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin artış gösterdiği, lise öğretmenleri ilköğretim ve anaokulu öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik gösterdiği belirtilmiştir.

Tuğrul ve Çelik, (2002) çalışmalarında anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik seviyelerini araştırmışlardır. Araştırmalarının katılımcı grubunu 216 kadın anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Analizler sonucunda tükenmişlikle ilişkisi incelenen değişkenlerin yaşa göre farklılaşmadığı, kurum niteliği değişkeniyle ise ilişkili olduğu saptanmıştır.

Öztürk ve Deniz, (2008) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ kapasiteleri, iş doyumları ve tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma 378 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Deniz Kan, (2008) çalışmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerinin incelenmesidir. Çalışmaya 72 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal tükenme puanlarının, mesleğini istemeden yapan öğretmenlerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Balkar, (2009) çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarının benlik saygıları, iş doyum ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışmanın katılımcı grubunu okul öncesi öğretmenliği bölümünde görev yapan 57 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri analizlerine göre okul öncesi eğitim öğretim elemanlarının benlik saygısı ile kıdem, medeni durum ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır.

Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, (2010) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 395 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda bazı değişken durumlarında, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Yılmaz Toplu, (2012) çalışmasında okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İzmir'den 567 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet ve çocuk sayısı değişkenlerin haricindeki değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Ertürk, (2012) araştirmasında özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlere göre mesleki tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmasına 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Analizler sonucunda ilgili değişkenlerin özel ve devlet

okullarında çalışan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir.

Şenel, (2014) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterliklerinin tükenmişlik düzeyini yordama gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 236 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öz-yeterliliğin tükenmişlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Kabadayı, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın amacı özel ve devlet anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini analiz etmektir. Çalışmaya 63'ü devlette, 41'i özel okulda olmak üzere toplam 104 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda devlet okulunda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile özel okulda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaştığı belirtilmiştir.

Adıgüzel, (2016) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 1001 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin olağan düzeyde, sınıf yönetimi becerilerinin ise yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Şenel ve Buluş, (2016) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik seviyesi ve döngüsünde öz yeterliliğin vasıta rolünü incelemiştir. Çalışmaya Denizli'de görev yapan 236 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öz-yeterliklerin tükenmişlik düzeyini anlamlı olarak yordadığı belirtilmiştir.

Acar, (2016) araştırmasında özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumları düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya Adana ilinde çalışan 150 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre yaş ve kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleklerindeki tükenmişliklerinin de arttığı ve iş doyumlarının azaldığını tespit edilmiştir.

Adıgüzel ve İpek, (2016) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlerle değişimini incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik

mesleğini seçme nedenine bağlı olarak; tükenmişliklerinin ise duyarsızlaşma alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Yaşar Ekici, (2017) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmaya 139 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin, stres, takdir edilme, bölüm ve gelir düzeyine göre farklılaştığı belirtilmiştir.

Demir Polat, (2018) öğretmenlerin yılma düzeyleri, iş doyumları, mesleki tükenmişlikleri ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 581 öğretmen katılmıştır. Veriler sonucunda öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ile yılma düzeyi arasında negatif, iş doyumunu ile örgütsel bağlılığı arasında ise pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yoleri, (2018) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve mizacı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri arasındaki mizaç ve karakter özellikleri ile tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 130 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda mizaç ve karakter özelliğinin kişisel başarı üzerinde belirli etkileri olan yordayıcı faktör olduğu saptanmıştır.

Törnük, (2019) araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin, mesleki sosyal destek düzeylerine yönelik yordanmasının belirlenmesidir. Araştırma ilişki tarama modelinde tasarlanmış olup Tekirdağ ilinde görev yapan 297 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeylerinin, mesleki tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mahmood ve Sak, (2019) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma 408 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Mesleki tükenmişlik ile örgütsel sinizmin alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Erdiller Yatmaz ve Doğan, (2019) araştırmalarında Türkiye’de devlet okullarında 3 yaş altı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışma 869 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin

coğrafik bölge, cinsiyet, gelir ve öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılaştığı saptanmıştır.

Yüksel, (2020) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, öz-yeterlilik ve kişilik özelliklerini farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Konya’da MEB’e bağlı okullarda çalışan 317 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik ve öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öz-yeterlilik düzeyi ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Önder, Cengiz ve Balaban-Dağal, (2020) araştırmalarının amacı okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ve yabancılaşmasını belirlemektir. Araştırma 300 okul öncesi öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda devlet üniversitesindeki öğretmen adaylarının, özel üniversite okuyanlara göre daha yüksek tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığı tespit edilmiştir.

e. Mesleğe yabancılaşma ile ilgili ulusal araştırmalar

Aşağıda 2012-2020 yılları arasında mesleğe yabancılaşmaya yönelik incelenen ulusal araştırmaların genel olarak beş başlık altında toplandığı görülmüştür. Bu başlıklar sırasıyla şu şekildedir; *okul öncesi öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumları* (Kabaklı-Çimen,2017) ve *öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumları* (Çağlar, 2013). *Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri* (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016) ve *öğretmenlerin iş tatmini ile mesleğe yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişki* (Morris, 1986). *Kişisel ve çevresel faktörlerin öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri üzerine etkisi* (Atmaca, 2020).

H. Şimşek, Balay ve S. Şimşek, (2012) ilköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma düzeyini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 340 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve demografik özellikler ile okul ortamından etkilendiği belirtilmiştir.

Kıhrı, (2013) çalışmasında devlet ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin farklı değişkenlere yönelik değişimlerinin belirlenmesi için mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışma 231 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Çağlar, (2013) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini basit rastgele yöntemi ile seçilen 875 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Akpolat ve Oğuz, (2015) çalışmalarında farklı kademelerdeki öğretmenlerin örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarına 1556 sınıf öğretmeni, 4407 branş öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler örgütsel sinizmi ile işe yabancılaşma arasında pozitif ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Ayık ve Ataş Akdemir, (2015) öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya 397 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesine ilişkin algı düzeyleri ile okula yabancılaşmaları arasında negatif orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkide olduğu ve okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının okula yabancılaşmaları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Mahmutyazıcıoğlu, (2015) çalışmasının amacı okul öncesi yöneticilerinin liderlik özellikleriyle mesleğe yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma İstanbul'da MEB'e bağlı okullarda çalışan 178 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmanın veri analizlerine göre yöneticilerin liderlik özellikleriyle öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yıldız, (2016) araştırmasının amacı öğretmenlerin mesleki etik davranışları kavramalarının, mesleğe yabancılaşma, hayat doyumu ve farklı değişkenlere göre incelemektir. Çalışmanın katılımcı grubunu 397 öğretmen oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki etik davranışlara uygun davrandıklarını düşündükleri, orta düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları, düşük düzeyde işe yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Mesleğin etik ilkelerine yönelik tutumların cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Kurtulmuş ve Yiğit, (2016) araştırmasının amacı işe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılmalarına etkisini incelemektir. Araştırmaya Diyarbakır ilinde çalışan 400 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre işe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılmalarında etkili olduğu görülmüştür.

Kabaklı-Çimen, (2017) okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 288 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu ve çalışma saati, kurumu türü ve mesleği severek yapma değişkenlerinden etkilendiği belirtilmiştir.

Naktiyok ve Yıldırım, (2018) araştırmalarının amacı etik iklim, işe yabancılaşma ve iş tatmini değişkenlerine yönelik alana katkı sağlanmaktadır. Araştırma 143 sağlık çalışanı ile yürütülmüştür. Verilerin analizlerinde etik iklimin iş tatmini üzerine pozitif ve anlamlı etkisinin olduğu, iş tatminin işe yabancılaşma üzerine ise olumsuz etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Nuraydın, (2018) çalışmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinde kaynaştırma öğrencilerinin etkisini incelemektir. Araştırma İstanbul ilinde görev yapan 200 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Atmaca, (2020) öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Düzce ilinde çalışan 663 öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleriyle çalıştıkları okulun kademesi arasında anlamlı fark olduğu ve kişilik tiplerinin mesleğe yabancılaşma üzerinde farklı etkilere sahip olduğu belirtilmiştir.

f. Epistemolojik inançlar ile ilgili ulusal araştırmalar

Bu bölümde 2008-2019 yılları arasında öğretmenlerin epistemolojik inançlarına yönelik araştırmaların genel olarak beş başlık altında toplandığı görülmüştür. Bu başlıklar sırasıyla şu şekildedir; *öğretmen adaylarının epistemolojik inançları* (Aslan, 2017) ve *öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyini etkileyen değişkenlerin incelenmesi* (Aslan ve Aybek, 2018). *Öğretmenlerin epistemolojik dünya görüşleri,*

eğilimleri (Yılmaz Tüzün ve Topçu, 2008) ve *çocukların epistemolojik görüşleri* (Güneş, 2017). *Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının öğrenme ve öğretme stilleri üzerindeki etkisi* (Uzunoğlu ve Demir, 2014).

Yılmaz Tüzün ve Topçu, (2008) araştırmasında fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançları, görüşleri ve öz-yeterlik inançları arasındaki bağlantıyı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 246'sı kadın, 183'ü erkek toplam 429 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançları, epistemolojik dünya görüşleri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin bilimi öğrenci merkezli öğretmek istediklerinde başarılı olacaklarını düşündükleri görülmüştür.

Aypay, (2011) çalışmasının amacı öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesine yönelik Türkiye uyarlamasının yapılabileceği ölçek geliştirmektir. Araştırma 341 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Bedel, (2012) okul öncesi öğretmen adaylarında kontrol odağı, epistemolojik inançlar ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 206 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada kontrol odağı, epistemolojik inançlar ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma verilerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, epistemolojik inançların yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Bedel ve Çakır, (2013) çalışmalarının amacı okul öncesi ve biyoloji öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalıklarıyla epistemolojik inançlarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 286 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Analizler sonucunda biyoloji öğretmenlerinin epistemolojik inanç ve bilişüstü farkındalık alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Güneş, (2014) araştırmasında çocukların epistemolojik fikirlerini ve öğrenme biçimlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu farklı yaş gruplarında toplamda 415 çocuk oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda zihinsel kapasite aşaması artıkça, epistemolojik fikir ve kavrama stilleri alt boyutları arasındaki ilişki düzeyinin de arttığı belirtilmiştir.

Uzunoğlu ve Demir, (2014) okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının, problem çözme, yaratıcılık ve düşünme biçimleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Isparta'da görev yapan 155 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık, düşünme biçimi ve epistemolojik inançlarının problem çözme becerileri üzerine anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Güler, (2015) çalışmasının amacı öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri, duygusal zekâları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkisi ile farklı değişkenlerden etkilenmesini incelemektir. Çalışma toplam 1265 öğretmen adayıyla yürütülmüş olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ve duygusal zekâ düzeylerinin, öz düzenleme becerileri üzerinde yordayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Kazu ve Erten, (2015) çalışmasının amacı öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini ve farklı değişkenlere göre değişimini incelemektir. Araştırmanın katılımcı grubunu 367 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet ve akademik ortalamaya göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Uğraş ve Çil, (2016) bilim faaliyetlerinin doğası, bilimin niteliği ve bilimsel okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel epistemolojik inançlara etkisini incelemiştir. Araştırmaya 38 Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileri katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilimin epistemolojik yapısı hakkındaki inançlarının uygulamadan sonra iyileştiği görülmüştür.

Güneş, (2017) çalışmasının amacı okul öncesi dönem çocuklarının epistemolojik görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma 141 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre çocukların otoriteye bağlı ve bilginin değişimine yönelik düşünceye yakın oldukları tespit edilmiştir.

Aslan, (2017) çalışmasının amacı öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışmaya 564 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete ve bölüme göre anlamlı bir fark göstermekte olduğu belirtilmiştir. Elde edilen

veriler bölüm türüne göre değerlendirildiğinde ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının daha düşük düzeyde epistemolojik inanca sahip olduğu saptanmıştır.

Özözen-Danacı ve Pınarcık, (2017) çalışmalarının amacı öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, problem çözme ve güçlülük düzeyleri üzerine olan etkisini incelemektir. Çalışmaya 150 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda epistemolojik inançları gelişmiş öğretmen adaylarının problem çözme ve güçlülük düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Kutluca, Soysal ve Radmard, (2018) çalışmalarını amacı öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkçeye uyarlama ve güvenilirliğini incelemek ve çeşitli değişkenlere göre değişimini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 395 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf düzeyi ve bölüm türüne göre ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Aslan ve Aybek, (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma 429 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenmenin doğuştan/sabit gelen bir yetenek olduğuna yönelik kısmen katıldıkları ve öğrenme çabasına inandıkları yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Güneş, Şahin, Berksoy ve Erkan, (2018) okul öncesi çocukların matematiksel modellenmesi ve epistemik görüşlerini incelemiştir. Çalışmalarının amacı beş yaşındaki çocukların epistemolojik görüşlerini analiz etmek ve modellemektir. Bu çalışmada küçük çocukların epistemolojik düşüncelerindeki eksikliğin hangi yöne doğru olduğunu tahmin etmeye çalışmaktadır. Çalışma 79'u erkek, 84'ü kız toplam 163 okul öncesi çocuğuyla gerçekleştirmiştir. Çalışma bulguları sonucunda dogmatik düşüncelerin çocukların epistemolojik görüşlerini şekillendirdiği görülmüştür.

Gümüştekin-Ertugay, (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının matematik eğimi ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup 248 okul öncesi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğrenme ve öğretmen sürecince en güçlü yordayıcısının

epistemolojik inançların alt boyutunda yer alan uzman bilgi şüphesi ile öğrenme süreci inançları olduğu tespit edilmiştir.

Şaşmaz, (2019) çalışmasının amacı öğretmen öz-yeterliliği ile epistemolojik inançları arasındaki bağlantıyı belirlemektir. Araştırma Mersin’de çalışan 351 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının onların öz-yeterlilik düzeylerini etkilemediği saptanmıştır.

Usta, (2019) çalışmasının amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretmeye yönelik düşünceleriyle epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışma Burdur ilinde çalışan 372 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışı ile epistemolojik inançları arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sezgin, Bakır Ayğar ve Gündoğdu, (2019) çalışmasının amacı üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini ve epistemolojik inançlarını incelemektir. Çalışmanın katılımcı grubunu yedi farklı bölümden seçilen 476 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre bilişötesi farkındalığın alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, bilişin bilgisi alt boyutu ve epistemolojik inanç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

g. Pedagojik inançlar ile ilgili ulusal araştırmalar

Bu bölümde 2014-2020 yılları arasında öğretmenlerin pedagojik inançlarına yönelik ulusal araştırmaların genel olarak üç başlık altında toplandığı görülmüştür. Bu başlıklar sırasıyla şu şekildedir; *öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagojik inanç düzeyleri* ((Yaşar-Ekici, 2017). *Öğretmenlerin pedagojik inanç düzeyini etkileyen değişkenlerin incelenmesi* (Çiydem ve Ahi, 2019) ve *öğretmenlerin pedagojik inançlarının çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisi* (Baldu, Şahin ve Yılmaz, 2018). İncelenen araştırmalara yönelik açıklamalara kronojik sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

Doğan, (2014) çalışmasının amacı mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik ve pedagojik inanç düzeylerinin tespit edilmesidir. Çalışmaya mesleğin ilk yıllarında olan 3 öğretmen katılım göstermiştir. Veriler 3 eğitim yılı boyunca belirli periyotlarla görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda pedagojik inançların epistemolojik inançlara göre daha çok değişim gösterdiği, her öğretmenin

farklı sınıf içi tutuma sahip oldukları ve üç yılda sert değişim göstermedikleri belirtilmiştir.

Soysal ve Tanık, (2017) akademisyenlerin öğretimsel bariyerlere yönelik atıflarının pedagojik-epistemolojik inanç sistemlerine etkisini incelemiştir. Araştırma nitel veri toplama yöntemi ile yürütülmüş olup 2 akademisyen katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda daha öğretmen merkezli eğitimin süreçlerinin etkililiğine inanan katılımcı akademisyenlerin daha dışa dönük, kendi kontrolünün dışında olan ve bariyerlerin kalıcılığını ya da sürekli olduğunu vurgulayan atıfsal akıl yürütmeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Buldu, Şahin ve Yılmaz, (2018) çalışmasının amacı okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik belgelemenin öğretmen görüşlerine katkısı incelenmiştir. Araştırma 22 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda pedagojik belgelenmenin okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde kişisel, çevresel ve öğrenme sürecine yönelik yarar sağladığı tespit edilmiştir.

Kozikoğlu ve Erden, (2018) çalışmasının amacı öğretmen adaylarının eğitime yönelik felsefi inançları ile eleştirel pedagoji görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcı grubunu 341 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel pedagojileri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kutluca, (2018) çalışmasında öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon, epistemolojik ve pedagojik inanç sistemlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 294 sınıf öğretmeni adayı katılım göstermiştir. Ölçek aracılığıyla toplanan veri analizleri sonucunda katılımcıların öğretmen öz-yeterliklerinin ortalamasının üzerinde olduğu, sınıf düzeyine göre anlamlı olarak değiştiği ve pedagojik inanç ve akademik başarı değişkenlerinden etkilendiği ortaya çıkarılmıştır.

Gazioğlu, (2018) öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımda karşılaştığı sorunlara yönelik atıfsal akıl yürütmeleri ve pedagojik inançları arasındaki bağlantının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu 7'si sınıf, 1'i fen bilgisi, 1'i matematik öğretmeninden oluşmuştur. Çalışma karma yöntem modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler öğrenen merkezli yaklaşımın

gerekliliğine dair açıklamalarda bulunduğu ancak öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımın uygulanmasına ilişkin yeterliliğe sahip olmadıkları saptanmıştır.

Çiydem ve Ahi, (2019) çalışmasının amacı II. meşrutiyet döneminden bu zamana kadar olan süreçte okul öncesi eğitim alanında kullanılan programlar ile pedagojik yaklaşımları tespit etmektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada tarihi doküman incelemesi yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda geçmişten günümüze farklı pedagojik yaklaşımların benimsendiği ve günümüz pedagojik inanç anlayışıyla örtüşen eğitim temellerinin de olduğu saptanmıştır.

2. Uluslararası Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen sınıf yönetim becerileri, öz-yeterliliği, motivasyonu, mesleki tükenmişliği, mesleğe yabancılaşma düzeyleri, epistemolojik ve pedagojik inançları ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar incelenmiş ve detaylı olarak sunulmuştur.

a. Sınıf yönetimi ile ilgili uluslararası araştırmalar

Tal, (2010) araştırmasının amacı okul öncesi öğretmen eğitiminde yönetim becerilerinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda, öğretim stratejilerinin öğrencilerin bilgilerini dikkatlice düşünüp yeniden yapılandırmasını sağladığı görülmüştür.

Wen, Elicker ve McMullen, (2011) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin müfredat inançları ile sınıf uygulamalarının tutarlı olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma 58 okul öncesi öğretmenin katılımıyla oluşturulmuştur. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin müfredat inançları ile gözlemlenen sınıf uygulamaları arasında zayıf ilişki olduğu görülmüştür.

Snyder, Low, Schultz, Barner, Moreno, Garst, Leiker, Swink ve Schrepferman, (2011) öğretmen eğitiminin sınıf yönetimi üzerindeki etkisini incelemiştir. 136 okul öncesi çocuk davranışları üzerinde gözlem yapılarak veri toplanmıştır. Çocukların akranları ve öğretmenleriyle olan davranışları eğitim öncesi ve sonrasında incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim sonrasında sınıf yönetimi becerilerinde olumlu yönde artış, olumsuz akran davranışlarında azalma, problem davranışlarda düşüş yaşandığı görülmüştür.

Oliver, Joseph ve Reschly, (2011) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında yıkıcı veya saldırgan öğrenci davranışları üzerindeki etkisini

incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarının sınıftaki sorunlu davranışları azaltmada önemli ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Djigic ve Stojiljkovic, (2011) öğretmenlerin sınıf yönetim biçimleri, sınıf iklimi ve okul üzerinde inceleme yapmışlardır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin yönetim tarzları, sınıf ortamından memnuniyet ve öğrencilerin okul başarısının sınıflar arasındaki ilişkilerini incelemektir. Veri analizleri sonucunda öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşim ortamı yaratılan sınıflarda daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Adeyemo, (2012) araştırmasında etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenci ve öğretmenlere anket uygulama yöntemi ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre etkili sınıf yönetimi becerileri ve tekniklerin çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu ve aktif rol oynadığı belirtilmiştir.

Mansor, Eng, Rasul, Hamzah ve Hamid, (2012) etkili sınıf yönetim becerilerini incelemiştir. Çalışmada veriler öğrencilerin gözlenmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda etkili sınıf yönetimi ile ilgili daha çok çalışma yapılması gerektiği belirtilmiştir. Etkili sınıf yönetiminin öğretmen, öğrenci ve okul açısından önemi saptanmıştır.

Dibapile, (2012) öğretmen etkinliği ve sınıf yönetimi üzerine literatürün incelenmesi üzerine çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı öğretmen etkinliği ve sınıf yönetimi ile ilgili literatürün gözden geçirilmesidir. Literatür taraması sonucunda etkili öğretim stratejilerinin performansı ve öğretmen etkinliğini arttırdığı görülmüştür.

Hutchings, Martin Forbes, Daley ve Williams, (2013) sınıf yönetiminde ve çocuk davranışlarında öğretmenlerin etkisini incelemiştir. Katılımcı grubunu 12 öğretmen ve 107 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin çocuk davranışları üzerindeki potansiyel etkisini saptamıştır. Öğretmenlerin hem çocuk davranışına hem de sınıf yönetiminde etkili bir unsur olduğu belirtilmiştir.

Aloe, Amo ve Shanahan, (2013) sınıf yönetimi, öz-yeterlik ve tükenmişlik üzerine bir incelemidir. Araştırma verileri sonuçlarına göre öğretmen öz yeterliği ve tükenmişliği ile sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Mitchell ve Bradshaw, (2013) sınıf yönetiminin ve dışlayıcı disiplin stratejilerin rolünü incelemiştir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin olumlu davranış, destek stratejileri ve dışlayıcı disipline olan güvenin azaltılmasını teşvik etmek, okul iklimini ve öğrenme koşullarını geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmeyi sağlamaktır. Araştırma sonucunda destekleyici davranışların dışlayıcı disiplin davranışlarına göre daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir.

Kamarulzaman ve Siew, (2015) çocukların sorun davranışlarını ve sınıf yönetim tekniklerini incelemiştir. Gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde aktif rol alması çocukların öz-denetim ve öz-düzenleme öğrenmeleri üzerinde önemli olduğu saptanmıştır.

Eisenman, Edwards ve Cushman, (2015) öğretmen eğitiminde sınıf yönetimine gerçeklik getirmek alanında yaptıkları çalışmanın katılımcı grubunu öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının dikkatinin, öğrenci davranışını değiştirmek yerine öğrenci öğrenimini geliştirme yönünde olmasının geliştirilmesini sağlamaktır.

Dicke, Elling, Schmeck ve Leutner, (2015) çalışmalarında sınıf yönetimi eğitiminin uzunlamasına etkilerini araştırmaktadır. Çalışmada katılımcılar sınıf yönetimi ve stres yönetimi eğitimi olmak üzere iki ayrı müdahale grubunu oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda sınıf yönetimi grubunun stres yönetimi grubuna göre daha üstün sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir.

Janosky, (2016) erken çocukluk sınıflarında yönetim planını değerlendirmiştir. Araştırmanın amacı öğrenme için olumlu temeller oluşturulmasını sağlamaktır. Araştırma bulgularına göre etkili öğrenme için sınıf ortamı çocukların öğrenmeye odaklanmalarını sağlayacak nitelikte olması belirtilmiştir. Tüm öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılayacak bir sınıf ortamı oluşturulmasının önemi görülmüştür.

Hsing Ming, Ho Tang ve Mei Ju, (2016) hizmet öncesi okul öncesi öğretmenleri eğitim programının sınıf yönetimi dersine dâhil edilmesinin etkilerini incelemiştir. 44 okul öncesi öğretmenin katılımıyla oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda hizmet içi eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin olumlu duygularını, yaşam doyumlarını önemli ölçüde arttırdığı ve okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz duygularını önemli ölçüde azalttığı görülmüştür.

Fossum, Handegard ve Drugli, (2017) anaokullarında öğretmenlerin sınıf yönetimini değerlendirmiştir. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal duygusal davranışlarına etkisi incelenmiştir. 46 anaokulundan toplam 1049 çocuk katılımcı grubunu oluşturmuştur. Çocuk davranışlarının incelenmesi sonucunda anaokullarının çocuklarda saldırganlık, içselleştirme ve dikkat sorunlarında azalma yarattığı, sosyal yeterliliklerinde ise artışa katkısının olduğu saptanmıştır.

Kemp, (2020) erken çocukluk döneminde sınıf yönetimi stratejilerini incelemiştir. Araştırma verileri sonucuna göre sınıf yönetim stratejilerinin öğretmen yeterliliği duygularını arttırdığı görülmüştür.

Genel olarak sınıf yönetimi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalarda, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından sınıf yönetimi yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmalar sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları okulun ve çalıştıkları okul türünün (devlet veya özel) sınıflarında kullandıkları sınıf yönetim stratejilerinde farklılıklara yol açtığı belirtilmiştir. Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimi ile okul-aile iş birliğinin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada etkili olduğu ve okul öncesi eğitimin bu davranışlar üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür.

b. Öğretmen öz-yeterliliği ile ilgili uluslararası araştırmalar

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, (2010) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri, sınıf kalitesi ve çocukların dil ile okuryazarlık kazanımlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin ve sınıflarının kalitesi, çocukların kazanımlarının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Emam ve Mohamed, (2011) okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında deneyimin ve öz yeterliğin rolünü incelemiştir. Araştırma 95 kaynaştırma eğitimi alan öğrenci ve 71 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Bulgular sonucunda fazla deneyime sahip öğretmenlerin, daha az deneyime sahip öğretmenlere göre öz-yeterlilik düzeylerinin daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, (2011) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliliklerine ilişkin faktörleri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda

öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin öğretmenlerin karar alma yetileri üzerinde etkili olduğu, öz-yeterlik düzeylerini ise etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Lin ve Liang, (2012) okul öncesi öğretmenlerinin internet tutumları ve internet öz-yeterliklerinin karşılaştırmalı bir analizini yapmışlardır. Araştırmanın katılımcı grubunu toplam 1210 öğretmen aday ve öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının internete yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir.

Walan ve Rundgren, (2014) okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlikleri ve ihtiyaçları üzerine pilot bir çalışma yapmışlardır. Çalışma öğretmenlerin öz-yeterliklerini ve ilgili ihtiyaçlarını araştırmayı amaçlamaktadır. 71 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Çalışma sonucunda katılım gösteren öğretmenlerin yüksek öz yeterliğe sahip olduğu görülmüştür.

Derscheid, Kim, Zittel, Umoren ve Henry, (2014) öğretmenlerin okul öncesi dönem çocukları için sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite uygulamaları hakkındaki öz-yeterlik inançlarını araştırmışlardır. Uzman gözlemi ve anket uygulaması ile veriler toplanmıştır. Çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile çocukların beslenme ve fiziksel aktivite ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Guo, Dynia, Pelatti ve Justice, (2014) erken çocukluk dönemi özel eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri dil bozukluğu olan çocuklar için sınıf kalitesine ve çocukların öğrenmelerine bağlantıları ile ilgili çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen öz yeterliliğinin düşmesi, çocukların dil ve okuryazarlık kazanımlarında daha çok öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Sak, (2015) erken çocukluk dönemi kadın ve erkek öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışmaya 231 kadın, 220 erkek olmak üzere toplam 451 okul öncesi öğretmen aday katılmıştır. Araştırma sonucunda erkek ve kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinde farklılıklar bulunmuştur.

Cooper Fisher, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğrenmeye, teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterliliğe ve bilgisayarların algılanan değerine ilişkin inançlarını karşılaştırmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğrenme, yeterlilik konusundaki inançlarını inceleyen istatistikleri ortaya koyma, teknoloji kullanımı ve bilgisayarların algılanan değerini belirlemektir.

Kao ve Chien, (2016) okul öncesi eğitimcilerin kavram ve yaklaşımlarında internet öz yeterliliğinin rolünü incelemiştir. Veriler 242 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimcilerinin internet öz-yeterliklerinin web aramasıyla ilgili kavram ve öğrenme yaklaşımları üzerinde önemli rol oynadığı belirtilmiştir.

Cook, (2017) okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretiminde algıladıkları matematik kaygısı ve öz-yeterlik düzeyleri üzerine çalışmasını yürütmüştür. Araştırma nicel ve nitel tekniklerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların matematik kaygısı ve matematik öğretimi öz-yeterlikleri arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Smidt, Kammermeyer, Roux, Theisen ve Weber, (2018) Almanya'daki okul öncesi öğretmenlerinin kariyer başarıları: beş büyük kişilik özelliğinin önemi, kontrol odağı ve mesleki öz-yeterlilik alanında çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda mesleki öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin daha yüksek öznel başarıya sahip olduğu belirtilmiştir.

Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre, (2018) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarındaki büyümeyle ilişkili kişisel ve bağlamsal faktörlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre çocukların davranış problemlerinin, öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerindeki düşük puanlarla ilgili olduğu belirtilmiştir.

Gerde, Pierce, Lee, Laurie ve Egeren, (2018) erken çocukluk eğitimcilerinin sınıfta fen, matematik, okuryazarlık öğretimi ve fen uygulamalarında öz-yeterliliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterliliğinin okuryazarlık için en yüksek olduğu, bilim ve matematik için ise düşük olduğu saptanmıştır.

Cocca, Cocca, Martinez ve Bulnes, (2018) öz-yeterlilik algısı ile öğretim performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin az deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterliliğin öğretim performansı üzerinde rol oynadığı görülmüştür.

Oppermann, Brunner ve Anders, (2019) okul öncesi öğretmenlerin fen öz-yeterlilik inançları, öğretim uygulamaları ile kız ve erkek çocukların erken dönem bilim motivasyonları arasındaki etkileşimini araştırmışlardır. Veri toplama işlemi 277 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırma bulguları sonucunda öğretmen öz-yeterlilik

inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile çocukların motivasyonları üzerinde etkilerine ilişkin cinsiyet kalıplarını ortaya koymaktadır.

Özetle okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile ilgili yapılan araştırmalarda okul öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırıldığı ve öğretmen öz-yeterliğini etkileyen değişkenler üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin yanı sıra ebeveyn öz-yeterlik düzeylerinin de çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca öğretmen öz-yeterlik düzeyinin öğretmen tutum, kişilerarası ilişki, sınıf yönetimi ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisi ile öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, görev yapılan kurumun türü, gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma düzeyi incelenmiştir.

c. Öğretmen motivasyonu ile ilgili uluslararası araştırmalar

Wagner, (2006) okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ve mesleki gelişimini incelemiştir. Araştırmada nitel ve nicel teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin içsel motivasyonu, meslektaş ilişkileri mesleki gelişimleri üzerinde önemli yordayıcı rol oynadığı saptanmıştır.

Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen ve Nurmi, (2010) sınıf organizasyonu ve öğretmen stresinin anaokulu çocuklarında öğrenme motivasyonuna etkilerini incelemişlerdir. Veriler 137 okul öncesi öğretmenine uygulanan anketlerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf organizasyon kalitesinin, öğretmen motivasyon ve stresinin çocukların öğrenme düzeylerinde rol oynadığı belirtilmiştir.

Wagner ve French, (2010) erken çocukluk öğretmenleri arasında motivasyon, iş tatmini ve öğretmen değişimini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda iş memnuniyetinin mesleki gelişim ve meslektaş ilişkilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Day, (2011) düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocukların başarı motivasyonu ve kendini değerlendirme duygularını incelemiştir. Araştırma sonucunda ailelerin gelir düzeyinin çocuklarını başarı motivasyonu düzeylerinde değişiklik gösterdiği görülmüştür.

Tian, (2012) okul öncesi öğretmenlerinin bakım ilişkilerine bakışları, iki kültürel ortamda özerklik ve içsel motivasyon üzerine araştırma yapmıştır. Veriler okul öncesi öğretmenleriyle nitel görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma verilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin güven, kabul, eşitlik ve karşılıklı saygı ilişkilerini temel aldığı görülmüştür.

Berhenke, (2013) anaokulunda motivasyon, öz düzenleme ve öğrenme isimli araştırma sonucunda, motivasyonun, çocukların okul öncesi okuma becerilerindeki büyümeyi önemli ölçüde etkilediği, hem motivasyon hem de öz-düzenlemenin matematik becerilerindeki büyümeyi yordadığını belirtmiştir.

Masari, Muntele ve Curelaru, (2013) Romanya'daki okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerinin motivasyon, iş stresi ve somatik belirtilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 501 anaokulu öğretmeni ve 668 ilkököl öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda somatik belirtileri yüksek olan çıkan öğretmenlerin motivasyonu ile iş stresi arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Qion ve Lijuan, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin başarı motivasyonunun mevcut durumu üzerine inceleme yapmıştır. Araştırma 170 okul öncesi öğretmenin katılımıyla oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin başarı motivasyonu cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Odoom, Opoku ve Ntiakoh Ayipah, (2016) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin motivasyon ve performans düzeylerini incelemişlerdir. Betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 60 katılımcıyla oluşturulmuştur. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile performansları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Burkovicova, (2016) okul öncesi öğretmeni olmak için motivasyon üzerine çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı dış ya da iç faktörlerin okul öncesi öğretmeni olma motivasyonunu etkilediğini ortaya koymaktır. Veriler yapılandırılmamış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Lang, Mouzourou, Jeon, Buettner ve Hur, (2016) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki eğitimi, gözlemsel geri bildirim, çocuk merkezli inançları ile motivasyonunun sosyal duygusal duyarlılıkla doğrudan ve dolaylı ilişkilerini incelemişlerdir. Bulgular sonucunda ön lisans eğitimi almamış öğretmenlerin, ön lisans eğitimi almış

öğretmenlere göre çocukların duygusal duyarlılıklarına olumsuz tepki verme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Tokic, (2018) erkek öğrencilerin okul öncesi öğretmenliğine yönelik motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir. Çocukların okul öncesi öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının ebeveyn tutumlarından etkilendiği belirtilmiştir.

Radın, (2020) okul öncesi çocuklarının başarı motivasyonu ve bilişsel işlevleri hakkında çalışma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre çocuklarının başarı motivasyonu ile bilişsel işlevleri arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir.

Genel olarak bakıldığında okul öncesi öğretmen motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmaların öğretmen ve öğretmen adaylarının motivasyon düzeyini belirlemeye yönelik olduğu, motivasyon kaynaklarının ve sorunlarının neler olabileceği konusunda incelemelerin yapıldığı görülmektedir. Öğretmen motivasyonunun cinsiyet ve mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş olup motivasyon düzeyinin öğrenci akademik başarısına ve gelişimine etki düzeylerine yönelik araştırmalar yapılmıştır.

d. Mesleki tükenmişlik ile ilgili uluslararası araştırmalar

Naig, (2010) erken çocukluk özel eğitim öğretmenleri arasında profesyonel tükenmişlik ve şefkat yorgunluğu düzeylerini incelemiştir. Veriler okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşme ve gözlem teknikleriyle toplanmıştır. Bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, kişisel özelliklerinin ve meslektaş ilişkilerinin tükenmişlik ve şefkat yorgunluk düzeylerinde farklılıklara yol açtığı belirtilmiştir.

Koltunovych, (2013) okul öncesi öğretmen motivasyonlarında farklı tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda mesleki kıdem süresinin uzun olması, iş yükü, rol belirsizliği, stres ve mesleki hastalıklar öğretmelerin mesleki tükenmişlik yaşamalarında ve mesleki memnuniyetin azalmasında rol oynadığını saptamıştır.

Orçan, (2013) Türkiye'deki ve ABD'deki okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik ve tükenmişlik dinamiğini incelemiştir. Çalışmaya 32'si ABD'den, 58'i Türkiye'den toplam 90 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda iki ülke arasında

okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Fisherman, (2015) İsrail’de okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki kimlik ile tükenmişliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ile ilgili ilköğretim öğretmenlerine göre daha düşük puanlar aldıkları, ilköğretim öğretmenlerinin de genel mesleki kimlik için okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Clipa ve Boghean, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik olgusunda stres faktörü ve çözümleri üzerinde çalışmalarını yapmışlardır. Anket uygulaması yapılan çalışmaya 150 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeterli maaş alamaması ve yüksek düzeyde stres faktörü yaşamaları okul öncesi öğretmenlerinin mesleği bırakma eğiliminde olmalarına neden olduğu belirtilmiştir.

Sharay, (2019) okul öncesi eğitimcilerinin duygusal tükenmişlik özelliklerini eğitim kurumunda çalışılan süre ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda mesleki kıdem ve yaş sonucunda oluşan mesleki tükenmişliğin önüne geçebilmek için okul öncesi öğretmenlerine yönelik psikolojik programların yoğunlaştırılması önerilmiştir.

Dziurzynski, (2019) okul öncesi öğretmenlerinin ön tükenmişlik sorununu incelemiştir. Veriler 182 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin farklı seviyelerde olduğu genel olarak tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir.

Roberts, Locasale Crouch, Hamre ve Jamil, (2019) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik, tükenmişlik ve mesleki gelişimde stres düzeyleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak kişisel zorluklara odaklanma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Piperac vd., (2019) okul öncesi öğretmenlerin tükenmişliklerinin iki aşamalı küme analizini yapmışlardır. 456 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yaşları arttıkça tükenmişlik puanlarının da arttığı görülmüştür.

S. Li vd., (2020) Çin’deki okul öncesi öğretmenleri arasında tükenmişliğin yaygınlığı ve tükenmişlik düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcı grubunu 95 okul

öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaygınlığının yüksek olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğinin okul türü, gelir düzeyi, depresyon ve stres ile anlamlı derecede ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Özetle mesleki tükenmişlik ile ilgili incelenen ulusal ve uluslararası araştırmalar sonucunda öğretmenlerin, yaş, mesleki kıdem, gelir düzeyi, kurum türü, demografik özellikler, iş doyumu ve stres gibi değişkenlere göre mesleki tükenmişlik düzeylerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğini etkileyen faktörler ve tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyi, motivasyon ve kişilik özelliklerinden etkilendiği belirtilmiştir.

e. Mesleğe yabancılaşma ile ilgili uluslararası araştırmalar

Seeman, (1967) yabancılaşmanın işteki kişisel sonuçları üzerine çalışma yapmıştır. Araştırma verileri 558 kişiden toplanmıştır. Elde edilen verilere göre işe yabancılaşmada kişinin beklentileri ve iş tecrübesinin rol oynadığı belirtilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda işe yabancılaşmaya neden olan değişkenler üzerinde durulması önerilmiştir.

Morris, (1986) öğretmenlerin çalışma ortamına ilişkin algıları, sağlamlık, kişilik özellikleri ve yabancılaşma davranışlarını incelemiştir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleriyle çalışma ortamı, çevre ve öğretmenlerin kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma verileri 97 okulda 20 öğretmenden toplanmıştır.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin incelendiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma boyutlarının cinsiyete, yaşa, çocuk sahibi olma, eğitim durumuna, görev yaptığı kuruma, mesleki kıdeme, kişisel ve çevresel faktörlere göre farklılaşma düzeyleri incelenmiştir.

f. Epistemolojik inançlar ile ilgili uluslararası araştırmalar

Tirri ve Husu, (2000) okul öncesi eğitimde etik ikilemlerin ilişkisel epistemolojisinin ortaya çıkarılmasını incelemiştir. Araştırmada anaokulu ve ilkokul öğretmenleri

tarafından tanımlanan erken çocukluk eğitimindeki etik ikilemler tartışılmaktadır. Verilerin sonucunda erken çocukluk eğitimindeki etik ikilemlerin çok ilişkisel olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler etik çatışmayı tanımlayarak ahlaki bakım duruşunu benimsedikleri belirtilmiştir.

Sinatra ve Kardash, (2004) öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğilimleri ve ikna olarak öğretime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda epistemolojik inanca sahip öğretmen adaylarının bilginin geliştiği, inançların gözden geçirilebildiği ve öğrenmenin bir inşa süreci olduğu ve bilgi ikna edici öğretime daha açık olduğuna inandığı görülmüştür.

Brownlee ve Berthelsen, (2006) okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kişisel epistemoloji ve ilişkisel pedagojiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada epistemolojik inançlar üzerine güncel araştırma bulgularını bir araya getirmek, okul öncesi öğretmenlerinin araştırılması için bir temel sağlamak ve bilgiyi uygulamalarında nasıl kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Tolhurst, (2007) öğrenme ortamlarının öğrencilerin epistemolojik inançları ve öğrenme çıktıları üzerine bir inceleme yapmıştır. Araştırma sonucunda Epistemolojik inançların öğrencileri etkilediği görülmüştür. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin epistemolojik inançlarını etkileyebildiği belirtilmiştir.

M. Cheng, Chan, Tang ve A. Cheng, (2009) öğretmen adaylarının öğrencilerinin epistemolojik inançları ve öğretim kavramları üzerine çalışma yapmışlardır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğunun öğrenme çabasının doğuştan gelen yeteneklerden daha önemli olduğu ve bilginin değiştiğine kuvvetli oranda inandıkları görülmüştür.

Walker, Brownlee, Whiteford, Cobb Moore, Johansson, Ailwood ve Boulton Lewis, (2012) öğretmenlerin ilk yıllarındaki epistemik inançları, çocukların inançları ve ahlaki öğrenmesini incelemişlerdir. Veriler 379 öğretmen katılımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda karmaşık epistemik inançları olan öğretmenlerin, çocukları kendi ahlaki sorumluluklarını üstlenebilecek nitelikte gördüğü belirtilmiştir.

Dunekacke, Jenben, Eilerts ve Blömeke, (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik ve matematik alanındaki bilgi, algı ve planlama yetenekleri ile ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin matematikle ilgili

inançları, içerik bilgisi ve pedagojik içerikle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının algılama ve planlama becerileri gösterge olarak değerlendirildiği araştırmada veriler anket aracılığıyla toplanmıştır.

Brownlee, Johansson, Cobb Moore, Boulton Lewis, Walker ve Ailwood, (2015) epistemik inançlar ve öğretime ilişkin inançları incelemişlerdir. Gözlem ve görüşme teknikleriyle veriler toplanmıştır. 11 öğretmenin 5-8 yaş aralığındaki çocuklarla ahlaki eğitim öğretim uygulamaları incelenmiştir. Araştırmanın amacı epistemik inançlar ile öğretim uygulamalarına ilişkin inançlar arasında ilişki önermek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen ahlaki öğrenme için ahlaki eğitimdeki deneyimleri ortaya koymaktır.

Perez ve Saavedra, (2017) erken çocukluk eğitim ve bakım döneminde epistemolojik çeşitliliğe çağrı isimli araştırmalarında, erken çocukluk eğitimde epistemolojik inançların çeşitliliğini vurgulamaya çalışmışlardır. Araştırma genelinde küresel farklılıkların epistemolojik çeşitliliğe etkisi üzerinde durulmuştur.

Özetle epistemolojik inançlara yönelik çalışmaların genel olarak okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının problem çözme becerilerini, yaratıcılık düzeylerini ve düşünme stillerini etkileme düzeyleri incelenmiş olup öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ise mezun olunan okul türünün ve cinsiyet değişkeninin etkisi incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını etkileyen değişkenlerin araştırılmasının yanı sıra çocukların epistemolojik görüşleri ve eğilimleri de incelenmiştir. Epistemolojik inanç düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenleri ve çocukların, düşük epistemolojik inanç düzeyine sahip okul öncesi öğretmenleriyle çocuklar arasındaki farkların karşılaştırılmaları yapılmış olup akademik başarı ve öğrenme üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

g. Pedagojik inançlar ile ilgili uluslararası araştırmalar

Lee, (2006) okul öncesi öğretmenlerinin 4 yaş çocukları için uygun pedagoji hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya 18 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar için eğitimin eğlenceli hale getirilmesi fikrini benimsedikleri görülmüştür.

Sing ve Khine, (2008) Singapur'daki öğretmen adayları arasında epistemolojik ve pedagojik inançların değerlendirilmesini yapmışlardır. Çalışmada 2005 öğretmen adayından anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları Singapurlu öğretmen adaylarının uyumlu epistemolojik ve pedagojik inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmen adaylarının zaman sıkıntısı ve sınav sonuçlarının fazla vurgulanması sebebiyle eğitimin ağırlıklı olarak öğretmen merkezli olduğu belirtilmiştir.

Anders ve Rossbach, (2015) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk oyunlarında matematiğe duyarlılığı matematik ile ilgili okul deneyimlerinin etkilerini, duygusal tutumları ve pedagojik inançları incelemiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun tabanlı durumlarda matematiksel içeriğe duyarlılıkları, matematikte neşe ve ilgi, matematiğin önemi okul öncesi dönemde matematikle ilgili duygusal okul deneyimlerinin içeriğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 221 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe karşı olumsuz tutum göstermedikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tutumlarının profesyonel yönleri oldukları belirtilmiştir.

Aberg ve Insulander, (2017) anaokullarında pedagojik kalite ile çalışmanın zorlukları alanında yapılan çalışmaların sistematik bir incelemesine odaklanmışlardır. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin daha önceki çalışmalardan elde edilen sonuçların sentezlenmesi ve sistematik kalite geliştirme yapılmasıdır. Çalışma sonucunda anaokullarında kullanılan pedagojik çalışmalara ve kaliteyi sürekli geliştirmeye katkısı olduğu belirtilmiştir.

Prytuluk, (2017) erken çocukluk eğitimcilerinin pedagojik uygulamalarını incelemiştir. Araştırmanın amacı erken çocukluk eğitimcilerinin inançlarının, anlayışlarının ve pedagojik uygulamalarının, çocukları, ebeveynleri ve kültürü nasıl ve ne derecede etkilediğini ortaya koymaktır.

Areljung, (2018) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretiminde neden pedagojik bir yaklaşım benimsediklerini incelemiştir. Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik fikri benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Yang ve Kim, (2018) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin matematik alanında pedagojik içerik bilgisinin eğitimsel inançlarına etkisini incelemiştir.

Araştırmaya 327 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik bilgilerinin, eğitimsel inançları üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi olduğu belirtilmiştir.

Torbeyns, Verbruggen ve Depaepe, (2019) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarında pedagojik içerik bilgisi ve öğretmen eğitimi sırasında öğrenme fırsatlarıyla ilişkisini inlemiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 162 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretim stratejilerinin katılımcıların sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Kewalramani ve Havu Nuutinen, (2019) çalışmaları okul öncesi öğretmenlerinin inançları ve pedagojik uygulamalarının, küçük çocukların bilimi öğrenmeye katılmaları için teknolojinin entegrasyonundaki uluslararası çalışmalarından elde edilen bulguları sunmaktadır. Çalışmanın verileri okul öncesi öğretmen ve çocuklardan gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgilerinin, tek başına uygulamalı deneyimlere dayanmak yerine, çocukların bilimsel sorgulamaya katılımı için teknolojiyi nasıl ve ne zaman mantıklı bir şekilde bütünleştirdiklerini geliştirdiği pedagojik bir değişime ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Chen, Huang ve Wu, (2020) okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimince öz-yeterlikleri ve ihtiyaçlarının korunması ile mesleki gelişimin bir parçası olan pedagojik inancı birlikte incelemiştir. Çalışmada erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının öz yeterliliğin belirli bileşenlerini daha ayrıntılı bir şekilde sunmak için analiz edilmiştir. Çalışmada STEM, öz-yeterlik ve pedagojik inanç arasındaki ilişkilerin kavranması geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma verileri 150 öğretmene anket uygulanması yöntemiyle toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre STEM ile ilgili etkinliklere katılan öğretmenlerin bilişsel kavram, duyuşsal tutum ve donanımlı beceri açısından daha yüksek STEM öz-yeterliliğine sahip olduğu belirtilmiştir.

Genel olarak pedagojik inançlara yönelik çalışmaların okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagojik inanç düzeyleri, öğretmenlerin pedagojik inançlarını etkileyen değişkenler incelenmiştir. Öğretmenlerin pedagojik inanç düzeylerinin çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesinin yanı sıra branşlara göre öğretmenlerin pedagojik inançlarının düzeyleri de araştırılmıştır.

III.YÖNTEM

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli temelinde gerçekleştirilmiş olup, iki ve daha çok değişken arasındaki olası ilişkileri, bu değişkenlerin birlikte değişiminin varlığını veya derecesini belirleme amacı taşımaktadır. Araştırmada, sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenlere göre değişimi ve yordanma derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 2020/2021 öğretim yılı döneminde, İstanbul'da MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan 304 okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Her bir okul öncesi öğretmeni gönüllülük esasına dayalı bir şekilde katılımcı olarak yer almıştır. Bu çalışmadaki araştırma sorularını cevaplamak için katılımcılara, *Öğretmen Bilgi Formu*, *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği* ve veri toplama araçları sırasıyla; *Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği (ÖYİÖ)*, *Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)*, *Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)*, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği (OÖÖİYÖ)*, *Epistemolojik İnanç (EİÖ)* ve *Pedagojik İnanç Sistemi Ölçeği (PİSÖ)* şeklindedir. Çalışmanın amacı ve katılımın önemi açısından veri toplama sürecinde, katılımcılara serbest oldukları ve ölçekleri doldurma işlemini istedikleri zaman bırakma haklarının olduğu açıklanarak gönüllü katılım sağlanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada yer alan araştırma sorularını yanıtlamak için toplanan verilerin analizi SPSS 22 paket programı yardımıyla çözümlenmiştir.

A. Araştırma Modeli

Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri incelenerek bu becerilerin çeşitli değişkenler ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni; *okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri*yken, bağımsız değişkenleri ise; *okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı, motivasyonu, mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma düzeyi* ile *epistemolojik ve pedagojik inançlarıdır*. Bu bağlamda çalışma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi

becerilerinin farklı değişkenlerle incelenmesi ve ne derecede yordandığını belirlemek amacıyla nicel nitelikte bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli, çok sayıda ögeden oluşan evrende, genel bir hükme varmak amacı ile evrenin bütünü ya da ondan alınacak örneklem grubu sayesinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir (Adıgüzel, 2016). İki ya da daha fazla nicelik arasında olan bağlantının birlikte varyasyonunu ve derecesinin tespit edilmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılır. Mevcut araştırmada da genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada öncelikle konu belirlenmiş ve kullanılacak ölçekler için gerekli izinler alınmıştır.

B. Eren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020/2021 öğretim yılı döneminde, İstanbul’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini, seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenen 12 okulda öğretmenlik yapan 304 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Katılımcı grubuna dair detaylı bilgiler, Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcı grubunun yaş ve öğrenim düzeyi dağılımı

	Öğrenim düzeyi			Toplam
	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans	
20-25	44	68	18	130
26-31	16	88	22	126
Yaş 32-37	0	24	8	32
38-43	0	10	0	10
44 ve üzeri	0	6	0	6
Toplam	60	196	48	304

Araştırmaya katılanların yaş ve öğrenim düzeyi dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir. Araştırmaya toplam 304 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların yaş ve öğrenim düzeyi dağılımı aşağıdaki gibidir. Yaş değişkenine göre

katılımcıların 130'u, 20-25 yaş aralığında, 126'sı, 26-31 yaş aralığında, 32'si, 32-37 yaş aralığında, 10'u, 38-43 yaş aralığında, 6'sı 44 ve üzeri yaş grubunda olup toplam 304 kişi bulunmaktadır. Öğrenim düzeyi değişkenine göre katılımcıların 60'ının ön lisans, 196'sının lisans, 48'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

C. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğretmenler hakkında kişisel ve mesleki bilgileri almaya yönelik yedi sorudan oluşan *Öğretmen Bilgi Formu* kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmek amacıyla *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği*, öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemede *Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği* ve motivasyon düzeylerini belirlemek üzere *Öğretmen Motivasyon Ölçeği* bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla *Mesleki Tükenmişlik Ölçeği*, mesleğe yabancılaşma düzeylerini ölçmek için ise *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Ölçeği* yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme hakkındaki inançlarını belirlemek amacıyla ise *Epistemolojik İnanç ve Pedagojik İnanç Sistemi Ölçeği* kullanılmıştır.

1. Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmen bilgi formunda okul öncesi öğretmenlerinin; son mezun olunan *okul*, *yaş*, *mesleki kıdem*, *gelir düzeyi*, *çocuk yaş grubu*, *sınıftaki öğrenci sayısı* ve *sınıfta öğretmene yardım eden yardımcı öğretmen ya da stajyerin olup olmadığı* gibi bazı psikometrik özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır.

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, Kaplan tarafından 2018 yılında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek beşli likert tipidir ve 49 maddeden oluşmaktadır. Maddeler bir ile beş puan arasında puanlanmakta ve 5 “çok iyi”yi ifade ederken. 1 “çok zayıf”ı ifade etmektedir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; *iletişim ve davranış düzenlemeleri*, *sınıf içi fiziksel düzenlemeler*, *zaman yönetimi* ve *plan-program etkinlikleridir*. Puanın yüksek olması sınıf yönetimi becerisinin yüksek olduğunu, puanın düşük olması sınıf yönetim beceri puanının düşük olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ölçeği' nin güvenilirlik değerinin.

85 ile. 96 arasında olduğu belirtilmiştir. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genel toplam puanından alınabilecek en düşük puan 49, en yüksek puan ise 245 puandır. Bu araştırma temelinde gerçekleştirilen Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucu iç tutarlık katsayısı 0,97 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçümün güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek 2011 yılında Tepe ve Demir tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek taslağında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancına ilişkin başlangıçta 66 maddeye yer verilmiştir. Gerekli düzenlemelerin ardından, iki madde çıkarılıp dört yeni madde eklenerek ölçek 68 madde ile uygulama ve kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı değerinin 0.97 olarak hesaplandığı görülmüştür. Ölçek beşli likert tipidir ve 1 “hiç”, 2 “az”, 3 “orta”, 4 “çok”, 5 “tamamen”i ifade etmektedir. Ölçek; *öğretme-öğrenme süresi, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi* olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktörün alt boyutunda dokuz, ikinci faktörün alt boyutunda yedi, üçüncü faktörün alt boyutunda beş, dördüncü faktörün alt boyutunda altı, beşinci faktörün alt boyutunda beş, altıncı faktörün alt boyutunda ise beş madde bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinden alabileceği en yüksek puan beş iken en düşük puan birdir. Beşe yaklaştıkça öz yeterlik düzeyi artarken bire yaklaştıkça öz yeterlik düzeyi düşmektedir. Ölçekte alınan puanın yüksek olması, öğretmen öz-yeterliğinin yüksek, düşük puanlar ise öğretmen öz-yeterliğinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Bu araştırma temelinde gerçekleştirilen Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucu iç tutarlık katsayısı 0,99 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçümün güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla *Öğretmen Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek Mottaz (1985), Brislin vd., (2005), Mahaney ve Lederer (2006)’ in çalışmalarında kullandıkları ölçekler temel alınarak yeniden düzenlenerek Taşpınar, Özutku ve Dündar (2007) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin

mevcut hali araştırmanın amacına yönelik ifadeleri kapsamadığı için 2010 yılında Polat tarafından revize edilerek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini araştırmak üzere Polat (2010) yılında geliştirilen ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin testi değerinin 0.90 ile faktör analizine uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçek beşli likert tipidir ve maddeler beş ile bir arasında puanlanabilmektedir. 5 “her zaman”, 4 “çoğunlukla”, 3 “bazen”, 2 “nadiren”, 1 “hiçbir zaman”ı temsil etmektedir. Ölçek; *dışsal motivasyon* ve *içsel motivasyon* olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek öğretmen motivasyon puanı beş, en düşük öğretmen motivasyon puanı bir puandır. Puanın yüksek olması öğretmen motivasyon düzeyinin yüksek, puanın düşük olması öğretmen motivasyon düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu araştırma temelinde gerçekleştirilen Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucu iç tutarlık katsayısı 0,97 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçümün güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

5. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla *Mesleki Tükenmişlik Envanteri* kullanılmıştır. Maslach, Jackson ve Schwab tarafından eğitimcilerle uyarlanması sonucunda elde edilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu Türkçeye uyarlama geçerlilik ve güvenirlik çalışması İnce ve Şahin (2015) tarafından yapılmıştır. 22 maddeden oluşan envanterin Türkçeye uyarlanmış halinin uygulandığı çalışma grubunda yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları envanterin özgün yapısının korunduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonları dikkate alındığında envanterde yer alan maddelerin iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçek beşli likert tipidir ve seçenekleri bir ile beş arasında puanlanmaktadır. 5 “her zaman”, 4 “çoğu zaman”, 3 “bazen”, 2 “çok nadir”, 1 “hiçbir zaman” seçeneklerini ifade etmektedir. Ölçekte alınan yüksek puanların karşılığı düşük düzeyde yaşanan tükenmişliği ifade etmektedir. Ölçek; *duyarsızlaşma*, *kişisel başarı boyutu* ve *duygusal tükenme* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte duyarsızlaşma boyutunda öğrencilere karşı olumsuz duyguları ifade eden beş madde, kişisel başarı boyutunda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yardım etme amacını yerine getirmeye ilişkin sekiz madde ve duygusal tükenme boyutunda öğretim etkinliklerini etkileyen yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal enerjinin azalmasıyla ilgili dokuz madde bulunmaktadır. Bu araştırma temelinde gerçekleştirilen Cronbach Alpha

güvenirlilik analizi sonucu iç tutarlık katsayısı 0,82 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçümün güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek Kıvrı (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilme aşamasında 143 madde oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur. Lawshe analizi ile yapılan kapsam geçerliği işlemlerinin ardından 61 madde ölçekten çıkarılarak 11 madde üzerinde değişiklik yapılmış ve oluşturulan 82 madde haline getirilmiştir. Ölçek beşli likert tipidir ve maddeler bir ile beş arasında puanlanmaktadır. 5 “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini temsil ederken, 1 “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan beş, en düşük puan ise birdir. Ölçek; *anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk* olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Tüm faktörlerde ve toplamda puanların artması, ilgili özelliğin artması olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma temelinde gerçekleştirilen Cronbach Alpha güvenirlilik analizi sonucu iç tutarlık katsayısı 0,76 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçümün güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

7. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını belirlemek için *Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği* kullanılmıştır. Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeği (ÖYEİÖ) Sing-Chai, Teo ve Beng-Lee tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir ve Kutluca, Soysal ve Radmard tarafından 2018 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır ve maddeler beşli likert tipindedir. Maddeler bir ile beş arasında puanlanmaktadır. “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinin puan karşılığı 1, “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinin puan karşılığı ise 5 puan ile ifade edilmektedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ilgili ölçeğin; *bilgiye ulaşabilme, genetik doğaya karşı, mutlak-tek gerçeklik ve epistemik çelişki* olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115, en düşük puan 23’tür. İlgili ölçek için ortalama değer ise 69 puandır. Bu araştırma temelinde

gerçekleştirilen Cronbach Alpha güvenilirlik analizi sonucu iç tutarlık katsayısı 0,77 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçümün güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

8. Pedagojik İnanç Ölçeği

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme hakkındaki pedagojik inanç düzeylerini belirlemek için *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği* kullanılmıştır. Pedagojik İnanç Ölçeği, Chan (2001) tarafından geliştirilmiş ve faktör analizi yapılmıştır. Chan, Tan ve Khoo (2007) tarafından son hali verilen *pedagojik inanç sistemleri ölçeği* (PİSÖ); Soysal, Radmard ve Kutluca (2018) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal adı, *Kişisel Teoriler Ölçeği* olan pedagojik inanç sistemi ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; öğrenme ve öğretmeye dair öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olmak üzere iki alt boyuta sahiptir. Ölçek beşli likert tipidir ve 5 “kesinlikle katılıyorum”, 4 “katılıyorum”, 3 “kararsızım”, 2 “katılmıyorum”, 1 “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30; en yüksek puan ise 150’dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, katılım grubunu oluşturan öğretmenlerin daha öğrenci merkezli bir inanç sistemi eğilimine sahip olduğunu, düşük puanlar ise pedagojik inanç sistemine ait eğilimlerin daha öğretmen merkezli olduğunu göstermektedir. Bu araştırma temelinde gerçekleştirilen Cronbach Alpha güvenilirlik analizi sonucu iç tutarlık katsayısı 0,90 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçümün güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

D. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın amacı ve katılımın önemini araştırmacı tarafından açıklanması ile başlayan veri toplama sürecinde, katılımcılara serbest oldukları ve ölçekleri doldurma işlemini istedikleri zaman bırakma haklarının olduğu açıklanarak gönüllü katılım sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmaya yönelik verilerin toplanma süreci iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada veriler dijital ortamda, ikinci aşamada ise veriler okullara ulaşılarak toplanmıştır. Bunun ardından, gönüllülük esaslı doğrultusunda gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, okul öncesi öğretmenlerine sırasıyla *öğretmen bilgi formu*, *OÖÖ-SYBÖ*, *OOÖ-ÖİÖ*, *ÖMÖ*, *MTÖ*, *OÖÖ-İYÖ*, *ÖYEİÖ* ve *PİSÖ*’nin bulunduğu *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi Değerlendirme Formu* yöneltmiştir.

Bilgilendirilmiş onay ve gizlilik gibi bazı etik konuların dikkate alındığı veri toplama süreci yaklaşık 50-60 dakika sürmüştür. Katılımcılardan kitapçığın üzerine hiçbir şekilde kişisel bilgilerini yazmamaları ve her maddeye samimi yanıtlar vermeleri istenmiştir.

E. Veri Analizi

Bu araştırmada yer alan araştırma sorularının cevabını bulmak için ölçekleri yardımıyla toplanan veriler SPSS 22 programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada ilk olarak toplanan verilerin dağılımlarını belirlemek için öğretmenlerin sınıf yönetim beceri ölçeğinde verdiği yanıtlardan elde edilen verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov normallik testi aracılığıyla hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizlerinde verilerin normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerin yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki ilk araştırma sorusunu yanıtlamak için öğretmenlerin SYBÖ'ne verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler hesaplanarak minimum ve maximum değerler, ortalama puanlar gibi temel bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin *öz-yeterlik inanç*, *motivasyon*, *mesleki tükenmişlik*, *mesleğe yabancılaşma* ile *epistemolojik ve pedagojik inanç* değişkenlerine yönelik düzeyleri de betimsel istatistik yardımıyla sunulmuştur.

İkinci araştırma sorusunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin *öğrenim düzeyi*, *kıdem*, *yaş*, *gelir düzeyi*, *sınıfın yaş grubu*, *yardımcı olup olmaması* ve *sınıf mevcudu* gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Son olarak üçüncü araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla da okul öncesi öğretmenlerinin *öz-yeterlik inanç*, *motivasyon*, *epistemolojik inanç*, *pedagojik inanç*, *mesleki tükenmişlik* ve *mesleğe yabancılaşma* değişkenleri; sınıf yönetimi becerilerini yordama derecesini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

IV.BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyini ve çeşitli faktörlerden ne derecede etkilendiğine yönelik bir model ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için toplamda 304 öğretmenden toplanan nicel veriler üzerinde çeşitli analiz süreçleri işletilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın bu kısmında toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, Çizelgeler halinde detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bu aşamada ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin bağımlı ve bağımsız değişkenlere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde normallik testi yapılmış, ardından sınıf yönetimi beceri ölçeği verilerine dair betimsel istatistik sonuçları paylaşılmıştır. Daha sonrasında öğretmen bilgi formunda yer alan değişkenler olan öğrenim düzeyi, yaş, mesleki kıdem, gelir düzeyi, sınıfın yaş grubu, öğrenci sayısı ve yardımcı personel durumu ile örneklem grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda sınıf yönetim becerileri, öz-yeterlik inanç, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik düzeylerine ilişkin korelasyonel değerlere ve birbirilerini yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon değerlerine yer verilmiştir. Bu çalışmada 304 okul öncesi öğretmenin katılımıyla elde edilen istatistiksel analizler sonucu ulaşılan bulgular, her bir araştırma sorusu bağlamında verilen alt başlıklara uygun olacak şekilde sunulmuştur. Araştırmadaki alt problemler yanıtlanmadan önce, belirt likert tipi veri toplama araçları yardımıyla toplanan sınıf yönetimi becerileri, öz-yeterlik inancı, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç puanları için normallik testine yer verilmiştir.

Çizelge 2. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S.S	p
SYBÖ Puanları	304	225,94	18,10	,000
ÖYİÖ Puanları	304	316,99	25,56	,000

ÖMÖ Puanları	304	86,91	27,26	,000
MTE Puanları	304	56,41	12,32	,000
MYÖ Puanları	304	163,75	58,48	,000
EİÖ Puanları	304	76,05	15,27	,000
PİSÖ Puanları	304	113,88	17,28	,000

$p < .05$

Çizelge 2’de yer alan bulgularda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz-yeterlik inancı, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < .05$) tespit edilmiştir. Test puanlarının normal dağılım göstermemesi, veriler üzerinde parametrik olmayan testlerin uygulanması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Aşağıda, yapılan istatistiksel analizlerde ulaşılan bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur.

A. Birinci Alt Problemin Cevaplanmasına Yönelik Bulgular

Bu çalışmadaki birinci alt problem "*Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ne seviyededir?*" şeklindedir. Bu araştırma problemini yanıtlamak için yapılan betimsel istatistikler sonucu ulaşılan bulgular, Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Sınıf yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Standart Sapma
	304	156	245	225,94	18,10

Çizelge 3’te verilen betimsel istatistik bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanların minimum, maximum ve ortalama değerlerine yer verilmiştir. Katılımcıların sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanlar için minimum değer (156) iken maksimum değer (245) olarak bulgulanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X}=225,94$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarının, ortalama değer olan (147)’den yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar üzerinden hareketle her bir araştırma sorusunu yanıtlama amaçlı gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde ulaşılan bulgular aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

B. İkinci Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular

Bu çalışmadaki ikinci alt problem “Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öğretmen öz-yeterlilik, epistemolojik ve pedagojik inançları, motivasyon, mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma düzeyleri; öğrenim düzeyi, yaş, kıdem, gelir düzeyi, çocukların yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve yardımcı/stajyer değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?” şeklindedir.

Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, öğretmen öz-yeterlilik, epistemolojik ve pedagojik inançları, motivasyon, mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma düzeylerinin öğrenim düzeyi, yaş, kıdem, gelir düzeyi, çocukların yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve yardımcı/stajyer olup olmama durumuna göre değişimini belirlemek için veriler üzerinde Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Bu testler sonucu ulaşılan bulgular, her bir test için farklı Çizelgeler yardımıyla sunulmuştur. Bu aşamada ilk olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. SYBÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları

	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	P
Sınıf Yönetimi Becerileri	Ön Lisans	60	226,25	154,85	2	4,40	,110
	Lisans	196	226,85	157,72			
	Yüksek Lisans	48	221,88	128,23			
	Toplam	304	225,95				

$p > .05$

Çizelge 4’te araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre sınıf yönetimi beceri ölçeği puan ortalamaları yer almaktadır. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre ön lisans mezunu olanların sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=154,85$), lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=157,72$), yüksek lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=128,23$) olduğu saptanmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarında bu üç grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$x^2(2) = 4,40, p > .05$]. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği bulunmuş olsa da yüksek lisans

mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer gruptaki katılımcılara göre daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5. SYBÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi Becerileri	20-25	130	228,14	167,57	2	8,95	,011	20-25 – 26-31
	26-31	126	223,84	135,07				20-25 – 32 ve üzeri
	32 ve üzeri	48	225,50	157,44				
	Toplam	304	225,95					

$p < .05$

Çizelge 5’te verilen analiz sonuçları, sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(2) = 8,95, p < ,05$]. Bu bulgu, yaşın sınıf yönetimini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre Çizelge 5 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 20-25 aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçek puanlarının en yüksek olduğu, 26-31 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin ise en düşük sınıf yönetimi becerileri ölçek puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SYBÖ ortalama puanlarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. SYBÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	1-5	202	226,49	155,21	2	2,09	,352
	6-10	76	224,57	140,88			
	11 Yıl ve üzeri	26	225,70	165,42			
	Toplam	304	225,95				

$p > .05$

Çizelge 6’da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeğinde kıdemi 1-5 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=155,21$); kıdemi 6-10 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=140,88$) ve kıdemi 11 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=165,4$)’dir. Analizler sonucunda anlamlılık derecesini temsil eden “p” değeri iki değişken (mesleki kıdem – sınıf yönetimi beceri ölçeği) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. [$\chi^2(2)=2,09$, $p>,05$]. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Bu bulguya rağmen mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem düzeylerine sahip olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeği puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur ($\bar{X}=226,5$). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SYBÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. SYBÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	χ^2	p	Anlamlı Fark
	1500-2500	78	230,47	173,22	4	10,91	,028	1500-2500 – Diğer
2501-3500	88	225,84	158,50					
3501-4500	61	222,85	138,51					
4501-5500	53	225,49	144,77					
Diğer	24	220,50	115,79					
Toplam	304	225,95						

$p<.05$

Çizelge 7’de verilen analiz sonuçları, sınıf yönetimi becerileri puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=10,91$, $p<,05$]. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 7 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından gelir düzeyi yüksek olan okul öncesi

öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanlarının daha düşük düzeyde olduğu görülebilir. Bu bulgu, gelir düzeyi arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı olarak azaldığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SYBÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış ve farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. SYBÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi Becerileri	36-48	40	221,37	124,45	2	7,78	,020	36-48 – 48-60
	48-60	130	227,95	166,37				
	60-72	134	225,36	147,41				
	Toplam	304	225,95					

$p < .05$

Çizelge 8’de verilen analiz sonuçları, sınıf yönetimi becerilerinin çocukların yaş grubuna göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(2)=7,78, p<,05$]. Bu bulgu, öğretmenin sınıfından yer alan çocukların yaş grubunun öğretmenin sınıf yönetimi becerisini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 8 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 48-60 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin, diğer yaş grubu çocuklarla öğretim gerçekleştirenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SYBÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış ve farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. SYBÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi Becerileri	10’dan az	56	223,78	132,74	2	25,00	,000	22 ve üzeri i- 10’dan az
	10-15	108	228,87	170,47				22 ve üzeri – 10-15

16-21	102	229,05	165,19	22 ve üzeri – 16-21
22 ve üzeri	38	212,47	96,50	
Toplam	304	225,95		

$p < .05$

Çizelge 9’da verilen analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri sınıftaki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2(2)=25,00$, $p < ,05$]. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla sıra ortalaması ve ortalama puanlara dair bulgularda sınıfında 10-15 arasında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri puanlarının, diğer çocuk sayısı düzeylerine göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca Scheffe testine göre sınıfında 22 ve üzerinde çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin diğer tüm gruplardan anlamlı olarak daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=212,47$). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SYBÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10. SYBÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri	Yardımcı/Stajyer	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	Yok	162	226,18	158,44	3	4,14	,246
	Stajyerim Var	78	225,89	145,08			
	Yardımcım Var	54	226,51	154,04			
	İkisinde Var	10	219,40	105,80			
	Toplam	304	225,95				

$p > .05$

Çizelge 10’daki elde edilen bulgular sonucunda sınıf yönetimi becerileri, sınıfta yardımcı personel bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=4,14$, $p > ,05$]. Kruskal Wallis-H testi sonucu sınıfta yardımcı personel bulunup bulunmama durumunun sıra ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini ortaya çıkarmıştır. Çizelgeye bakıldığında katılımcı grubunun çoğunluğunun sınıfında yardımcı personel bulunmadığı görülmektedir. Araştırmaya

katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ölçeği ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11. ÖYİÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskall-Wallis H-Testi sonuçları

Öz-Yeterlik İnancı	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	Ön Lisans	60	311,75	141,45	2	3,56	,169
Lisans	196	319,57	159,44				
Yüksek Lisans	48	313,04	137,98				
Toplam	304	316,99					

$p > .05$

Çizelge 11’de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre öz-yeterlik inanç ölçeği puan ortalamaları yer almaktadır. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre ön lisans mezunu olanların sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=141,45$), lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=159,44$), yüksek lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=137,98$) olduğu saptanmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarında bu üç grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2(2) = 3,56, p > .05$]. Veri analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği saptansa da sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin diğer gruptaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖYİÖ ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12. ÖYİÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskall-Wallis H-Testi sonuçları

Öz-Yeterlik İnancı	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	20-25	130	316,08	164,82	2	4,57	,102
26-31	126	318,00	143,57				
32 ve üzeri	48	316,83	142,56				
Toplam	304	316,99					

$p > .05$

Çizelge 12’de verilen analiz sonuçlarında, katılımcıların öz-yeterlik inanç ölçek puanlarının yaş değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$\chi^2(2)= 4,57, p>,05$]. Bu bulgu, yaşın öz-yeterlik inancını anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çizelge sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından okul öncesi incelendiğinde öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ölçek puanlarının yaş kategorisinde birbirine yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖYİÖ ortalama puanlarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13. ÖYİÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Öz-Yeterlik İnancı	1-5	202	315,42	153,33	2	1,55	,459
	6-10	76	319,28	144,70			
	11 Yıl ve üzeri	26	322,53	168,88			
	Toplam	304	316,99				

$p > .05$

Çizelge 13’te okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ölçeğinde kıdemi 1-5 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=153,33$); kıdemi 11 yıl üzeri olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=168,88$)’dir. Analizler sonucunda anlamlılık derecesini temsil eden “p” değeri iki değişken (mesleki kıdem –öz-yeterlik inanç ölçeği) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır [$\chi^2(2)=1,55, p>,05$]. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Bu bulguya rağmen mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem düzeylerine sahip olan okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inanç ölçeği puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur ($\bar{X}= 322.53$). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖYİÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14. ÖYİÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Öz-Yeterlik İnancı	1500-2500	78	318,78	170,88	4	6,68	,154
	2501-3500	88	313,21	144,90			
	3501-4500	61	317,14	144,20			
	4501-5500	53	323,60	158,19			
	Diğer	24	310,08	129,17			
	Toplam	304	316,99				

$p > .05$

Çizelge 14’te verilen analiz sonuçları, öz-yeterlik inanç puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir [$x^2(4)=6,68$, $p > ,05$]. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inanç puanları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Çizelge 14 incelendiğinde; 1500-2500 gelir düzeyine sahip okul öncesi öğretmenlerinin diğer gelir düzeylerine göre sıra ortalaması bakımından, daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inana sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖYİÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15. ÖYİÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Öz-Yeterlik İnancı	36-48	40	305,17	127,43	2	12,74	,002	36-48 – 48-60
	48-60	130	322,21	172,50				
	60-72	134	315,46	140,58				
	Toplam	304	316,99					

$p < .05$

Çizelge 15’te verilen analiz sonuçları, öz-yeterlik inanç ölçeği ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$x^2(2)=12,74$, $p < ,05$]. Bu bulgu, öğretmenin sınıfından yer alan

çocukların yaş grubunun öğretmenin öz-yeterlik inanç düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 15 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 48-60 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖYİÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16. ÖYİÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Öz-Yeterlik İnancı	10'dan az	56	306,01	112,66	3	21,40	,000	10-15 – 10'dan az
	10-15	108	319,61	166,41				16-21 – 10'dan az
	16-21	102	323,03	169,01				16-21 – 22 ve üzeri
	22 ve üzeri	38	309,52	127,37				
	Toplam	304	317,00					

$p < .05$

Çizelge 16'da verilen analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri sınıftaki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2(3)=21,40$, $p < ,05$]. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla sıra ortalaması ve ortalama puanlara dair bulgularda sınıfında 16-21 arasında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyi puanlarının, diğer çocuk sayısı düzeylerine göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca Scheffe testine göre sınıfında 10'dan az çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının diğer tüm gruplardan anlamlı olarak daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=306,01$). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖYİÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17. ÖYİÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yardımcı/Stajyer	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Öz-Yeterlik İnancı	Yok	162	316,70	156,63	3	2,48	,479
	Stajyerim Var	78	316,23	142,90			
	Yardımcım Var	54	320,48	158,76			
	İkisinde Var	10	308,80	126,70			
	Toplam	304	316,99				

$p > .05$

Çizelge 17’deki elde edilen bulgular sonucunda öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyi, sınıfta yardımcı personel bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=2,48, p > .05$]. Kruskal Wallis-H testi sonucu sınıfta yardımcı personel bulunup bulunmama durumunun sıra ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini ortaya çıkarmıştır. Ancak Çizelge 17 incelendiğinde sıra ortalaması ve ortalama puanlarına göre sınıfta yardımcısı olan öğretmenlerin öz-yeterlik inanç puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen motivasyon ölçeği ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. ÖMÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları

	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Öğretmen Motivasyonu	Ön Lisans	60	91,56	158,97	2	,528	,768
	Lisans	196	85,47	149,93			
	Yüksek Lisans	48	86,95	154,90			
	Toplam	304	86,91				

$p > .05$

Çizelge 18’de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre motivasyon ölçeği puan ortalamaları yer almaktadır. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre ön lisans mezunu olanların sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=158,97$), lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=149,93$), yüksek lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=154,90$) olduğu saptanmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarında

bu üç grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2(2) = 5,28, p > ,05$]. Okul öncesi öğretmenlerin motivasyon düzeyinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermemesine rağmen ön lisans mezunu öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin diğer gruptaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ölçeği ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19. ÖMÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Motivasyonu	20-25	130	88,32	169,15	2	15,58	,000	26-31 – 32 ve üzeri
	26-31	126	90,27	151,26				20-25 – 32 ve üzeri
	32 ve üzeri	48	74,25	110,67				
	Toplam	304	86,91					

$p < ,05$

Çizelge 19’da verilen analiz sonuçları, motivasyon düzeyinin yaş değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(2) = 15,58, p < ,05$]. Bu bulgu, yaşın öğretmen motivasyon düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre Çizelge 19 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 26-31 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyinin yüksek, 32 ve üzeri yaş grubunda olan okul öncesi öğretmenlerinin ise düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaş arttıkça öğretmen motivasyon düzeylerinin anlamlı olarak azaldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖMÖ ortalama puanlarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20. ÖMÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Öğretmen Motivasyonu	Kıdem	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
	1-5	202	89,24	167,57	2	11,18	,004	1-5 – 11 ve üzeri
	6-10	76	83,73	135,07				
	11 ve üzeri	26	78,07	157,44				
	Toplam	304	86,91					

$p < .05$

Çizelge 20’de okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ölçeğinde kıdemi 1-5 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=167,57$); kıdemi 6-10 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=135,07$); kıdemi 11 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=157,44$)’dir. Analizler sonucunda anlamlılık derecesini temsil eden “p” değeri iki değişken (mesleki kıdem – motivasyon ölçeği) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. [$\chi^2(2)=11,18$, $p < ,05$]. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin motivasyon ölçeği ortalama puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 20 incelendiğinde mesleki kıdemi 1-5 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem düzeylerine sahip olan okul öncesi öğretmenlerine göre motivasyon ölçeği puan ortalamasının ve sıra ortalaması puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖMÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21. ÖMÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Öğretmen Motivasyonu	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
		1500-2500	78	96,25	194,19	4	27,37	,000
	2501-3500	88	85,12	131,71				
	3501-4500	61	81,00	136,86				
	4501-5500	53	81,79	135,62				
	Diğer	24	89,41	170,25				
	Toplam	304	86,91					

$p < .05$

Çizelge 21’de verilen analiz sonuçları, öğretmen motivasyon puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=27,37$, $p < ,05$]. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin motivasyon ölçeği puanları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 21 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından gelir düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu görülebilir. Bu bulgu, gelir düzeyi arttıkça öğretmen motivasyon düzeyinin anlamlı olarak azaldığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖMÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22. ÖMÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Öğretmen Motivasyonu	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
		36-48	40	88,55	149,80	2	16,04	,000
	48-60	130	93,61	174,87				
	60-72	134	79,91	131,61				
	Toplam	304	86,91					

$p < .05$

Çizelge 22’de verilen analiz sonuçları, öğretmen motivasyonunun çocukların yaş grubuna göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir

$[x^2(2)=16,04, p<,05]$. Bu bulgu, öğretmenin sınıfından yer alan çocukların yaş grubunun öğretmenin motivasyon düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 22 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 48-60 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖMÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 23. ÖMÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Öğretmen Motivasyonu	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
10'dan az	56	79,58	121,85	3	36,30	,000	<i>16-21 – 10'dan az</i> <i>10-15 – 16-21</i>	
10-15	108	81,01	129,96					
16-21	102	97,98	193,63					
22 ve üzeri	38	84,73	151,34					
Toplam	304	86,91						

$p<.05$

Çizelge 23'te verilen analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ölçeği ortalama puanları sınıftaki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir $[x^2(3)=36,30, p<,05]$. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla sıra ortalaması ve ortalama puanlara dair bulgularda sınıfında 16-21 arasında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ölçeği ortalama puanlarının, diğer çocuk sayısı düzeylerine göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca Scheffe testine göre sınıfında 10'dan az çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin diğer tüm gruplardan anlamlı olarak daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=79,58$). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ÖMÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 24'te verilmiştir.

Çizelge 24. ÖMÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yardımcı/Stajyer	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Motivasyonu	Yok	162	87,33	155,80	3	13,10	,004	<i>Yok – ikiside var</i>
	Stajyerim Var	78	89,07	150,29				<i>Stajyerim var – ikiside var</i>
	Yardımcım Var	54	88,92	163,57				<i>Yardımcım var – ikiside var</i>
	İkiside Var	10	52,20	56,40				
	Toplam	304	86,91					

$p < .05$

Çizelge 24’te elde edilen bulgular sonucunda öğretmen motivasyon ölçeği ortalama puanları, sınıfta yardımcı personel bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2(3)=13,10$, $p < .05$]. Kruskal Wallis-H testi sonucu sınıfta yardımcı personel bulunup bulunmama durumunun sıra ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde değiştiğini ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 24 incelendiğinde sıra ortalaması ve ortalama puanlarına göre sınıfta hem stajyeri hem de yardımcısı olan öğretmenlerin motivasyon puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik envanteri ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 25’te verilmiştir.

Çizelge 25. MTE ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Tükenmişlik	Ön Lisans	60	57,55	164,43	2	7,27	,026	<i>Lisans – Yüksek lisans</i>
	Lisans	196	57,20	156,32				
	Yüksek Lisans	48	51,79	122,00				
	Toplam	304	56,41					

$p < .05$

Çizelge 25'te araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre mesleki tükenmişlik envanteri puan ortalamaları yer almaktadır. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre ön lisans mezunu olanların sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=164,43$), lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=156,32$), yüksek lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=122,00$) olduğu saptanmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarında bu üç grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$\chi^2(2)=7,27$, $p<,05$]. Veri analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından yüksek lisans mezunu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin diğer gruptaki katılımcılara göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Çizelge 25 incelendiğinde öğrenim düzeyi seviyesi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyi ortalama puanlarının azaldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MTE ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26. MTE ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	χ^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Tükenmişlik	20-25	130	54,77	142,55	2	17,88	,000	20-25 – 26-31
	26-31	126	59,06	175,87				26-31 – 32 ve üzeri
	32 ve üzeri	48	53,19	118,38				
	Toplam	304	56,41					

$p<.05$

Çizelge 26'da verilen analiz sonuçlarında, mesleki tükenmişlik düzeyinin yaş değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(2)=17,88$, $p<,05$]. Bu bulgu, yaşın mesleki tükenmişlik düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 26 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 26-31 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik

düzeylerinin en yüksek olduğu 33 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin ise en düşük mesleki tükenmişlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MTE ortalama puanlarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27. MTE ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Mesleki Tükenmişlik	1-5	202	55,68	151,26	2	2,99	,223
	6-10	76	58,65	163,58			
	11 Yıl ve üzeri	26	55,53	129,73			
	Toplam	304	56,41				

$p > .05$

Çizelge 27’de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik envanterinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik envanterinden kıdemi 1-5 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=151,26$); kıdemi 6-10 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=163,58$); kıdemi 11 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=129,73$)’dir. Analizler sonucunda anlamlılık derecesini temsil eden “p” değeri iki değişken (mesleki kıdem-mesleki tükenmişlik envanteri) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. [$\chi^2(2)=2,99$, $p > .05$]. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Bu bulguya rağmen mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem düzeylerine sahip olan okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik envanteri puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur ($\bar{X}=163,58$). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MTE ortalama puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28. MTE ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Tükenmişlik	1500-2500	78	57,39	157,46	4	13,08	,011	1500-2500 – Diğer
	2501-3500	88	57,28	175,47				
	3501-4500	61	55,63	144,80				
	4501-5500	53	55,60	126,47				
	Diğer	24	53,83	129,21				
	Toplam	304	56,41					

$p < .05$

Çizelge 28’te verilen analiz sonuçları, mesleki tükenmişlik envanteri puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=13,08$, $p < ,05$]. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik envanteri puanları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda Çizelge 28 incelendiğinde; katılımcı grubunun gelir düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyinde azalma olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MTE ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29. MTE ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Mesleki Tükenmişlik	36-48	40	56,67	145,78	2	3,29	,193
	48-60	130	55,39	143,98			
	60-72	134	57,33	162,77			
	Toplam	304	56,41				

$p > .05$

Çizelge 29’da verilen analiz sonuçları, mesleki tükenmişlik envanteri ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2(2)=3,29$, $p > ,05$]. Bu bulgu, öğretmenin sınıfından

yer alan çocukların yaş grubunun öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ancak Çizelge 29 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 60-72 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MTE ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 30’da verilmiştir.

Çizelge 30. MTE ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Mesleki Tükenmişlik	10’dan az	56	54,21	152,43	3	3,67	,299
	10-15	108	56,91	156,56			
	16-21	102	57,39	157,58			
	22 ve üzeri	38	55,63	127,42			
	Toplam	304	56,41				

$p > .05$

Çizelge 30’da verilen analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin sınıftaki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=3,67, p>,05$]. Sıra ortalaması ve ortalama puanlara dair bulgularda sınıfında 16-21 arasında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi puanlarının, diğer çocuk sayısı düzeylerine göre daha yüksek, sınıfında 10’dan az çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi puanlarının ise düşük olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MTE ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31. MTE ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yardımcı/Stajyer	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Tükenmişlik	Yok	162	58,26	164,30	3	10,40	,015	<i>Yok – İkiside var</i>
	Stajyerim Var	78	56,58	138,04				<i>Yok – Stajyerim var</i>
	Yardımcım Var	54	53,22	149,83				
	İkiside Var	10	42,40	88,50				
	Toplam	304	56,41					

$p < .05$

Çizelge 31’deki elde edilen bulgular sonucunda öğretmen mesleki tükenmişlik düzeyi, sınıfta yardımcı personel bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2(3)=10,40, p < ,05$]. Kruskal Wallis-H testi sonucu sınıfta yardımcı personel bulunup bulunmama durumunun sıra ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde değiştiğini ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 31 incelendiğinde sıra ortalaması ve ortalama puanlarına göre sınıfta yardımcı ya da stajyeri olmayan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik envanteri puanlarının yüksek, sınıfta hem yardımcı hem de stajyeri olan katılımcıların ise mesleki tükenmişlik envanteri puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ölçeği ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 32. MYÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Mesleğe Yabancılaşma	Ön Lisans	60	164,81	161,09	2	,830	,660
	Lisans	196	162,50	149,44			
	Yüksek Lisans	48	167,54	154,25			
	Toplam	304	163,75				

$p > .05$

Çizelge 32’de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre mesleğe yabancılaşma ölçeği puan ortalamaları yer almaktadır. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre ön lisans mezunu olanların mesleğe yabancılaşma ölçeği ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamasının (\bar{X} =161,09), lisans mezunu olanların sıra ortalamasının (\bar{X} =149,44), yüksek lisans mezunu olanların sıra ortalamasının (\bar{X} =154,25) olduğu saptanmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarında bu üç grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2(2) = 8,30, p > ,05$]. Veri analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediğinin görülmesine rağmen sıra ortalaması bakımından ön lisans mezunu öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin diğer gruptaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MYÖ ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 33’te verilmiştir.

Çizelge 33. MYÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	χ^2	p	Anlamlı Fark
Mesleğe Yabancılaşma	20-25	130	146,77	125,54	2	31,94	,000	20-25 – 26-31 26-31 – 32 ve üzeri
	26-31	126	181,14	186,00				
	32ve üzeri	48	164,08	137,56				
	Toplam	304	163,75					

$p < ,05$

Çizelge 33’te verilen analiz sonuçlarında, mesleğe yabancılaşma düzeyinin yaş değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(2) = 31,94, p < ,05$]. Bu bulgu, yaşın mesleğe yabancılaşma düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 33 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 26-31 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ölçeğinden aldıkları puanın yüksek, 20-25 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin ise mesleğe yabancılaşma ölçeğinden aldıkları puanın düşük düzeyine

sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MYÖ ortalama puanlarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 34’te verilmiştir.

Çizelge 34. MYÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Mesleğe Yabancılaşma	Kıdem	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	χ^2	p
	1-5	202	159,20	146,51	2	3,24	,198
	6-10	76	173,44	167,75			
	11 Yıl ve üzeri	26	170,76	154,46			
	Toplam	304	163,75				

$p > .05$

Çizelge 34’te okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ölçeğinden kıdemi 1-5 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=146,51$); kıdemi 6-10 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=167,75$); kıdemi 11 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=154,46$)’dir. Analizler sonucunda anlamlılık derecesini temsil eden “p” değeri iki değişken (mesleki kıdem-mesleğe yabancılaşma ölçeği) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. [$\chi^2(2)=3,24$, $p > .05$]. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Bu bulguya rağmen mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan okul öncesi öğretmenlerinin, diğer mesleki kıdem düzeylerine sahip olan katılımcılara göre mesleğe yabancılaşma ölçeği puan ortalamalarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur ($\bar{X}=159,20$). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MYÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 35’te verilmiştir.

Çizelge 35. MYÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Mesleğe Yabancılaşma	1500-2500	78	145,80	118,70	4	25,00	,000	1500-2500 – 2501-3500
	2501-3500	88	174,86	176,85				
	3501-4500	61	175,68	171,83				
	4501-5500	53	155,26	132,00				
	Diğer	24	169,75	169,21				
	Toplam		304	163,75				

$p < .05$

Çizelge 35’te verilen analiz sonuçları, mesleğe yabancılaşma ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=25,00$, $p < ,05$]. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma ölçeği puanları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre Çizelge 35 incelendiğinde; ortalama ve sıra ortalamalarına göre, 1500-2500 gelir düzeyine sahip okul öncesi öğretmenlerinin diğer gelir düzeylerine sahip katılımcılara göre daha düşük düzeyde mesleki yabancılaşma düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MYÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 36’da verilmiştir.

Çizelge 36. MYÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Mesleğe Yabancılaşma	36-48	40	174,17	170,69	2	12,66	,002	36-48 – 48-60
	48-60	130	154,46	131,79				
	60-72	134	169,65	167,16				
	Toplam		304	163,75				

$p < .05$

Çizelge 36’da verilen analiz sonuçları, mesleğe yabancılaşma ölçeği ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını

göstermektedir [$\chi^2(2)=12,66$, $p<,05$]. Bu bulgu, öğretmenin sınıfından yer alan çocukların yaş grubunun öğretmenin mesleğe yabancılaşma düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda Çizelge 36 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 36-48 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MYÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 37’de verilmiştir.

Çizelge 37. MYÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Mesleğe Yabancılaşma	10’dan az	56	174,51	171,46	3	4,39	,222
	10-15	108	162,07	153,75			
	16-21	102	163,90	146,98			
	22 ve üzeri	38	152,26	135,84			
	Toplam	304	163,75				

$p>.05$

Çizelge 37’de verilen analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin sınıftaki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=4,39$, $p>,05$]. Sıra ortalamasına dair bulgularda sınıfta 10’dan az çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyi puanlarının, diğer çocuk sayısı düzeylerine göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Bulgular sonucunda sınıftaki çocuk sayısı arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma sıra ortalaması puanlarının azaldığı görülmüştür. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin MYÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 38’de verilmiştir.

Çizelge 38. MYÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Mesleğe Yabancılaşma	Yardımcı/Stajyer	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
	Yok		162	169,67	160,81	3	12,31	,006
Stajyerim Var		78	157,05	124,45				
Yardımcım Var		54	164,92	159,91				
İkiside Var		10	191,80	196,70				
Toplam		304	163,75					

$p < .05$

Çizelge 38’deki elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyi, sınıfta yardımcı personel bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2(3)=12,31$, $p < .05$]. Kruskal Wallis-H testi sonucu sınıfta yardımcı personel bulunup bulunmama durumunun sıra ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde değiştiğini ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre Çizelge 38 incelendiğinde sıra ortalaması ve ortalama puanlarına göre sınıfta hem yardımcı hem de stajyeri olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç sistemleri ölçeği ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 39’da verilmiştir.

Çizelge 39. EİÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları

Epistemolojik İnanç	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	P
	Ön Lisans		60	73,61	151,98	2	,261
Lisans		196	77,39	154,04			
Yüksek Lisans		48	73,62	146,85			
Toplam		304	76,05				

$p > .05$

Çizelge 39’da araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre epistemolojik inanç ölçeği puan ortalamaları yer almaktadır. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre ön lisans mezunu olanların sınıf

yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=151,98$), lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=154,04$), yüksek lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=146,85$) olduğu saptanmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarında bu üç grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$\chi^2(2) = 2,261$, $p > ,05$]. Veri analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerin epistemolojik inançlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği saptansa da sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından lisans mezunu öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin diğer gruptaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin EİÖ ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 40'ta verilmiştir.

Çizelge 40. EİÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	χ^2	p	Anlamlı Fark
Epistemolojik İnanç	20-25	130	77,63	166,30	2	15,04	,001	20-25 – 32 ve üzeri
	26-31	126	72,29	129,57				26-31 – 32 ve üzeri
	32 ve üzeri	48	81,62	175,31				
	Toplam	304	76,05					

$p < ,05$

Çizelge 40'ta verilen analiz sonuçlarında, epistemolojik inanç düzeyinin yaş değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(2) = 15,04$, $p < ,05$]. Bu bulgu, yaşın epistemolojik inancı anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 40 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinden aldıkları puanların, 32 ve üzeri yaş aralığındaki yüksek, 26-31 yaş aralığında ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin EİÖ ortalama puanlarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 41'de verilmiştir.

Çizelge 41. EİÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Epistemolojik İnanç	Kıdem	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	1-5	202	76,19	153,61	2	1,39	,498
6-10	76	74,18	144,50				
11 Yıl ve üzeri	26	80,38	167,23				
Toplam	304	76,05					

$p > .05$

Çizelge 41’de okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç ölçeğinde kıdemi 1-5 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=153,61$); kıdemi 6-10 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=144,50$); kıdemi 11 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=167,23$)’dir. Analizler sonucunda anlamlılık derecesini temsil eden “p” değeri mesleki kıdem ile epistemolojik inanç ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. [$x^2(2)=1,39$, $p > .05$]. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Ancak mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem düzeylerine sahip olan okul öncesi öğretmenlerin epistemolojik inanç ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin EİÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42. EİÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Epistemolojik İnanç	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
	1500-2500	78	82,05	202,22	4	36,75	,000	1500-2500 – 2501-3500
2501-3500	88	73,57	145,38				1500-2500 – 4501-5500	
3501-4500	61	76,70	135,61					
4501-5500	53	72,22	128,89					
Diğer	24	72,41	112,08					
Toplam	304	76,05						

$p < .05$

Çizelge 42’de verilen analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=36,75$, $p<,05$]. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin epistemolojik inanç puanları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre Çizelge 42 incelendiğinde; 1500-2500 gelir düzeyine sahip okul öncesi öğretmenlerinin diğer gelir düzeylerine göre sıra ortalaması bakımından, daha yüksek düzeyde epistemolojik inanca sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerinin gelir düzeyi arttıkça epistemolojik inanç ölçeği sıra ve ortalama puanlarının azaldığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin EİÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 43’te verilmiştir.

Çizelge 43. EİÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	χ^2	p	Anlamlı Fark
Epistemolojik İnanç	36-48	40	76,85	152,85	2	7,46	,024	48-60 – 60-72
	48-60	130	76,35	167,44				
	60-72	134	75,52	137,90				
	Toplam	304	76,05					

$p<.05$

Çizelge 43’te verilen analiz sonuçları, epistemolojik inanç ölçeği ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(2)=7,46$, $p<,05$]. Bu bulgu, öğretmenin sınıfında yer alan çocukların yaş grubunun öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda Çizelge 43 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 60-72 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin EİÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp

farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 44’te verilmiştir.

Çizelge 44. EİÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Epistemolojik İnanç	10’dan az	56	75,87	145,83	3	1,23	,745
	10-15	108	76,32	149,74			
	16-21	102	75,56	160,11			
	22 ve üzeri	38	76,84	149,76			
	Toplam	304	76,05				

$p > .05$

Çizelge 44’te verilen analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin sınıftaki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=1,23$, $p > .05$]. Sıra ortalaması puanlarına dair bulgularda sınıfında 16-21 arasında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin, diğer çocuk sayısı düzeylerine göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin EİÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 45’te verilmiştir.

Çizelge 45. EİÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yardımcı/Stajyer	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Epistemolojik İnanç	Yok	162	76,19	156,68	3	5,38	,146
	Stajyerim Var	78	77,76	156,06			
	Yardımcım Var	54	75,96	145,81			
	İkisinde Var	10	60,80	93,10			
	Toplam	304	76,05				

$p > .05$

Çizelge 45’teki elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyi, sınıfta yardımcı personel bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=5,38$, $p > .05$]. Kruskal Wallis-H testi sonucu sınıfta

yardımcı personel bulunup bulunmama durumunun sıra ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini ortaya çıkarmıştır. Ancak Çizelge 45 incelendiğinde sıra ortalaması ve ortalama puanlarına göre sınıfında hem yardımcı hem de stajyer olan öğretmenlerin epistemolojik inanç puanlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç sistemleri ölçeği ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 46’da verilmiştir.

Çizelge 46. PİSÖ ortalama puanlarının öğrenim düzeyine göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları

	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik İnanç	Ön Lisans	60	120,30	178,72	2	14,05	,001	Ön lisans – Lisans ve
	Lisans	196	113,30	153,61				Ön lisans – Yüksek lisans
	Yüksek Lisans	48	108,20	115,21				
	Toplam	304	113,88					

$p < .05$

Çizelge 46’da araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre pedagojik inanç ölçeği puan ortalamaları yer almaktadır. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre ön lisans mezunu olanların pedagojik inanç ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=178,72$), lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=153,61$), yüksek lisans mezunu olanların sıra ortalamasının ($\bar{X}=115,21$) olduğu saptanmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarında bu üç grubun puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$x^2(2)=14,05$, $p < ,05$]. Veri analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inançlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği saptanmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından ön lisans mezunu öğretmenlerin pedagojik inanç düzeylerinin diğer gruptaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ ortalama puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde

farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 47’de verilmiştir.

Çizelge 47. PİSÖ ortalama puanlarının yaşa göre Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik İnanç	20-25	130	118,89	180,92	2	24,78	,000	20-25 – 26-31
	26-31	126	108,76	127,21				
	32 ve üzeri	48	113,75	141,92				
	Toplam	304	113,88					

$p < .05$

Çizelge 47’de verilen analiz sonuçlarında, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyinin yaş değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(2) = 24,78, p < ,05$]. Bu bulgu, yaşın pedagojik inanç düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 47 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeylerinin 20-25 yaş aralığında yüksek, 26-31 yaş aralığında ise düşük pedagojik inanç düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ ortalama puanlarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Çizelge 48’de verilmiştir.

Çizelge 48. PİSÖ ortalama puanlarının kıdeme göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik İnanç	1-5	202	116,33	165,62	2	16,20	,000	1-5 – 6-10
	6-10	76	106,97	118,09				
	11 ve üzeri	26	115,00	151,15				
	Toplam	304	113,88					

$p < .05$

Çizelge 48’de okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç ölçeğinde kıdemi 1-5 yıl olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=165,62$); kıdemi 6-10 yıl

olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=118,09$); kıdemi 11 yıl ve üzeri olanların sıra ortalaması ($\bar{X}=151,15$)'dir. Analizler sonucunda anlamlılık derecesini temsil eden “p” değeri mesleki kıdem ile pedagojik inanç ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. [$\chi^2(2)=16,20$, $p<,05$]. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inanç düzeyinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular sonucunda, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem düzeylerine sahip olan okul öncesi öğretmenlerine göre pedagojik inanç ölçeği puan ortalamasının daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur ($\bar{X}=106,97$). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 49'da verilmiştir.

Çizelge 49. PİSÖ ortalama puanlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	χ^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik İnanç	1500-2500	78	117,76	175,62	4	35,08	,000	1500-2500 – 3501-4500
	2501-3500	88	119,00	180,83				1500-2500 – 4501-5500
	3501-4500	61	108,62	132,31				2501-3500 – 3501-4500
	4501-5500	53	106,94	104,62				2501-3500 – 4501-5500
	Diğer	24	111,16	130,54				
	Toplam	304	113,88					

$p<.05$

Çizelge 49'da verilen analiz sonuçları, pedagojik inanç puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=35,08$, $p<,05$]. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inanç puanları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 49 incelendiğinde; 2501-3500 gelir düzeyine sahip okul öncesi öğretmenlerinin, 4501-5500 gelir düzeylerine sahip olanlara göre sıra ortalaması ve ortalama puanları

bakımından, daha yüksek düzeyde pedagojik inanca sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 50’de verilmiştir.

Çizelge 50. PİSÖ ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik İnanç	36-48	40	111,25	152,38	2	11,85	,003	48-60 – 60-72
	48-60	130	117,09	171,40				
	60-72	134	111,55	134,20				
	Toplam	304	113,88					

$p < .05$

Çizelge 50’de verilen analiz sonuçları, pedagojik inanç ölçeği ortalama puanlarının çocukların yaş grubuna göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$x^2(2)=11,85$, $p < ,05$]. Bu bulgu, öğretmenin sınıfından yer alan çocukların yaş grubunun öğretmenin pedagojik inanç düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Çizelge 50 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 48-60 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 51’de verilmiştir.

Çizelge 51. PİSÖ ortalama puanlarının sınıftaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Pedagojik İnanç	10’dan az	56	113,69	153,75	3	8,57	,260
	10-15	108	113,54	152,54			
	16-21	102	115,98	165,22			
	22 ve üzeri	38	109,47	116,42			
	Toplam	304	113,88				

$p > .05$

Çizelge 51’de verilen analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inanç düzeylerinin sınıftaki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=8,57, p > ,05$]. Sınıftaki çocuk sayısının öğretmenin pedagojik inanç düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılmasına rağmen sıra ortalaması ve ortalama puanlara dair bulgularda, sınıfında 16-21 arasında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi puanlarının, diğer çocuk sayısı düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 52’de verilmiştir.

Çizelge 52. PİSÖ ortalama puanlarının yardımcı/stajyer bulunma durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

	Yardımcı/Stajyer	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
Pedagojik İnanç	Yok	162	113,53	160,14	3	11,78	,008	<i>Yardımcım var – İkiside var</i>
	Stajyerim Var	78	111,41	131,82				
	Yardımcım Var	54	119,74	169,87				
	İkiside Var	10	107,20	96,20				
	Toplam		304	113,88				

$p < .05$

Çizelge 52’deki elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inanç düzeyi, sınıfta yardımcı personel bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2(3)=11,78, p < ,05$]. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için veriler üzerinde ayrıca Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda Çizelge 52 incelendiğinde sıra ortalaması ve ortalama puanlarına göre sınıfında yardımcısı olan öğretmenlerin pedagojik inanç puanlarının yüksek, hem yardımcısı hem de stajyeri olan katılımcıların pedagojik inanç sistemleri ölçeği puanlarının ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

C. Üçüncü Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular

Bu araştırmadaki üçüncü alt problem “Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı, motivasyon, epistemolojik inanç, pedagojik inanç, mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma düzeyleri sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi yanıtlamak için veriler üzerinde Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.

Bu doğrultuda ilk olarak yordayan değişken rolünde olan öz-yeterlik inancı, motivasyon, epistemolojik inanç, pedagojik inanç, mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma değişkenlerinin düzeyini belirlemek amacıyla veriler üzerinde betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Çizelge 53’te daha net görülebilir.

Çizelge 53. Sınıf yönetimi beceri ölçeği ortalama puanlarının yordanmasına ilişkin betimsel istatistik değerleri

Değişken	N	\bar{X}	S.S
SYBÖ	304	225,94	18,10
ÖYİÖ	304	316,99	25,56
ÖMÖ	304	86,91	27,26
MTE	304	56,41	12,32
MYÖ	304	163,75	58,48
EİÖ	304	76,05	15,27
PİSÖ	304	113,88	17,28

Çizelge 53’te verilen değerlere göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik, ($\bar{X}_{\text{ÖYİÖ}}=316,9$) motivasyon, ($\bar{X}_{\text{ÖMÖ}}=86,9$) epistemolojik inanç ($\bar{X}_{\text{EİÖ}}=76,0$) ve pedagojik inançlarının ($\bar{X}_{\text{PİSÖ}}=113,8$) normatif ortalamaların üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik, motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç konusunda yeterli olduklarını göstermektedir. Diğer yandan okul öncesi öğretmenlerinin meslekî tükenmişlik ($\bar{X}_{\text{MTE}}=56,4$) ve mesleğe yabancılaşma ($\bar{X}_{\text{MYÖ}}=163,7$) puanlarının ise normatif değer in altında olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ise okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tükenmişlik ve yabancılaşmalarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre ortalama değer in üzerinde sınıf yönetim becerisine ($\bar{X}_{\text{SYBÖ}}=225,9$) sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin, bu becerilerini yordadığı düşünülen değişkenlerin çoğu bakımından ortalamaların üzerinde puanlar aldıkları

tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin SYBÖ puanlarının ÖYİÖ, ÖMÖ, MTE, MTÖ, EİÖ ve PİSÖ puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge 54’te gösterilmiştir.

Çizelge 54. Sınıf yönetimi becerilerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	50,010	10,593	----	4,721	,000	----	----
ÖYİÖ	,532	,027	,751	19,514	,000	0.777	0.750
ÖMÖ	,009	,025	,014	,364	,716	-0.024	0.021
MTE	-,064	,057	-,044	-1,115	,266	-0.082	-0.065
MYÖ	-,009	,012	-,030	-,752	,453	-0.297	-0.044
EİÖ	,109	,046	,092	2,343	,020	0.178	0.135
PİSÖ	,030	,042	,029	.724	,470	0.203	0.042
R=0,786		R ² =0,617					
F _(6,297) =79,860		p=.000					

Çizelge 54’teki verilere göre; okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç düzeyleri gibi yordayıcı değişkenlerle sınıf yönetimi becerileri ölçeceği puanları arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır.

- Öz-yeterlik inancı ile sınıf yönetimi becerisi arasında pozitif-yüksek seviyede bir ilişkinin olduğu ($r=0.77$), kısmî anlamda ise bu değer $r=0.75$ olarak hesaplandığı,
- Öğretmen motivasyonu ile sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişkinin negatif-düşük seviyede olduğu ($r=-0.02$), kısmî anlamda ise ilgili korelasyonun $r=0.02$ olarak tespit edildiği,
- Mesleki tükenmişlik ile sınıf yönetimi becerisi arasında negatif-düşük düzeyde bir ilişki ile birlikte ($r=-0.08$), diğer değişkenlerin etkisinin sonucu iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.06$ olarak bulunduğu,
- Mesleğe yabancılaşma ile sınıf yönetimi becerisi arasında negatif-orta düzeyde bir ilişkiye ek olarak ($r=-0.30$), kısmî anlamda iki değişken arasındaki korelasyonun ise $r=-0.04$ olduğu,

- Epistemolojik inanç ile sınıf yönetimi becerisi arasındaki korelasyonun pozitif-düşük düzeyde olduğu ($r=0.17$), kısmî olarak ise bu değerin $r=0.13$ olarak hesaplandığı,
- Pedagojik inanç ile sınıf yönetimi becerisi arasındaki korelasyonun pozitif-düşük düzeyde olduğu ($r=0.20$), kısmî olarak ise bu değerin $r=0.04$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Çizelge 54'ten elde edilebilecek diğer bir bulgu ise okul öncesi öğretmenlerinin *öz-yeterlik inancı, öğretmen motivasyonu, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç* değişkenlerinin birlikte, katılımcıların sınıf yönetimi becerileriyle yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği sonucudur, [$R=0.786$, $R^2=0.617$, $p<.05$]. Buna ek olarak ilgili bağımsız değişkenlerin birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %62'sini açıkladıkları da ulaşılan bulgular arasındadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayan değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki görece önem sırası; öz-yeterlik inancı, epistemolojik inanç, mesleki tükenmişlik, pedagojik inanç, motivasyon ve mesleğe yabancılaşmadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, öz-yeterlik inancı, epistemolojik inançlar ve mesleki tükenmişliğin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcısı oldukları görülmektedir. Pedagojik inanç, motivasyon ve mesleğe yabancılaşma düzeylerinin ise, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yordanmasına ilişkin matematiksel regresyon eşitliği şu şekilde yazılabilir:

$$SYB^* = 50.01 + 0.53ÖYİ + 0.10Eİ - 0.06MT + 0.03Pİ + 0.00ÖM - 0.00MY$$

V.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inançları gibi bilişsel ve duyuşsal değişkenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ne derecede yordadığı incelenmiştir. Ayrıca bu değişkenlerle birlikte sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim düzeyi, yaş, mesleki kıdem, gelir düzeyi, sınıfın yaş grubu, öğrenci sayısı ve yardımcı personel durumuna göre değişiminin anlamlılığına yönelik bulgulara da yer verilmiştir. İlişkisel tarama yöntemi aracılığıyla 304 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan nicel veriler üzerinde yapılan veri analizler, sonrası ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, motivasyonları ve öz-yeterlik, epistemolojik ve pedagojik inançları *yüksek*, mesleğe yabancılaşma ve tükenmişleri *düşüktür*.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, motivasyonları, öz-yeterlik, epistemolojik ve pedagojik inançları ve mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlikleri; genel anlamda *yaş, gelir düzeyi ve çocuk yaş grubu* değişkenlerinden etkilenme eğilimindedir.
3. *Sınıftaki çocuk sayısı*, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini anlamlı olarak farklılaştırmaktadır.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonları, öz-yeterlik, epistemolojik ve pedagojik inançları ve mesleğe yabancılaşma ve tükenmişleri; onların sınıf yönetimi becerilerini birlikte *anlamlı ve yüksek düzeyde* yordamaktadır.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini anlamlı ve en çok etkileyen değişkenler önem sırasına göre *öz-yeterlik inancı, epistemolojik inanç ve mesleki tükenmişliktir*.

Yukarıda belirtilen sonuçlar alt başlıklar halinde ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Kuramsal temellerde sunulan çalışmalarda elde edilen sonuçlar da göz önünde bulundurularak benzer ve benzer olmayan sonuçların nedenleri tartışılmıştır. Ayrıca özellikle erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin teorik bağlantılar göz önünde bulundurulmuş ve yordayan değişkenlerle arasındaki ikili ve çoklu ilişkiler tartışılmıştır.

A. Sınıf Yönetimi Becerileri ve Diğer Yordayıcı Değişkenlerin Düzeyi

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ortalama değerini üzerinde tespit edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular neticesinde, hem öğretmenler hem çocuklar hem de eğitim açısından önem taşımakla birlikte olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olması, çocukların sınıf kurallarını benimsemesine, okula adaptasyon sağlamalarına, çocukların bir ortamda karşılaştıkları sınırlara ve kurallara alışmalarında yardımcı olur (Efthymia ve Galini,2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması, sınıfı ve öğrenci davranışlarını yönetmede neyin işe yarayıp neyin yaramadığını anlamasını kolaylaştırması açısından da önem taşımaktadır. Karatekin (2018), tarafından yapılan araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçüğü puanlarının iyi seviyede olduğu, dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin iyi seviyede olduğu saptanmıştır. Yaman (2019) çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin, ortalamanın üstünde olarak saptamıştır. Küsmüş (2018) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini yüksek düzeyde bulunmuştur. Yıldız'ın (2018) çalışması İstanbul ilinde MEB'e bağlı olan resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşması ve öğrenci davranışlarının yönetimi için koşulları oluşturmasını ve sürdürmekte kullandığı yöntem becerilerini içerir (Sunday, 2012). Bu beceriler ise sınıfta her gün meydana gelen sayısız görev ve durumu yönetme ile olgunlaşmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde mevcut araştırma bulguları ile paralellik gösteren sonuçların tespit edilmesi, okul öncesi dönemde öğretmenlerin, kurallarının tanımlandığı ve olumsuz

davranışların en aza indirildiği olumlu bir sınıf ortamı oluşturabildiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde sağlıklı iletişim ortamı sağlamaları, öğretmen öğrenci arasında etkileşimleri olumlu yönde etkileyecektir (Lyon vd. 2009). Okul öncesi dönem öğretmenlerinin çocuklarla sevgi ve güvene dayalı ilişki kurmaları, sonraki yıllarda eğitim alanındaki başarının belirleyicisi olarakta önem taşımaktadır (Torres, Domitro ve Bierman, 2015). Dolayısıyla etkili sınıf yönetimi gibi becerilerin öğretmenin merkezinde yer aldığı, belirli bir süreç ve sağduyu gerektirdiği görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen öz-yeterliliklerinin de sınıf yönetim becerileri ve olumlu öğrenci öğretmen ilişkileri için önem taşıdığı görülmektedir. Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini belirlemek amacıyla onların öz-yeterlilik düzeyleri de incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerinin ortalama değerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bedel (2014), Keskin (2006), Gençtürk (2008) ve Akkuş (2013) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlilik bireylerin belirli bir başarı gösterebilmeleri için yapmaları gereken davranışları düşünüp, organize edip bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebileceklerine inanmalarıdır (Bandura, 1977). Okul öncesi öğretmenlerinin yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip olması onların eğitim öğretim süreçlerini planlayıp, kendilerini geliştirerek çocuklara daha nitelikli öğrenme ortamı sunmalarına hazırlık yapmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu öz-yeterlilik inancı, öğretmenlik mesleğinin gereğini yerine getirme sürecinde öğretmenin verimli ve etkili olmasında önemli bir katkı sağlayacaktır. Benzer şekilde, Holzberger, Philipp ve Kunter (2013) öğretmen öz-yeterlilik algısı ile ilgili yaptıkları bir araştırmada, eğitim sürecinde öğretmen öz-yeterlilik algısının öğretimin kalitesini ve buna bağlı olarak da öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısının etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Kendini geliştirip, sınıf hâkimiyetini elinde tutabilen ve eğitim sürecine çocukları dâhil edebilen okul öncesi öğretmenleri, çocukların akademik başarı düzeyinin artmasını da sağlayacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyi, öğretim uygulamalarını ve çocuk başarılarını etkilemektedir (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011). Öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri onların hayatta başarılı ve mutlu olmasını, olumlu hedeflere yönelmesini, zorluklarla baş etme çabasını etkileyerek oluşabilecek istenmeyen davranışları önleyebilmesini sağlayacaktır. Okul öncesi öğretmen öz-yeterlilik inancı

düzeyleri öğretmenlerin öğretmede daha istekli ve başarılı olmasında etkili olmasıyla birlikte onların motivasyon düzeylerini olumlu anlamda etkileyecektir. Öğretmenlerin çalışma sürecinde, olumlu meslek deneyimi, öğretmen memnuniyeti ve iş doyumunu düzeyi, öğretmen motivasyonu üzerinde önemli bir yordayıcı olur (Wagner ve French, 2010). Mevcut araştırmadan elde bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ortalama değerinde olduğu tespit edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini benimsedikleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerinin olduğuna inandıkları ve mesleki görevlerini isteyerek yaptıkları yönünde yorumlanabilir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel bulgular ortaya koyan Polat (2010), Yalçın ve Korkmaz (2013) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin çok fazla sorunlarının olmadığını ve okul öncesi öğretmenlerinin genellikle yüksek motivasyona sahip olduklarını tespit etmiştir. Okul öncesi öğretmen motivasyon düzeylerinin, daha iyi performans göstermesi öğretmenlerin teşvik edilme kalitesi ile ilişkilidir (Odoom vd. 2016). Öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmadığı ve motive olmadığı eğitim sisteminde okullarda verimin ve başarının sağlanması mümkün değildir. Öğretmenlerin işini severek yapması, çalışırken mutlu olması güdülenme ve motivasyonu getirerek verimli eğitimle birlikte çocuklarla nitelikli ilişkiler kurulmasını sağlayacaktır. Düşük öğretmen motivasyonu onların daha az gayretle çalışarak eğitim ve öğretim kalitesinde düşüş yaşanmasına ve öğrenci ilişkilerinin olumsuz anlamda etkilenmesine neden olur. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri eğitim sürecinde çocukları da etkileyerek onların motivasyonlarının gelişiminde teşvik edici rol oynayacaktır (Berhenke, 2013). Hem öğretmenlerin hem de çocukların motivasyon düzeylerinin düşmesi onları eğitim öğretim sürecinden ve olumlu sınıf ortamından uzaklaşmalarına yol açarak olumsuz davranışların ve tutumların gelişmesine yol açacaktır. Kurum içerisinde öğretmenin takdir edilmemesi, fikirlerine ve şahsına değer verilmemesi, maddi açıdan emeğinin karşılığını görememesi, olumsuz yönetici tutum ve davranışları öğretmen motivasyon düzeyinin düşmesine etkindir. Öğretmen yıpranmaları motivasyon eksikliği ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma düzeylerini ise motivasyon düzeyleri ile ilişkilidir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin de incelendiğinde araştırma sonuçlarına göre, mesleki tükenmişliğin ortalama değerden düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçla paralellik gösteren Akkurt (2008) ile Öztürk ve Deniz (2008) tarafından yapılan araştırmalarda,

okul öncesi öğretmenlerinin yine düşük düzeyde tükenmişlik duygusu algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmen tükenmişliğinin hem eğitim başarısı hem de çocuklar için ciddi sorunlar ortaya çıkarması açısından okul öncesi öğretmenlerinin düşük düzeyde mesleki tükenmişlik yaşamaları olumlu bir sonuçtur. Mesleki tükenmişlik başarısızlık, tükenme, enerji ve güç kaybı, kişilerin kendilerini tatminsiz hissetmesiyle oluşan tükenme durumu olarak tanımlanmıştır (Freudenbeger, 1977). Öğretmenlerin işine karşı gücünü kaybetmesi, yaptığı işten zevk almaması, başarısızlık ve tükenmişlik gibi duygular geliştirmesi onun sadece kendine değil çocuklar içinde olumsuz duygu ve tutumlar ortaya çıkarmasına neden olur. Tükenmişlik yaşayan bir eğitimcinin çocuklara vereceği eğitimin kalitesini düşer, sınıfın ilgisini toplamakta zorlanır, onların ihtiyaçlarını göremez hale gelir ve sınıfta bir kargaşa ortamının çıkmasına sebep verir. Bu durum eğitim öğretim sürecinin iyi yönetilmesine engel olarak sınıf yönetiminin sağlanamamasına yol açar. Öğretmen tükenmişliği mesleğini severek yapamama, düşük coşku düzeyi, nicelik ve kalite açısından daha kötü iş performansı, iletişim hataları, yetersiz geri bildirim, kapalı fikirlilik ve isteklilik eksikliği gibi olumsuz durumlara sebep olup ileriki safhalarda mesleği terk etme ve erken emeklilik gibi olaylara neden olur (Grayson ve Alverez, 2008). Bu gibi sonuçların yaşanmaması için öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük seviyede olması hem olumlu hem de önemli bir faktördür. Mevcut çalışma sonuçlarının ilgili literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar gösterdiği görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin genel anlamda düşük düzeyde tükenmişlik düzeyine sahip olduğu ve sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

Tükenmişliğin ortaya çıkma nedenleri ile benzer özellikler taşıyan mesleki yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin ortalama değerden düşük olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri düşük olarak tespit edilmiş olup, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin incelendiği mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Kabaklı-Çimen (2018) ile Yorulmaz, Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) çalışmalarında öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma seviyelerinin genel olarak düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Mesleğe yabancılaşma öğretmenlerin mevcut iş koşulları ve etkileşim içerisinde olduğu kişiler ile yaşadıkları olumsuz yaşantılar sonucunda

ortaya çıkmaktadır. Kişinin yaşadığı yabancılaşma zamanla onun kendisinden ve işinden uzaklaşmasına yol açar. Görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyen ve mesleğini yaparken zorlanan öğretmenler eğitim öğretim sürecinde öğrenciye rehber olma etkisini kaybederek, çocuklardan uzaklaşır. Öğretmen ilgisini, sevgisini hissedemeyen okul öncesi çocukları böyle bir süreçte okula karşı isteksizleşerek, okul kurallarına uymayı ve ondan istenen davranışları göstermeyi reddeder. Morris'in (1986) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin çalışma ortamından uzaklaşması, hoşnutsuzluk yaşaması okul yaşamı ile öğretimin kalitesini, öğrenci başarı ve okul verimliliğini etkilediğini belirtmiştir. İşin öğretmen tarafından anlamlılığını kaybetmesi ve işten yüksek beklentiler öğretmenlerin isteksizleşmesine bunun sonucunda da eğitimin niteliğinin ve kalitesinin düşmesine yol açar. Seeman (1967) çalışmasında, işe yabancılaşmada kişinin beklentileri ve iş tecrübesinin de rol oynadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki hayatlarına dikkat çekmek; karşılaştıkları sıkıntıları, zorlukları, anlaşılmadığı hissini, gerekli değeri ve önemi görememe gibi olumsuz duyguların yarattığı etkiyi fark edebilmek ve öğretmenlerin daha iyi anlaşılabilmesini sağlayarak sınıf yönetimini etkin hale getirmek önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik algı ve inançlarının sınıf yönetimine etkisinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcı grubunun epistemolojik ve pedagojik inanç düzeyleri incelenmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular neticesinde, okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik ve pedagojik inanç düzeylerinin ortalama değerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Epistemolojik inançlar öğrencilerin öğrenme ve öğrenme stillerine, onlara uygulanacak farklı yöntem ve tekniklere ve akademik başarılarına çeşitli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının belirlenmesi, onların bakış açılarını öğrenmek, olumlu anlamda değiştirmek ve olgunlaştırmak için önem arz etmektedir. Bu açıdan öğrenme ve öğretme sürecini, öğrencilerin algılarını, çabalarını ve kazanımlarını etkileyen bir faktör olan epistemolojik inançların göz ardı edilmemesi önem taşır (Kazu ve Erten, 2015). Pedagojik inanç ölçeğinden alınan puanlarının yüksek olması okul öncesi öğretmenlerinin genellikle öğrencilerin aktif oldukları öğrenci merkezli bir inanç sistemine sahip oldukları bunun aksine ölçekten alınan puanların düşük olması durumunda da okul öncesi öğretmenlerinin genellikle öğretmenin aktif rol oynadığı

öğretmen merkezli bir inanç sistemine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Lee (2006) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar için eğitimin eğlenceli hale getirilmesi fikrini benimsedikleri görülmüştür. Bu sonuçlar üzerinden okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğrenme-öğretme inancına sahip olduğu ve çocukların eğitim sürecinde daha aktif hale gelmeleri için çaba gösterdikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin epistemolojik ve pedagojik inanç düzeyleri hem onların hem de çocukların eğitime daha çok dâhil olmalarında kendilerini güdülemelerine yardımcı olmaktadır. Epistemolojik inançlar ve pedagojik inançlar, eğitim sürecinde ortaya çıkan zorluklara uyum sağlamak, eğitim öğretimde daha iyi ilerlemek ve değişen eğitim toplumuna ayak uydurabilmek için ele alınması gereken temel inançlardır. Öğrenme çıktıları ve öğretmen ile olumlu gelişmiş ilişkiler epistemolojik ve pedagojik bakış açılarını geliştirmenin anahtarı niteliğindedir. (Sing ve Khine, 2008). Günümüz eğitim sistemi göz önüne alındığında öğrenme ortamının en temel ögesi öğretmenlerden çok, öğrencilere yönelmiştir. Burger (2010) çalışmasında çocukların, öğrenmenin merkezinde olduğu zaman, öğrenmelerin daha kalıcı olacağını ortaya koymuştur. Liu (2011) tarafından Tayvan'da gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretimlerinde öğrenci merkezli bir inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenin temel görevi öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecini yönetmek, onlara rehber olmak, bilişsel aktiviteler yaparak onların her yönde gelişimini desteklemek ve kaliteli, nitelikli öğrenme ortamları oluşturarak aktif öğrenme ortamı sağlayabilmek önemlidir (Işık, Çıltaş ve Baş, 2010). İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeyle ilgili epistemolojik ve pedagojik inançlarının yüksek olması ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemiş olmaları bu araştırma ile elde edilen bulguları destekler nitelikte olup daha öğrenci merkezli eğitimin benimsendiği görülmektedir. Bu sonuç eğitim öğretim sürecinin çocukların daha aktif, öğretmenlerin daha verimli olmasını sağlayarak olumlu sınıf ortamlarında nitelikli sınıf yönetiminin gerçekleşmesi yönünde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Genel değerlendirme sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin *sınıf yönetimi*, *motivasyon*, *öz-yeterlilik*, *epistemolojik* ve *pedagojik inanç* düzeylerinin ölçek ortalama değerlerinden yüksek olduğu, *mesleğe yabancılaşma* ve *mesleki tükenmişlik* düzeylerinin ise ortalama değerden düşük olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, motivasyon düzeylerinin, öz-yeterlilik,

epistemolojik ve pedagojik inanç düzeyinin yüksek olması onların düşük düzeyde mesleki tükenmişlik ve mesleğe yabancılaşma yaşamalarını sağlamıştır. Elde edilen analizler eğitim, çocuklar ve öğretmenler açısından ve sınıf yönetimi becerilerinin nitelikli olması yönüyle öneme sahiptir.

B. Sınıf Yönetimi Becerileri ve Diğer Yordayıcı Değişkenleri Etkileyen

Faktörler

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin *yaş*, *gelir düzeyi*, *çocuk yaş grubu* ve *çocuk sayısı* değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, *öğrenim düzeyi*, *kıdem* ve *yardımcı/stajyer durumu* değişkenine göre ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf yönetimi bir okul öncesi öğretmenin mesleğini icra ederken yaşadığı sıkıntılı alanlardan bir tanesidir. Bu bağlamda da istenmeyen davranışların önlenip istenen davranışların ortaya çıkarılması oldukça önemli ve bir o kadar da zorlu bir süreçtir. Okul öncesi öğretmenlerinin etkili bir sınıf yönetimi sağlamaları için çeşitli bilgiler ve çözüm önerileri gerekir. Öğretmenlerin bilgilerini pratiğe dönüştürebilmesi için meslek hayatlarında tecrübe yaşamaları ve yeni çözüm yolları üretmelerini sağlayacak birçok yeni durumla karşılaşmaları gerekir. Bu tür mesleki tecrübeler öğretmenlerin mesleklerini icra etme zamanları ve yaşları ile yakın ilişkilidir. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin bilgilerini ve çözüm yollarını pratiğe çevirmede, yaş olarak daha büyük öğretmenlere göre daha istekli olması beklenebilir. Analizlerden elde edilen bulgular neticesinde de, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, 20-25 aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin en yüksek, 43 yaş ve üzeri yaşta olan okul öncesi öğretmenlerinin ise en düşük sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yaş arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı olarak azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Dinçer ve Akgün (2015) ise, çalışmasında sınıf yönetiminin yaş göre anlamlı farklılaştığını ancak 20-24 yaşında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçek puanlarının diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğunu saptamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirildiğinde, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul öncesi

öğretmenlerinin diğer mesleki kıdem düzeylerine sahip olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeği puan ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu özellikte sadece iki katılımcının bulunması durumundan dolayı sonuçların tam olarak genellenemeyeceği saptanmıştır. Martin, Yin ve Mayall (2006) çalışmalarında, öğretmenlik tecrübesinin sınıfı kontrol etme ve yönetmede etkili olduğu ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara kıyasla sınıfı yönetmede ve kontrol etmede daha iyi olduklarını bulmuştur. Ünal ve Ünal (2012)'in çalışmasında, öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında, en az öğretmen kontrolü ve kontrol paylaşımını tercih ettiklerini, tecrübeleri arttıkça daha kontrollü olmayı tercih ettiklerini bulmuştur. Öğretmenlerin meslekte geçirilen belli bir süreden sonra sınıf yönetimi inanışlarını değiştirme eğiliminde olduklarını bulmuştur. O'Brien ve Goddard (2006) yaptıkları çalışmada mesleklerinin ilk yılında öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi konularında yetersiz olduklarını belirtmiştir. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ise araştırmalarında 21 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenler daha düşük deneyimi olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri açısından daha üst düzeyde öğretmen niteliklerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bunun sonucunda, öğretmenlik becerilerinin tecrübe ile geliştiğini söylemek mümkündür. Teoride öğrenilen bilgileri uygulamaya geçirmek, deneyimlerin çeşitlenmesi, öğrencileri anlamak, problem davranışlar ile mücadele yöntemlerini keşfetmek gibi birçok unsur öğretmenin tecrübesi ile artmaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri bu birikimler ile daha başarılı bir seviyeye gelmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri gelir düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiğinde, gelir düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanlarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, gelir düzeyi arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı olarak azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın, Yaşar-Ekici, Günhan ve Anılan (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin gelir düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarının farklı olması, gelir düzeyinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde önemli bir faktör olmakla birlikte tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Gelir düzeyinin çalışan yetişkin bireylerin yaşam standardını ve yaşam doyumunu belirleyen önemli bir unsur olması bakımından diğer faktörler ile birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Çocukların özellikleri ile ilgili bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, sınıfta yer alan çocukların yaş grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuçlar paralelinde Toran ve Akkuş (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların yaş grubu ile ilişkili olmadığını bulgulamıştır. Mevcut araştırma bulgulara göre, 48-60 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, 36-48 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel bulgular ortaya koyan Dinçer ve Akgün (2015) çalışmalarında 36-48 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları daha büyük yaş grupları ile çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grubu ile çalışmalarında gelişim özellikleri doğrultusunda yönergeleri alma, kurallara uyma gibi sınıf yönetiminin temel konularının bazılarında zorluk yaşamalarının öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırabileceği yönünde yorum yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkeni açısından değerlendirildiğinde, sınıfında 16-21 arasında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri puanlarının, sınıfında 21 ve üzerinde çocuk bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. İlgar'ın (2007) çalışmasında 20'den fazla mevcutlu kalabalık sınıfların sınıf hâkimiyetini zorlaştırdığı bulgulanmıştır. Din (1999), kırsal okullar üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf mevcudu az sınıfları daha rahat bir şekilde yönetebildiklerini, öğrencilere daha çok bireysel yardım sağlayabildiklerini, öğretmen etkililiğini arttırdığını ve öğretmene daha az iş yükü verdiğini tespit etmiştir. Blatchford, Bassett, Goldstein ve Martin (2003) araştırmalarına göre, özellikle okul öncesi dönem çocuklarının yaşları gereği akademik olarak desteğe en çok ihtiyaç duydukları bu dönemde küçük sınıfların eğitimde daha etkili ve verimli olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitiminde sınıf mevcudu arttıkça sınıf yönetiminin daha zor olacağı düşünülebilir. Bu da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olmasını gerektirebilir. Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme ihtiyacının verimli bir şekilde karşılanması kalabalık sınıflarda mümkün olmayabilir. Her bir çocuğun eğitime dâhil edildiği bir ortamda eğitim görmek, eğitsel kaliteyi arttırmak, planlama ve uygulamayı kolaylaştırmak, çocukların her birinin yaparak, yaşayarak öğrenme olasılığını

arttırmak ve öğretmenin her çocuğa yeterli zaman ayırabilmesini sağlamak için sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerekir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri sınıfta yardımcı personel bulunma durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde, sınıfında hem yardımcı hem de stajyer bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puan ortalamalarının daha düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Kaplan (2018) çalışmasında, sınıfında yardımcısı bulunan öğretmenlerin genel sınıf yönetimi beceri puanları ile sınıfında yardımcısı bulunmayan öğretmenlerin genel sınıf yönetimi beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiş, sınıf içi yardımcısı bulunan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu bulmuştur. Akgün ve Dinçer (2015)'in yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfta yardımcı bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Mevcut çalışma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun daimi sınıfında yardımcısı ya da stajyerin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum sonucunda okul öncesi eğitim programı günlük akışına bakıldığında, diğer eğitim kademelerinden farklı bir günlük akışının olduğu ve teneffüs sisteminin bulunmadığı düşünüldüğünde öğretmenin kendi ihtiyaçları için sınıftan ayrılmasının imkânsız hale gelmektedir. Bu durumun öğretmenlerin verimliliği üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfı ve davranışları yönetme becerisi özellikle çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliğinin belirlenmesi bakımından önemlidir (Buyse vd. 2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi çocukla kurduğu ilişkiyi de etkileyerek, zamanla çocukların sınıfa uyum problemleri yaşayabilmesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grubunda ve kalabalık sınıflarda çalıştıklarında öz-yeterlik düzeylerinde düşüş yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen kalabalık sınıflarda tüm çocuklara yetmesini zorlaştıracak ve küçük yaş grubunun daha çok yönergeye ihtiyaç duyması verimli bir sınıf yönetim ile nitelikli eğitim öğretim ortamı oluşturmasında güçlük çekmesine yol açacaktır. Pianta (1998), sınıftaki çocuk-öğretmen oranının düşük olmasının çocukların daha iyi eğitime maruz kalacaklarını, sınıfın daha kolay kontrol edilebileceğini, daha sağlıklı ilişkiler kurulacağını ve belirlenen öğretimsel hedeflere daha kolay ulaşılacağını belirtmektedir. Bourke (1986) ve Mc Giverin (1989) çalışmalarında, çocuk sayısının az olmasının aynı zamanda akademik başarıyı

da olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Okul öncesi dönemde daha az sayıda öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda öğretmenler kendilerini kalabalık sınıflara göre daha verimli hissedecek ve bu durum onların motivasyonlarını da etkileyecektir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri çocukların akademik başarıları, olumlu davranışların oluşumunda ve davranışları yönlendirmesinde etkili olmakla birlikte, öğretmen öz-yeterliliği davranışı etkileyen bir unsur olarak öğretmenin motivasyonu ve iş bağlılığı ile devamlılığını da arttırmaktadır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaş düzeyi arttıkça öğretmen motivasyon düzeylerinin anlamlı olarak azaldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri mesleki kıdemlerinin arttıkça motivasyon düzeylerinin düştüğü belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde ise gelir düzeyi arttıkça öğretmen motivasyon düzeyinin anlamlı olarak azaldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri çocuk yaş grubu değişkenine göre değerlendirildiğinde 48-60 aylık çocuklarla öğretim gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri çocuk sayısı değişkenine göre değerlendirildiğinde ise, sınıfında 16-21 arasında çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ölçeği ortalama puanlarının, diğer çocuk sayısı düzeylerine göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri yardımcı ve stajyer değişkenine göre değerlendirildiğinde, sınıfında yardımcısı olan öğretmenlerin motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum sınıfta sınıf içinde öğretmen yükünü hafifleten birinin olmasının onların motivasyonlarına olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Alam ve Farid (2011) çalışmalarında, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin; maddi durum, öz güven, iyi performansın ödüllendirilmesi ve mesleğin toplumdaki önemi gibi unsurlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Meslekte yaş ve kıdem arttıkça öğrencilere sürekli aynı bilgileri aktarmak, bir yerden sonra öğretmen için sıkıcı hale gelebilir, gelir düzeyindeki tatminsizlik öğretmenlerin bu işe karşı güdülenmesine engel olabilir, sınıftaki çocuk yaş grubu ve sayısının fazla olmasıyla birlikte yardımcı personelin olmaması öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırarak motivasyon düzeyini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin tükenmişlik konusunda riskli mesleklerden olduğu da düşünüldüğünde mesleğin ilerleyen yıllarında tükenmişlik yaşamasına yol açabilir. Tentama ve Pranungsari (2016), öğretmen motivasyonunun alan yazında tükenmişlik,

kişilik özellikleri, iş doyumu ve işe bağlılık gibi kavramlarla da yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Roohani ve Dayeri (2019) çalışmalarında; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğunu ve öğretme işini yaparken motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Acar (2016)'nın mesleki tükenmişliği yaşa göre sınıflanması sonucu 29-39 yaş arası katılımcıların tükenmişlik puanlarının en düşük olduğu, 40-50 yaş arası katılımcıların tükenmişlik puanının en fazla olduğunu bulmuştur. Mahmood ve Sak (2019)'un çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez iken mesleki tükenmişlik düzeyleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ve almış oldukları eğitimin etkisiyle ideal eğitim sunma gayretlerinin gerçek yaşam durumlarında karşılanmamasının onlarda daha fazla tükenmişliğe sebep olmaktadır. Bireylerin çalışma hayatını ve yaşama bağlılığını olumsuz yönde etkileyen mesleki tükenmişlik öğretmenlerin mesleki önceliklerini de etkileyerek olumlu bir sınıf ortamı ve yönetimi sağlamasını zorlaştıracaktır. Günümüzde okul öncesi öğretmenleri çalışma alanları çeşitli olmasından dolayı, eğitim programı, öğrenciler, ebeveynler ve çalışma ortamı gibi birçok görevi üstlenmeleri onların stresini artırabilir. Stresli ve kaygılı bir öğretmenin dikkat düzeyleri, öğrencilere karşı tutumları ve öğrencilerin gelişimini destekleme düzeyleri düşer. Öğretmenin stresi arttıkça öğrencilerin stres ve kaygıya maruz kalma olasılıkları da artar (Yoleri, 2018). Bunun sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşamaları onların mesleğe yabancılaşma düzeylerini de olumsuz yönde etkiler. Öğretmenler, öğretmenliğin monotonlaşmaya başladığını hissettiğinde işe yabancılaşma düzeyleri de artar. Öğretmenlerin kendini işe yarar olarak görmesi onların öğretme eylemi için anlamlı bir çaba olarak göstermesini sağlar. Ancak yaş, gelir düzeyi, çocuk yaş grubu ve yardımcı personel durumuna göre öğretmenlerin yaşadığı olumsuzluklar işe yabancılaşmasına yol açabilir. Mau (1992) çalışmasında kişide bıkkınlık, kendini yetersiz hissetme ve hayal kırıklığı yaşaması sonucunda sosyal çevreden uzaklaşma gibi davranışların oluşmasını beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte Haktanır (2008) çalışmasında öğretmenlerin kendini anlamsız iş yapıyor gibi hissetme, öğretmenliği sıkıcı bulma, öğretilenlerde amaçların anlamlı olmaması, ders verme makinesine dönüştüğünü hissetme, öğretilenleri gerçek yaşamla ilişkilendirememesi ve aynı konuları öğretmekten bıkkınlık gibi kendilerini anlamsız hissettikleri duygular yaşadıkları

belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi öğretmenlerin eğitim öğretime yönelik inanışlarını da etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini kaliteli bir şekilde yürütmelerinde epistemolojik ve pedagojik inançlarının yüksek olması onların sınıf yönetim becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik ve pedagojik inançları, bilimsel bilgiyle desteklemesi ve bunu sınıf içi öğretim faaliyetlerine yansıtması çocukların gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bilginin ve öğrenmenin doğasına yönelik inanç sistemini oluşturan epistemolojik inançlar eğitim sürecinde hem öğrenen hem de öğretmenin bu süreci nasıl gerçekleştireceği konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Erickson'ın (1993) çalışmasına göre, öğretmenlerin oluşturdukları eğitim ve öğretim ortamı onların öğrettikleri konuya ilişkin ve eğitime yönelik inançlarını etkiler. Çakır-Bozdemir (2016) çalışmasında epistemolojik inanç düzeyinin yaşa göre değişiminde; 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını belirtmiştir. Paulsen ve Wells (1998) yaptıkları çalışmalarında öğrenme yeteneğinin doğuştan sabit olduğu inancının 25 yaş üstü olan öğrencilerde, 25 yaş ve altı olan öğrencilere göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Karhan (2007) çalışmasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu sonucunu elde etmiştir. Şaşmaz (2019) çalışmasında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığını ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının lisans ve yüksek lisans mezunu olmalarına göre değişmediğini belirlemiştir. Arslan (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkeni açısından gruplar arası farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Işık, Çıltaş ve Baş (2010) çalışmalarında okul öncesi öğretmenin temel görevi öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecini yönetmek, bilişsel aktiviteler yaparak onların gelişimini desteklemek ve kaliteli öğrenme ortamları oluşturarak aktif öğrenmeyi sağlamaları olarak belirtmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik epistemolojik ve pedagojik inançlarının yüksek olması, bilgi kazanımına dair olumlu tutum göstermeleri ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemiş olmaları bu araştırma ile elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin *öğrenim düzeyi, yaş, kıdem, gelir düzeyi, çocukların yaş grubu, çocuk sayısı ve yardımcı ya da stajyer olup olmama durumu* değişkenlerinden en çok öğretmen motivasyonu ve pedagojik inanç düzeylerinin, en az ise öz-yeterlik inancının etkilenmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, motivasyonları, öz-yeterlik, epistemolojik ve pedagojik inançları, mesleğe yabancılaşma ve tükenmişlikleri; genel anlamda *yaş, gelir, çocuk yaş grubu ve yardımcı ya da stajyer olup olmama durumu* değişkenlerinden etkilenme eğilimindedir.

C. Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordayan Değişkenler

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç düzeyleri gibi yordayıcı değişkenlerle sınıf yönetimi becerileri ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ile sınıf yönetimi becerisi arasında pozitif-yüksek seviyede bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunması öğretmenlerin eğitim yaşantısında bu konuların önemini ortaya koymaktadır. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inanç düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen benzer araştırmaya rastlanmıştır. Semerci ve Uyanık-Balat (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasında ilişki incelenmiştir ve araştırma bulguları sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Pianta (2001) çalışmasında öz-yeterlik algısı düştükçe, öğretmen çocuğun uygunsuz davranışlarından olumsuz etkilenerek, çocuk ile girdiği duygusal etkileşimlerde anlaşma ve uyum problemleri yaşayacağını ve çocuk-öğretmen arasında çatışmalı bir ilişki örüntüsünün oluşacağını belirtmiştir. Çakıroğlu, Özkan ve Tekkaya (2002) çalışmasında öz-yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında önemli sınıf içi davranış farklılıkları söz konusu olduğunu saptamıştır. Öğretmenin sınıf ve davranış yönetimi becerisi özellikle çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliği bakımından önem kazanmaktadır (Buyse vd. 2007). Öğretmenin öz-yeterlik algısının düzeyi öğretmenin öğretimsel davranışları üzerinde

etkili olmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bu bağlamda çocukların başarı ve motivasyon düzeyleri de etkilenmektedir (Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Mevcut araştırmada ulaşılan diğer sonuç okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerisi arasında negatif-düşük düzeyde bir ilişki olduğudur. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya pek rastlanmamaktadır. Ancak, Tümkaya (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarıyla, tükenmişlik algıları arasındaki ilişkileri incelenmiş ve öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile disiplin anlayışlarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Canpolat (2004) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorunlarla karşılaştığı ölçüde kendilerini tükenmiş hissettikleri tespit edilmiştir. Yu, Wang, Zhai, Dai ve Yang (2014) çalışmalarında öz-yeterliliğin, iş stresi ve mesleki tükenmişlik arasında kısmen arabulucu olduğu ortaya çıkarmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre mesleğe yabancılaşma ile sınıf yönetimi becerisi arasında negatif-orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Brooks, Hughes ve Brooks (2008), eğitimcilerin yabancılaşmayı tüm boyutlarıyla yaşadığını ancak eğitimcilerin hepsinin yabancılaşma boyutlarını değişik açıdan ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadığı yoğun stres ve bıkkınlık, okul işleyişi, kalabalık sınıflar, yoğun sorumluluk ve iş çevresiyle olumsuz ilişkileri öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarına yol açmaktadır (Perry, Brown ve McIntire, 1994; Shadur, Kienzle ve Rodwell, 1999). Benzer unsurlar dolayısıyla eğitimciler okullarından, işlerinden ve çocuklardan uzaklaşabilmektedir. Bunun sonucunda önce öğretmenler önce bireysel daha sonrada çevresel bir olumsuzluk oluşturarak eğitim öğretim süreçlerini etkilenmektedir. Bu bağlamda katılımcı grubunun mesleğe yabancılaşma düzeyinin düşük olması onların sınıf yönetimi becerileri üzerinde yordayıcı bir etki yaratmamıştır. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre ise epistemolojik ve pedagojik inanç ile sınıf yönetimi becerisi arasındaki korelasyonun pozitif-düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Puvirajah, (2007) çalışmasına göre, bilimin doğası ve bilimsel sorgulama gibi yeni yaklaşımların temellerini benimsemek ve bunları sınıflarda uygulama isteği öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları önlemektedir. Epistemolojik

ve pedagojik inanç düzeyleri yüksek olan öğretmenler öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilemede ve sınıf içinde sorgulama tabanlı bir öğretime uygun eğitim ortamı oluşturabilmekte zorlanmayıp sınıf yönetimini verimli hale getirebilir. Moss'a (1991) göre, öğrenmeye olan motivasyon, etkili bir sınıf ortamı, öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı destek ilişkisinin gerçekleştiği ve öğrenmeye katılımın teşvik edildiği iyi organize edilmiş sınıflarda mümkün olmaktadır. Bu bağlamda sınıf yönetimi becerileri üzerinde epistemolojik ve pedagojik inançlar tek başına olmasa da diğer değişkenler ile birlikte yordayıcı bir etkidir.

Bu araştırmada ulaşılan dikkat çekici sonuçlardan biri de önem sıraları; öz-yeterlik inancı, epistemolojik inanç, mesleki tükenmişlik, pedagojik inanç, motivasyon ve mesleğe yabancılaşma şeklinde olan değişkenlerin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %62'sini açıklamış olmalarıdır. Dolayısıyla bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, hem teorik temelli kavramsallaştırmaları içeren literatürdeki iddiaları genel anlamda doğrulamış hem de okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğretmen öz-yeterlikleri, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inanç arasındaki ilişkilerin varlığının araştırılması için yeni yollar açmıştır.

ÖNERİLER

Bu çalışmada, öz-yeterlik inancı, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleğe yabancılaşma, epistemolojik ve pedagojik inançlarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Farklı nicel analiz yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen analizler sonrası ulaşılan sonuçlar; sınıf yönetimi becerilerinin temel anlamda *yaş, gelir düzeyi, çocuk yaş grubu, öz-yeterlik, epistemolojik inanç ve meslekî tükenmişlikten* anlamlı olarak etkilendiğini göstermiştir. Bu sonuçların tartışılması ışığında farklı bağlamlar gözetilerek verilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Okul öncesi öğretmen eğitimi literatürüne katkı açısından,

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, motivasyon, mesleğe yabancılaşma ve mesleki tükenmişlik düzeylerini, öz-yeterlik, epistemolojik ve pedagojik inançlarını farklı durumların (görev yapılan kurum türü, semt, vb.) etkileyip etkilemediğini incelemeye ve karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunması öğretmenlerin eğitim yaşantısında bu konuların önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple aynı çalışma okul öncesi öğretmen adayları ile yapılarak çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin eğitim hayatına atılmadan önlemler alınması sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, epistemolojik inanç ve mesleki tükenmişlik değişkenlerinden anlamlı olarak etkilemesinden dolayı epistemolojik inanç ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi farklı çalışma gruplarıyla incelenebilir.

Okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması açısından,

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik yapılan nicel çalışmanın bağlamı aynı kalarak, bağımsız anaokulunda ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapılarak ve belirli periyotlarla sınıflarında gözlem tekniği de eklenerek çok boyutlu bir çalışma elde edilebilir.
- Epistemolojik ve pedagojik inançlar, öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerini, hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağını, sınıfın nasıl yönetileceğini, öğrenmede neye odaklanılacağını büyük ölçüde etkilemektedir. Eğitim konusunda gerçekleştirilecek düzenlemelere engel oluşturan etmenlerin temelinde de öğretmenlerin değişime ne derece eğilimli olduklarını belirleyen inançları yatmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının epistemolojik ve pedagojik inançlarının geliştirilmesine önem verilebilir.
- 43 ve üzeri yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin daha yüksek bir düzeye ulaştırılması doğrultusunda bu yaş grubu ve üzeri öğretmenlere sınıf yönetim beceri düzeylerine yönelik ek olarak hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Kalabalık sınıf mevcuduna sahip okul öncesi eğitim sınıfları tespit edilerek bu sınıfların daha sağlıklı, nitelikli ve kaliteli bir eğitim ortamına sahip olabilmeleri için sınıf mevcut sayıları azaltılarak yeni sınıfların açılması sağlanabilir.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi okul öncesi öğretim süreçlerinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik, öz yeterlik, epistemolojik ve pedagojik inanç ile motivasyon, mesleğe yabancılaşma ve mesleki tükenmişlik

düzeylerinin belirlenmesi amaçlı yeni araştırmalar çalışma grubundaki ğretmen sayısı arttırılarak yapılabilir.

- Okul öncesi ğretmenlerinin motivasyon, işe yabancılaşma ve mesleki tükenmişlik düzeylerini belirleyen daha kapsamlı çalışmalar yapılarak, birbirlerini yordama derecesi ve neden olan faktörler tespit edilip, öğretmenlerin iş performansını arttıracak düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılabilir.

Okul öncesi ğretmen eğitimi açısından,

- Hizmet öncesi eğitim süresince okul öncesi ğretmen adaylarına verilen sınıf yönetimi becerileri ile ilgili derslerindeki teori ve uygulamaların bütünleşik bir yapıda olması sağlanabilir.
- Sınıf yönetimi becerileri için gerekli öz-yeterlik inançlarının gelişebilmesi için ğretmen adaylarının bu süreçlere aşına olmaları, epistemolojik ve pedagojik becerilerinin gelişmesi için etkin rol alabilecekleri öğrenme ortamları arttırılabilir.
- Okul öncesi ğretmenlerinin motivasyon, mesleğe yabancılaşma ve mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen nedenler üzerine çalışma yapılarak, bu doğrultuda hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

KİTAPLAR

- Aberg, E. S. & Insulander, E.** (2017). Challenges in working with pedagogical quality in preschools – a meta-interpretation synthesis of empirical studies. *Early Child Development and Care*, 189(2), 328-338.
- Akman, B. Taşkın, N. Özden, Z. ve Çörtü, F.** (2010). A study on preschool teachers' burnout. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Aloe, A. M. Amo, L. C. Ve Shanahan, M. E.** (2013). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educ Psychol Rev*, 26, s.s 101–126.
- Arslan, E.** (2017). "Self-Efficacy as predictor of collective self-efficacy among preschool teachers in Turkey", *Educational Research And Reviews*. 12(8), s.s 513-517.
- Ayık, A. ve Ataş Akdemir, Ö.** (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), ss: 429-452.
- Bandura, A.** (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A.** (1977). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, İngiltere.
- Bedel, E. F.** (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers, *Educational Sciences: Theory & Practice, Special Issue*, 3051-3060, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bourke, S.** (1986). The smaller better: Some relationships between class size, teaching practices, and student success. *Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi*, 23(4), 558-571. <https://doi.org/10.3102/00028312023004558>
- Brooks, J. S., Hughes, R. M. & Brooks, M. C.** (2008). Fear and trembling in the american high school educational reform and teacher alienation. *Educational Policy*, 22 (1), 45-62.
- Buldu, M., Şahin, F., ve Yılmaz, A.** (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik dokümantasyonun katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1444-1462.

- Burchinal, M. R. Peisner-Feinberg, E. Pianta, R. C. & Howes, C.** (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories, *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Burger, K.** (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? an international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- Burkovicova, R.** (2016). Motivation to become a preschool teacher. *The New Educational Review*. doi: 10.15804/tner.2016.43.1.15
- Branson, D. & Demchak, M.** (2011). Toddler teachers' use of teaching Pyramid practices. *Topics In Early Childhood Special Education*, 30, 196-208.
- Brownlee, J. ve Berthelsen, D.** (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years*, 26(1), 17–29, Queensland University of Technology, Avustralya.
- Brownlee, J. L. Johansson, E. Moore, C. C. Lewis, G. B. Walker, S. Ailwood, J.** (2015). Epistemic beliefs and beliefs about teaching practices for moral learning in the early years of school: Relationships and complexities, *Education*, 3(13), 164–183.
- Cano-Garcia, F. J. Padilla-Munoz, E. M. & Carrasco-Ortiz, M. A.** (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Carter, K. & Doyle, W.** (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, 373-406.
- Cheng, M. M. H. Chan, K. W. Tang, S. Y. F. & Cheng, A.Y. N.** (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching And Teacher Education*, 25, 319–327. Hong Kong Sar, Çin.
- Clipa, O. & Boghean, A.** (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 907-915. Romania.
- Çağlar, Ç.** (2013). The relationship between the levels of alienation of the education faculty students and their attitudes towards the teaching profession. *Educational Sciences, Theory And Practice*, 13(3), 1507-1513. Adıyaman Üniversitesi.
- Çakıroğlu, J., Özkan, Ö. ve Tekkaya, C.** (2002). A Case Study on Science Teacher Trainees. *Education and Science*, 27(126), 15-21.
- Çeliköz, N.** (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1357–1365.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P.** (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142, Ahmet Yesevi Üniversitesi.

- Dağlıoğlu, H. E. Genç, H. ve Yüksek Usta, S.** (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ile matematik öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 235-260.
- Day, Crystal A.** (2011). Achievement motivation and self-evaluative emotion in preschool children from low-income families. *Electronic Theses and Dissertations*, 323.
- Dibapile, W. T. S.** (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Educational Psychology & Counseling Publications and Other Works*. http://trace.tennessee.edu/utk_educpubs/31.
- Dicke, T. Elling, J. Schmeck, A. & Leutner, D.** (2015). Reducing reality shock: the effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S.** (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *International Conference on Education and Educational Psychology*, 29, 819-828.
- Dunekacke, S. Jenben, L. Eilerts, K. & Blömeke, S.** (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM Mathematics Education*, 48, 125–137.
- Eisenman, G. Edwards, S. & Cushman, C. A.** (2015). Bringing reality to classroom management in teacher education. *Georgia Regents University The Professional Educator*, 39(1).
- Ekici, F. Can, B. Yaman, E. Yavaş, M. Ramadan Ş. ve Can, T.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlar. *International Congress On New Trends In Higher Education*, Cilt 1.
- Elaldi, Ş. ve Yerliyurt, N. S.** (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357.
- Emam, M. M. ve Mohamed, A. H. H.** (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in egypt: the role of experience and self-efficacy. *International Conference on Education and Educational Psychology*, 29, 976-985.
- Erickson, D. K.** (1993). Middle school mathematics teachers' view of mathematics and mathematics education, their planning and classroom instruction, and student beliefs and achievement. *Proceedings of the Annual Conference of the American Educational Research Association*. Atlanta, GA.
- Fossum, S. Handegard, B.H. ve Drugli, M.B.** (2017). *The incredible years teacher classroom management programme in kindergartens*. Newyork.
- Freudenbeger, H. J.** (1977). Burnout: danger of the childcare worker. *Çocuk Bakımı Üç Aylık*, 6 (2), 90–99. <https://doi.org/10.1007/BF01554695>
- Gerde, H. K., Pierce, S. J., Lee, K. Laurie & Van Egeren, L. A.** (2018). Early childhood educators' self-efficacy in science, math, and literacy instruction

and science practice in the classroom. *Early Education and Development*, 29(1), 70-90,

- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B.** (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (7), s.s 201-221.
- Graham, S. Harris, K. R. Fink, B. & Macarthur, C. A.** (2001). Teacher efficacy in writing: a construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177–202.
- Grayson, J.L. & Alvarez, H.K.** (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Guo, Y. Piasta, S. B. Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N.** (2009). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.
- Guo, Y. Justice, L. M. Sawyer, B. ve Tompkins, V.** (2011). *Exploring factors related to preschool teachers self-efficacy*. The Ohio State University.
- Guo, Y. Dynia, J. M. Pelatti, C. Y. ve 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.
- Güder, S. Y. Alabay, E. ve Güner, E.** (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, 17(1), 414-430. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Güneş, G. Şahin, V. Berksoy Taşdan, A. ve Erkan, S.** (2018). Mathematical modeling of preschool children's epistemological views. *Critical Questions in Education*, 9(2).
- Hamre, K. B. ve Pianta, R. C.** (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, Cilt 72(2), 625-639.
- Howes, C. Shivers E. M. And Ritchie S.** (2004). Improving social relationships in child care through a researcher-program partnership. *Early Education & Development*, 15(1).
- Howes, C. Phillips, D. & Whitebook, M.** (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: findings from the national child care staffing study. *Child & Youth Care Forum*, 21(6).
- James J. Howes, C. ve Ritchie, S.** (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104–120.
- Janosky, M.** (2016). *Inclusive early childhood classroom management plan". bowling green state university honors projects*. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/211>.
- Kabadayi, A.** (2015). Investigating the burn-out levels of turkish preschool teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 156 – 160.

- Kamarulzaman, W. B. and Siew, P. Z.** (2015). *Children's problem behaviour and techniques to classroom management: a case study of a preschool classroom in Klang valley*. <https://eric.ed.gov/?id=ED556703>
- Karakaya, E. G. ve Tufan, M.** (2018). Social skills, problem behaviors and classroom management in inclusive preschool Settings. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5).
- Karataş K. ve Başbay, M.** (2014). Predicting self directed learning readiness level in terms of critical thinking disposition, general self efficacy and academic achievement. *Elementary Education Online*, 13(3), 916-933.
- Karatekin, C.** (2018), Adverse childhood experiences, stress and mental health in college students. *Stress and Health*, 34, 36-45. <https://doi.org/10.1002/smi.2761>
- Keleş, O. ve Yaşar, M.** (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi*. Şakir Ç. (Ed.), 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde (s. 376- 384), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Kemp, J.** (2020). *Using consultation with performance feedback to align classroom management strategies with a social emotional learning curriculum in early childhood*. University of Massachusetts Amherst.
- Koltunovych, T.** (2013). The peculiarities of motivational sphere of preschool teachers with different levels of professional burnout. *Education and Development, Research and Practice (EDRP)*, 1(1), 25-32.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z.** (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.
- Köyceğiz, M. ve Özbey, S.** (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25, 97-1.
- Kutluca, A. Y. Soysal, Y. ve Radmard, S.** (2018). Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin uygulamalı uyarlama ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 129-152
- Lang, S. N. Mouzourou, C. Jeon, L. Buettner, C. K. & Hur, E.** (2016). Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child Youth Care Forum*, 46, s.s 69–90.
- Lemlech, J. K.** (1991). *Classroom management methods and techniques for elementary and secondary teachers*. Waveland Press: Illinois, USA.
- Lin, Y. H. & Liang, J. C.** (2012). Preschool teachers' internet attitude and their internet self-efficacy: a comparative study between pre-service and in-service teachers in taiwan. *2012 IIAI International Conference on Advanced Applied Informatics*. doi 10.1109/IIAI-AAI.2012.72
- Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J. & Mao, F.** (2020). The prevalence and correlates of burnout among chinese preschool

teachers. *BMC Public Health*, 20 (160). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7>

- Lyon, A. R. Gershenson, R. A. Farahmand, F. K. Thaxter, P. J. Behling, S. & Budd, K.S.** (2009). Effectiveness of teacher-child interaction training (TCIT) in a preschool setting. *Behavior Modification*, 33(6), 855-884.
- Mansor, A. N. Eng, W. K. Rasul, M. S. Hamzah, M. I. M. & Hamid, A. H.** (2012). Effective classroom management. *International Education Studies*, 5(5).
- Martin, N. K., Yin, Z. & Mayall H.** (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? *Paper Presented At The Annual Conference Of The Southwest Educational Research Association, Austin, TX., February.*
- Martin, N. K. & Baldwin, B.** (1996). *Validation of an inventory of classroom management style: differences between novice and experienced teachers.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Southeastern Louisiana University, New York.
- Martin, N. K. and Yin, Z.** (1997). *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: differences between male and female teachers.* Paper Presented At The 20th Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association, Austin, TX.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S.** (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher.* Association For Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
- Maslach, C.** (1976). *Burned out.* *Human Behavior*, 5, 16–22.
- Masari, G. A. Muntele, D. & Curelaru, V.** (2013). Motivation, work-stress and somatic symptoms of romanian preschool and primary school teachers, *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 84, 332 – 335, Romania.
- Mau, R.** (1992). The validity and devolution of a concept student Alienation. *Sosyal Bilimler Araştırma Enstitüsü, Sayı 107, Hawai Üniversitesi.*
- Metin Ş. ve Aydoğan, Y.** (2019). Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 48(224), 33-57.
- Morris, B. S.** (1986). Testing a model of school holding power: teacher perceptions of the work environment, robustness, personal characteristics, and alienation behavior, *LSU Historical Dissertations and Theses Graduate School, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.*
- Morris, Bernadette & Susanne,** (1987). *Teacher perceptions of the work environment, robustness, personal characteristics and alienation behavior”, University Microfilms Internationa.*
- Moss, R.** (1991). Connection between school, work and family settings. In b. Fraser & w. Walberg (Eds.), *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, 29-53. London.
- Naig, L. A. (2010).** Professional burnout and compassion fatigue among early childhood special education teachers. *Graduate Theses and Dissertations*, 11373. <https://lib.dr.iastate.edu/etd/11373>

- O'brien, P. & Goddart, R.** (2006). Beginning Teachers: Easing the Transition to the Classroom. *The Australian Educational Leader*, 28(1), 28-31.
- Oliver, R. M. Wehby, J. H. & Reschly, D. J.** (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, doi: 10.4073/csr.2011.4
- Oppermann, E. Brunner M. & Anders, Y.** (2019). The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. *Learning and Individual Differences*, 70, 86–99.
- Öztürk, A. ve Engin Deniz, M.** (2008). Analysis of emotional intelligence job satisfaction and burnout levels of preschool teachers according to some variables. *Elementary Education Online*, 7(3), 578-599.
- Pakarinen, E. Kiuru, N. Lerkkanen, M. K. Poikkeus, A. M. Siekkinen, M. ve Nurmi, J. E.** (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *Eur J Psychol Educ*, 25, 281–300.
- Parpucu, N. Yıldırım Polat, A. ve Akman, B.** (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433.
- Paulsen, M. B. & Wells, C. T.** (1998). Space differences in the epistemological belief of master's degree students. *Research in Higher Education*, 39, 365-384.
- Perez, M. S. & Saavedra, C. M.** (2017). Call for onto-epistemological diversity in early childhood education and care, centering global south conceptualizations of childhoods. *Review of Research in Education*, 41, 1–29.
- Perry, C M., Brown, D. W & McIntire, W.G.** (1994). Teacher respond to the shared decision making opportunity. *Education*, 4(114), 605-608.
- Pianta, R.C.** (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. Hamre, B. K. & Allen, J. P.** (2012). Teacher student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In: *Christenson, S. L. Reschly, A. M. ve Wylie, C. (Ed.), s.s 365-386, Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17.
- Pianta, R. C. Lopera, K. M. & Hamre, B. K.** (2008). *Classroom assessment scoring system pre-k version*. University of Virginia.
- Piperac, P., Terzic-Supic, Z., Todorovic, J., Maksimovic, A., Karic, S. & Soldatovic I.** (2019). Two step cluster analysis of burnout among preschool teachers. *12th European Public Health Conference 2019–01: Poster Displays*.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N.** (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(2), 43-60.

- Puvirajah, A.** (2007). Exploring the quality and credibility of students' argumentation: teacher facilitated technology embedded scientific inquiry. *Dissertation Abstracts International*, 68(11).
- Radın, N.** (2020). Maternal warmth, achievement motivation, and cognitive functioning in lower-class preschool children. *Child Development*, 42(5), 1560-1565. <https://www.jstor.org/stable/1127920>
- Sak, R.** (2015). Comparison of self-efficacy between male and female pre-service early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1629-1640. DOI:10.1080/03004430.2015.1014353
- Sanford, J.P. & Emmer, E.T.** (1988). *Understanding classroom management: an observation guide*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sapsağlam, Ö.** (2014). *Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değerler Eğitimi Teoriden Uygulamaya*, Pegem Akademi. 1. Baskı. Ankara.
- Schunk, D. H.** (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-331.
- Seçer, Z. Gülay Ogelman, H. Önder, A. ve Berengi, S.** (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1993-2008.
- Seeman, M.** (1967). On the personal consequences of alienation in work authors. *American Sociological Review*, 32(2), 273- 285. American Sociological Association.
- Shadur, M. A., Kienzle, R. & Rodwell, J. J** (1999). The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement. *Group & Organization Management*, 24(4), 479-503.
- Sharay, T. P.** (2019). Peculiarities of educators' emotional burnout in preschool educational institutions depending on the length of professional experience. *VI International Forum on Teacher Education: Proceedings (IFTE-2019)*, 1181-1189.
- Sheridan, S.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik farkındalığı: anahtar bir yetkinlik. *Kore çocuk hakları enstitüsü, Çocuklar ve Haklar*, 20,(4), 523-542.
- Sing, C. C. & Khine, M. S.** (2008). Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among pre-service teachers in singapore. *In: Khine MS (Eds) Knowing, Knowledge and Beliefs*. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5_14
- Sinatra, G. M. & Kardash, C. M.** (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 483-498. Doi:10.1016/J.Cedpsych.2004.03.001
- Smidt, W. Kammermeyer, G. Roux, S. Theisen, C. & Weber, C.** (2018). Career success of preschool teachers in germany the significance of the big five personality traits, locus of control and occupational self-efficacy, *Early Child Development And Care*, 188(10), 1340-1353.
- Suchodoletz, A. V. Jamil, F. M. Larsen, R. A. & Hamre, B. K.** (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-

efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching And Teacher Education*, 75, 278-289.

- Şenel, E. ve Buluş, M.** (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tal, C.** (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Educ*, 38, 143–152.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K.** (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tian, X.** (2012). Preschool teachers' perspectives on caring relationships, autonomy, and intrinsic motivation in two cultural settings. *Dissertations and Theses, Paper 470*. https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds
- Tirri, K. ve Husu, J.** (2000). Uncovering a relational epistemology of ethical dilemmas in early childhood education. *A Paper Presented At The Annual Meeting Of American Educational Research Association (AERA)*, University of Helsinki, Finland.
- Tolhurst, D.** (2007). The influence of learning environments on students' epistemological beliefs and learning outcomes, *Teaching In Higher Education*, 12(2), 219-233, University Of New South Wales, Avustralya.
- Torbeyns, J. Verbruggen, S. ve Depaepe, F.** (2019). Pedagogical content knowledge in preservice preschool teachers and its association with opportunities to learn during teacher training. *ZDM*, 52, 269–280. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01088-y>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K.** (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tümkaya, S.** (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Uğraş, M. ve Çil, E.** (2016). Effect of nature of science activities on nature of science and scientific epistemological beliefs of preservice preschool teachers. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 4, 352-356.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A.** (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Ünal, Z. ve Ünal, A.** (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *Online Submission*, 5(2),41-60.
- Yang, S. ve Kim, J.** (2018). The influence of educational beliefs in a developmentally appropriate practice to mathematics pedagogical content knowledge of early childhood teachers: focusing on the mediating effects of curriculum implementation. *Korean J Child Stud*, 39(2), 1-13. <https://Doi.Org/10.5723/Kjcs.2018.39.2.1>
- Yaşar Ekici, F.** (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Özet Kitabı (ICES-2018)*, 36, Elazığ.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q.** (2014). The effect of work stress on job burnout among teachers: the mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122, 701–708.
- Walker, S., Brownlee, J., Whiteford, C., Cobb-Moore, C., Johansson, E., Ailwood, J. & Boulton-Lewis, G.** (2012). Early years teachers' epistemic beliefs and beliefs about children's moral learning. *Teachers and Teaching*, 18(2), 263-275. doi:10.1080/13540602.2012.632267

MAKALELER

- Abazaoğlu, İ. Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y.** (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Şubat, Cilt: 4 Sayı: 1 Makale No: 39.
- Akgün, E. Yarar, M. ve Dinçer, Ç.** (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3.
- Akkuş, Z.** (2013). "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Akpolat, T. ve Oğuz, E.** (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), s.s 947-971.
- Aksu, H.H** (2008). "Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Aküzum, C. ve Altunhan, M.** (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31, s.s 779-802.
- Aşiroğlu, S.** (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), s.s 948-960. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Ateş, Ö. ve Cevher Kalburan, N.** (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 55.
- Atmaca, T.** (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 491-506. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-613930>
- Aydın Şengül, Ö. Yılmaz Z. N. ve Ertürk Kara, G.** (2018). Çevresel farkındalık geliştirmede yaratıcı drama yöntemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), s.s 348-358.

- Aypay, A.** (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s.s 1-15.
- Balcı, A. ve Küçüköğlü, A.** (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve öz-yeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3).
- Bedel, E. F. ve Çakır, M.** (2013). Okul öncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistemolojik inançların incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 84-98.
- Buldur, A. ve Alisinanoğulları, F.** (2019). Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitimi Dergisi*, 28(1), 512-520.
- Can, E. ve Günaydı, M.** (2019). Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarındaki değer unsurları: sınıf yönetimine yansımaları, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 3021-3053.
- Cömert, D. ve Güleç, H.** (2004). The significance of family participation in the pre-school institutions: teacher- family- child and institutionon. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), Çanakkale.
- Çelik, M.** (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Araştırmaları Dergisi/JRES*, 4(2), 124-134.
- Çelik, M.** (2017). Okulöncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine ilişkin öz yeterlikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 8.
- Çetingöz D.** (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Çubukçu, A. ve Bahçeli Kahraman, P.** (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonları ile öz liderlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 25-41. <https://dx.doi.org/10.19171/uefad.533032>
- Demir ve Şahinası,** (2018). Sınıf yönetimi stratejileri, öz-yeterlik algısı ve çocuk öğretmen etkileşimleri arasındaki ilişkiler. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 69-86.
- Deniz Kan, Ü.** (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N.** (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1–22.
- Dereli İman, E.** (2014). Examining preschool teacher candidates' liking child and motivations for teaching professions. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-504.
- Dereli, E. ve Acat, M. B.** (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24.

- Dinçer, Ç. ve Akgün, E.** (2015), Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 187-201.
- 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.
- Dönmez, Ö. Aşantoğrul, S. Karasulu, M. ve Bal, E.** (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2).
- Durmuşoğlu Saltalı, N. Arslan, E. ve Budak, O.** (2012). Kişilerarası öz yeterliklerin öğretmenlik tutumlarını yordama gücü: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 77 -84.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F.** (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının İş görenlerinin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik ve inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2.
- Ekici, G.** (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167–182.
- Ekici, G.** (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi H. U. Journal of Education*, 35: 98-110.
- Erdiller Yatmaz Z. B. ve Doğan, Ö.** (2019). Burnout of early childhood education teachers in turkey. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 7(1), 27-40.
- Gangal, M. ve Öztürk, Y.** (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi:10.16986/HUJE.2016015869
- Güneş, G.** (2014). Çocukların epistemolojik görüşlerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV(I), s.s 434-457. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M.** (2013). How teachers' self-efficacy relates to teaching quality: a longitudinal analysis. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 105 (3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Horowitz, I. L.** (1966). Yabancılaşma ve sosyal düzen üzerine felsefe ve fenomenolojik araştırma. *Uluslararası Fenomenoloji Derneği Dergisi*, 27(2), 230-237.
- Işık, A., Çiltaş A. ve Baş, F.** (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E.** (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formunu Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.

- Kabaklı Çimen, L.** (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kapusuzoğlu, Ş.** (2006). Okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarıyla aile tutumunun çocuğun gelişim özelliklerine etkisinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2006(2).
- Karaca, N. H. Gündüz, A. ve Aral, N.** (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Kaya, İ.** (2019), Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 11(18).
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P.** (2015). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57-75.
- Keleş, O. Dikici Sığırtaç, A. ve Dikici, A.** (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öz yeterlik (algı) ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 193-210.
- Koca, Ş.** (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 375-386.
- Koç, F. ve Sak, R.** (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 43-71.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B.** (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Kutluca, A. Y.** (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education – Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2).
- Mahmood, S. M. R. ve Sak, R.** (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5). doi: 10.24106/kefdergi.3451
- Naktiyok, S. Yıldırım, F.** (2018). Etik iklimin iş tatmini ve işe yabancılaşma düzeyine etkisi, *Etü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 57-71.
- Ogelman, H. ve Ersan, C.** (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 63–84.
- Oğuz, V.** (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Önder, A. Cengiz, Ö. ve Balaban Dağal, A.** (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1).

- Özbey, S.** (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki değer davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1-15.
- Özkubat, S. ve Demiriz, S.** (2013). Çevreye karşı motivasyon ölçeğinin okul öncesi öğretmen adayları üzerinde geçerlik güvenirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 87-114.
- Özözen Danacı, M. ve Pınarcık, Ö.** (2017). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Problem Çözme Becerileri ve Güçlülük Düzeyleri Üzerine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), s.s 1249–1263.
- Özsırkıntı, D. Akay, C. ve Yılmaz Bolat, E.** (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Öztutgan, Z.** (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 29.
- Öztürk, Y. ve Gangal M.** (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Öztürk, Y. Gangal, M. ve Beşken Ergişi, M.** (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224- 238.
- Peker, R.** (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1).
- Sezgin, M. Bakır Ayğar, B. ve Gündoğdu, M.** (2019). Üniversite öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık ve epistemolojik inancın incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 276-289. doi: 10.17860/mersinefd.331325
- Soysal, Y. ve Tanık, H.** (2017). Akademisyenlerin öğretimsel bariyerlere yönelik atıflarının pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri bağlamında incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 333-352. doi:10.5961/jhes.2017.212
- Soysal, Y. Radmard, S. ve Kutluca, A. Y.** (2018). Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması”, *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 8(3), 1-17.
- Sönmez, N. Alptekin, S. ve Bıçak, B.** (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmet içi eğitim gereksinimleri: bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2270-2297.
- Sucuoğlu, B.** (2008), Okul öncesi sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi, *Çoluk Çocuk Dergisi*, 40-45.

- Sunday, A.** (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 367.
- Şahin-Ası, D. ve Ocak-Karabay, Ş.** (2017). Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki farklı durumlarla nasıl başa çıkıyorlar? Öğretmen bildirimlerine dayalı bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 87 – 108.
- Şahin Sak, İ. T.** (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, 101-120.
- Şeker, P.T ve Çavuş, Z.S** (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5 (2), 19-28.
- Şenol, F. B. ve Ergün, M.** (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, A. S.** (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(1).
- Toran, M. ve Gençgel Akkuş, H.** (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4).
- Tuğrul, B. ve Çelik, E.** (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12).
- Tuncer, M. Şimşek, M. Dikmen, M. Akmençe, A. E. ve Bahadır, F.** (2017). Ders akademik başarılarının mesleki programı yordama durumunun değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2955>
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R.** (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi, *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 01-12.
- Türk, C. Kartal, A. Karademir, A. ve Öcal, E.** (2019). Preschool teachers' views of classroom management processes. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2282-2299.
- Uyanık Balat, G. Bilgin, H. ve Ünsal, F.Ö.** (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 114-126.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E.** (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26).
- 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.
- Yaşar Ekici, F. Günhan, G. ve Anılan, Ş.** (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 48-58.

- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ.** (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım F. ve Naktiyok, S.** (2018). Etik iklimin iş tatmini ve işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 57-71.
- Yıldız, G.** (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik müzik eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19). doi: 10.20875/makusobed.298242
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö.** (2015), İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- Yılmaz, A. ve Şahin, V.** (2010). Okul öncesi eğitim alanında çalışan erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen unsurlar hakkında bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 66 - 82
- Yoldaş, C. Yetim, G. ve Küçüköğlü, N. E.** (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 48.
- Zembat R. ve Tunçeli, H. İ.** (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 01-12.
- Zembat, R. Akşın-Yavuz, E. Tunçeli, H. İ. ve Yılmaz, H.** (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 789-808. doi: <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.351404>

TEZLER

- Acar, F. M.** (2016). “Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Çağ Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Adıgüzel, İ.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize.
- Akkurt, Z.** (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aras, S.** (2012). *An investigation on perceptions and self-reported practices of early childhood teachers towards instructional arrangement for classroom management*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Arslan, A.** (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançlarının öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Ateş, Ö.** (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.

- Berhenke, A.** (2013). *Motivation, self-regulation, and learning in preschool motivation, self-regulation and learning in preschool*, Doktora Tezi. Michigan Üniversitesi.
- Bolat, A.** (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygı düzeyi ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Canpolat, S.** (2004). *Öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sendromunun sınıf yönetimi sorunlarını çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cook, C. D.** (2017). *Preschool teachers' perceived math anxiety and self-efficacy for teaching mathematics*. Azusa Pacific University, Yüksek Lisans Tezi, California.
- Cooper Fisher, S. U.** (2015). *A comparison of preschool teachers' beliefs regarding student-centered learning, self-efficacy regarding technology use, and perceived value of computers*". Yüksek Lisans Tezi, Capella University.
- Çevik Karatekin, K.** (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, F.** (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, T.** (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Demir Polat, D.** (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Doğan, Ö. K.** (2014). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: boylamsal durum çalışması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Drang, D. M.** (2011). *Preschool teachers' beliefs, knowledge and practices related to classroom management*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maryland Üniversitesi.
- Ertürk, M.** (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gazioglu, Ö.** (2018). *Öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımda karşılaştığı sorunlara yönelik atıfsal akıl yürütmeleri ve pedagojik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.

- Gençtürk, A.** (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gezgin, N.** (2009). *Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Güler, M.** (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneş, G.** (2017). *Çocukların epistemolojik görüşlerinin ve öğrenme stillerinin öklidyen geometrisinde modellenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara.
- Gümüştekin Ertugay, T.** (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik öğretimi ve öğrenimine yönelik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İlgar, L.** (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, Z.** (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Karhan, İ.** (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesgin, E.** (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Denizli ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kıvrı, G.** (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mahmutyazıcıoğlu, L.** (2015). *Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Nuraydın, H. D.** (2018). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma durumlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, F.** (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Pişkin, N.** (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi.
- Polat, S.** (2010). *Okul öncesi yöneticilerin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Prytuluk, N. A.** (2017). *Creating a culture of inclusion in pre-kindergarten: an integral analysis of beliefs, understandings and pedagogical practices of early childhood educators*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Calgary
- Şaşmaz, H.** (2019). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Şenel, E.** (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Tepe ve Demir,** (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Törnük, N.** (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Usta, İ.** (2019). *Sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretme- öğrenme anlayışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.
- Yaman, Z. B.** (2019), *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.
- Yıldız, E.** (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma - yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yılmaz Toplu, N.** (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yüksel, H.** (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Wagner, B. D.** (2006). *Motivation and professional growth in early childhood teachers*. Doktora Tezi, University O F Rochester.

Diğer Kaynaklar

- Adeyemo, S. A.** (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3).
- Adıgüzel, İ. ve İpek, C.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Cilt 7, Sayı 23, s.s 247-273.
- Akman, B. Kent Kükürtcü, S. Tarman, İ. ve Şanlı, Z. S.** (2017). Examining preschool and first grade teachers' opinions on the effects of school readiness to classroom management. *International Journal of Progressive Education*, 13(1).
- Alam, M. T. ve Farid, S.** (2011). Factors Affecting Teachers Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1).
- Anders, Y. ve Rossbach, H. G.** (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: the influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29, 305–322.
- Areljung, S.** (2018). Why do teachers adopt or resist a pedagogical idea for teaching science in preschool? *International Journal Of Early Years Education*, 27(3), 238-253. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1481733>
- Aslan, C.** (2017). Examining epistemological beliefs of teacher candidates according to various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, s.s 37-50.
- Aslan, S. ve Aybek, B.** (2018). An investigation of the epistemological beliefs of prospective teachers in terms of certain variable. *İnönü Üniversitesi Journal Of The Faculty Of Education*, 19(2), s.s 328-340.
- Ata-Aktürk, A. ve Demircan, H. Ö.** (2017). Preschool Teachers' Teacher-Child Communication Skills: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Some Demographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), s.s 86-97.
- Bakken, L. Brown, N. ve Downing, B.** (2017). Early childhood education: The long-term benefits, *Journal Of Research In Childhood Education*, 31(2), 255-269.
- Barbaranelli, C., Steca, P., Caprara, G. V. & Malone, P. S.** (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Bedel, E. F.** (2015). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers, *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W.** (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment, *Journal of School Psychology*, 31(1), 61-79.
- Blatchford, P., Bassett, P., Goldstein, H. & Martin, C.** (2003). Are Class Size Differences Related To Pupils' Educational Progress And Classroom Processes? Findings From The Institute Of Education Class Size Study Of

Children Aged 5-7 Years. *British Educational Research Journal*, 29(5), 709-730.

- Brophy, J. (1983).** Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83, 264–285.
- Buyse, E. Verschueren, K. Verachtert, P. & Van Damme, J. (2009).** Predicting school adjustment in early elementary school: impact of teacher child relationship quality and relational classroom climate, *The Elementary School Journal*, 110, 119-141.
- Büyüktaşkapu Soydan, S. Alakoç Pırpır, D. Öztürk Samur, A. ve Angın, D. E. (2018).** Pre-School teachers' classroom management competency and the factors affecting their understanding of discipline. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 149-172.
- Carlson, J. S. Tired, H. B. Bender, S. L. & Benson, L. (2011).** The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 134–154.
- Chen, Y. L. Huang, L. F. & Wu, P. C. (2020).** Preservice preschool teachers' self-efficacy in and need for stem education professional development: stem pedagogical belief as a mediator. *Early Childhood Education Journal*.
- Cocca, M. Cocca, A. Martinez, E. A. ve Bulnes, M. G. R. (2018).** Correlation between self-efficacy perception and teaching performance: the case of mexican preschool and primary school teachers. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 9(1), 56-70.
- Çiydem, E. ve Ahi, B. (2019).** II. Meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim alanında pedagojik yaklaşım ve etkilenmeler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 24-43. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.444887>
- Derscheid, L. E. Kim, S. Y. Zittel, L. L. Umoren, J. & Henry, B. W. (2014).** Teachers' self-efficacy and knowledge of healthy nutrition and physical activity practices for preschoolers: instrument development and validation. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 261-276.
- Din, F. S. (1999).** The functions of class size perceived by chinese rural school teachers. *National Forum of Applied Educational Education Research Journal*, 12(3), 1-7.
- Dziurzynski, K. (2019).** Professional burnout of pre-school and early-school teachers. *journal of modern science tom*, 2(41), 11–38.
- Efthymia, P. ve Galini, R. (2015).** the preschool children control ideology scale: greek prospective kindergarten teachers' beliefs about classroom management, *Journal of Education and Human Development*, 4, 2(1), 237-245.
- Fisherman, S. (2015).** Professional identity and burnout among pre-school, elementary and post-elementary school teachers in Israel. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1).
- Gökmen, A. H. Deveci, H. Bingöl, K. Bekir, H. Temel Z. F. ve Kanat, K. (2016).** Okul öncesi öğretmenlerinin high/scope yaklaşımı inançları ile öz yeterlik

- inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5).
- Gözübüyük, A. ve Özbey, S.** (2019). Investigation of the relationship between attachment patterns and motivational levels of preschool children. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 101-113.
- Güven, S. ve Yılmaz N.** (2017). Role and importance of family at preschool children environmental education, *European Journal of Sustainable Development*, 6(4),105-114.
- Howes, C. Hamilton, C. E. ve Matheson, C. C.** (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher child relationship. *Journal of Child Development Research Association*, 65(1).
- Hsing Ming, L. Ho Tang, W. & Mei Ju, C.** (2016). Emotion, psychological resilience and work stress: a study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research*, 3(1).
- Hutchings J. Forbes P.M. Daley D. & Williams, M.E.** (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51, 571–585.
- Kao, C. P. ve Chien, H. M.** (2016). Web-searching to learn: the role of internet self-efficacy in pre-school educators' conceptions and approaches. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2039-2056.
- Kewalramani, S. & Havu-Nuutinen, S.** (2019). Preschool teachers' beliefs and pedagogical practices in the integration of technology: a case for engaging young children in scientific inquiry. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(12). <https://doi.org/10.29333/ejmste/109949>
- Koca, Ş.** (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 164-175.
- Küsmüş, G. İ. ve Zembat, R.** (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739.
- Lee, J. S.** (2006). Preschool teachers shared beliefs about appropriate pedagogy for 4-year-olds. *Early Childhood Education Journal*, 33(6).
- McGiverin, J., Gilman, D. & Tillitski, C.** (1989). A meta-analysis of the relation between class size and achievement. *Elementary School Journal*, 90, 47-56.
- Mitchell, M. M. & Bradshaw, C. P.** (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599–610.
- Odoom, D. Opoku, E. & Ntiakoh Ayipah, D.** (2016). Teacher motivation and performance: the case of some selected early childhood care and education

- centres in the cape coast metropolis of ghana. *International Journal Of Innovative Research & Development*, 5(1), 255.
- Oral, E.** (2017). Examination of pre-school teachers' self-efficacy beliefs and self-efficacy regarding gifted education. *Journal for the Education of Gifted Young*, 5(4), 49-58.
- Orçan, M.** (2013). Examination of self-efficacy and burnout dynamics of preschool teachers in turkey and the united states. *European Journal Of Educational Research*, 2(1), 25-35.
- Özbey, S. ve Dağhoğlu, E.** (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 4 2(1), 1-14.
- Roberts, A. M. Crouch, J.L. Hamre, B.K. & Jamil, M.F.** (2019). Preschool teachers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development: a mixed methods approach to understand change, *Journal of Early Childhood Teacher Education*.
- Roohani, A. & Dayeri, K.** (2019). On the relationship between iranian efl teachers' burnout and motivation: a mixed methods study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 77-99.
- Seçer, Z. Gülay Ogelman, H. ve Önder, A.** (2013). Analyzing perspective taking skills of 5- to 6-yearold preschool children in relation to their selfperception and gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 427-439, doi: 10.1080/02568543.2013.822951
- Semerci, D. ve Uyanık Balat, G.** (2018). Examining the relationship between preschool teachers' classroom management skills and self-efficacy perceptions. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 494-519. doi:10.17679/inuefd.394585
- Shatay, T. P.** (2019). Peculiarities of educators' emotional burnout in preschool educational institutions depending on the length of professional experience, *International Forum on Teacher Education*, *International Journal Of Innovative Research & Development*, 255.
- Sivri, H. Ve Balcı, E.** (2015). Pre-service teachers' classroom management self-efficacy beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 37-50. doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.04.004>
- Snyder, J. Low, S. Schultz, T. Barner, S. Moreno, D. Garst, M. Leiker, R. Swink N. & Schrepferman, L.** (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior inat-risk preschool settings: mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 336–345.
- Tentama, F. ve Pranungsari, D.** (2016). The roles of teachers' work motivation and teachers' job satisfaction in the organizational commitment in extraordinary schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(1), 39-45.
- Tokic, R.** (2018). Motivation of male students for preschool teacher profession. *Open Journal for Educational Research*, 2(1), 31-44. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0201.03031t>

- Torres, M. M. Domitro, C. E. ve Bierman, K. L.** (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44–52.
- Tufan, M. ve Karakaya, E. G.** (2018). Social skills, problem behaviors and classroom management in inclusive preschool settings. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5).
- Uysal, H. Burçak, F. Tepetaş, G. Ş. ve Akman, B.** (2014). Preschool education and primary school pre-service teachers' perceptions about classroom management: a metaphorical analysis. *International Journal of Instruction*, 7(2).
- Uzunoğlu, H. ve Demir, K.** (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin, problem çözme becerilerinin epistemolojik inançları, yaratıcılık düzeyleri ve düşünme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 167-184.
- Yılmaz Tüzün, Ö. ve Topçu, M. S.** (2008). Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education*, 30(1), 65-85, doi: 10.1080/09500690601185113
- Yılmaz, E. Tomris, G. ve Kurt, A. A.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1).
- Yoleri, S.** (2018). Examining the association between burnout and temperament and character traits of preschool teachers, *Cypriot Journal Of Educational Sciences*, 13(2), 192-200.
- Wagner, B. D. ve French, L.** (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152-171. doi: 10.1080/025685410036352
- Walan, S. ve Rundgren, S. C. N.** (2014). Investigating preschool and primary school teachers' self-efficacy and needs in teaching science: a pilot study. *This is the Publisher Version of a Paper Published in CEPS Journal*, 4(1), 51-67. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-35180>

EKLER

EK-1: Öğretmen Bilgi Formu

EK-2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği (SYBÖ)

EK-3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği (ÖYİÖ)

EK-4: Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)

EK-5: Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE)

EK-6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği (MYÖ)

EK-7: Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)

EK-8: Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)

EK-9: Etik Kurul Onay Belgesi

Ek-1. Öğretmen Bilgi Formu

Sevgili Okul öncesi Öğretmenleri,

Bu soru formu ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Tüm sorular için bir seçeneği işaretlemeniz amaçlanan sonuçların elde edilmesi açısından çok önemlidir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Son Mezun Olduğunuz Okul

- a) Meslek Lisesi ()
- b) Ön lisans ()
- c) Lisans ()
- d) Yüksek Lisans ()
- e) Diğer ()

2. Yaşınız

- a) 20-25
- b) 26-31
- c) 32-37
- d) 38-43
- e) 44 ve üzeri

3. Meslekî Kıdem

- () 1-5 Yıl
- () 6-10 Yıl
- () 11-15 Yıl
- () 16-20 Yıl
- () 21 Yıl ve üzeri

4. Gelir Düzeyiniz

- 1500-2500 TL Arası
 2501-3500 TL Arası
 3501-4500 TL Arası
 4501-5500 TL Arası
 Diğer:

5. Öğretmeni Olduğunuz Sınıfın Yaş Grubu

- 36-48 ay
 48-60 ay
 60-72 ay

6. Sınıfınızdaki Öğrenci Sayınız

- 10' dan az
 10-15
 16- 21
 22- 27
 28 ve üzeri

7. Sınıfta Size Yardım Eden Yardımcınız Ya da Stajyeriniz Var Mı?

- Yok
 Stajyerim var
 Yardımcım var
 İkiside var

Ek-2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği

Her bir maddeyi okuyarak bu becerilere hangi düzeyde sahip olduğunuzu işaretleyiniz.

Öğretmen Becerileri		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler						
1.	Çocuklar için güvenli bir fiziksel ortam oluşturabilme					
2.	Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme					
3.	Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme					
4.	Kullanılacak makas vb. araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme					
5.	Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma					
6.	Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme					
7.	Kural ve rutinleri resimler/afişler ile çocukların rahatlıkla görebileceği şekilde düzenleme					
8.	Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme					
9.	Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme					
10.	Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme					
Plan-Program Etkinlikleri						
11.	Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme					
12.	Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme					
13.	Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme					
14.	Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme					
15.	Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını değerlendirebilme					
16.	Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme					
17.	Günlük akışı hareketli-dinlendirici sıralaması ile yönetebilme					
18.	Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme					
19.	Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme					
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri						
20.	Çocuğu bir birey olarak görme					
21.	Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma					
22.	Çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama					
23.	Çocukla çocuğun yaşadığı problem hakkında etkili olarak konuşma					

24.	Çocuklara karşı iyi bir dinleyici olabilme					
25.	Ben dilini kullanarak çocuklara istenmeyen davranış hakkında ne hissettiğini ifade edebilme					
26.	Çocuklar arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlayabilme					
27.	Çocuklara empati ile yaklaşabilme					
28.	Aile ile etkili iletişim sağlayabilme					
29.	Çocukların öğrenme ortamını (sınıfı, okulu, eğitimi, öğrenmeyi) sevmesini sağlayabilme					
30.	Çocukların gelişim düzeylerine uygun kurallar belirleme					
31.	Çocuklarda sosyal becerileri (paylaşma, sıra bekleme, öfke kontrolü gibi) geliştirebilme					
32.	Çocuklara, onlardan beklenen uygun davranışları net bir şekilde açıklayabilme					
33.	Sınıfındaki davranış bozukluğuna (hiperaktivite vb.) sahip çocukların farkında olabilme					
34.	Sınıf kurallarını tüm çocuklara tutarlı bir şekilde uygulayabilme					
35.	Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle çocukların problemi çözmeleri için fırsat verebilme					
36.	Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme					
37.	Uygun davranış için çocuklara rol model olabilme					
38.	Sınıfın kurallarını çocukların tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilme					
39.	Çocuklara farklılıklara karşı saygılı olmalarını öğretebilme					
40.	Çocuklardan yapması beklenen davranışlarda tutarlı olabilme					
41.	Çocukları sınıfı ilgilendiren konularda karar alma sürecine mümkün olduğunca dâhil edebilme					
42.	Aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme					
43.	Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme					
	Zaman Yönetimi					
44.	Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını (gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme					
45.	Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)					
46.	Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb.) yapabilme					
47.	Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme					
48.	Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama					
49.	Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma.					

Ek-3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği

MADDELER		Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1.	Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.					
2.	Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.					
3.	Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.					
4.	Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.					
5.	Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.					
6.	Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.					
7.	Öğrencilerimin öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilirim.					
8.	Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.					
9.	Öğrencilerimi özerk olmaya özendiribilirim.					
10.	Öğrencilerimi girişken olmaya özendiribilirim.					
11.	Öğrencilerime davranışlarıyla model olabilirim.					
12.	Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.					
13.	Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.					
14.	Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.					
15.	Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.					
16.	Etkinliklerimde, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilirim.					
17.	Oyun ve hareket etkinliklerinde yaratıcı dramayı kullanabilirim.					
18.	Etkinlik alanları için öğrencileri aktif hale getirecek materyaller hazırlayabilirim.					
19.	Öğrenmeyi kolaylaştıracak uygun materyalleri kullanabilirim.					
20.	Öğrenmeyi kolaylaştıracak uygun etkinlikleri seçebilirim.					
21.	Etkinliklerimde bilgi teknolojilerinden (bilgisayar, projeksiyon, tepegöz, vb.) faydalanabilirim.					
22.	Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.					
23.	Öğrencilerimin öğrenme çabalarını destekleyebilirim.					
24.	Öğrencilerimin yaratıcılıklarını destekleyecek uygun etkinlikler tasarlayabilirim.					
25.	Öğrencilerimin hatalarını, onlar için öğrenme fırsatları olarak kullanabilirim.					
26.	Tartışma ve eleştirilerde kırıcı olmamak için davranışlarımı kontrol edebilirim.					
27.	Kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerim için öğrenme amaçları belirleyebilirim.					

28.	Her öğrencim için kapsamlı ve nitelikli bir gelişim dosyası (portfolya) hazırlayabilirim.					
29.	Öğrencilerimin öğrenmesinde hem sürece hem de sonuca önem verebilirim.					
30.	Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerimin gelişimlerini destekleyecek şekilde kullanabilirim.					
31.	Öz değerlendirme sonuçlarından yararlanarak mesleki yaşamıma yön verebilirim.					
32.	Sınıfımda öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabiliyorum.					
33.	Farklı alanlarda yetersizliği olan (dil becerileri, duygusal uyum, sosyal uyum, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, vb.) öğrencilerin farkına varabilirim.					
34.	Sınıfımda her gün yapılması gereken rutinleri belirleyebilir ve uygulayabilirim.					
35.	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesi, öğrenci oturma düzeni vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.					
36.	Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.					
37.	Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.					
38.	Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.					
39.	Sınıfımda karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ortam yaratabilirim.					
40.	Sınıfı ilgilendiren kararları, öğrencilerimle birlikte alabilirim.					
41.	Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.					
42.	Tüm öğrencilerime adil davranabilirim.					
43.	Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.					
44.	Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.					
45.	Öğrencilerime kesin sınırlar yerine seçenekler sunabilirim.					
46.	Öğrencilerimde “yapabilirim”, “başarabilirim” anlayışını geliştirebilirim.					
47.	Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.					
48.	Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.					
49.	Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.					
50.	Sınıfımdaki özel gereksinimli öğrencilerin (dil ve konuşma yetersizliği, sosyal uyum güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu vb.) ihtiyaçlarını karşılayabilirim.					
51.	Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.					
52.	Olumsuz bir olay karşısında duygularımı kontrol edebilirim.					

53.	Öğrencilerimin kişilik özelliklerini, değer ve tutumlarını tanımaya yönelik çalışmalar yapabilirim.					
54.	Öğrencilerimin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için uygun ölçme yöntemleri (gözlem, gelişimsel testler, vb.) kullanabilirim.					
55.	Sınıfta öğrencilerim arasında olumlu bir iletişim ortamı oluşturabilirim.					
56.	Her öğrencimle iletişim kurmak için yeterli zamanı ayırabilirim.					
57.	Sınıfta öğrencilerime duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde (müzik, resim, dans, drama, vb.) ifade edebilecekleri ortamlar oluşturabilirim.					
58.	Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.					
59.	Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.					
60.	Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.					
61.	Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.					
62.	Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.					
63.	Ailelere çocuklarıyla olan ilişkileri konusunda rehberlik yapabilirim.					
64.	Aileleri, okul öncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.					
65.	Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.					
66.	Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.					
67.	Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.					
68.	Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabilirim.					

Ek-4. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1.	Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.					
2.	Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.					
3.	İş arkadaşlarımdan tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.					

4.	İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.					
5.	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.					
6.	Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.					
7.	Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.					
8.	Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.					
9.	Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.					
10.	Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.					
11.	Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.					
12.	Yemek, çay-kahve, ulaşım gibi imkânların ücretsiz sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.					
13.	İşyerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
14.	Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam işe keyifle gelmemi sağlıyor.					
15.	Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.					
16.	Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.					
17.	Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor.					
18.	İşimde terfi imkânının olması çalışma isteğimi artırıyor.					
19.	Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.					
20.	Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.					
21.	Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.					
22.	Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.					
23.	Bu işyerinden emekli olabileceğime inanıyorum.					
24.	Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.					

Ek-5. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Öğretmen Becerileri		Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	İşimden soğuduğumu hissediyorum					
2.	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum					

3.	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı düşünüyorum					
4.	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini anlarım					
5.	İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum					
6.	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı					
7.	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum					
8.	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum					
9.	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum					
10.	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim					
11.	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum					
12.	Çok şeyler yapabilecek güçteyim					
13.	İşimin beni kısıtladığını biliyorum					
14.	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum					
15.	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil					
16.	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor					
17.	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum					
18.	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum					
19.	Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim					
20.	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum					
21.	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım					
22.	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum					

Ek-6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

Aşağıda okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirten ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere ait algılarınızı size en uygun cevabı içeren ifadenin kutucuğuna ‘X’ işareti koyarak belirtiniz.

		Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
2.	Çalıştığım okulda takdir edilmediğim duygusunu yaşıyorum.					
3.	Okulda çocuklara eşit davranmadığımı hissediyorum.					
4.	İşimle ilgili bana yapılan olumsuz eleştirilere dayanamıyorum.					
5.	Başarılı bir öğretmen değilim.					
6.	Burada tüm kararları yöneticimiz verir.					
7.	İş yerinde benim ne düşündüğüm kimsenin umurunda değil.					
8.	Bu iş yerinde kendimi mutsuz hissediyorum.					
9.	Okulun kapısından içeri girer girmez içimin daraldığını hissediyorum.					
10.	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
11.	Emeğimin ve çabalarımın sonucunu alamadığımı düşünüyorum.					
12.	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
13.	Buraya gelmek beni korkutuyor.					
14.	Yöneticim genelde beni dinlemez.					
15.	Ben bu iş yerinde hiçbir şeyi değiştiremem.					
16.	Bu iş yeri bir hapisane kadar sıkıntı verici.					
17.	Günün biran önce bitmesini dört gözle beklerim.					
18.	Herkesin benim iyi bir öğretmen olduğumu bilmesi için çaba harcıyorum.					
19.	Kendi görüşlerim dışındaki diğer görüşlere aldırmiyorum.					
20.	Okulda hiç kimseye güvenmiyorum.					
21.	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.					
22.	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
23.	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
24.	Aynı şeyleri tekrar tekrar öğretmekten bıktım.					
25.	Öğretmenlik sıkıcı bir meslek.					
26.	Bu iş yerinde işe yaramayan bir sürü iş yapmaktayım.					
27.	Öğretmenlik benim için monotonlaştı.					

28.	Çalışmanın hiçbir anlamı yok.					
29.	Bu iş yerindeki etkinlikler beni çok sıkıyor.					
30.	Yöneticimin sürekli toplantı yapmasını anlamıyorum.					
31.	Neyi niye öğrettiğimi bilmiyorum.					
32.	Gelecekte nasıl daha başarılı bir öğretmen olacağımı bilmiyorum.					
33.	Bu iş yerinde vaktimin çoğunu sıkıcı işler yaparak geçiriyorum.					
34.	Bu iş yerinde kendimi yakın hissetmediğim insanların özel günlerini ve bayramlarını niye kutladığımı anlamıyorum.					
35.	Bu iş yeri bana çok karışık bir yer geliyor.					
36.	İdealist bir öğretmen olmak çok anlamsız geliyor.					
37.	Etkinlik verme makinesine dönüştüm.					
38.	Sınıfta öğretirken sıkılıyorum.					
39.	Öğretmenliği bildiğim gibi yapmayı yeğliyorum.					
40.	Okulda kendi kurallarımı uyguluyorum.					
41.	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
42.	Kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
43.	Bu iş yerinde uygulanan kurallar çok gereksiz.					
44.	Bu iş yerinde kurallara uyan iş arkadaşlarımdan hoşlanmıyorum.					
45.	Bu işyerinde kurallara uymamak hoşuma gidiyor.					
46.	Yöneticim yokken erken çıkarım.					
47.	Başarılı bir öğretmen olmak için kuralları çiğnerim.					
48.	Benim yerime kararlar verilmesinden hoşlanmıyorum.					
49.	Yöneticimin koyduğu kurallardan sıkıldım.					
50.	İşe gelmekten bıktım.					
51.	Bu iş yerinden ayrılmak istiyorum.					
52.	Bu iş yerinde kendimi çok yalnız hissediyorum.					
53.	Bu iş yerinde hiç arkadaşım yok.					
54.	Gezmeye, alışverişe gitmek için bazen işe gelmem.					
55.	Bazen hastayım diye yalan söyleyerek işe gelmem.					
56.	Tatilin bitmesini hiç istemem.					
57.	Benim aile yapım diğer meslektaşlarımdan farklı.					
58.	Bu iş yerinde meslektaşlarım beni çok sever.					
59.	Bu iş yerinde arkadaş olmak isteyeceğim kimse yok.					

60.	Gündelik yaşamımda kendimi çok yalnız hissediyorum.					
61.	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
62.	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
63.	Yalnızken kendimi daha mutlu hissediyorum.					
64.	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
65.	Sürekli şikâyet eden meslektaşlarımdan uzak dururum.					
66.	Herkes sanki benim arkamdan konuşuyor.					
67.	İşe gelmediğim zamanlarda kendimi boşlukta hissediyorum.					
68.	Etkinlikler bitince kendimi çökmüş hissediyorum.					
69.	İşimde sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşıyorum.					
70.	Kurum içi söylenti (dedikodu) motivasyonumu düşürüyor.					
71.	Tüm iş yerleri aynı.					
72.	Mesai dışında iş yerinde kalıp sakinlikte çalışırım.					
73.	Kendimi geliştirir ve yenilerim.					
74.	İşte dürüst olmak artık pek bir şey ifade etmiyor.					
75.	Dürüstlük kavramı unutuldu.					
76.	Hile yapmak artık gerekli oldu.					
77.	Alın teri ve çalışmak artık aşağılanıyor.					
78.	İyi bir evlilik iş performansımı artırır.					
79.	Evde işimi anlatırım.					
80.	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
81.	Öğretmenliği eskisi gibi ilginç bulmuyorum.					
82.	Öğretmenliğin, sadece etkinlik yapmaktan ibaret olmadığını düşünüyorum.					

Ek-7. Epistemolojik İnanç Ölçeği

EPİSTEMOLOJİ-ÖĞRENMEYE YÖNELİK İNANÇ SİSTEMLERİ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Öğrenme bilginin dereceli bir şekilde yapılandırıldığı bir süreçtir.					
2.	İddia ettiğim bir konu hakkında farklı bir görüş varsa o görüşü çürütmeye çalışırım, çünkü doğru tektir.					
3.	Ben çoğu zaman uzmanların gerçekten ne kadar bildiğini merak ederim.					
4.	Bilgelik cevapları bilmek değil, cevaplara nasıl ulaşacağını bilmek.					
5.	Kendi savunduğum bir doğruyu hiçbir zaman tartışmaya açmam.					
6.	Uzmanlar ne söylerse söylesin onlar hakkında hiçbir şüphem olmaz.					
7.	Eğer bir ders kitabı bölümünü bir kez daha okuma şansı bulursam ikincide okuduğum bölüm hakkında daha fazla bilgilenirim.					
8.	Uzmanların söyledikleri benim bildiklerimden farklı olsa da uzmanların söylediğine inanırım.					
9.	Eğer bilim insanları mutlak gerçeklik hakkında araştırma yapmaya devam ederlerse sonunda bu gerçekliğe ulaşacaklardır.					
10.	Sınava hazırlanırken daha yetenekli arkadaşlarımdan yardım isterim.					
11.	Bir şeyi öğrenmek, ona ne kadar çaba sarf ettiğimize bağlıdır.					
12.	Net ve kesin cevapları olmayan problemler üzerinde çalışmayı sevmem.					
13.	Birisi yeterince çaba gösterirse ders içeriğini anlayabilecektir.					
14.	Bana bilginin direkt bir şekilde sunulmasını severim; İçinde ikilem bulunan şeyleri okumayı sevmem.					
15.	Eğer bir kişi kısa bir zamanda herhangi bir şeyi öğrenemiyor olsa bile yine de denemeye devam etmelidir.					
16.	Bir soruyu uğraşıp da çözmiyorsa benden daha zeki olduğunu düşündüğüm arkadaşşıma danışırım.					
17.	Belirsiz durumlarla uğraşmak beni rahatsız hissettirir.					
18.	Öğrenme becerilerimiz doğuştan sabitlenmiştir.					
19.	Zekâmız doğuştan geldiği için istesek de onu arttırıp azaltamayız.					
20.	Bazı çocuklar belirli konuları öğrenme yetisi olmayacak şekilde doğarlar.					
21.	Bizim doğuştan getirdiğimiz yetenekler yapabileceklerimizi sınırlar.					
22.	Bazı insanlar iyi öğrenciler olarak doğarlar, bazıları ise sınırlı becerilere mahkûmdurlar.					
23.	Öğrenme yeteneği doğuştan gelir.					

Ek-8. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği

Değerli katılımcı,

Aşağıda yer alan ölçek sizin öğretme ve öğrenme hakkındaki inançlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan her cümlenin karşısında **Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum** seçenekleri yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra kendiniz en uygun seçeneği işaretleyiniz.

İFADELER		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Öğrenenlerin fikirleri önemlidir ve öğretmenlerce dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurulmalıdır.					
2.	Bir öğretmenin en önemli rolü öğrencilere bilgi aktarmaktır.					
3.	Öğrenme, daha çok öğrendiklerimiz üzerinde alıştırmaya yaparak gerçekleşir.					
4.	Ders sırasında öğrenenleri oturdukları sırada tutmak ve onların ders kitabına bağlı kalmalarını sağlamak önem arz eder.					
5.	Ders sırasında öğretmenler, öğrenenleri kontrol edebiliyor olmalıdır.					
6.	Öğrenenleri uygulamalı aktivitelere ve müzakereye daha fazla teşvik etmek etkili öğretimdir.					
7.	Öğretmek, öğretmenin bilgiyi basitçe anlatması, sunması veya açıklamasıdır.					
8.	Ben daha sonra hatırlayabildiğim şeyleri gerçekten öğrenmişim demektir.					
9.	Sınıfta öğretmen konuşması/öğretmen sesinin fazlaca olması, iyi bir öğretimin yapıldığı anlamına gelir.					
10.	Öğrenenlerin sınıfta kontrol altında tutulmaları için sürekli ikaz edilmeleri gerekir.					
11.	Sınıfta öğretmenler, öğrenenlere fikirlerini ifade edebilmeleri için birçok fırsat vermelidir.					
12.	Öğrenme, öğretmenin öğrettiği bir şeyin hatırlanması anlamına gelir.					
13.	Öğretmenin temel görevi, öğrenenlere bilgi vermek, alıştırmaya ödevleri vermek ve onların verilen bilgileri hatırlayıp hatırlayamadıklarını test etmektir.					
14.	Öğrenme, bilginin mümkün olduğunca özümsemesini içerir.					
15.	İyi öğrenenler sınıfta sessiz durur ve öğretmenin verdiği talimatları izler.					
16.	İyi sınıflarda öğrenenleri düşünmeye ve sosyal etkileşime yönlendiren özgür ve demokratik bir ortam vardır.					

17.	Öğretim için geleneksel ders anlatımı yöntemi, daha fazla bilgi aktarmaya olanak sağladığı için en iyi yöntemdir.					
18.	Her çocuk özel olduğu için, bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir eğitimi hak eder.					
19.	İyi öğretmenler her zaman öğrenenleri verdikleri cevaplar üzerine tekrar düşünmeye yönlendirir.					
20.	Öğretimin genel amacı, bilgi aktarımından ziyade öğrenenlerin öğrenme deneyimlerinden elde ettikleri bilgileri yapılandırmalarına yardım etmektir.					
21.	En iyi öğretmen, sınıfta mümkün olduğunca çok otorite sahibi olmalıdır.					
22.	Öğrenmedeki farklı amaç ve beklentiler öğrenciden öğrenciye farklı bir şekilde uygulanmalıdır.					
23.	Öğretme, öğrenenleri keşfetmeye teşvik etmekten ziyade onlara doğru ve eksiksiz bilgi vermektir.					
24.	Bir öğretmenin görevi, kavram yanlışlarına sahip öğrenenleri anında doğrulamak yerine onlara kendi yanlışlarını düzeltmeleri için fırsatlar vermektir.					
25.	En basit tanımıyla öğretmeyi öğrenmek, öğretim üyelerinin fikirlerini sorgulamadan uygulamak anlamına gelir.					
26.	Öğrenenler kontrol edilmediği sürece öğrenme gerçekleşemez.					
27.	İyi öğretmenler her zaman öğrencilerine, onların önemli olduklarını hissettirirler.					
28.	Öğretim, öğrenenler arasındaki tüm bireysel farklılıkları gözetebilecek derecede esnek olmalıdır.					
29.	Bir öğretmenin öğrencilerinin duygularını anlaması önemlidir.					
30.	Öğrenme, öğrenenlerin fikirlerini açıklamaları, müzakere etmeleri ve keşfetmeleri için yeterli fırsatlara sahip olmaları anlamına gelir.					

Ek:9. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/07/2020-2467



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020
Konu : Etik Onayı Hk.

Sayın Hatice Betül YILMAZ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 02.07.2020 tarihli ve 2020/06 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

e-İmza
Dr. Öğr. Üyesi Alper FIDAN
Müdür Yardımcısı

Evrakla Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/in/VisonDogrula/BolgeDogrulama.aspx?V=BEKAR0VDM>

Adres: Bayındır Mah. İnönü Cad. No:38 Sefiköy, 34295 Kilyakpazarı / İSTANBUL
Telefon: 444 1 428
Elektronik Ağı: <http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi İçin: Tuğba RÜNNEÇİ
Uyuzur: Enstitü Sekreteri



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Hatice Betül YILMAZ
Doğum Tarihi ve Yeri : 05.01.1993 / Tekirdağ
E Mail : hbetulbakumdi@hotmail.com

Eğitim Bilgileri

- **2019-2021 Yüksek Lisans** :İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
- **2011-2015 Lisans** :Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
- **2007-2011 Lise** :Malkara Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Tekirdağ

İş Denevimi

- 2016-2019 Mektebim Okulları Anaokulu Öğretmeni
- 2015-2016 Etki Koleji Anaokulu Öğretmeni

