

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK İNANÇLARININ
PEDAGOJİK YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Merve GÖKÇEN

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

ŞUBAT, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK İNANÇLARININ
PEDAGOJİK YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve GÖKÇEN

(Y1995.410026)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

ŞUBAT, 2022

ONAY SAYFASI





ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik İnançlarının Pedagojik Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (14/02/2022).

Merve GÖKÇEN



ÖNSÖZ

Çalışma süresince her türlü yol gösterici olan, olumlu tavrıyla beni cesaretlendiren, bilgi birikimiyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan, beraber çalışmaktan ve her zaman öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca tüm hayatım boyunca yanımda olan, aldığım kararları her zaman destekleyen ve cesaretlendirerek moral veren canım annem Medine GÖKÇEN'e ve canım babam Abdullah GÖKÇEN'e, akademik bilgileriyle her zaman desteğini sunan ve yol gösteren canım ablam Öğr. Gör. Elvan GÖKÇEN'e ve canım kardeşim Muhammed Ebrar GÖKÇEN'e sonsuz şükranlarımı sunar, teşekkür ederim.

Şubat, 2022

Merve GÖKÇEN



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK İNANÇLARININ PEDAGOJİK YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının, onların pedagojik yeterliklerini nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu çerçevede nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada barındıran karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ), Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları yardımıyla toplanmıştır. Araştırma İstanbul’da yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na [MEB] bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 74 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeğe göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ) yöneltilmiş ve bu uygulamadan aldıkları puanlara göre iki alt gruba (alt ve üst) ayrılmışlardır. Toplam katılımcı sayısının en az %10’unu temsil eden alt ve üst gruplardan dörder katılımcı seçilerek toplamda sekiz katılımcıyla araştırmanın nitel süreci gerçekleştirilmiştir. Alt örnekleme oluşturan katılımcılara Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF) ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları kullanılarak ana problem durumu açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan elde edilen sözel veriler transkripte edilerek kavramlar halinde kodlanmıştır. Kodlanan yanıtlar temalara ayrılarak sürekli karşılaştırma yöntemi ile tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda pedagojik inanç düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin daha çok çocuk merkezli süreçlere odaklandıkları, öğretimsel süreçlerde çoğunlukla sınıf içi etkileşimli bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdikleri, pedagojik kavramsallaştırmalar arasında çeşitli stratejilere yöneldikleri belirlenmiştir. Pedagojik inanç düzeyleri düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin ise ders planları içerisindeki pedagojik kavramsallaştırmalarda daha çok doğrudan kavram öğretime odaklandıklarını, öğretimsel süreçlerde çoğunlukla doğrudan yapılandırılmış etkinliklere yöneldikleri

görülmüştür. Daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri kendilerini pedagojik anlamda yeterli görmekte iken, daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri kendilerini yeterli görmemektedir. Ulaşılan sonuçlar, mevcut literatür temelinde derinlemesine tartışılmış ve bu doğrultuda gerekli öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenleri, Pedagojik İnançlar, Öz-yeterlik, Pedagojik Yeterlik



INVESTIGATING THE EFFECT OF PRESCHOOL TEACHERS' PEDAGOGICAL BELIEFS ON THEIR PEDAGOGICAL COMPETENCES

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine how preschool teachers' pedagogical beliefs affect their pedagogical competencies. In this framework, a mixed method, which combines quantitative and qualitative research methods, was used. The data obtained in the research were collected with the help of the Pedagogical Belief Systems Scale (PBSS), the Lesson Plan Configuration Form (LPCF) and the Pedagogical Competence Interview Questions developed by the researcher. The research was carried out with the participation of 74 preschool teachers working in pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education [MNE] in Istanbul. Participants were determined according to criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The Pedagogical Belief Systems Scale (PBSS) was directed to the preschool teachers participating in the research and they were divided into two subgroups (lower and higher) according to the scores they received from this application. The qualitative process of the research was carried out with eight participants in total, by choosing four participants from the upper and lower groups, representing at least 10% of the total number of participants. The main problem situation was tried to be explained to the sub-samples by using the Lesson Plan Configuration Form (LPCF) and Pedagogical Competence Interview Questions. The verbal data obtained from the participants were transcribed and coded as concepts. The coded answers were divided into themes and analyzed by inductive content analysis with continuous comparison method. As a result of the research, it was determined that preschool teachers with high pedagogical belief levels focused more on child-centered processes, mostly included in-class interactive integrated activities in instructional processes and tended to various strategies among pedagogical conceptualizations. It has been observed that preschool teachers with low pedagogical belief levels mostly focus on direct concept teaching in the pedagogical conceptualizations in the lesson

plans, and they mostly tend to directly structured activities in the instructional processes. Preschool teachers with a more student-centered pedagogical belief see themselves as pedagogically competent, while preschool teachers with a more teacher-centered pedagogical belief do not see themselves as sufficient. The obtained results were discussed in depth on the basis of the existing literature and necessary suggestions were given in this direction.

Keywords: Preschool Education, Preschool Teachers, Pedagogical Beliefs, Self-efficacy, Pedagogical Competence



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvii
I.GİRİŞ.....	1
A. Problem Cümlesi	5
1.Alt Problemler.....	5
B. Araştırmanın Amacı.....	5
C. Araştırmanın Önemi	5
D. Varsayımlar	11
E. Sınırlılıklar	11
F. Tanımlar	12
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
A. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	13
B. Erken Çocuklukta Öğretim Etkinlikleri.....	16
C. Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü	19
D. Öz-yeterlik.....	22

E. Öğretmen Öz-yeterliği	25
F. Pedagojik Yeterlikler.....	28
G. Pedagojik İnançlar	32
H. Pedagojik İnançların Öğretim Üzerindeki Etkisi.....	36
I. Literatürdeki Araştırmalar.....	39
1. Pedagojik inançlar ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar	39
2. Pedagojik yeterlik ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar	46
III. YÖNTEM	55
A. Araştırma Deseni	55
1. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	56
B. Çalışma Grubu	57
1. Alt Örneklemelerin Belirlenmesi.....	58
C. Veri Toplama Araçları	60
1. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)	60
2. Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF)	60
3. Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları	62
D. Veri Toplama Süreci.....	63
E. Veri Analizi	64
IV. BULGULAR.....	67
A. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
B. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
V. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	79
A. Öneriler.....	83
VI. KAYNAKLAR	85
EKLER.....	117
ÖZGEÇMİŞ	123

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Alt Örneklemen Belirlenmesi.....	59
Şekil 2. Veri Toplama Süreci.....	64





ÇİZELGELER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 1.Katılımcı Özellikleri	59
Çizelge 2. DPYF Sorularının Karakteristiğı	62
Çizelge 3. Pedagojik Yeterlik Görüşme Sorularının Karakteristiğı.....	63
Çizelge 4. PİSÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	67
Çizelge 5. Tema veKavramlar.....	70



KISALTMALAR

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

PAB : Pedagojik Alan Bilgisi

MB : Müfredat Bilgisi

PİSÖ : Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği

DPYF : Ders Planı Yapılandırma Formu



I.GİRİŞ

Okul öncesi eğitimi doğumdan altı yaşa kadar olan dönemi içine alan, çocuğun bilişsel, motor ve sosyal becerilerinin büyük kısmının geliştiği, ruh ve beyin gelişimi açısından kritik gelişmelerin yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir (Wells, 2015). Çocuğun bu dönemde elde ettiği deneyim, etkileşimde bulunduğu sosyal çevre, kazandığı beceriler, onun yetişkinlik döneminin altyapısını meydana getirir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Santrock, 2016). Önemli eğitim araştırmacılarından biri olan Bloom'un araştırmasına göre çocukların bilişsel gelişiminin yüzde ellisi 0-4 yaş aralığında iken, yüzde otuzu 4-8 yaş aralığında iken, yüzde yirmisi ise 8-17 yaş aralığında iken tamamlanır (Andı, 2014). İnsan yaşamının önemli bir zaman aralığını içine alan okul öncesi dönemde edinilen deneyimler çocukların kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini, öğrenmeye karşı istekli olmalarını sağlar (Tunçeli ve Zembat, 2017). Gelişimin en hızlı ilerlediği bu dönemde kaliteli bir eğitim almak çok önemlidir. Bu dönemde nitelikli eğitim programına dahil olan çocuklar, böyle bir eğitim programına dahil olmayan yaşlıtlarına göre bilişsel, sosyal, psikomotor beceriler açısından daha ileri düzeyde ve akademik anlamda daha başarılı olurlar. Okul öncesi dönem çocuklarının bireysel özellikleri dikkate alınarak, gelişim düzeylerine uygun ortam sağlandığı takdirde çocukların tüm gelişim alanları olumlu yönden desteklenmiş olur ve çocuk temel eğitimin ikinci basamağı olan ilkokula hazır hale gelir (Berk, 2015).

Erken çocukluk dönemi, gelişimin temellerinin atıldığı, ilerleyen yaşlardaki temel kişilik özelliklerinin şekil aldığı, öğrenmenin büyük bir kısmının (%60-70) gerçekleştiği ve bütün gelişim alanlarında değişimlerin yaşandığı kritik bir dönemdir. Bu bağlamda okul öncesi gelişim alanları ve öğretim etkinlikleri büyük önem teşkil etmektedir (Şahin ve Dostoğlu, 2015). Öğretim etkinlikleri yoluyla çocuklarda istendik yönde davranış değişiklikleri meydana gelmekte ve böylece çocuklar yeni davranışlar kazanmaktadırlar. Davranış değişikliği oluşturmada göz önünde bulundurulması gereken en önemli noktalar öğretmenin kullanacağı yöntem tekniklerin, yararlanacağı araç gereçlerin ve planlamanın net bir şekilde

belirlenmesidir. Bu süreçte net bir şekilde belirlenen yöntem teknik, araç gereç ve planlama neticesinde çocuklarda istendik yönde davranış değişikliği meydana getirilir (Güven, 2003). Okul öncesi dönemde davranış değişikliği meydana getirirken bazı öğretim etkinliklerinden de yararlanılabilir. Öğretim etkinlikleri uygulanırken çocukların psikolojik ve pedagojik özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Çocuklar açısından öğretim etkinliklerinin uygulandığı bu yeni çevredeki en temel öğelerden biri öğretmendir. İyi yetişmiş, kendini geliştirmiş öğretmenler sayesinde etkili ve verimli ortamlar oluşturulup önceden belirlenen amaçlara ulaşılabilir. Bunun yanında çocuğun sahip olduğu potansiyelini daha ileri düzeye ulaştırma konusunda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Santrock, 2016). Okul öncesi dönemin, yaşamın kritik yıllarını kapsaması, okul öncesi öğretmenlerinin önemini daha da arttırmaktadır (Yalçın vd. 2017). Çocuklar önce ebeveynlerini rehber olarak kabul etmekte, hemen ardından onlarla yakın ilişki kuran okul öncesi öğretmenlerini model almaya başlamaktadır (Açıkgöz, 2008). Kaliteli bir okul öncesi eğitimin göstergelerinden biri öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşimler, kendini iyi yetiştirmiş öğretmenlerin sayesinde çocukların okul öncesi eğitimden maksimum ölçüde yararlanmalarını sağlayarak öğrenme sürecini destekler. Bir çocuğun okulda sağlıklı ve güçlü arkadaşlık ilişkileri kurmasının temelinde okul öncesi öğretmenin rolü büyüktür. Okulda sağlıklı ve güçlü arkadaşlıklar edinen çocuk sosyal ortamlara güven duyacak ve akademik anlamda daha başarılı olacaktır. Çocukların eğitim sürecini doğru yönetmesi beklenen okul öncesi öğretmenlerinin yeterli mesleki bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgilerini ifade etmek amacıyla literatürde yaygın bir şekilde kabul gören kavram pedagojik alan bilgisi kavramıdır (Fernandez, 2014).

Pedagojik alan bilgisi; öğretimsel süreçler, uygulamalar, öğretim stratejileri ve yöntemleri ile ilgilidir ve hedef kitlenin doğası, sınıf yönetimi ve değerlendirme teknikleri gibi becerileri içermektedir (Mishra vd. 2011). Pedagojik alan bilgisi, bilgiyi öğrencilere aktarırken öğrencilerin gelişim düzeyini göz önünde bulundurarak öğrencilere en anlaşılır açıklamaları yapabilmek, öğrenmeyi daha kalıcı ve etkili kılmak için kullanılacak tüm tekniklerden yararlanmayı gerektirir (Mutluoğlu, 2012). Bu kavram, öğretme ve öğrenmenin yanında, öğrenci ile öğretmenler arasındaki her türlü etkileşime dayanmakta ve öğretmen merkezli bir süreci kapsamaktadır. Bilginin öğrencilere nasıl sunulacağına karar veren kişi öğretmendir. Öğretmenler bilgiyi,

mesleki deneyimlerini kullanarak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretme faaliyetlerini gerçekleştirirler (Tıraş, 2019). Öğrenciyi tanıma, öğretim strateji ve yöntemleri, sınıf yönetimi, öğrenme kuramları, materyal tasarlama ve kullanımı, ölçme-değerlendirmeye ilişkin bilgi ve beceriler bu bilginin içerisinde yer alır (Tükenmez, 2014). Günümüzde her öğretmenden gerekli pedagojik alan bilgisine sahip olması beklenmektedir. Shulman’a (1986) göre öğretmenler öğreteceği bilgileri ve bu bilgilerin nasıl aktarılacağını planlama ve programlama becerilerine sahip olmalıdır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde ne öğrettiği kadar bilgiyi nasıl öğrettiği de önem arz etmektedir. Alanında yeterli pedagojik bilgiye sahip olan öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, çeşitli öğretim yöntem teknikleri kullanarak, farklı araç gereçlerden yararlanarak nasıl daha iyi bir öğrenme gerçekleşeceğini dikkate alarak öğretimi sağlar. Pedagojik açıdan yeterli olmayan öğretmenlerin ise sınıf yönetimi ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedeflere ulaşma konusunda zorluk yaşayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yeterlikleri konusunda yapılan birçok araştırmaya göre, eğitim-öğretimin niteliğini belirleyen öğretmenlerin inanç ve değerlerinin bilinmesi gerektiği görülmektedir (Stanton vd. 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve yaşam boyu edindikleri inanç ve değerlerinin bilinmesinin, öğretimin kalitesi ve sürekliliğini etkileyerek eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmesinde bir rehber niteliğine sahip olacağı düşünülebilir (Chesnut, 2017). Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik yeterlikleri, mevcut eğitim inançları ve değerleri bakımından programın belirlediği amaçlara ulaşma özelliğine sahip değilse, program ne kadar mükemmel olsa da öğretmenin elinde uygulanabilirliğini kaybedebilir (Tunca, 2012). Öğretmenlerin eğitim programlarını etkin bir şekilde uygulamaları, görev ve sorumluluklarını bilerek hareket etmeleri ve öğrenmeyi gerçekleştirmeyi, istedik yönde davranış değişiklikleri göstermelerini etkileyen en önemli unsur pedagojik inançlarıdır. Pedagojik inançlar, öğrenme ve öğretmeye yönelik bakış açıları, görüş ve düşünceleri olarak ifade edilmektedir (Haney vd. 2003). Porter ve Freeman’a (1986) göre pedagojik inançlar; öğretmenlerin, öğrenciler, öğretmen ve öğrenme süreci, uygulanan eğitim programı, yeterlikler, okulun önemi ile ilgili öğretim yönelimlerini içeren inançlarıdır. Bu inançlar, sınıf yönetimi, sınav kaygısı, bilgi, kültür, öz yeterlik, benlik saygısı, zekâ, motivasyon, pedagoji ve öğretim uygulamalarını etkileyen sosyal konular, ahlaki yargılar ile ilgili olabilir (Levin, 2014). Bunun yanında pedagojik inançlar,

öğretmenlerin kanılarını, görüş ve düşüncelerini, yargılarını, öğrenme ve öğretme süreçlerini, sınıf içi uygulamalarını ve öğrencilerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini etkileyen inançlar bütünüdür (Karakuş, 2006). Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sergiledikleri tavır ve davranışların, öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamalarının yanında sınıf yönetimlerinin, üzerine aldıkları görev ve sorumlulukların; benimsemiş oldukları eğitim inançlarına göre şekil aldığı söylenebilir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin, pedagojik inançlarının ve öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerinin, pedagojik yeterliklerine ve öğrencilerine de yansıtacağı düşünülmektedir.

Richardson, (1996) yaptığı çalışmada inançların öğretmenlerin düşünceleri ve davranışlarını yani pratiklerini doğrudan değiştirebilme özelliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin benimsediği inanç sistemleri ile sınıf içi pratikler arasında yüksek bir ilişki vardır. Clark ve Peterson'a (1986) göre öğretmen davranışları ve sınıf içi eylemleri onların benimsemiş olduğu inanç sistemlerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Öğretmenlerin pedagojik inançları ve pratiklerinin birbirine yakın temel sınıflandırmalarla literatürde yer alması göz önünde bulundurulduğunda öğrenci merkezli inançları benimseyen bir öğretmenin davranışlarının sınıf içi pratiklerine yansıtacağı veya öğretmen merkezli inançları benimseyen bir öğretmenin bu doğrultuda davranışlar sergileyeceği varsayılabilmektedir. Bunun yanında alan yazına bakıldığında inançlar ile sınıf içi pratikler arasında uyumun olduğu kadar uyumsuzluğun da olduğu görülmektedir (Fives ve Buehl, 2012). Wang ve Hoot'un (2006) araştırmasına göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, düşünme, öğrenme ve öğretme süreçlerini anlayabilmek için inanç kavramının önemli olduğu görülmektedir. Bu inançların oluşmasında öğretmenlerde etki gücüne sahip birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler öğretmenlerin sınıf içi pratiklerine yönelik inanç ve tutumlarının yanında sınıf içi uygulamalarını da doğrudan ya da dolaylı şekilde etkileyebilmektedir (Acar, 2016). Nitelikli bir eğitim öğretim için en önemli ana etmen şüphesiz öğretmendir. Öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde öğretmenin uyguladığı öğretim önemli role sahiptir. Öğretmenin uygulayacağı öğretim için gerekli olan ön şart ise öğretmenin ne aktaracağını farkında olup bunu bir plan dahilinde uygulamasıdır. Öğretmenlerin pedagojik inançları sınıf içi pratiklerini doğrudan etkileyerek kaliteli bir öğretimin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Aşar, 2020). Bu sebeple bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik

yeterliklerini nasıl etkilediği keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

A. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları onların pedagojik yeterliklerini nasıl etkiler?

1. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları onların pedagojik yeterliklerini nasıl etkiler?

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının onların pedagojik yeterliklerini nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının düzeyini tespit etmektir.

C. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem doğumdan başlayıp ilköğretim dönemine kadar olan süreci kapsar (Vandenbroeck vd. 2018). Okul öncesi eğitim, bu süreçle birlikte çocukların dil, bilişsel, psikomotor, sosyal ve bedensel gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı ve kişiliğin şekillendiği eğitim süreci şeklinde tanımlanır. Okul öncesi dönem gelişim açısından çocuğun kritik dönemine denk gelmektedir. Bu dönem sağlıklı şekilde deneyimlenince çocuk başarı duygusunu hissetmeye, sosyalleşmeye başlar ve önemli kazanımlar elde eder (Bakken vd. 2017). Çocukların gelişim basamaklarına ve bireysel farklılıklarına göre uyarlanan okul öncesi eğitim, çocuklara birçok çevresel uyarıcı sunarak onları ilköğretime hazırlar (Gullberg vd. 2018). Okul öncesi eğitim çocukların psikomotor, bedensel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını destekleyerek onların yetişkinlik dönemlerinde farklılıklara saygı duyan, çeşitli bakış açılarına sahip, aktif ve üretken bireyler yetiştirmeyi ve içinde var olan potansiyeli açığa çıkarmalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu dönemde çocuklara temel alışkanlıklar kazandırılarak onları hayata hazırlamak amaçlanmaktadır (Mantaş, 2018). Gelişimin

oldukça hızlı seyrettiği bu dönemde çevredeki uyarıcılar ve çevreyle kurulan etkileşim de oldukça önemlidir (Akyol, 2016). Gelişimsel açıdan hızlı ilerleme gösteren okul öncesi dönem çocukları kimi zaman kendilerini tam olarak ifade edemeyebilir veya ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varamayabilirler. Bu sebeple çocukla yakın ilişki içerisinde bulunan ebeveynleri ve öğretmenleri, onu iyi gözlemlemeli, uygun yönlendirmelerle çocuğun kendini tanımasına ve yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olmalıdırlar.

Ailede başlayan okul öncesi eğitim süreci temel eğitim kurumlarında devam etmektedir. Çocukların ilk sosyal çevresi ailesidir. Çocuğun bu sosyal çevresi daha sonra öğretmeni ve arkadaşlarını da içine alarak onun kişiliğinin şekillenmesine yardımcı olur. Dolayısıyla ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin üstleneceği görev ve sorumluluklar önem arz etmektedir. Öğretmen, sınıf ortamının kalite ve eğitsel niteliğin belirlenmesinde en önemli öğelerden biridir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Öğretmen ve çocuk arasında kurulan etkili iletişim sayesinde hem çocukların sosyal duygusal gereksinimleri karşılanmış olur hem de çocuk öğrenmeye karşı olumlu tutumlar besler. Özellikle okul öncesi dönem çocukları için öğretmenle kurulan bağ çok daha önemlidir. Okul öncesi öğretmeni ve çocuk arasında kurulan sıkı bağ, çocukların daha başarılı öğrenciler olmasını ve onların sosyalleşme ile birlikte kendilerini daha rahat hissetmelerini ve daha iyi ifade edebilmelerini sağlar (Connelly, 2018). Okul öncesi eğitim çocuğun bütünlüğünü dikkate alarak ele alındığı için çocuklarla olumlu bağ kurmayıp onların yeteneklerini keşfedemeyen bir okul öncesi öğretmeni ile karşılaşan bir çocuğun gelişimi de olumsuz etkilenecektir. Böylelikle toplumun geleceğini oluşturacak olan çocukların nitelikli bir şekilde yetişmesi engellenecektir. Bu yüzden çocuğun kendini geliştirmiş ve mesleki yeterliklere sahip bir öğretmenle karşılaşması çok önemlidir (Ünüvar, 2011).

Öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler söz konusudur. Bu yeterlikler mesleki ve kişisel yeterlikler olarak iki başlığa ayrılır (Taşkaya, 2012). Kişisel yeterlikler, kişiden kişiye değişen yargılardan oluşur, önemi ve içeriği görecelidir. Öğrenci başarısında ve öğretmen davranışlarında değişiklik gücüne sahip olan faktörlerden biri de öğretmen bilgisidir. Ancak öğretmen bilgisi konu alan bilgisinin yanında pedagojik alan bilgisini de içermektedir. Birlikte bir bütünlük sağlayan bu iki bilginin tek başına değerlendirilmemesi gerekir (Shulman, 1986). Buna göre Shulman, (1986) Pedagojik Alan Bilgisi'ni bir konuyu öğretmek için ihtiyaç duyulan bilgi

şeklinde tanımlamıştır. Pedagojik alan bilgisi, eğitim öğretimin niteliğini belirleyen en önemli ögedir. Mesleki yeterlikler, öğrenme ile ilgili ihtiyaçları içermektedir. Kaliteli bir öğretim sürecinde öğretmenin konuyu en faydalı şekilde sunmasının yanında öğrenmeyi anlaşılır veya zor hale getiren faktörleri bilmesi gereklidir (Evens vd. 2015). Bu sebeple öğretmenlerin pedagojik bilgiler konusunda yeterli olmaları gerekmektedir. Pedagojik açıdan yeterli bir öğretmen, öğrencilerini iyi tanıyan ve bilgiyi sunarken onların ihtiyaçlarını dikkate alarak doğru öğretim stratejilerini kullanan ve bilgiyi daha anlaşılır hale getirirken öğrencilerinin gelişimine de katkıda bulunan kişidir (Alonzo vd. 2012). Bir konunun anlatımında öğretmen kendini yeterli ya da yetersiz görebilir. Bu durum da öğretmenin o konuyu anlatırken kullanacağı yöntem ve teknikleri etkiler (Nores ve Barnett, 2010). Eshach ve Fried'e (2005) göre öğretmenlerin sahip oldukları inançlar da onların belli yeterliklere sahip olması ve mesleki açıdan görev ve sorumluluklarını yapabilmesi adına önemlidir.

İnançlar, bireyin önceden sahip olduğu veya sonradan geliştirdiği, onun davranış ve eylemlerini etkileyen, gelecek aksiyonlarını belirleyen, duyuşsal ve bilişsel boyutları olan yapılanmaları içerir (Wats ve Richardson, 2011). Pajares'e (1992) göre bir kişi, düşünce veya doğa-toplum olgusu konuları ile ilgili oluşturulabilen inançlar, çoğunlukla öznel ve bu inancı oluşturan kişi tarafından düzenlenebilir. Dolayısıyla öğretmenler de kendi mesleklerine ilişkin birtakım öznel inançlar oluşturabilirler. Bu şekilde öğretmenlerin kendi mesleklerine ve öğrenme ve öğretmeye ilişkin inançlarına pedagojik inançlar denebilir (Soysal ve Tanık, 2017). Pedagojik açıdan inançlar, öğretmenlerin davranışlarını, sınıf içi öğrenmeyi etkilemenin yanında bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrenci tutumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik inançlar, içerisinde bilginin transferini ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırması gibi boyutları barındırır (Chan ve Elliott, 2004). Öğretmenlerin öğretime dair inançları, benimsedikleri öğretim felsefesine göre şekillenebilir ve onların davranışlarına yansıyabilir (Chan, 2004). Öğretmenlerin benimsediği öğretim-öğrenme yaklaşımları, onların kullanacağı yöntem teknikleri, sınıf içi uygulamalarına ilişkin rollerini ve eylemlerini içermektedir (Barnett, 2011). Cheng, (2011) öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamında öğretmen davranışlarının, öğrencinin bilgiyi ne şekilde öğrendiği konusunda önemli role sahip olduğuna değinmekte, öğrencinin dersi doğru şekilde öğrenmesinde öğretmenin payının büyük olduğundan söz etmektedir.

Yapılan çeşitli araştırmalara göre öğretmenlerin sahip olduğu inançların, sınıf içinde aldıkları kararları ve yaptıkları eylemlerini etkilediği görülmektedir (Levin ve He, 2008; Levin vd. 2013). Örnek olarak, bir öğretmen bilginin çok bilenden az bilene aktarıldığı şeklinde bir inanca sahip ise, sınıf içi eylemleri, pratikleri ve kullanacağı yöntem teknikleri, bilginin doğrudan sunulmasına yönelik olacaktır. Bunun yanında bu inançlar, öğretmenin yalnızca sınıf içi faaliyetlerle ilgili karar verme becerilerini etkilemekle kalmayıp, sınıf içi pratiklerini uygularken yararlanacağı birçok öğretimsel aktiviteleri de etkileyecektir. Bilginin transfer edilebilir özelliğiyle kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği inancını benimseyen bir öğretmen, zamanı geldiğinde bu bilginin öğrenci tarafından hatırlanmasını bekleyecektir. Dolayısıyla sınama ve değerlendirme kriterlerini de bu yönde oluşturacaktır. Bu öğretmenin, sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini uygulaması muhtemel olacaktır (Kutluca vd. 2018). Diğer taraftan bir öğretmen öğrenmenin öğrencilerin zihninde anlamlandığı bilgilerle yapılandırılması inancına da sahip olabilir. Bu tip inanca sahip öğretmen, bilginin çok bilenden az bilene doğrudan aktarılması yerine, öğrencilerin de eğitim sürecine aktif olarak katılmasını ve öğrencilerin zihninde anlamlandığı bilgiyi yorumlayabilmesini sağlamaya yönelik uygulamalar yapacaktır (Leavy vd. 2007). Başka bir ifadeyle bu öğretmenin, sınıf içi öğretimsel faaliyetlerinde daha çok öğrenen merkezli etkinliklere yer vermeye çalışacağı düşünülmektedir.

İnançların, davranışları böylesine etkileme gücüne sahip olması, onların öğretimsel açıdan değerlendirilme eğilimini arttırmıştır. Pajares'e (1992) göre inançlar genel anlamda karmaşık ve gizil bir yapıda olması nedeniyle bütünüyle doğru bir şekilde belirlenememektedir bu nedenle eğitim ve öğretim bağlamında inançların bazı karakteristik özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf içi karar verme süreçlerine, pratiklerine ve eylemlerine yön veren inançları tamamiyle anlamak ve belirlemek, öğretmenlerin yaşam boyu mesleki gelişimlerine yardımcı olur. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Çocuğun tüm gelişim alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamak ve bu dönemleri en iyi şekilde tamamlamak için çocukların öğretmenler ve aileler tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Çocuk için oldukça kritik bir dönemi ifade eden okul öncesi dönemde çocuğun her yönden desteklenmesini sağlamak için çocuğun çevresinin kaliteli ve çocuğun seviyesine uygun, onun ihtiyaçlarına yönelik uyaranlarla zenginleştirilmesi

önem arz etmektedir (Shoshani ve Slone, 2017). Okul öncesi dönemde öğrenilen davranışlar, diğer dönemlere nazaran çocukta derin izler bırakmaktadır (Pekdoğan ve Kanak, 2019). Kaliteli nesiller yetiştirmek için kaliteli eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu kaliteli eğitimin öncelikli sorumluları olan öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri, mesleğe yönelik tutumları ve pedagojik inançlarının mesleki uygulamalarına yansıtacağı aşîkardır. Okul öncesi eğitimi sıradan, günlük ya da rutin bir iş olarak düşünmek bu mesleğe yönelik değeri azaltacaktır. Öğretmenlik mesleği, sadece maddi kazanç sağlanan bir iş olarak görülmemelî, bireyin yaşam boyu kendini geliştirdiği bir süreç olarak görülmelidir. Öğretmenlerin benimsemiş olduğu bakış açıları, onların inançları ile bağlantılı olup, sınıf içi uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin güven veren, öğrenmeyi seven, disiplinli, rehber, lider, sevecen, vizyon sahibi, mesleğine tutkuyla bağlı, lider olma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Vujicic vd. 2010). Bu mevcut durum öğretmenlerin pedagojik inançları ve pedagojik yeterlikleri ile yakından ilgilidir. Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanca ve pedagojik yeterliğe sahip olmalarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Gelecek nesillerin daha kaliteli, nitelikli bireyler olma yolunda onları hazırlayan, rehberlik yapan okul öncesi öğretmenlerimizin pedagojik inançlara ve pedagojik yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Alan yazında pedagojik inanç ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yurtdışında birçok araştırma yapılmasına rağmen ölkemizde yapılan araştırmalar yeterli değildir (örn; Soysal vd. 2018; Gazioğlu, 2018; Eren, 2019). Yurtdışında yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin pedagojik inançlarının sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini etkilediği görülmektedir (örn; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Öğretmen inançları özelliklerine göre çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Woolley vd. (2004), öğrenme-öğretme olgularına yönelik öğrenci merkezli yaklaşım benimseyen yapılandırmacı eğitim ile öğretmen merkezli yaklaşım benimseyen geleneksel eğitimi ikiye ayırmaktadır. Alan yazın incelendiğinde farklı disiplinlerden ve öğretmenlerin pratiklerini, inançlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Uluslararası alan yazın incelendiğinde öğretmen öz-yeterliği boyutunda yapılan çalışmaların temel odağı *öz-yeterlik ve pedagojik yönelimler* arasındaki etkileşimin karakteristiğini ve niteliğini belirlemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır (Klassen ve Tze, 2014; Fackler ve Malmberg, 2016). Bu bağlamda incelenen araştırmalarda görülen genel sonuç; öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha öğrenci merkezli pedagojik yönelimlere sahip olduğu şeklindedir

(Dicke vd. 2015; Depaepe ve König, 2018). Öğretmenlerin *sınıf içi pratikleri* ile *pedagojik inançları* arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara bakıldığında ise öğretmenlerin pedagojik inançlarında genellikle yapılandırmacı yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür (Mansour, 2013; Shi vd. 2014; Leung, 2020). Yurtdışında yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin *pedagojik inançlarının sınıf içi öğrenme-öğretme süreçleri* üzerinde etkili olduğu görülmektedir (örn; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Bunun yanında öğretmenlerin inançlarının *sınıf içindeki pratiklerini, kararlarını ve davranışlarını* etkilediği ortaya çıkmaktadır (Levin vd. 2013; Levin ve He, 2008;). Öğretmenlerin pedagojik inançları, pedagojik yeterlikleri ile ilişkilidir. Pedagojik yeterlik, öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmek için sahip olunması gereken davranış formlarını ifade etmektedir. Pedagojik yeterliklerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; *öz-yeterlik* (örn; Skaalvik ve Skaalvik, 2017; Kaçar ve Beycioğlu, 2017), *cinsiyet, yaş, kıdem, mesleki deneyim gibi çeşitli değişkenlere yönelik öz-yeterlik inancı* (örn. Morris 2010), *kaynakları* (örn; Tepe ve Demir, 2012; Morris, 2010) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Pedagojik yeterlikle ilgili yurtdışında yapılan çalışmalara incelendiğinde *öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi* (örn. Bautista ve Boone, 2015; Phan ve Locke, 2015;), *pedagojik yeterliği etkileyen sebepler* (örn. Skaalvik ve Skaalvik, 2017; Kim ve Kim, 2010;), *pedagojik yeterlik kaynakları*, (örn. Mansfield ve Woods, 2012), *özel eğitimde pedagojik yeterlik* (örn. Gerson, 2012; Wilson vd. 2020), *öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri* (örn. Kihoro ve Bunyi, 2017), *pedagojik yeterlik inanç değişimini* (örn Palmer, 2006) inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Bunun yanında pedagojik yeterliği *mesleki kıdem, başarı, medeni durum, yaş ve tükenmişlik demografik değişkenler* açısından inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Guo vd. 2011; Mojavezi ve Tamiz, 2012). Ulusal alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde *öğretmenlerin pedagojik yeterlik inançlarına yönelik düşünceleri* (örn. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Şenol ve Ergün, 2014), *cinsiyet, okudukları sınıf, okudukları bölüm ve yaş gibi değişkenlere göre öz-yeterlik inancı* (örn. Uysal ve Kösemen, 2013; Koç 2015; Yoldaş vd. 2016), *pedagojik yeterlik inançları ve öz-yeterlik inanç kaynakları* (örn. Kaçar ve Beycioğlu, 2017) inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Bunun yanında öz yeterlik ile pedagojik inanç ilişkisini inceleyen çalışmaların da (örn. Massa, 2014; Kutluca, 2018) sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ulusal alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, pedagojik yeterlikler ile ilgili çalışmaların daha çok tek tür ölçek üzerinden yapılan nicel yönelimli çalışmalar olduğu (örn. Çobanoğlu, 2011; Dağlıoğlu, 2013) ve genellikle *fen*

öğretimine yönelik öz yeterlik inançları konusunda çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir (örn. Soylu, 2019; Aşar, 2020). Literatür incelendiğinde pedagojik inanç ve pedagojik yeterlik konularının bir arada ve karma yöntem deseni aracılığıyla çalışılmadığı ve alan yazında boşluk olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Ayrıca araştırmanın ülkemize ve eğitim sistemimize önemli katkılar sağladığı düşünülmüştür. Aynı zamanda bu çalışma okul öncesi öğretmenlerimize rehber olarak, onların mesleğe ve öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik pedagojik inançlarının yeterlikleri üzerindeki etkisi olup olmadığının farkına varıp, buna uygun olarak onlara gerekli gördükleri takdirde gerekli gördükleri durumlara müdahale edip, düzeltme imkânı vermektedir.

D. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, pedagojik inanç düzeylerini ve pedagojik yeterlikleri ölçmede yeterli düzeyde olduğu,
2. Ölçek maddelerinin araştırmaya katılımcı olan okul öncesi öğretmenleri tarafından samimi ve dürüst bir şekilde cevaplandıkları,
3. Araştırmaya katılımcı olan farklı deneyimleri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde görüş ve düşüncelerini özgün şekilde belirttiklerini,
4. Araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen değişkenlerin tüm grupları ve katılımcıları eşit şekilde etkilediği,
5. Araştırmacının, veri toplama sürecini gerçekleştirirken tarafsız davrandığı varsayılmıştır.

E. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı,
2. İstanbul ili Esenler ve Başakşehir ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan altmış okul öncesi öğretmeniyle,
3. Konu alanı ve verilerin yalnızca araştırmaya dahil olan örneklemden elde edilmiş olmasıyla,
4. Kullanılacak formlar ve araştırmaya katılımcı olan okul öncesi öğretmenleriyle

yapılan görüşmeler ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

Pedagojik İnançlar: Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili sahip oldukları inançların tümüne denir.

Pedagojik Yeterlik: Öğretmenlerin eğitim tekniklerinin bilgisi ve uygulanması aşamasında, dersin giriş kısmı, öğretim süreci ve ölçme değerlendirme becerilerine ilişkin sahip olmaları beklenen özelliklerdir.

Öz yeterlik: Bireyin bir işi başarmaya yönelik kendine ve yeteneklerine duyduğu inançtır.



II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya konu olan kuramsal kısım yer almaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimi ve önemi, erken çocuklukta öğretim etkinlikleri, okul öncesi öğretmeninin rolü, öz-yeterlik, öğretmen öz-yeterliği, pedagojik yeterlikler, pedagojik inançlar ve pedagojik inançların öğretim üzerindeki etkisi detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında yapılmış olan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

A. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Formal eğitimin birinci basamağını oluşturan okul öncesi eğitim, günümüz eğitim kademeleri içerisinde en önemli ve en temel dönemi oluşturmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanmış olan okul öncesi eğitim; genellikle zorunlu öğrenim çağına erişmemiş çocukları çok yönlü olarak ilköğretime hazırlamayı amaçlayan bir eğitim basamağıdır. İnsan yaşamının ilk yıllarını içine alan okul öncesi dönem, çocukların geleceğini şekillendirmektedir (Trundle ve Saçkes, 2012). Okul öncesi eğitim, bireyin doğumdan mecburi eğitim-öğretim dönemine başlayacağı zamana kadar olan süreci kapsayan, yetişkinlik dönemine etki edecek psikomotor, sosyal, dil ve bilişsel becerilerinin büyük oranda geliştiği, aile ve okulda aktarılan eğitimle kişiliklerinin şekillendiği değişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukları ilköğretime hazırlamanın yanında onların gelişim basamaklarına ve kişisel özelliklerine uygun çeşitli çevresel uyarıcıları da sağlamaktadır (Gullberg vd. 2018). Okul öncesi dönem, diğer gelişim dönemleri ile kıyaslandığında gelişimin tüm alanlarını ve bu alanlar arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu kritik dönemleri içermektedir. Bu dönemde çocuğun, sahip olduğu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, kendine olan güveninin yeterli düzeye getirilmesi ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olması için birçok alanda desteğe ve rehberliğe ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçların en verimli şekilde düzenlenmesi için de okul öncesi eğitimin sistemli şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Kholoptseva, 2016). Sistemli bir okul

öncesi eğitime dahil olan çocukların, ilerleyen yaşantılarında üretmekten mutlu olan ve çok yönlü düşünebilen bireylere dönüşeceği düşünülmektedir.

Kavramsal olarak bakıldığında okul öncesi eğitim, 4 yaş ile 6 yaş aralığında yer alan çocuklara özel sektör veya devlet okulları bünyesinde sunulan eğitim şeklinde tanımlanmaktadır (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Bu yaş aralığında çocukların öğrenme yetileri çok hızlı ilerlemekle beraber, onların toplumsal yaşama adaptasyonunu sağlamak adına gerekli tutum ve davranışlar bu dönemde kolaylıkla uzun süreli belleğe yerleşebilmektedir. Bireylerin sahip oldukları karakter yapısı ve sergilemiş oldukları davranışlar, temelinde çocukluk döneminde edinmiş olduğu kazanımlar ile ilişkilidir. Bu dönemde çocuklar gerek insanlarla gerek eşyalarla etkileşim kurmakta ve bunları kazanıma dönüştürmektedir. Çekingenlik, sosyallik, dağınıklık veya düzenli olmak gibi tutumlar da okul öncesi dönemde zemini oluşturulan davranışlar arasındadır (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde yer alan çocukların gereksinimleri ile ilköğretim düzeyinde yer alan öğrencilerin gereksinimleri birbirinden farklıdır. Var olan araştırmalara bakıldığında erken çocukluk deneyimlerinin yaşamın her döneminde devam ettiği, bu dönemde edinilen yönelimlerin yaşamın ilerleyen dönemlerini önemli ölçüde etki gücüne sahip olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitim bireyin beyin gelişimini ve duygusal gelişimini desteklemektedir. Onların benliğini çeşitli şekillerde dışa vurmasına imkân sunmakta ve sosyal hayatı keşfetmesine, sosyal ilişkiler kurabilmesine olanak sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim merkezleri de bu amaç doğrultusunda çocuğu akranlarıyla güvenilir bir çevrede buluşturmakta, çocuğun isteklerini ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Yavuzer, 2003). Çocukların gelişim evreleri, belirli kritik evreler barındırmaktadır. Okul öncesi eğitim ise bu gelişim evreleri içerisindeki kritik dönemlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Bu süreç, kişinin ileri yaşlardaki öğrenme etkinlikleri üzerinde etki gücüne sahip olmakla birlikte onun davranış, duygu ve düşünme ve sosyal becerilerinin zeminini oluşturmaktadır (Tunçeli ve Zembat, 2017). Örneğin bu dönemde dil gelişimi desteklenen bir çocuğun ifade edici dil becerisi gelişmekte, ifade edici dil becerisi gelişen bir çocuğun ise bir sonraki eğitim sürecinde sözel beceriler gerektiren ders etkinliklerinde başarılı olmaktadır (Hooper vd. 2010). Bu sebeple çocuğun kendini tanımasını ve var olan yeteneklerini fark etmesini sağlamak için onun yakın çevresinde yer alan ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Çocuğun sahip olduğu kapasite ve potansiyelinin en kaliteli şekilde geliştirilmesi ve yönetilmesi, çocuğa erken yaşlarda sunulan imkanların az veya fazlalığına göre değişmektedir. Çocuğun doğumundan itibaren içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel çevre, onun gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu süreçte çocuğa sunulan ve sunulamayan her şey onun yaşamında belirleyici rol oynamaktadır (Haktanır 2014). Zihinsel ve bedensel gelişimin oldukça hızlı ilerlediği okul öncesi dönemde çocuklar birçok kazanım ve davranışlar edinmekte, yeteneklerini fark ederek aktif öğrenme sürecine katılmakta, deneyimler edinerek ve taklit yoluyla öğrenmeye başlamaktadır (Felfe ve Lalive, 2018). Çocuğun gelişimini sağlam temellerle kurmak için ailenin çocuğa yaklaşımı önemli olmakla birlikte çocuğa sunulan ortamın uyarıcı açısından zengin olması gerekmektedir. Çeşitli araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde çocuğun gelişim alanlarını destekleyen ortamlar sağlanan çocukların öğrenme kapasitesinin daha hızlı geliştiği görülmüştür (Black vd. 2016). Evans'a (2015) göre okul öncesi eğitim kurumları çocuğun bedenini kullanmasına, onların oyuna olan ilgisini gidermesine ve hayal gücü, yaratıcılık ve özgüven elde etmesine yardımcı olmalıdır.

Günümüzde okul öncesi eğitimin çocukları ilkokula hazırlama sürecinde önemli bir basamak olduğu daha fazla anlaşılmakta ve bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Erkan ve Kırca'nın (2010) araştırmasına göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine bakıldığında okul öncesi eğitime dahil olan çocukların ilkokula başlama aşamasında hazırbulunuşluk düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada ise okul öncesi eğitim almış çocukların okula uyum sürecinin daha kolay olduğu ve diğer çocuklara göre daha donanımlı şekilde ilkokula başladıkları sonucuna varılmıştır (Yoleri ve Tanış, 2014). Ayrıca okul öncesi eğitim almış olan çocukların zihinsel, duyuşsal, sosyal, dil ve fiziksel gelişimi açısından yaşlarına göre daha yeterli oldukları görülmüştür (Areljung, 2019). Elde edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında, bir çocuğun okul öncesi dönemde nitelikli bir eğitim almış olmasının onun tüm gelişim alanlarında olumlu yönde ilerlemesine sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar öğretmeni ve arkadaşları ile kurdukları etkileşim aracılığıyla paylaşmayı ve yardımlaşmayı öğrenmektedirler. Dinledikleri öykü, şiir ve parmak oyunları ile anadilini anlama ve kullanma becerileri gelişmekte ve çocukların kelime dağarcığı da artmaktadır. Bunun yanında okul öncesi eğitim,

çocuğun kişisel eşyalarına sahip çıkma, yemek ve hijyen kurallarını benimseme gibi olumlu alışkanlıklar edinmesine de imkân sağlamaktadır. Ayrıca çocukların bu faaliyetleri bireysel olarak yapabilme yeteneği de gelişmektedir (Erkoca ve Akköse, 2008). Son günlerde okul öncesi eğitimin kritik öneme sahip olmasına ilişkin düşüncelerin arttığı ve ebeveynlerin çocuklarının eğitime yönelik planlamalarını yaparken okul öncesi eğitimi öncelik aldıkları dikkat çekmektedir (Yapıcı ve Ulu, 2010). Bu sebeple çocukların gelişim süreçlerini kaliteli bir şekilde tamamlamaları için onlara gerekli destek sunulmalı ve onların yaşama hazırlanmalarına yardımcı olunmalıdır.

B. Erken Çocuklukta Öğretim Etkinlikleri

Nitelikli eğitimin temel parçalarından biri, uygulanmakta olan eğitim programıdır (Demirel, 2012). Eğitim programının temelini ise öğretim süreci boyunca uygulanabilecek etkinlikler oluşturmaktadır. Etkili bir öğretim gerçekleştirmek için iyi şekilde planlanmış etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. İyi bir şekilde planlanan etkinlik, çocukların gelişimi ve öğrenmesine katkılar sunmakla birlikte öğretmenin öğretim sürecini verimli bir şekilde yürütebilmesini sağlamaktadır. Programın bütünüyle uygulanmasının birincil koşulu öğretim sürecinin iyi şekilde planlanmasıdır. Bu planlama ile öğretmenler, etkinlikleri kolaylıkla uygulayacak, zamanı doğru bir şekilde değerlendirecek, çocukların kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine yardımcı olacaklardır (Göle ve Temel, 2015). Çağdaş eğitimin temel amacı, çocuğun sorgulaması, araştırması ve keşfetmesine yardımcı olmaktır. Çocukların merak duygusunu arttırmak ve keşfetmesine fırsat vermek için uygun çevre ve uyarıcıların onlara sunulmalıdır. Okul öncesi dönemde öğretim etkinlikleri ise çoğunlukla çocukların gelişim alanlarını destekleyen materyaller ve oyun yoluyla sağlanmaktadır (Kavak, 2015). Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun araçlarının yanında günlük yaşamda kullanılan çeşitli nesneler de çocukların dünyasında oyun materyali olarak kullanılabilir. Bu duruma çocuğun bir kumandayı telefon gibi tutarak hayali konuşma gerçekleştirmesi örnek olarak gösterilebilir.

Okul öncesi eğitim uygulamalarında niteliğin arttırılmasına ilişkin literatürde var olan çalışmalara bakıldığında, eğitsel etkinlik sürecinin ve sınıf içi etkileşimin çocukların gelişimi açısından oldukça önemli olduğu dikkat çekmektedir (Huntsman, 2008). Eğitsel etkinlik sürecinin ve sınıf içi etkileşimin istendik yönde etkilerinin

görülmesi için okul öncesi öğretmenlerinin iyi bir planlama ve ön hazırlık yapmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri için planlama ve ön hazırlık sürecinin en temel ögesi kazanım ve göstergelerdir (Yılmaz vd. 2021). Etkinlik planında yer alan kazanımların yani hedeflerin, etkinliklerin diğer aşamalarını da etkileyeceği düşünülürse, nitelikli bir eğitim süreci açısından söz konusu hedefler doğru şekilde belirlenmelidir. İlgili kazanım ve göstergeleri merkeze alarak planlanan öğrenme sürecinde çocuklara çeşitli öğrenme deneyimleri sunulmaktadır. Çocukların eğitsel kapasitelerini arttırmak ve onların gelişimlerini istendik yönde etkilemek için kazanımlar ve öğrenme sürecinin paralel olması, okul öncesi eğitim programının hedefi ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda çocukların edinmesi gereken beceri, bilgi ve yetkinlikleri kapsayan kazanım ve göstergeler, etkinlik planlamanın başlangıç noktası konumundadır (Balcı vd. 2012). Etkili bir öğretim süreci planlamak isteyen bir okul öncesi öğretmenin öncelikle program içerisindeki kazanım ve göstergeleri ve çocukların ihtiyaçlarını dikkate alması gerekmektedir.

Piaget'in görüşüne göre çocuk bilgiyi deneyimlerle yapılandırmaktadır. Bu görüş çerçevesinde erken çocukluk eğitiminde eğitim ortamlarının çocukların keşfetmesine yardımcı olacak çeşitli oyuncaklar ve zengin uyarıcılar içermesi gerektiği, eğitim programlarının ise çocukların aktif olduğu oyun merkezli bir anlayışa sahip olması gerekmektedir (Tekin ve Özkaya, 2012). Erikson, okul öncesi dönemde çocuğun, nitelikli eğitim etkinlikleri ve fiziksel ortam ile bağımsızlık, girişimcilik, kendine güven, özerklik gibi kişilik gelişimine önemli katkıları olan becerileri kazanmakta olduğunu belirtmiştir. Çocuklarla çalışmakta olan uzmanlar da okul öncesi dönemde çocukların uygun eğitim programı, öğretim etkinlikleri ve fiziksel koşulların sağlandığı bir eğitim ortamında eğitim almasının, onların gelişimine önemli katkılarının olduğu konusunda fikir birliği içerisinde (Erden ve Akman, 2012). Öğrenmenin en hızlı gerçekleştiği, çeşitli alışkanlıkların edinildiği okul öncesi dönemde, çocuğun aileden sonra en fazla vakit geçirdiği yer olan okul ortamında uygun bir eğitim ortamına ve nitelikli eğitim etkinliklerine ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

Okul öncesi dönemde gelişim alanlarını destekleyen etkinlikler yoluyla çocuklara çeşitli alışkanlıklar kazandırılmaktadır. Bu dönemde kazanılan alışkanlıkların çocukların sonraki yaşamlarında da etkisini sürdürdüğü göz önünde bulundurulursa okul öncesi eğitim kademesinin diğer eğitim kademelerine kıyasla

daha büyük role sahip olduğu görülmektedir (Wasik ve Hindman, 2011). Okul öncesi eğitim, çocukların başarılı olmalarını sağlamak ve onları bir sonraki eğitim kademesine hazırlamanın yanında onların bedensel, dil, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyici etkinlikler ile çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu amaçlara ulaşabilmek kuşkusuz okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sunduğu öğretim etkinliklerinin niteliğinden kurumun fiziki imkanlarına kadar çeşitli faktörlerle ilgilidir (Balcı vd. 2012). Bu çerçevede okul öncesi dönem çocuklarına uygun eğitim ortamları sağlanmalı, materyallerle zaman geçirmesine fırsat verilmelidir.

Harlen'e (1985) göre okul öncesi dönemde bir çocuk, rutin olarak gerçekleşen veya alışkın olduğu eylemler dışında bir olay veya nesnede meydana gelen değişimi gözlem yapmadan veya kendi kendine uygulamadan kavramada güçlük yaşamaktadır. Bu durum onların mantıklı düşünemiyor olmalarına neden olmaktadır. Bu dönemde çocuklar soyut kavramları anlayamadığı için öğretilecek kavramlar onların duyuları ile anlamlandırmalarına fırsat verilerek sunulmalıdır. Çocukların çeşitli gelişimsel kazanımları edinebilmesinin hedeflendiği okul öncesi eğitimde de bu süreç yalnızca okul öncesi öğretmenin desteği ve öğretime uygun materyallerin kullanımı ile mümkün olabilmektedir (Duschl vd. 2007). Okul öncesi eğitimde kullanılan çeşitli materyaller, çocukların büyük kas ve küçük kas becerilerini geliştirmenin yanında onların somut yaşantılar yoluyla yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat sunmakta, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda çocukların gelişimlerini çok yönlü desteklemekte, düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir (AÇEV, 2015). Okul öncesi dönemde çocuklar dış dünyayı kavramaya çalışmakta ve buldukları her materyali bir oyun aracı olarak kullanabilmektedir. Dolayısıyla her türlü somut materyal, oyun yoluyla dış dünyayı keşfeden çocuklar için bir eğitim materyali durumundadır (Dursun, 2011). Bu sebeple çocukların ilgisinin dış dünyada ve materyallerde olduğu bu dönemde okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde nitelikli materyallerden yararlanmaları gerekmektedir.

Çocuklar merak duygusu ile dünyaya gelmekte ve konuşmayı öğrendikten itibaren sorular sorarak dış dünyayı anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Çocukların merak duygusunun arttırılması, bu duygu ile ilişkili olarak keşif becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerden gelen soruların niteliği ile ilgilidir (Cheminais, 2008).

Çocukları eğitsel anlamda olumlu diyaloglara dahil etmek günümüz eğitimcilerinin ortak hedefidir (Boyd ve Galda, 2011). Bu hedef ışığında öğretmenlerin çocuklara yönelttiği sorular onların yeni bilgiler oluşturmada bir öğrenme aracı konumunda olmaktadır (Blatchford ve Mani, 2008). Ayrıca öğretmenler çocuklara yönelttikleri sorular ile çocukların var olan düşüncelerini fark etmelerine, bilgiyi derinleştirmelerine ve eleştirel düşüncelerine, hayal gücünü ve problem çözme, tahmin etme, varsayımsal akıl yürütme gibi becerilerini geliştirmelerine destek olmaktadır (Sosyal, 2018). Bunun yanında çocuklar kendine yöneltilen sorulara yanıt vermeye çalışmakta ve bu durum onların dil gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Çocukların merak duygularının oldukça fazla olduğu okul öncesi dönemde öğretmenler çeşitli sorularla çocukları daha çok düşünmeye yönlendirirken onların çeşitli düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Johnston vd. 2007). Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde çocuklara yönelttiği sorular ve bu sorulara aldıkları yanıtlar sayesinde çocukların hangi bilişsel düzeylere sahip olduğunu ve hangi eğitsel ihtiyaçlara gereksinim duyduğunu anlayabilmektedir (Chin ve Osborne, 2008). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yöneltecekleri soruların türleri ve bilişsel seviyeleri hakkında bilgi sahibi olmaları, çocuklardaki düşünme becerilerinin yüksek bilişsel seviyelere ulaşması açısından önemlidir.

C. Okul Öncesi Öğretmenin Rolü

Günümüzde bireyin gelişimi üzerinde çocukluk yıllarının önemli bir yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Bireyde sağlıklı kişilik oluşumu için öncelikle mutlu bir aile ortamına, bunun ardından kaliteli bir okul öncesi eğitim sürecine ihtiyaç duyulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB] 2013). Örgün eğitimin başlangıcı olan okul öncesi dönem çocuğun sonraki dönemlerinde etkiye sahip olması açısından önemli görülmektedir (Aktaş-Arnas, 2013). Eğitim sürecinin oluşumunda, eğitim programları, hedefler, öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, çevre, araç gereçler gibi ögeler yer almaktadır. Bu oluşumun verimli bir şekilde yürütülebilmesi, bu ögelerin her birinin fonksiyonlarını yerine getirme ölçüsüyle ilişkilidir. Okul öncesi eğitim sürecinin kaliteli olarak nitelendirilebilmesinin ön koşulu ise, eğitim programının çocuğun tüm gelişim alanlarını destekler nitelikte olmasıdır (Morrison, 2012). Bu ihtiyaç doğrultusunda oluşturulan okul öncesi eğitim programında çocuklara kazandırılması hedeflenen becerilere yönelik onların gelişim alanlarını destekleyen

etkinlikler bulunmaktadır (MEB, 2013). Çocuğun yaşamının şekillendiği okul öncesi dönemde çoğu açıdan edindiği ilk tecrübeleri onun eğitim yaşamının da zeminini oluşturmaktadır. Çocuğun dünyaya geldikten sonra çevresi ile etkileşim kurmasını destekleyen öğeler ailelerden sonra kuşkusuz öğretmenleridir (Thulin ve Redfors, 2017). Okul öncesi öğretmenleri, çocukların heyecanlarını, motivasyonlarını, ilgilerini ve meraklarını diri tutarak onlara rehber olmaktadır.

Okul öncesi eğitimde öğrenme sürecinin kaliteli olabilmesi için iyi planlanan bir eğitim programı, nitelikli öğretmen, ihtiyaca yönelik fiziki koşullar ve çeşitli ilgili unsurların bütünlük içerisinde olması gerekmektedir. Ülkemizde 2013'ten beri uygulanan okul öncesi eğitim programı fen, alan gezileri, müzik, oyun ve hareket, Türkçe, sanat, okuma yazmaya hazırlık, matematik ve drama etkinliklerini içermektedir (Özdemir, 2020). Bu etkinliklerin uygulanarak çocuğun gelişim alanlarını desteklemesinde ve hedeflenen kazanımlara ulaşılmasında en önemli unsur öğretmendir. Öğretmen, programdan verim elde edilmesinde ve programın hedeflerini uygulama aşamasında en etkili değişkendir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Dolayısıyla okul öncesi eğitimin katkıları da dikkate alındığında okul öncesi öğretmenleri önemli görev ve sorumluluklara sahiptir.

Çocukların bilişsel gelişimi konusunda çok sayıda kuram ve teori ileri sürülmüştür. Örneğin Gessell, çocuğun gelişimini biyolojik etmenlerle ilişkili bulmakta iken, Piaget'e göre çocuğun gelişimi, çocuğun çevreyi keşif ve öğrenme sürecine etkin katılımı, sosyal ve fiziksel çevresi ile etkileşimi ile ilişkili olup aşamalar halinde gelişmektedir (Erdoğan vd. 2019). Vygotsky'ye göre ise çocuğun gelişimi, çocuğun kendinden daha bilgili diğer kişilerle etkileşim kurması ile ilişkilidir. Bilişsel gelişim ile ilgili kuram ve teoriler her ne kadar farklılık gösterebilir de çoğu açıdan benzerliklere sahiptirler. Genel anlamda ilgili kuram ve teoriler incelendiğinde çocuğun her yaşta farklı özellikler barındırdığı ve sosyal etkileşimlerin önemli ölçüde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu dönemde çocuklar yaşadıkları dünyayı tanımaya çalışmakla birlikte temel yaşam becerileri ve alışkanlıkları edinmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocuklar çevresine karşı aşırı duyarlı olmakta ve gözlemledikleri olaylar ile ilgili neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışarak sürekli soru sormaktadırlar (Sağlam ve Aral, 2015). Ayrıca bu dönemde iyi gözlemcidirler ve taklit ve model alma ile öğrenmeyi gerçekleştirirler. Çevresinde dikkatini çeken davranışları kopyalamakta ve daha sonra karşısına çıkan benzer durumlarda bunu uygulamaktadır. Bu dönem

çocuğunun etkileşimde bulunacağı her birey onun idolü haline gelebileceğinden bu noktada okul öncesi öğretmenin rolü büyüktür (Aydoğdu ve Kılıç, 2016). Çocuk hem öğretmeni taklit etmekte hem de çeşitli ortamlarda öğrendiklerini sunarak öğretmeninden onay almak istemektedir. Öğrendiklerini davranışlarına aktaran çocuk, bunu aynı zamanda oyunlarına da aktarmaktadır. Çocuklarla birlikte oynayan öğretmen, onları tanımakta, gözlemleri sonucunda çocukların öğrenme sürecine destek olmakta ve onların davranışlarına yön vermektedir (Lillvist vd. 2014). Böylelikle öğretmen çocuğa model olarak davranışlarının şekillenmesine yardımcı olmaktadır.

Düşünce yapısının gelişiminin başladığı okul öncesi dönemde, çocuklarda olumlu akademik tutum oluşturma açısından okul öncesi öğretmeni önemli bir konumdadır (Thulin ve Redfors, 2017). Eğitim sürecinde fiziki olanakların ve çeşitli materyallerin kullanımının yanında öğretmenlerin olumlu tutum ve yaklaşımlarının, kullandıkları yöntem ve stratejilerin bütünlük içinde olması ile çocuklarda düşünce yapısının temelleri oluşmakta ve onları sorgulama, inceleme ve araştırmaya sevk etmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri, sistemli düşünme ve bilgiyi uygulamanın yanında mevcut koşulları göz önünde bulundurarak ihtiyaca yönelik yöntem ve stratejiler de belirleyebilmelidir (Stemler vd. 2006). Sınıf ortamında verimli öğrenme ortamını çocuğa sunan, çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde çocukları bilimle buluşturan, onların yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat verici öğretmen davranışları, ilerleyen süreçlerde çocukların eğitime yönelik yaklaşım ve tutumlarını belirleyecektir. Öğretmenler ne kadar olumlu yaklaşım ve tutumlara sahipse çocuklar da bunu kendine model alacak ve benzer yaklaşım ve tutumlara sahip olacaklardır (Pendergast vd. 2017). Öğretmenlerin toplumsal sorunlara ve düşünmeye yönelik tavırları özellikle okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmeye yönelik tutumları anlamında önemli görülmektedir. Risk alan, merak eden, enerjik, yüksek motivasyona sahip, yaratıcı çocuklar denemekten yorulmaz ve bu denemeler ışığında çıkarımda bulunduğu hatalarından yeni öğrenmeler gerçekleştirir (De Vellis, 2012). Tam da bu noktada okul öncesi öğretmenleri çocuğa iyi bir model olmalı, onların ilgi ve motivasyonlarını yüksek tutmalı ve iyi bir rehber olmalıdırlar.

Okul öncesi dönemde öğretmen çocuklarla kuracağı olumlu bağ ile çocukları geleceğe hazırlamaktadır. Okul öncesi çocuğu için aileden sonra ona en benzer yaklaşım durumu okul öncesi öğretmeni ile kurulacağından, çocuk ve öğretmen arasındaki bu ilişki bağı oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmeni ve çocuk arasında

kurulan olumlu bağ, aynı zamanda çocuğun sosyal gelişimi, dil becerileri ve ilkökula hazırbulunuşluğunu da olumlu yönde etkilemektedir (Commodari, 2013). Benzer çalışmalarda ise okul öncesi öğretmeni ve çocuk arasındaki etkileşimin çocuğun gelişimini direkt etkilediği sonucuna varılmıştır (Van Craeyevelt vd. 2017). Aynı zamanda öğretmeni ile olumlu bağ kuran çocuk, nasıl bir aile profiline sahip olursa olsun, akranlarıyla daha pozitif ilişki içerisinde olacak ve onlarla daha az çatışma yaşayacaktır (Tüfekçi ve Deniz, 2013). Okul öncesi öğretmeni çocuk ile etkileşim kurarken aktif dinleme yöntemini kullanmalıdır. Çocuğu merkeze alarak, onunla göz teması kurup onu anladığını hissettirmeli, samimi ve sıcak bir atmosfer ortamında çocuğun kendini anlatmasına fırsat verici ortamlar oluşturmmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin buna benzer farklı yöntem ve teknikleri kullanma düzeyleri arttıkça çocukların akranları ile paylaşım ve yardım etme gibi olumlu davranışlar sergileme oranlarında da artış olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinde bu oranın arttıkça, çocukların akranlarına karşı duyduğu kaygı, korku, endişe ve kaygı gibi duyguların ve akran şiddetine uğrama oranlarının azaldığı tespit edilmiştir (Ogelman ve Ersan, 2014). Dolayısıyla okul öncesi öğretmeni, planlama ve uygulama aşamasında bilgiyi aktaran konumunda olmamalı, çocuklara eğitim sürecinde aktif roller vererek onların çeşitli deneyimler kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Çocuklar bu deneyimleri kazanırken öğretmen onlarla iş birliği içerisinde olmalı, onları motive ederek olumlu bağlılık geliştirmelerine destek olmalı ve eğitim sürecini bu yönde planlamalıdır.

D. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik kavramı teorik anlamda ilk kez Albert Bandura (1977) aracılığıyla öne sürülen sosyal öğrenme kuramının içerisinde ortaya konulmuştur. Sosyal öğrenme kuramının temelini oluşturan kavramlardan biri olan öz-yeterlik, kişinin çevresini etkileme gücü olan durumlara karşı yüksek performans gösterme yeteneğine yönelik inançları, kişinin motivasyonu, deneyimlerinden veya gözlemlediklerinden etkilenme gibi davranışlarının, gerçeklerden çok kişinin inancı ile ilişkili olmasıdır (Çil Erkal, 2016). Öz-yeterlik, davranışsal, sosyal ve bilişsel becerilerin çeşitli davranış biçimlerine dönüşümü ile ilgili bir kavramdır. Bireyin sahip olduğu beceri ve yetenekleri etkili bir şekilde kullanabilmesi için öncelikle özgüveni duygusuna sahip olması gerekir (Pajares, 2002). Öz yeterlik, bireyin bir şeyi başarabileceği konusunda

kendine inanmasıdır. Öz yeterlik, bireylerin duygularını, tutumlarını, düşünce yapısını, motivasyonlarını ve davranış şekillerine yön vermektedir (Çam, 2017). Bu durumda bireyin öz yeterlik düzeyinin anlaşılması, onun var olan potansiyelinin, yeteneklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Öz yeterliğe sahip olan bir birey, bir işi başarmak üzere gerekli adımları atabilmekte, çeşitli durumlarla baş edebilmektedir. Kısaca öz yeterlik, bireyin kendinde var olan bilgi ve becerilerinden haberdar olmasıdır (Kan, 2011). Başka bir ifadeyle öz yeterlik, bireyin olası durumlara karşı nasıl davranışlar sergileyeceği ile ilgili kendi ile ilgili fikir ve görüşleridir (Çatıkkaş, 2014). Öz yeterlik kavramının, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediği görülmektedir.

Bireyler, günlük yaşamda karşısına çıkan problemlerle sahip oldukları öz yeterlik düzeyince baş edebilmektedirler. Bireyin yapabileceği iş veya durumu etkileyen ilgili bilgi, beceri, yetenek ve hazırbulunuşlukları gibi faktörlerin içerisinde öz yeterlilik düzeyi daha fazla öneme sahiptir. Öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olan bir birey, yapılacak olan işle ilgili bir yeteneğe sahip olmasa bile daha başarılı bir performans sergileyebilir. Bunun aksine öz yeterlik algısı düşük olan bir birey, yapılacak olan işle ilgili çok yetenekli olsa bile beklenilenin altında performans sergileyebilir (İnanç ve Yerlikaya, 2012). İlgili araştırmalarda bireylerin kendini yeterli gördükleri alanlarda yer alan görevleri yapmakta istekli oldukları, yetersiz gördükleri alanlarda görevden kaçma ve isteksiz davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Eslami ve Fatahi 2008). Ayrıca yüksek yeterlik algısına sahip bireylerin problemler karşısında daha dirençli, gayretli ve sabırlı oldukları, bu problem durumlarını üzerinde biraz daha çabalayarak kendilerini geliştirmelerinin gerekli olduğu alanlar olarak değerlendirdikleri görülmüştür (Pajares, 2002). Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, öz yeterlik algısı düşük olan bireylere göre daha girişken ve cesur olup, yeni bir işi denemekten korkmazlar. Bu bireyler, karşılaştıkları problemleri daha çok kontrol edebileceğinden, yenilikleri denemekten kaçınmazlar (Özenoğlu Kiremit, 2006). Bunun aksine öz yeterlik algısı düşük olan bireyler, yaptıkları işin sonucunu görmekten çekindikleri için o işten vazgeçebilmektedir. Öz yeterlik kavramının yeni öğrenmeleri ve diğer başarı öğelerini etkileme gücüne sahip olduğu görülmektedir.

Öz yeterlik ile yetenek kavramları birbiri ile karıştırılmakta olup, aynı anlama geldiği ile ilgili bir yanlışlık vardır. Yetenek, bireyin bir görevi yerine getirebilme kapasitesidir, öz yeterlik ise bireyin var olan beceri ve yeteneğini kullanarak yapabildiklerine ilişkin şahsi yargılarıdır (Senemoğlu, 2013). Bu bağlamda öz yeterlik

ve yetenek kavramlarının birbiri ile karıştırılmaması gerekmektedir. Öz yeterliği etkileyen bir diğer önemli değişken ise motivasyondur. Yeterli motivasyona sahip kişiler kendilerini yeterli hissetme ve yapacağı işe karşı kendine güven duymaya başlamaktadır. Örneğin bireyin yetenekleri bir makine olarak düşünülürse, bahsedilen makinenin yakıtını da motivasyon kavramı oluşturmaktadır. Bireyin yeteneği yüksek olsa da yeterli öz yeterlik inancı ve motivasyona sahip değilse, birey bu yeteneğin bir faydasını göremeyecektir (Pintrich ve Schunk, 2002). Motivasyonun oluşumunda öz yeterliğin büyük etkisi söz konusudur. Bireyin hedeflerine başarıyla ulaşması, sahip olduğu öz yeterlik ve motivasyonu ile ilişkilidir (Bars, 2016). Dolayısıyla öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerde başarıya ulaşma motivasyonu da yüksek olacaktır.

Bandura'ya (1997) göre öz yeterliğin kaynakları vardır. Bu kaynaklar; sözel ikna, dolaylı yaşantılar, performans deneyimleri ve duygu durumlarıdır. Ayrıca Bandura, bu kaynakların bireyin öz yeterlik algısını belirlemede ve şekillendirmede önemli araçlar olduğunu belirtmektedir.

Sözel ikna: Bireyin bir işi yapabileceğine veya yapamayacağına ilişkin cesaretlendirici sözlerin, teşvik edici cümlelerin çeşitli şekillerde bireyin öz yeterlik algısı üzerinde etki gücüne sahip olmasını ifade etmektedir (Kan, 2011). Sözel ikna, bireylerin davranışlarını etkilemesi yönüyle sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Bu doğrultuda oluşan öz yeterlik beklentilerinin, bireyin kendi potansiyelinden kaynaklanan öz yeterlik algısından daha düşük olması normaldir. Çünkü sözel ikna birey açısından gerçek anlamda bir deneyimsel zemin oluşturmamaktadır (Bandura, 1977). Sözel ikna yoluyla motive edilen bir birey, bir problem durumu ile karşılaştığında kaygı ve kişisel yetersizliklerini dikkate almayacak, o problem durumunu aşabilmek için zor yolları deneyecektir. Deneyiminden olumlu sonuç alırsa öz yeterlik algısı da olumlu yönde etkilenecektir. Gerçekliği yansıtmayan teşviklerle motive edilen birey ise tüm çabalarına rağmen başarılı bir sonuç elde edemediğini düşünmeye başlayarak hayal kırıklığı yaşayacak ve bunun sonucunda öz yeterlik algısı hızlı bir şekilde azalacaktır (Bıkmaz, 2017; Recepoğlu 2017).

Dolaylı yaşantılar: Bireyin çevrede gözlemlediği veya kendi kişisel özelliklerine benzer bulduğu bireylerin başarılı ya da başarısız bir etkinliklerine şahit olunca, bu ve buna benzer etkinlikleri gerçekleştirdiği zaman kendi ile ilgili çıkarım yapabilmesidir (Değer, 2013). Bireyin model aldığı kişi ile kendisi arasında benzerlik olduğu düşüncesi ne denli fazla ise, model alınan kişinin başarı veya başarısızlıkları

birey üzerinde o denli ikna edici güce sahip olacaktır. Örneğin birey, model ile arasındaki benzerlik derecesini düşük görüyorsa, bireyin modeli gözlemleyerek etkilene derecesi de düşük olacaktır (Bıkmaz, 2017). Bunun yanında, bireyler sorumlu oldukları görevler ile ilgili kısıtlı deneyimlere sahip ise, bu bireyler dolaylı deneyimlere karşı daha bağımlı ve hassas olacaklardır (Kan, 2011).

Performans deneyimleri: Bireyin doğrudan kendi deneyimleri sonucu başarılı veya başarısız etkinlikleri sonucu kazandığı tecrübelerdir (Senemoğlu, 2013; Değer, 2013). Birey, geçmişte deneyimlediği davranış sonuçlarını değerlendirir ve benzer tecrübeleri gerçekleştirme aşamasında kendine yönelik bir yeterlik inancı oluşturur. Bireyin geçmişte başarı elde ettiği deneyimleri onun öz yeterlik algısını arttıracak iken, başarısızlıkla sonuçlanan deneyimlerinin tekrarlanması onun öz yeterlik algısında düşüşe neden olacaktır (Pajares, 2002). Bireyin doğrudan tecrübe ettiği deneyimler, öz yeterlik algısının en etkili kaynağıdır (Thompson, 2016).

Duygu durumları: Genel anlamıyla bireyin çeşitli olay ve durumlara reaksiyonlarını ve bu olay ve durumlarla ilgili algılarını temsil etmektedir (Heaton, 2013). Bireyin içinde bulunduğu kaygı, duygu durumu, stres ve korkuları onun öz yeterlik algısına etki edebilmektedir (Lee, 2006). Bireyin fiziksel ve psikolojik olarak pozitif bir ruh halinde olması onun bir davranışı veya görevi yerine getirme ihtimalini arttıracaktır. Bireyin pozitif ruh hali içinde olması onun öz yeterlik inancını olumlu yönde etkiliyor iken, umutsuzluk ve depresyon gibi durumlar bireyin öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkilemektedir (Bıkmaz, 2017). Dolayısıyla bireyin ruh halini negatif yönde etkileyen değişkenleri ortadan kaldırmanın bireyin öz yeterlik algısına yönelik olumsuz etkileri azaltmak açısından önemli olduğu söylenebilir.

E. Öğretmen Öz-yeterliği

Eğitim, birey ve toplumun değişimine etki eden ve büyük değişimlere sebep olabilen bir sistemdir. Eğitimin yapıtaşını oluşturan öğretmen ise; gelecek nesilleri yetiştiren, topluma ışık tutan ve ulusal anlamda benimsenen eğitim anlayışını topluma aşıl原因 olarak bu sistemin vazgeçilmez bir ögesidir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Dünyada ve toplum yapısında oluşan değişimlere bağlı olarak bireyin yapmakla sorumlu olduğu görevlerde de değişiklik meydana gelmektedir. Meydana gelen bu değişimlere uyum gösterecek kuşakların yetiştirilmesi açısından öğretmenlerin rolü ve görevi büyüktür. Bu sebeple öğretmen öz yeterliği konusu, son zamanlarda yakından

ilgililenilmesi gereken bir konu olmaya başlamıştır (Çiftçi, 2016). Öğretmenlerin öğretim sürecini verimli bir şekilde sürdürmesinde ve etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmesinde davranışlarına etki eden çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Öğretmen öz yeterliği de bu değişkenlerden birini oluşturmaktadır (Sağır vd. 2014). Genel anlamda öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini başarıyla yapabilmelerini sağlayacak tutum ve davranışları ne ölçüde yerine getirebildiklerine dair kişisel inançlarını ifade etmektedir (Özata, 2007). Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, öğretmeye ilişkin daha fazla istek ve çaba içerisinde olmakta aynı zamanda kendilerine daha yüksek hedefler belirlemektedirler (Duran, 2017). Bireylerin başarı düzeylerinde önemli etki gücüne sahip olan öz yeterlik inancı, eğitim öğretim faaliyetlerini bizzat yürüten ve öğrencilerin akademik, sosyal gelişimlerine etki eden öğretmenler açısından da oldukça önemlidir (Recepoglu, 2017). Dolayısıyla bir milletin eğitim politikasının başarıya ulaşması, bu politikanın uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterliği ve başarı düzeyleri ile ilgilidir.

Günümüz çağdaş eğitim anlayışında öğretmenlerden bilgiyi sadece çocuğa doğrudan aktaran kişi olmaları değil, onların sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, araştırma yapabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik inancı kavramı dikkat çekmektedir (Kasap, 2012). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, verimli ders planı hazırlama, etkili sınıf yönetimi oluşturabilme ve uygun ölçme değerlendirme ve öğrenci motivasyonunu attırmada belirleyici bir faktördür (Özdemir, 2008). Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin öğrencilerin ulaşması hedeflenen öğrenme çıktılarına erişilmesi konusunda kendi potansiyeline yönelik inancı (Tschannen ve Woolfolk, 2001); öğretmenlerin öğretim sürecini verimli ve etkili bir şekilde yürütebileceklerine ve öğrencilerin başarı düzeylerini arttırabileceklerine ilişkin kişisel yargıları (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006); öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını yürütebilmek için öğretmenlerde bulunması gereken tutum, bilgi ve beceriler (Demirtaş vd. 2011) gibi birçok şekilde tanımlanmıştır. Woolfolk'a (2017) göre öğretmenlerin öz yeterlikleri, öğretmenlerin bir güçlükle karşılaşmaları durumunda onların işi devam ettirme motivasyonları ve bu güçlüklerle baş edebilmek için çalışma isteği duymalarıdır. Literatürde mevcut çalışmalara bakıldığında öğrencilerin başarı durumunu etkileyen en önemli etkenlerden biri öğretmen öz yeterliğidir (Zimmerman ve Schunk, 2003). Skaalvik ve Skaalvik'e (2010) göre, belirlenen hedef ve içeriklere

ulaşmak amacıyla öğretmenlerin eğitim sürecinde uyguladıkları öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilişkilidir. Ve bu inanç, öğretmenlerin öğretmek için gösterecekleri çaba, ulaşmayı istedikleri hedefleri etkilemektedir (Küçükıılmaz ve Duban, 2009). Bu çerçevede eğitim hedeflerine ulaşma konusunda başarılı olmak için öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inancına sahip olması gerektiğı düşünölmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı öğretim uygulamalarının bütün yönlerine ait olmakla birlikte diğer değişkenlerden farklıdır. Bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi, onun mesleki becerilerde kendini ne kadar yeterli gördüğü ile ilgilidir (Şahin, 2010). Öğretmenin kaliteli bir eğitim ortamı oluşturabilmesi için yeterli öğretmenlik becerilerine sahip olduğuna inanması gerekir (Chacon, 2006). Bu inanç, öğrencinin derse katılımını, akademik başarısını, kazanımlara ulaşılmasını belirlemektedir. Her öğretmenin, öğrencilerinin öğrenme becerilerine destek olabılme yetenekleri ile ilgili kişisel görüşleri bulunmaktadır (Pantí, 2008). De Luis'e (2007) göre öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitim hedeflerine başarıyla ulaşabilmek, öğretmenin gerekli yeterliklere sahip olduğuna inanmasına bağlıdır (Caymaz, 2008). Ekinci'ye (2015) göre öğretmen öz yeterliğı, öğretmenin öğretme kabiliyetlerine yönelik inancıdır. Öğretmen, bu inanç ile yalnızca normal öğrencilerin değil, yavaş öğrenme hızına sahip ve öğrenmesi güç olan öğrencilerin de kazanımlar elde etmesi için çaba göstermektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenler başarı için çalışırlar (Üstüner vd. 2009). Bu öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemleri kullanmakta, kullandıkları yöntemleri sürekli olarak geliştirmek için çeşitli araştırmalar yapmakta ve öğretimi öğrenci merkezli hale getirebilmek için daha fazla materyal kullanma alışkanlığına sahiptirler (Henson, 2001). Aynı zamanda bu öğretmenler, düşük motivasyona sahip olan, istenmeyen davranışlar gösteren ve farklı öğrenme tarzına sahip öğrencilerin de başarıya ulaşabileceğine inanmaktadırlar. Çünkü öğretmenler bu inançla, öğretme konusunda daha istekli olup öğrenim güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı daha fazla ilgi göstererek onlara bireysel öğretim için daha fazla zaman ayırma çabası içindelerdir. Onlar için akademik anlamda düşük başarı sergileyen bir öğrenci de öğrenme yeteneğine sahiptir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenler, hedeflerine ulaşmak için daha çok çalışmakta ve kendilerini daha iyi hissetmektedirler

(Fernandez, 2008). Ayrıca çeşitli zekâ alanlarına yönelik yöntem ve teknikler kullanmakta, daha fazla öğrenci merkezli eğitim vermekte ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak onları araştırma ve sorgulama yapmaya sevk etmektedir. Bu öğretmenler öğrencilerini başarılı olmak için güdüleyebiliyorken, öz yeterlik inancı düşük olan bir öğretmenden böyle bir çaba görülemez (Özenoğlu Kiremit, 2006). Araştırmalara göre, öz yeterlik inancı, öğretmenin mesleki anlamda karşılaştığı güçlüklerle sabır göstermesinde ve bu güçlüklerle mücadele etmesinde etkilidir (Sapancı, 2010). Benzer'e (2011) göre, öğretmenin kendisiyle ilgili yeterlik inancı, ona öz eleştiri imkânı sunmaktadır. Böylece öğretmen, eğitim öğretim sürecinde eksikliklerinin farkında olmaktadır. Eksiklerinin farkında olup bunu geliştirmek adına çabalayan, alan bilgisini arttıran, güncel bilgilere sahip olan ve teknolojiyi takip eden bir öğretmenin öz yeterlik inancı da yüksek düzeyde olacaktır (Benzer, 2011). Bu öğretmenlerin kaygı stres düzeyleri minimum düzeyde olup, bu öğretmenler sınıf ortamında daha heyecanlı olmakta, eğitim öğretim ile ilgili kriz durumlarında hızlı ve doğru kararlar alabilmekte, eğitim programlarını daha kolay uygulamakta ve öğrencilerine karşı bir ön yargılı davranmamaktadırlar (Kiremit, 2006). Düşük öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ise bu alanlarda daha verimsiz olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin dışında öğrencilerin de öz yeterlik inançlarının yüksek olması istenmektedir ve bu konuda öğretmenlerin rolü ve görevi büyüktür. Bireyin öz yeterlik inancı ailede başlamakta olup, okul ortamında gelişmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bir öğrencinin kendine güveni de fazla olacak, zorluklara karşı pes etmeden mücadele edecektir. Ancak öz yeterlik inancı düşük olan bir öğrencinin öz güveni de düşük olacak ve kendini geri plana atacaktır. Bu sebeple düşük öz yeterlik inancı olan öğrencilerin motivasyonlarının yükseltilmesi, öğretmenlerinin öz yeterliklerine bağlıdır (Bıkmaz, 2013). Bu konuda öğrencilerin, öğretmenlerinden etkilenecek motivasyonlarının düşmesine neden olacağı düşünülmektedir.

F. Pedagojik Yeterlikler

Değişen teknoloji, sosyal normlar, toplum yapısı gibi faktörler birçok sistemde de hızlı değişimlere neden olmuştur. Bu değişimlerden etkilenen sistemlerden biri de eğitimidir (Deniz ve Dağlıoğlu, 2011). Bu hızlı değişimler sonucunda eğitim anlayışları da değişmekte ve bu anlayışların uygulanması ve öğrencilerin buna uyum

sağlaması konusundaki en önemli rol ve sorumluluklar öğretmene düşmektedir (Karacaoğlu, 2008). Bu bağlamda öğretmenler, eğitim sisteminde gelişen değişimler ışığında kendini güncellemeli ve yeniliklere açık olmalıdır.

Öğretmen, geçmişten bugüne her dönemde eğitimin niteliğini belirleyen bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Nesilleri yetiştiren, ülkenin gelişmesine katkıda bulunan en önemli kurumlar okullardır. Bu kurumların en önemli yapıtaşı ise öğretmenlerdir (Ekici vd. 2017). Öğretmenlerin pedagojik anlamda yeterli olması ise uygulanan eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Eğitimin kalitesini etkileyen diğer unsurlar; öğretmenlerde bulunması gereken beceriler, pedagojik formasyon bilgisi, alan bilgisi, güncel bilgi düzeyi, özverileri, iletişim becerileri gibi unsurlardır (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Öğretmenin ne öğrettiği kadar nasıl öğrettiği de önem teşkil etmektedir. Öğretmenin bilgiyi nasıl öğrettiği, onun pedagojik anlamda yeterliliği hakkında bilgi vermektedir. Alanında gerekli pedagojik yeterliğe sahip öğretmen, öğretim gerçekleştireceği grubun seviyesini dikkate alarak bilgileri öğrencilerine nasıl ve ne aşamalarla aktaracağı konusunda bilgi sahibidir. Gerekli pedagojik yeterliğe sahip olmayan öğretmen ise, öğretimin gerçekleştirilmesi, sınıf yönetimi, öğrenciye hedef davranışların kazandırılması konusunda zorluk yaşayacaktır (Demirbaş, 2019). Öğretmenlerin, mesleki anlamda karşılaşılabilecek güçlüklerle baş etmek ve bilgiyi çocuklara daha uygun şekilde sunabilmek adına pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlik, yalnızca sınıf ve okul ortamında öğrencilerle yürütülmeyen, okul dışında ailelerle, kısacası toplumla iç içe sürdürülen, diğer meslek dallarından ayrı olarak daha geniş bir insan topluluğuyla etkileşim içinde olunan bir meslektir (Keskin, 2013). *Mesleklerin mesleği* şeklinde tanımlanan öğretmenlik, tüm mesleklerin devinışsel, bilişsel bilgilerinin öğretilmesinde kritik role sahiptir. Diğer mesleklerin temelini de oluşturan öğretmenlik mesleği, bu yönüyle diğer meslek gruplarından farklıdır. Çoğu mesleğin çıktılarında meydana gelen hataların telafisi mümkündür, ancak öğretmenlik mesleğinin çıktısındaki hataların telafisi çoğunlukla mümkün olmamaktadır (Özbek vd. 2007). Açıköz'e (2008) göre etkili bir öğretmen öğretim sürecini uygulama aşamasında bunun nasıl yapılacağını bilen, uygulama sırasında karşısına çıkabilecek sorunları çözebilme gücüne sahip olan ve bilgisini ne zaman, nerede ve ne şekilde kullanacağını farkında olan kişidir. Öğretmen, öğrencilere bilgi aktarmanın yanında sergileyeceği kişiliğiyle de öğrencilerine model olmaktadır

(Arslan ve Özpınar, 2008). Dolayısıyla etkili bir öğretmenin, yeterli pedagojik bilgisi ve kişiliği ile öğrencilerini etkileyebilecek nitelikte olması gerekmektedir (Keskin, 2013). Etkili bir öğretmen olmak için iki temel özelliğe sahip olunmalıdır. Bunlar; mesleki ve kişisel özelliklerdir. Mesleki özellikler; genel kültür, pedagoji ve alan bilgisi içine almaktadır. Kişisel özellikler ise öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklere sahip olma, kişinin mesleğe yatkın oluşu, profesyonellik, hoşgörü, açık fikirlilik, iyi iletişim kurma, güler yüzlülük gibi nitelikleri içermektedir (Keskin, 2013). Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri, öğrencinin derse, dersi anlatan öğretmene, okula olan tutumu ve aynı zamanda akademik başarısı üzerinde de etkilidir. Eğitimin kalitesi, eğitim öğretim uygulamalarında karşımıza çıkmakta ve öğrencilerin sadece yeni bilgiler öğrenmelerinde değil, onların gelecekteki kişiliklerinin şekillenmesinde ve öğrenme durumlarını da doğrudan etkileme gücüne sahiptir (European Parliament, 2008). Eğitimin niteliğini belirleyen çeşitli değişkenler vardır. Bu değişkenlerin zeminini ise öğretmen ve öğretmen yeterliliği oluşturur (Vessman ve Hanushek, 2007). Uluslararası ve ulusal araştırmalarda öğretmenlerin mesleki bilgi ve mesleki yeterliklerinin yanında pedagojik anlamda da donanımlı olması ile ilgili pek çok görüş bulunmaktadır. Öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak, yalnızca yüksek pedagoji bilgisine sahip olan öğretmenler tarafından uygulanabilecektir (Neuman ve Danielson, 2020). Öğretmenlerin pedagojik bilgileri, öğrencilerin gelişimi üzerinde etki bırakması açısından öğretmen yeterliklerindeki en tamamlayıcı öğedir (Kleickmann vd. 2013). Bu bağlamda öğretmenin kişisel ve mesleki anlamda öğretmenlik özelliklerini taşıyor olması gerekmektedir.

Pedagoji bilgisi, bir öğretmen için mesleki anlamda yeterli olabilmenin ilk basamağıdır (Arı ve Saban, 2000). Bir öğretmenin başarılı olabilmesi için pedagojik eğitimin yanında, genel kültür ve alan bilgisinin yüksek olması yeterliymiş gibi görünüyorsa da öğretmenin mesleki anlamda özgüven sahibi olması gerekmektedir. Bir diğer ifadeyle öğretmenin öz yeterlik ve pedagojik yeterlik algısının yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri; öğretim için gösterecekleri gayreti, belirleyecekleri hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirme düzeylerini etkilemektedir. Pedagojik bilgi, öğretim yöntem veya öğretim süreçleri, öğretim uygulamaları ile ilgili bilgileri kapsar. Hedef kitlenin doğası, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme pedagojik bilginin içeriğinde yer alır (Mishra vd. 2011). Pedagojik bilgi, öğretmenin bilgiyi ne şekilde öğreteceğiyle

ilgilidir. Öğrenme kuram ve teorileri, öğrenciyi tanıma teknikleri, sınıf yönetiminde kullanılan yöntemler, materyal tasarlama ve kullanma, sınama değerlendirme anlamında bilgi ve beceriler pedagojik bilgi kapsamındadır (Tükenmez, 2014). Öğrencilere dersin ya da ünitenin hedef davranışlarının kazandırılması açısından her öğretmenin yeterli pedagojik bilgiye sahip olması gerekmektedir. Çünkü dersi öğrencinin bilişsel yapısına uygun işlemeyen, sınıf yönetimi konusunda yetersiz olan, öğretim yöntem tekniklerinde yetersiz ya da hatalı uygulamalar yapan bir öğretmenin alan bilgisi ne kadar yüksek düzeyde olsa da bu alan bilgisi öğrencilere tam ve uygun bir şekilde aktarabilmesi mümkün olmayacaktır (Avcı, 2014). Öğretmenin pedagojik bilgi konusunda da yeterli gelmesi, öğrencilerin kendilerine uygun olan yöntem teknikler yoluyla bilgiye ulaşmaları ile ilişkilidir.

Öğretmenlik mesleğinin yalnızca konu alanı bilgisinden ibaret olmadığının fark edilmesiyle pedagojik bilgi üzerine çalışmalar yapılmıştır. Shulman, 1990’larda *Pedagojik Alan Bilgisi* olarak adlandırılan bir bilgi türü ortaya atmıştır. Shulman’a (1986) göre PAB, bir konunun veya ünitenin daha anlaşılır ve net olabilmesi için sunum yollarını kapsayan bilgi türlerinden biridir (Mishra ve Koehler 2006). Buna göre öğretmenlerin, öğretecekleri ders konusuna ilişkin pedagoji ve alan bilgisine hakim olmaları gerekir. Bu çerçevede öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitim de alan bilgisi ve pedagojik bilgiler konusunda donanımlı öğretmenler yetiştirecek programlara sahip olmalıdır (Shulman, 1986). Bir konunun veya ünitenin daha anlaşılır bir şekilde öğrenciye sunulması için gerekli öğretim teknikleri ve o konunun farklı çevrelerdeki farklı öğrencilerin de anlayabileceği seviyede aktarılması bilgisi pedagojik bilgiyi ifade etmektedir. Her öğrencinin öğrenme şekli farklı olabileceğinden, öğretmenler, bir konuyu öğretirken öğrencilerin hangi öğrenme şekli ile öğrenmeye elverişli olduğunun farkında olup, uygun yöntemler ile bunları sağlamalıdır (Kazancı-Tınmaz, 2018). Öğretmenlerin sınıf içinde yararlandığı her türlü sözel ve sözel olmayan unsurlar (jest ve mimikler, söylemler, ses tonu vb.) öğrenciler üzerinde büyük etkiye sahiptir. Pedagojik anlamda yeterli olmayan öğretmenler, genelde müfredatı yetiştirme ve sınıf rutinlerini devam ettirme çabasına girişmektedir (Star ve Strickland, 2008). Böyle bir öğretim süreci sonucunda eğitsel çıktılar genellikle Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel düzeyler açısından düşük düzeylerde seyredecektir. Öğretim faaliyetleri çıktılarının iyileştirilmesi için öğretmenlerin pedagojik açıdan kendilerini sürekli olarak güncellemeleri ve teorik

bilgilerini öğretim etkinliklerine aktarırken çocukların seviyesini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Soysal, 2018). Modern yaklaşımların eğitim süreçlerine dahil olmasıyla beraber, öğretmenin misyonunun değiştiği veya geçmişte yüklendiği rolün daha edilgen ve pasif bir duruma geldiği düşünülmektedir. Bunun yanında modern yaklaşımların en dikkat çekici özelliği, öğrenci merkezli olması dolayısıyla bilgiyi doğrudan aktaran konumunda olan öğretmenin rolünde değişiklikler meydana getirmesidir. Bu çerçevede öğretmenlere, modern yaklaşım ve eğitim programlarına adapte olmanın yanında, teknolojiyi kullanma, çağdaş öğretim yöntem tekniklerini takip ederek kendini güncel tutma gibi yeni görevler düşmektedir. Örneğin geleneksel öğretmenler, orkestrada tek bir müzik enstrümanı çalabiliyorken, çağdaş öğretmenlerden o orkestranın şefliği beklenmektedir. Kısacası bir öğretmenin orkestradaki tüm müzik aletlerini çalabilme ve orkestrayı da yönetme beceri ve yeterliliğine sahip olması gerekmektedir (Kıldan, 2012). Böylelikle eğitsel çıktıların iyileştirilmesi mümkün olabilecektir.

Yıllardan beri okul öncesi eğitim programları keşfederek öğrenmeyi benimseyen, çocuk merkezli olan, yaratıcılığı öncül alan, esnek yapıda olan gelişim temelli programlar olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 1994, 2002, 2006, 2013). Çağımızın ihtiyaç duyduğu toplum bireylerini yetiştirmeyi hedefleyen ve çağdaş eğitim programlarını benimseyen okul öncesi eğitim programına göre öğretmen, her çocuğun farklı bireysel ve gelişimsel özelliklere sahip olduğunun bilincinde olup, çocuğun mevcut yeteneklerinin gelişimine destek olarak sonuçtan ziyade eğitim sürecini önemseyen kişi olmalıdır (MEB, 2013). Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik anlamda mesleklerinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları önemli olarak görülmektedir.

G. Pedagojik İnançlar

İnançlar insan yaşamında önemli bir konumdur. İnançlar, doğruluğuna inanılan ve bireyin psikolojik anlamda dünyaya yönelik varsayım ve anlayışlarıdır (Smith, 2005). Davranışların ortaya çıkışında düşünceler etkili olmakta ve bu düşünceler kişilerin inançlarını belirlemektedir (Awenowicz, 2009). İnançların oluşuma dair çeşitli öngörüler vardır. Buna göre inançlar erken yaşlarda başlamakta ve yaşananların etkisiyle dönem dönem değişikliklere maruz kalmaktadır. Ancak dini ve kültürel inançlar, değişim karşısında direnç göstermektedir (Pajares, 1992).

Değerler, inançlar ve tutumlar öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına, düşünme biçimlerine, öğrenme-öğretme süreçlerine ve bu süreçlerin gelişimine etki eden unsurlardır. Öğretmenler birden çok inanca sahip olabilirler. Bu inançlar motivasyon, bilgi, sınıf yönetimi, kültür, öz-değer, zekâ, sınav kaygısı, öz-yeterlik, inanma, benlik saygısı, öğretim stratejileri, konuların ne yoldan öğretileceği (pedagoji), ahlaki düşünceler ve toplumsal konular ile ilgili olabilir (Levin, 2014). Pajares, (1992) alanyazında öğretmen inançlarına ilişkin terimlerin; yargılar, değerler, tutumlar, ideoloji, eğilimler, görüşler, açık veya kişisel teoriler, perspektifler, algılar şeklinde olduğunu belirtmiştir. Fives ve Buehl'e (2012) göre açık tanımlar, öğretmen inançlarının öngörücü potansiyelini ve açıklayıcılığını sınırlamaktadır.

Pedagojik inanç kavramına ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Turner vd. (2009) göre pedagojik inanç, motivasyon ve öğrenmeye ilişkin araştırmaya dayalı bilgilerin yanında, uzun zamandan bu yana var olan, doğruluğuna inanılan kişisel tutum, tecrübe ve sağduyulardır. Fives'e (2003) göre pedagojik inanç, eğitimcilerin öğretme anlayışı ve bu anlayışa yön veren tutum, değer ve yargıları yansıtan aynı zamanda davranışlar üzerinde etkileme gücüne sahip olan inanç biçimidir. Pajares (1992) de pedagojik inancın birden çok inanç türünü içinde barındırdığını bu yüzden bu inancın eğitmenin öğretim, eğitim, öğrenci, ders, okul algısına ilişkin sorular ve bu soruların ilgili cevapları anlamında oluşan tutum, değer ve yargılar bütünü olarak geniş bir çerçevede ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Doğan'a (2014) göre pedagojik inanç, öğrenme ve öğretmeye yönelik tüm inançlardır. Khader'e (2012) göre pedagojik inançlar öğretmenin, öğretim sürecinde sınıf iklimine yansıttığı tutum ve değerleri, sınıf içi uygulamaları ve öğretim sürecine yön veren düşünceleridir. Pedagojik inançlar öğretmenin sınıf ortamındaki eylem ve davranışlarının ön koşulunu oluşturmakla birlikte eğitim sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme aşamasında öğretmenin karar verme sürecini etkilemektedir (Mihaela ve Oana, 2014). Doğumdan başlayıp yaşam boyu süreçte oluşumu devam eden pedagojik inançlar öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik gelişen ve öğrenme-öğretmeye ilişkin eğitsel sonuçları kapsamaktadır (Chan ve Elliot, 2004). Bu inançların öğretmenlerin davranışlarını ve öğretmenlere bağlı olarak öğrencilerin öğrendiklerini şekillendirmesi nedeniyle incelenmesi gerekmektedir.

Pedagojik inançlar, öğretmenlerin genellikle öğretmeye, öğrencilere, sınıf ortamına veya eğitim sürecinde aktarılabilecek konuyla ilgili örtük varsayımları şeklinde

tanımlanan kişiden kişiye değişen bir anlayışı ifade etmektedir (Kagan, 1992). Bu inanç sistemleri; öğretmenlerin öğrenmeye, öğrencilere, öğretmenlik rollerine, bilimin doğasına ilişkin inançlardan meydana gelmektedir (Wallace ve Kang, 2004). Öğretmenlerin bilgileri, tutumları, inançları ve değerlerinin önemli ölçüde şekillendiği ilk alan öğretmen yetiştirme programlarıdır. Burada öğretmenler, öğretme ve öğrenmeye yönelik hali hazırda mevcut olan deneyim ve inançlarını, mensubu oldukları öğretmen yetiştirme programına beraberlerinde getirmektedirler (Isikoglu, 2008). Öğretmenlerin bu programlarda edindikleri tüm çıktılar, onların meslek hayatlarında uygulamaya yönelik bilgilerini ve karar mekanizmalarını yönlendireceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğrencilerin öğrenme becerilerini etkilemektedir. Dolayısıyla bir öğrencinin konuyu öğrenebilmesi çoğunlukla öğretmene bağlıdır (Cheng, 2011). Öğretmenler, öğretimi gerçekleştirmeye yönelik gayret ve eğilimlerinden zamanla uzaklaşabilmektedirler. Buna ekonomik daralmalar, sosyal ve kültürel çevre gibi durumlar neden olabilmektedir. Bu durumlar ise öğretmenlerin pedagojik inançlarını etkilemektedir (Putnam ve Borko, 2000). Öğretmenlerin pedagojik inancını etkileyen bir başka önemli faktör ise öğretmenin eğitim hayatında karşılaştığı eğitimcilerin kabullendiği eğitim felsefesidir (Üstüner, 2008). Öğretmen, daha önceki eğitim hayatında şahit olduğu eğitim felsefelerini farkında olmadan uygulamakta ve kabullendiği eğitim felsefesi bağlamında öğretmenin kişiliği, sınıfın atmosferine de yansımaktadır. Kişilik kavramı çok boyutlu bir yapıda olmakla birlikte öğretim faaliyetlerinde öneme sahiptir. Chan ve Elliott'a (2004) göre, öğretmenlerin pedagojik inançları, kimi zaman bilginin aktarımı konusunda kimi zaman da öğrenenlerin bilgiyi içselleştirme kapasitelerine yardımcı olacak süreçler anlamında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin pedagojik inançları, onların sınıf içi uygulamalarını etkileyen yaklaşımları yansıtmaktadır (Chan, 2003). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin pedagojik inançları, onların sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları öğrenme öğretme yöntemlerine karşılık gelmektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin pedagojik inançlarının onların eğitim süreçlerini doğrudan etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Wallace ve Kang, 2004; Fives, 2003). Bu inançlar, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim strateji ve yöntemlerinin seçimini ve öğretimin nasıl tasarlanacağı ve sürdürüleceği konusunda öğretmenleri yönlendirmektedir (Freeman vd. 2014). Eğitimin yürütme işlevini

üstlenen öğretmenler çeşitli pedagojik inançlara sahiplerdir. Öğretmenlerin öğrencilere nitelikli öğrenme fırsatları sunabilmesi için içerik ve içeriğin öğretimine ilişkin gerekli pedagojik bilgiye ihtiyaçları vardır (Siraj-Blatchford vd. 2002). Öğretmenin nitelikli öğrenme fırsatları sunabilmesi de onun bilgiye ilişkin inancı ile mümkün olmaktadır. Öğretmenin öğrenciye nitelikli bir eğitim uygulaması yapabilmesinin ön şartı, ne aktaracağını bilmesidir. Bu noktada öğretmenlerin pedagojik inançları devreye girmektedir. Öğretmenlerin inanç sistemlerinin anlaşılması için onların olaylara bakış açılarının, düşünce ve duygu durumlarının, tutum ve davranışlarının, uygulama metotlarının ve çevresel unsurların ne türden etki gücüne sahip olduğunun ayrı ayrı araştırılması gerekmektedir (Chong vd. 2005). Öğretmenin sahip olduğu inançlar, etkinliklere başlandığı zaman öğretmenin öğretme, öğrenme, planlama ve değerlendirme süreçlerinden öğrencileri, öğrencilerin aileleri, çalışma arkadaşları ve idarecileri ile iletişimlerine kadar mesleklerinin her boyutuna etki etmektedir (Doğan, 2014). Watzke (2007) da öğretmenlerin pedagojik inançlarının onların düşünce ve eylemlerini etkilediği konusunda diğer araştırmacılarla aynı fikirdedir. Levin vd. (2013) öğretmenlerin pedagojik anlamda yaşadığı güçlükler ve bu güçlüklerin olası üç nedeni olabileceğini belirtmişlerdir. Bunlardan ilki, öğrenme eyleminin merkezinde öğretmen olduğu, öğrenme eyleminin tamamen öğretmene bağlı olduğu düşüncesidir. İkincisi, öğretmenlerin kendilerini özel kişiler olarak görmeleri ve kendilerine ait öğretim yöntemleri olduğuna inanmalarıdır. Üçüncüsü öğretmenlerin, öğretilmesi gereken konuyu en iyi bilenlerin kendileri olduğunu düşünmeleridir. Öğretmenlerin pedagojik inançlarının kaynaklarının ne olduğuna ilişkin araştırmalar, onların farklı kültürlerden farklı hayat tecrübelerine sahip oluşunun, öğretmenlerde öğrenme ve öğretme ile ilgili kalıcı ve güçlü pedagojik inançların oluşumuna neden olduğunu göstermektedir. Miheala ve Oana (2014) deneyimlerin pedagojik inançların değişimine etkisi olduğunu ve belirtmişlerdir. Doğan'a (2014) göre öğretmenlerin pedagojik inançlarında köklü değişiklikler olmamasının nedenini öğretmenlerin kendileri ile benzer inançlara sahip öğretmenlerle sosyal bir çevre oluşturmasından ve bu çevre ile paylaşımda bulunmasından kaynaklandığını öne sürmüştür. Sheridan (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının benimsedikleri inançların kişisel deneyimlerle ilgili olduğu, eğitim gördüğü süreç içerisinde adayların pedagojik inançlarında değişimler ve farklılaşmalar olduğu, bu değişimlerde de dahil oldukları eğitim programlarının etkisi olduğu belirtilmiştir. Wong (2016) ise lisansüstü eğitim

programına katılan öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitim anlayışından çocuk merkezli eğitim anlayışına yöneliminde etkisi olduğunu öne sürmüştür.

Öğretmenlerin pedagojik inançlarının eğitim sürecini ve öğrencileri etkileme gücüne sahip olması nedeniyle bu inançların anlaşılması, nitelikli eğitimin temellerinin oluşturulması açısından önemlidir. Eğitim faaliyetini yürüten en önemli organ olan öğretmenlerin pedagojik inançlarının belirlenmesi, var olan eksiklerin fark edilerek düzeltilmesine fırsat verecektir.

H. Pedagojik İnançların Öğretim Üzerindeki Etkisi

Bireyin var olan veya sonradan geliştirdiği inançları onların davranış ve eylemlerini, geleceğe yönelik plan ve faaliyetlerini, duyuşsal ve bilişsel boyutları olan yapılanmalardır (Wats ve Richardson, 2011). Bunun yanında inançlar, eylem ve davranışların yanı sıra bunlara yönelik niyetlerin belirleyicisi rolü üstlenmektedir (Pajares, 1992). Öğretmenler, okullarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde önceden sahip oldukları kişisel nitelikleri kullanmak yerine, koşulları analiz ettikten sonra şahsi anlayışları doğrultusunda çözüm geliştirirler. Bu noktada öğretmenlerin pedagojik inançlarından bahsetmek gerekir. Bunun yanında öğretmen yetiştiren programlar, öğretmenlerin ders uygulamalarının niteliğini arttırmakta kritik öneme sahip olmakla birlikte öğretmenlerin öğretme-öğrenmeye ilişkin inançlarını da ciddi ölçüde etkilemektedir (Decker ve Rimm-Kaufman, 2005). Pedagojik inançlar, öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını çeşitli şekillerde etkilemektedir. Bu inançlar, öğretmenlerin öncelikle öğretim uygulamalarını öğrenme becerisi üzerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmen adaylarının, yükseköğrenime başlamadan önce sahip oldukları inançlar, bu adayların alandaki tecrübelerini ve ders içeriklerini yorumlayabilmelerine destek olan birer şema işlevindedir (Holt-Reynolds, 1992). Dolayısıyla öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme programlarında edindikleri deneyimleri arzu edilen bir şekilde yorumlamayabilirler. Bunun yanında öğretmen adayları sahip oldukları pedagojik inançları, dahil oldukları öğretmen yetiştirme programlarında mantıksız buldukları öğretim yöntem ve stratejilerini mantıklı hale getirmeye yönelik de kullanabilirler. Bu adaylar, göreve başladıkları ilk zamanlarda öğretmen eğitimcilerinin gösterdiği bazı yöntem ve stratejileri, önceki inançları ile paralel hale getirebilmek için bu yöntem ve stratejiler üzerinde küçük değişiklikler yapabilir veya inançları ile tutarsız bulduklarını reddedebilirler (Kaşkaya, 2013).

Ayrıca pedagojik inançlar öğretmenlerin öğretim etkinliklerinin doğasını da etkilemektedir. Göreve henüz başlayan öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançlar, dahil oldukları öğretmen yetiştirme programını içeriğe dair yorumlamalarını etkilemekle birlikte bilgiyi saklama ve öğretim uygulamalarında kullanma biçimlerini de etkilemektedir (Pajares, 1992). Bunun yanında bu inançlar, müfredatın uygulanmasını ve öğrencilerin bilginin değerlendirilmesi uygulamalarında rol oynamaktadır (Kagan, 1992). Dolayısıyla inançlar, sınıf içi etkileşimlerin (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) anlaşılması açısından önemli bir araç olarak düşünülmektedir.

Blömeke'ye (2012) göre pedagojik inanç kavramı, *öğrenme-öğretme ile ilgili inanç* ve *bireysel-mesleki inanç* şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Bu kavramlardan ilki öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilgili olup, diğer kavram ise bu etkileşimden kaynaklanan yargıları ve değerlendirmeleri içermektedir. Öğretmenin öğrenme ve öğretmeyi yapılandırma sürecinde etkili olan bu iki kavram, öğretmenin daha yapılandırmacı veya bilgiyi doğrudan aktarıma dayalı bir görüşe sahip olmasına sebep olmaktadır. Deng vd. (2014) göre, pedagojik inanç ile ilgili araştırmalar çoğunlukla öğrenci merkezli ya da öğretmen merkezli şeklinde kavramsallaştırılmaktadır. Aktarıma dayalı bakış açısını benimseyen öğretmenler; öğrencinin pasif, öğretmenin aktif olduğu, içerik odaklı ve didaktik yöntemlerle ders işleme eğilimi içerisinde olurken, öğrenci merkezli bakış açısını benimseyen öğretmenler; bilginin inşasında öğrencinin aktif rol aldığı, çok yönlü düşünme becerilerinin geliştirilmesi için fırsat ortamlarını sunan bir görev üstlenmektedirler (Chan ve Elliot, 2004). Öğretmenlerin pedagojik inançları; müfredat çerçevesinde gerçekleştirdiği sınıf içi uygulamaları, seçtikleri içerik ve ders anlatımında kullandıkları yöntemler açısından ile bağlantılıdır (Çobanoğlu, 2011). Ayrıca bu inançlar, öğretmenlerin eğitsel yenilikleri benimseme ve uygulama sürecinde önem teşkil etmektedir (Tondeour vd. 2016). Miheala ve Oana'ya (2014) göre, öğretmen deneyimleri, pedagojik inanç değişiminde etkili olmakta ve bu değişim kişinin düşünce ve davranışlarını yansıtmaya ile mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin pedagojik inançları, onların kişisel deneyimlerine bağlı olmakla birlikte dahil oldukları öğretmen yetiştirme programlarında şekillenmekte ve gelişmektedir (Sheridan, 2016). Wong'a (2016) göre lisansüstü eğitim programlarına dahil olan öğretmenlerin, bu programa dahil olmayan öğretmenlere göre öğrenci merkezli bir anlayışa daha fazla yönelimi bulunmaktadır. Plessis'in (2016) çalışmasına

göre, stajyer öğretmenler, öğrenci merkezli inanca sahip olduğunu belirtse de ders planlamaları ve sınıf içi etkinliklerinde öğretmen merkezli uygulamalara yer vermektedir. Bunun nedeni ise bu öğretmenlerin öğrencilik dönemlerinde maruz kaldığı eğitim anlayışlarıdır. Mesleğe başlayacağı döneme kadar öğretmen merkezli bir anlayışla eğitim gören öğretmen adayları, öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemlerin kullanımına yönelik kaygı ve endişe duymakta, mesleğe başladıktan sonra ise çoğunlukla sınıf yönetimi konusunda düzenin korunması için çalışmakta ve öğrencilerini yönlendirme konusunda zorluk yaşamaktadır (Şendurur, 2018). Gerem'e (2019) göre pedagojik inançlar, genellikle üniversite, stajyer ve uygulama derslerinde şekillenmekte ve öğretmenlerin sahip olduklarını belirttikleri inançlar ile sınıf içi uygulamaları bağdaşmamaktadır. Bunun gibi bir diğer çalışmada da öğretmenler öğrenci merkezli bir anlayış eğiliminde olsalar bile bu anlayışı içselleştiremedikleri için kendi öğrencilik dönemlerinde maruz kaldıkları öğretmen merkezli eğitim anlayışı ile eğitsel faaliyetlerini sürdürmektedir (Gazioğlu, 2018). Khader, (2012) öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik inançların etkisi daima aynı sonuçlanmamakta, bu inançlar ile ders etkinlikleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bunun nedeni öğretmenin sahip olduğu inanç ile sınıf ikliminin uyuşmaması olabilir. Dolayısıyla pedagojik inançlar değişime uğrasa bile sınıf içi etkinlikler aynı kalabilir. Savaşçı ve Berlin'e (2012) göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile öğretme-öğrenmeye ilişkin pedagojik inançları tutarlılık göstermektedir. Paulson ve diğerleri (2001) ise öğretmenlerin pedagojik inançlarının karmaşık bir yapıda olduğunu, sınıf içi etkinliklerde kimi zaman inançların etkili olduğunu kimi zaman da deneyimlenmiş sınıf uygulamalarının ardından bu inançların oluştuğunu belirtmiştir. Yapılan birçok çalışmaya göre pedagojik inançlar öğretmenlerin üniversite döneminde büyük ölçüde gelişmekte fakat sınıf içi uygulamalara yansımaları, sınıf ortamlarına göre değişiklik göstermektedir (Sheridan, 2016; Şendurur, 2018; Eren, 2019; Gerem, 2019). Bahsedilen çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin pedagojik inançlarının sınıf uygulamalarına etkisinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde yeterli düzeyde pedagojik bilgiye sahip olmaları kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda programda belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için pedagojik bilgi birikimi ve bunu aktarma yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Harris vd. 2009). Bray'e (2011) göre

yeterli pedagojik bilgisi olmayan öğretmenler, sınıf içi uygulamalarında daha çok pedagojik inançlarına göre hareket etmeyi tercih edecektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki tecrübeleri boyunca geliştirdikleri eğitim uygulamalarına ilişkin inançlarını harekete geçirebilmeleri için pedagojik bilgilerinin ve akademik bilgilerinin önemi büyüktür (Buehl ve Beck, 2015). Öğretmenlerin alan bilgisi ve bilgiyi aktarma becerilerinin uyumu, onların inançları ve sınıf içi uygulamalarının uyumu ile ilişkilidir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, öz farkındalığı yeterli değilse pedagojik inançları ile tutarsız uygulamalar yapabilmektedirler (Guo vd. 2011). Fakat öğretmenler pedagojik inançları ile arasındaki sınıf içi uygulamaları uyumsuzluğu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdikleri takdirde bu tutarsızlıkları fark ederek öğretim uygulamaları ile öğretme-öğrenme inançlarında değişiklikler yapabilir (Phipps ve Borg, 2009). Bekiroğlu ve Akkoç, (2009) öğretmenlerin kendini yansıtabilme yeteneğinin, inançlar ve uygulamaların tutarlılığı ve geliştirilmesi açısından önemli olduğundan bahsetmektedir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisi ile alan yazında boşluk bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Ayrıca çalışmanın ülkemize ve eğitim sistemimize önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir. Bunun yanında bu araştırma okul öncesi öğretmenlerimize rehber olacak, onların mesleğe ve öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik pedagojik inançlarının yeterlikleri üzerindeki etkisi olup olmadığının farkına varıp, buna uygun olarak onlara gerekli gördükleri takdirde gerekli gördükleri durumlara müdahale edip, düzeltme imkânı verecektir. Dolayısıyla bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterliklerini nasıl etkilediği keşfedilmeye çalışılmıştır.

I. Literatürdeki Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, pedagojik inanç ve pedagojik yeterlik ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara kronolojik sıralama göz önünde bulundurularak yer verilmiştir.

1. Pedagojik inançlar ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar

Bu bölümde pedagojik inançlar konusunda var olan ulusal ve uluslararası araştırmalardan kronolojik bir sıra ile bahsedilmiştir. Bu araştırmalarda, pedagojik inançlar konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının katılım gösterdiği çalışmalara yer verilmiştir. Pedagojik inanç konusunda literatürde var olan uluslararası araştırmaların 1980'lerde başladığı görülmektedir (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Fakat ulusal araştırmaların ise alan yazında yeterli sayıda bulunmadığı tespit edilmiştir.

a. Pedagojik inançlar ile ilgili ulusal araştırmalar

Pedagojik inanç konusunda yer alan yurtiçi çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla *öz yeterlik inancı* (Üstüner vd. 2009; Çetingöz, 2012) ve *epistemolojik inanç* (Doğan, 2014; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005;) ile ilgili araştırmalar olduğu gözlemlenmiştir. Var olan araştırmalarda ise çoğunlukla benzer tanımların yer aldığı görülmektedir. Literatürde öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan bazı araştırmalarda *pedagojik inanç* tanımı olduğu gibi yer alırken (Başer ve Mutlu, 2011; Serdar, 2012; Kaşkaya, 2013; Dağlıoğlu, 2013; Soysal ve Radmard, 2017; Eren, 2019); bazı araştırmalarda *eğitim inancı*, (Okut, 2009; Tunca vd. 2015; Aslan, 2017; Soysal ve Tanık, 2017; Öztürk, Soysal ve Radmard, 2018; Balcı ve Küçüköğlu, 2018); *öğrenme ve öğretme anlayışı*, (Aydın vd. 2015; Baş ve Beyhan, 2013); *öğrenme ve öğretme kavramları*, (Saçıcı, 2013); *öğretmenlik inancı* (Demirbağ vd. 2015) gibi şekillerde ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan (Çobanoğlu, 2011; Arslan, 2020; Aşar, 2020) çalışmalar ise yeterli sayıda değildir. Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda pedagojik inançlar *cinsiyet*, *medeni hal*, *yaş*, *ekonomik statü ve eğitim seviyesi*, (Berkant ve Özaslan, 2019) *dil öğrenimi*, (Serdar, 2012; Dağlıoğlu, 2013; Gerem ve Ekşi, 2019) *akademik başarı*, (Kutluca, 2018) *teknoloji kullanımı* (Avcı vd. 2019; Uluay vd. 2019) bağlamlarında nitel desende yapılmıştır. Bunun yanında pedagojik inanç ile ilgili karma desende (Kaşkaya, 2013; Gazioğlu, 2018) yapılan çalışmalar da bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim programı uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretmenlik inançları ile öz yeterlik inançlarını araştıran Çobanoğlu, (2011) Ankara'da görev yapmakta olan 308 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin inançları ile öz yeterlik inançlarının eğitim programının uygulanmasında içeriğin seçimi ve öğretim süreci açısından yordama gücüne sahip olduğu görülmüştür.

Pedagojik inanç oluşumu ile ilgili araştırma yapan ve bu konuda İngilizce öğretmenleri ile çalışan Dağlıoğlu, (2013) öğretmenlerin pedagojik inançlarının şekillenmesinde üniversiteye giriş sınavındaki tercih aşamaları, hazırlık eğitimleri ve üniversite eğitimlerine göre değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Okul ve öğretmen konulu filmlerin öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve eleştirel yansıtma becerilerine etkisini inceleyen Kaşkaya, (2013) 73 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Karma yöntemin uygulandığı bu araştırmanın sonucunda bu sinema filmlerinin öğretmen adaylarınca müzakereci bir okuma yöntemi olarak anlamlandırıldığı ve bu filmler sayesinde öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme becerilerinin üretilbildiği, bu sürecin tüm öğretmen adaylarının pedagojik inançlarında etkiye neden olduğu görülmüştür.

Pedagojik ve epistemolojik inançlar konusunda çalışan Doğan, (2014) yeni mezun olan öğretmenlerin fen reformu hareketi konusunda geliştirdiği epistemolojik ve pedagojik inanç uygulamalarının zamanla ne gibi değişimlere maruz kaldığını belirlemiştir. Çalışmasının örneklem grubunda aynı üniversiteden mezun ve mesleğin ilk zamanlarında olan üç öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenlerden anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemler yoluyla üç yıl süreyle veri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin farklı inanç ve uygulamalara sahip oldukları, üç yıl içinde büyük değişimler göstermedikleri görülmüştür. Bunun yanında epistemolojik inançların, pedagojik inançlara göre değişime daha dirençli olduğu, pedagojik inançların epistemolojik inançlara göre sınıf içi uygulamaları ile daha fazla ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre, pedagojik inançlar öğretim uygulamalarında zaman içinde daha aktif rol almaktadır.

Öğrencilerin inanç sistemlerinin öğretme-öğrenme süreçleri ile nasıl bir ilişki olduğunu inceleyen Demirbağ vd. (2015) yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak sekiz fen bilgisi öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmanın sonunda pedagojik ve epistemolojik inançların, ön deneyim ve tutumların öğrencilerin yazma süreçlerini etkileme gücüne sahip olan temel unsurlar olduğu görülmüştür.

Öğretim elemanlarının katılımıyla araştırmasını gerçekleştiren Soysal ve Tanık, (2017) öğretim elemanlarının eğitsel süreçlerde karşılaştıkları problemler ve bu problemlere yönelik atıfsal akıl yürütmelerinin onların öğrenme-öğretme ve bilgiye ilişkin inançlarına yönelik etkisini incelemek üzere iki akademisyenle çalışmışlardır. Nitel yöntemle yürütülen bu çalışmada veriler görüşme tekniği yoluyla toplanmış,

epistemolojik ve pedagojik inançların ne şekilde etkilendiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenen merkezli akademisyen içe yönelimli, öğretmen merkezli akademisyen ise dışa yönelimli olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarıyla çalışan Kutluca, (2018) öz yeterliğin akademik başarı ile pedagojik-epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi araştırmış ve dört farklı likert tipli ölçek aracılığıyla 294 öğretmen adayına uygulamıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin ortalamadan yüksek olduğu, sınıf düzeyi değişkenine göre çeşitlilik gösteren öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı ve pedagojik inanç değişkenlerinden etkilendiği görülmüştür. Yine öğretmen adayları ile çalışan Şendurur, (2018) pedagojik inançlar ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmen adaylarının karma inançlara sahip olduğu fakat bunları uygulamaya dönüştürmedikleri sonucuna varmıştır. Üniversite uygulama derslerinin genellikle öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olduğu ve öğretmen adaylarının pedagojik inançlarında büyük farklılıklar olmadığı görülmüştür.

Gazioğlu, (2018) öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşım uygulamalarında karşılaştığı öğretimsel güçlüklerle ilişkin atıfsal akıl yürütmelerinin öğretme-öğrenmeye ilişkin pedagojik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada, karma yöntem desenini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitim sürecinde pasif oldukları, dolayısıyla kalıcı ve aktif öğrenmelerin gerçekleşmemesine ilişkin inançları olduğu ve bunu sınıf içi uygulamalara tam olarak yansıtmadıkları ortaya çıkmıştır. Fen bilimleri öğretmen adayları ile çalışan Eren, (2019) öğretmenlerin pedagojik inançlarının ders planı ve ders anlatım sürecine yansıma düzeyini araştırmıştır. Görüşme formu ve ders planlarının incelenerek verilerin toplandığı bu çalışmada 9 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının karma inançlara sahip olduğu, ders anlatım ve ders planı verilerinde uyumlu oldukları ortaya çıkmıştır.

Alan yazın incelendiğinde pedagojik inançlar konusunda çoğunlukla öğretmenler ve öğretmen adayları ile çalışıldığı, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı saptanmıştır. Bu konuda farklı araştırmalara da yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

b. Pedagojik inançlar ile ilgili uluslararası araştırmalar

Pedagojik inançlar konusunda yapılan uluslararası çalışmalar incelendiğinde çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (örn. Pajares, 1992; Fives ve Buehl 2012; Levin, 2014). *Öğretmenlerin pedagojik inançları*, (Nespor, 1987; Kagan, 1992; Richardson, 1996) *pedagojik inanç oluşumu*, (Pajares, 1992; Awenowicz, 2009) *uygulamayı etkileyen inançlar*, (Wilkins, 2008; Brown, Harris ve Harnett, 2012) *uygulama ve inançların farklılığı*, (Lim ve Chai, 2008; Lin, 2011) *öğretmen inançları ve sınıf içi uygulamaların karşılıklı ancak karmaşık ilişki içerisinde oluşu* (Kang, 2008; Mouza, 2009) ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bunun yanında *öğretmen inançlarının oluşumunu etkileyen tarihsel, politik, kültürel ve sosyal değişkenlerden ne şekilde etkilendiğini* belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da yapılmıştır (Fairbanks vd. 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin dört yaş pedagojisine ilişkin inançlarını belirlemek üzere 18 okul öncesi öğretmeni ile çalışan Lee, (2006) öğretmenlerin dört yaş çocukları ile yürütülen okul öncesi eğitimin stresli olmak yerine ilgi çekici ve eğlenceli olması gerektiği konusunda benzer inançlara sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında bu öğretmenler, çocukların günlük becerilerine ve ilgi ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler planlanması gerektiği konusunda da benzer inançlara sahiplerdir. Çin’de yer alan bir lisede görev yapan 2 İngilizce öğretmeni ile araştırma yapan Wang, (2006) inançların uygulamaya etkisini incelemiş ve inançların uygulamalara büyük ölçüde yansıdığını belirtmiştir. Yenilikçi bir eğitim anlayışının uygulanmasının öğretmen inanç ve davranışlarını ne düzeyde etkilediğini inceleyen Mohammed, (2006) çalışmasında bu inançlar ile öğretim uygulamaları, mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Mülakat ve gözlem yöntemleriyle verilerin toplandığı araştırmada, öğretmenler çoğunlukla pedagojik inançlarını uyguluyor gibi görünse de sınıf etkinlikleri noktasında farklar olduğu görülmüştür. Bunun ise öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması, değişime kapalı olmaları, destekleyici bir okul iklimine sahip olmamaları gibi nedenlere bağlı olduğu belirtilmiştir.

Singapur’da altı öğretmen üzerinde araştırma yapan Lim ve Chai, (2008) öğretmenlerin pedagojik inançları ve bilgisayar destekli sınıf derslerinin planlanması

ve yürütülmesine yönelik gözlem ve görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen pedagojik inançlara sahip olmalarına rağmen buna uygun koşul ve imkanlara sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmen adayları, sınıf içinde karşılaştıkları problem durumlarının çözümünde öğrencileri sürece dahil ettiklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarıyla çalışan Awenowicz, (2009) eğitim programının pedagojik inançlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının pedagojik inançları üzerinde çeşitli faktörlerin etki ettiği ve bu faktörlerin inançlar üzerinde değişim gücüne sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında pedagojik inançlar ile uygulamalar arasında farklılıklar gözlenmiştir.

Pedagojik ve epistemolojik inançlarla ilgili araştırma yapan Chai, (2010) öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli bir anlayış benimseyerek bilgiyi aktaran konumunda oldukları bir tutum sergilediklerini ifade etmiştir. İnançlar ve sınıf içi uygulamalar konusunda araştırma yapan Lin, (2011) öğretmenlerin inanç oluşumlarında mesleki deneyimlerinin etkili olduğunu ve bu inançlarla uygulamalar arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Pedagojik inançlar ve öğretim faaliyetleri ile ilgili Tayvan’da araştırma yapan Lin, (2011) öğretmenlerin çoğunlukla öğrenci merkezli bir inanca sahip olduklarını fakat bu inancı teknolojik etkinliklere yansıtamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adayları üzerinde araştırma yapan Khader, (2012) yine pedagojik inançlar ile öğretim etkinliklerinin ilişkisini incelediği çalışmada, inançların eğitim uygulamaları üzerinde güçlü bir etkisinin olmadığını gözlemlemiş, bunun nedeninin yorum gerektirmeyen konuların öğretiminden kaynaklandığını öne sürmüştür.

İş temelli öğrenmenin öğretmenlerin pedagojik inançları ve öğrenci-işveren beklentilerini eleştirel bir bakış açısıyla inceleyen Abukari, (2014) Birleşik Krallık’ta 120 kişi üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenimi kolaylaştırmak için yansıtıcı yöntem tekniğinden faydalandıkları ve bu öğretmenlerin pedagojik inançlarının öğrencilere iş deneyimi kazandırmak olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yazma öğretimine ilişkin pedagojik inançlarının sınıf içi uygulamalarına etkisini inceleyen Uddin, (2014) Bangladeşli 15 öğretmen ile çalışmış ve öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik inançlar ile sınıf içi uygulamaları arasında tutarsızlık olduğu sonucuna varmıştır. Bunun nedeninin sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve motivasyon gibi değişkenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Romen

öğretmenlerin inançları üzerinde araştırma yapan Voinea ve Palasan, (2014) öğretmenlerin kendi inançlarının farkında olmasının önemini vurgulamış ve inançları değiştirmek için pedagojik inançlar üzerine düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Almanya’da çalışan 221 okul öncesi öğretmeni üzerinde çalışan Anders ve Rossbach, (2015) oyun temelli matematik eğitime öğretmenlerin okul deneyimlerinin etkisini ve sahip oldukları pedagojik inançların onların duygusal durumlarını ne ölçüde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe yönelik olumlu tutumlar beslediği, matematiğe ilişkin duygusal tutumlarının, matematik içerikli pedagojik inançlarını belirlemede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin pedagojik inançlarının mesleki kariyerleri süresince uğradığı değişikliklerin nedenlerini araştıran Mihaela ve Oana, (2015) öğretmenlerin pedagojik inançları öğrenim kariyerleri ile değişmediği, bununla birlikte bu inançların daha yenilikçi ve esnek anlayışa dönüşebileceği ve bu değişikliklere etki eden unsurların davranış yapısı, düşünce gücü, deneyim, üniversite yıllarında edindiği okul algısı, yaş ve sosyal ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cole, (2016) öğretmenlerin pedagojik inançlarının uygulamadaki etki düzeyini araştırmış ve öğretmenlerin uygulamaya ilişkin inançlarını nasıl ifade ettiklerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda bu inançların çocukluk döneminde başlayıp üniversite eğitimi sürecine kadar oluşmaya başladığı, bu oluşumda okul deneyimleri ve sosyal ilişkilerle kazanılan deneyimlerin yanında üniversite eğitiminde edinilen deneyimler ve öğretmenlik mesleğinde edinilen deneyimlerin etkisi olduğu görülmüştür. Pedagojik inançlar ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişkinin konu alındığı Tondeur, Van-Braak, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich’in (2017) araştırmasında meta analiz yöntemi ile 14 çalışma incelenmiştir. Araştırma sonucunda, pedagojik inançlar ile teknoloji kullanımı arasında çift yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Berger ve Lê Van, (2019) öğretmenlerin pedagojik inançları ile öğretmen kimliğinin bileşenleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar, bu çerçevede 236 ortaokul öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretilcek konuyu doğrudan aktarmada pedagojik inançlarının büyük ölçüde etkili olduğu görülmüştür.

Pedagojik inanç konusunda ilgili uluslararası çalışmalara bakıldığında, çoğunlukla ilköğretim ve lise öğretmenleri ile çalışıldığı, bunun yanında öğretmen adaylarıyla da birçok çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanında sınıf içi

uygulamalarda öğretmenlerin sahip oldukları çoğunlukla pedagojik inançların etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Pedagojik yeterlik ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar

Bu bölümde pedagojik yeterlik ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalardan kronolojik bir sıra ile bahsedilmiştir. Bu araştırmalarda, pedagojik yeterlik konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının katılım gösterdiği çalışmalara yer verilmiştir.

a. Pedagojik yeterlik ile ilgili ulusal araştırmalar

Pedagojik yeterlik konusunda ulusal alan çoğunlukla *öğretmen öz yeterliği*, (Üstüner, Demirtaş vd. 2009; Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016) *öz yeterlik inancı*, (Tepe ve Demir, 2012; Koç, 2015; Daşdan, 2016) *öğretmen yeterliği*, (Başbay ve Bektaş, 2010; Baykara, 2011) ile ilgili araştırmalar olduğu gözlemlenmiştir. İlgili araştırmalar öğretmen adayları ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini *yaş, cinsiyet, mesleki algı, sosyo-ekonomik durum, medeni durum* (Özdemir, 2008; Azar, 2012; Palavan ve Davut, 2015) gibi değişkenler yönünden incelenmiş, bu araştırmaların nicel, nitel ve karma yöntem ile çalışıldığı görülmüştür. Bunun dışında pedagojik yeterlik üzerine yapılan ulusal çalışmalarda daha çok *öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri* (Polat ve Ünişen, 2016; Ünal ve Dağıstan, 2017; Çakan, 2021) üzerine araştırmaların var olduğu saptanmıştır. Bu sebeple araştırmanın bu kısmında öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan yurtiçi çalışmalara ağırlık verilecektir.

Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik alan gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan Acar, (2012) örneklem grubunun kapsamlı olduğu bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya farklı şehirlerden sınıf öğretmenleri, veliler, fen bilgisi öğretmenleri, fen alanında yer alan akademisyenler, okul yöneticileri katılımcı olmuşlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi etkinliklerinde başarılı olabilmelerinde; pedagojik yeterliklere sahip olma, öğrenciyi tanıma ve öğrencinin seviyesini anlama, kendini güncel tutma, fen dersi ile diğer dersler arasında transfer yeteneğine sahip olma gibi özelliklere sahip olması gerektiği anlaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik öz yeterlik inançlarını belirlemeye ilişkin ölçek geliştirmeyi amaçlayan Tepe ve Demir, (2012) Konya’da 862 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Geçerlik ve güvenirliği belirlemek üzere uzman görüşlerine başvuru çalışmada, ölçeğin amacına ulaşan sonuçlar veriyor olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin matematik alanında yeterliklere ilişkin görüşlerini inceleyen Gülteke, (2012) 73 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmış ve bunun sonucunda öğretmenlerin matematiğe ilişkin olumlu bakış açılarına sahip oldukları, matematiksel ölçme değerlendirme konularına gereken önemi vermedikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca mesleki gelişim açısından öz değerlendirmenin büyük katkıya sahip olduğu vurgulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, (2013) araştırmalarında pedagojik öz yeterliğe ilişkin görüşlerin görev süresi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerden etkilenme düzeyini incelemiştir. Elazığ'da çalışan 98 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve bu durumun bahsedilen değişkenlerden etkilenmediği sonucuna varılmıştır. Uysal ve Kösemen, (2013) öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okuduğu bölüm değişkenleri açısından incelemişler ve pedagojik öz yeterlik inanç düzeyinde öğretmenlik branşlarına ve değişkenlere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını gözlemlemişlerdir.

Öğretmen adaylarının matematik alan bilgisine ve genel mesleki öz yeterlik düzeylerini inceleyen Güreş, (2014) 142 öğretmen adayı üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının alan eğitimi ve alan bilgisi konusunda yüksek öz yeterliğe sahip olduğu, mevzuat ve yönetmelikleri bilme ve takip etme konusunda düşük öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun olası nedeninin ise öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamamış olmaları şeklinde belirtilmiştir. Şenol ve Ergün, (2014) Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları arasındaki öz yeterlik inanç düzeylerini karşılaştırmayı amaçladığı araştırmasında Afyonkarahisar'da çalışan 177 öğretmen ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim gören 161 öğretmen adayı üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri, okul öncesi öğretmenlerinden daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik yeterliklerini inceleyen Özdemir'in (2014) araştırmasına 214 öğretmen katılımcı olmuştur. Araştırmaya göre öğretmenlerin ortalamanın üstünde yeterlik düzeyine sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenler kendilerini sosyal medya ve teknoloji kullanımında yeterli görmekteyken, üst düzey teknoloji kullanımı konusunda yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma

sonucunda yeni mezun öğretmenler ve erkek öğretmenlerin daha yüksek yeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan bilgisi, pedagojik, teknolojik yeterlik düzeylerini inceleyen Akman, (2014) bu üç değişken içerisindeki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda bölgesel farklılıklar görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin pedagojik bilgi ve alan bilgileri arasında yüksek bir ilişki olduğu, teknolojik bilgi ile alan bilgisi arasında düşük bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen dersine yönelik pedagojik bilgi ve pedagojik yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen Güler, (2015) 176 katılımcı ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve pedagojik yeterlik açısından kendilerini yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlarda akademik başarı, cinsiyet gibi değişkenlere göre büyük bir farklılaşma görülmemektedir. Koç, (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalara dair pedagojik yeterliklerini belirlemeyi amaçlamış ve bu doğrultuda Muş, Mardin, Batman ve Van'da çalışan 683 okul öncesi öğretmeni üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada, sınıf içi etkinliklere yönelik pedagojik yeterlik inancının, mesleki deneyim, çalışılan kurum, yaş ve sektöre göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik görüşlerini belirlemeyi hedefleyen Kula'nın araştırmasına (2015) 225 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Buna göre öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin okudukları bölüme, internete ulaşım imkanlarına ve ne süredir internet kullanıcısı olduklarına göre farklılıklar gösterdiği; pedagoji ile ilgili tamamladıkları ders sayısına ve internet kullanım sebeplerine göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Yoldaş vd. (2016) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları arasında öz yeterlik inançlarını belirlemek ve karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitime dair öz yeterlik inançlarını inceleyen Bülbül'ün (2016) araştırmasına Ankara ili Akyurt ilçesinde görev yapan 154 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri matematik eğitime yönelik yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür.

Arslan (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu çerçevede İzmir'de görev yapan 237

öğretmen üzerinde çalışma yapmıştır. Buna göre öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça eleştirel düşünme becerisi ve öz yeterlik inancında da artış yaşanmakta, bu durum mesleki deneyime göre bir değişim göstermemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen Yılmaz vd. (2016) araştırmasına Balıkesir ilinde çalışan 173 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile teknoloji kullanımı arasında düşük fakat pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklere yönelik tutumları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran Daşdan, (2016) Ankara ili Etimesgut ve Sincan ilçelerinde görev yapan 291 okul öncesi öğretmeni üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik boyutlarından; eğitim ortamlarının düzenlenmesi, planlama, öğretim uygulamaları, sınıf yönetimi ve iletişim boyutlarında yüksek ortalamalara sahip olduğu ve öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ve öz yeterlik inancı kaynakları öğrenci sayısı, branş ve cinsiyete göre farklılaşma göstermemekte, mesleki deneyime göre ise farklılaşma göstermektedir. Fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Avcı ve Ateş'in (2018) çalışmasına 332 öğretmen katılım göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz güven seviyeleri ortalamanın üzerindedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile pedagojik yeterlikleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlayan Çetinkaya'nın (2019) araştırmasına İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde çalışan 264 öğretmen katılım göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin demokratik tutuma sahip olduğu ve öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Atasoy'un (2019) araştırmasına Çanakkale ilinde çalışan 163 öğretmen katılım göstermiştir. Buna göre, öğretmenlerin yüksek mesleki değerlere sahip olduğu ve öz yeterlikleri ile mesleki değerleri arasında bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Tunç, (2019) araştırmasını Iğdır'da çalışan öğretmenlere uygulamıştır. Araştırmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında orta seviyede ilişki olduğu görülmüştür.

Kısacası öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri çeşitli değişkenlerden etkilendiği ve çoğunlukla yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir. Yaşamın kritik dönemlerini oluşturan okul öncesi dönemde, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik açıdan yeterli olmalarının, çocuklara nitelikli bir eğitim sunulması açısından büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

b. Pedagojik yeterlik ile ilgili uluslararası araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde pedagojik yeterlik konusunda yapılan yurtdışı araştırmalar incelenmiştir. Alan yazında yer alan birçok çalışma çoğunlukla *öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi*, (Bautista ve Boone, 2015; Phan ve Locke, 2015) *öz yeterlik ve inanç değişimi*, (Palmer, 2006) *öz yeterliği etkileyen nedenler*, (Kim ve Kim, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2017) *öz yeterlik kaynakları*, (Mansfield ve Woods, 2012) *öz-yeterlik özel eğitim*, (Gerson, 2012) *pedagojik yeterlikler* (Gropen vd. 2017) açılarından incelenen çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca pedagojik alan bilgisi bağlamında öğretmenlerin argümantasyon gelişimleri üzerine çalışmalara rastlanmıştır (Knight-Bardsley ve McNeill, 2016; Marco-Bujosa vd. 2017). Özellikle literatürde inançlar ve pedagojik bilgiler konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların çoğu bu iki kavramın ilişkili olduğunu ve eğitimin niteliğini arttırdığı konusunda hemfikirlerdir (Strawhecker, 2004; Drageset, 2010; Campbell vd. 2014). Bu çalışmaların ortak bulguları, inançlar ve pedagojik bilgilerin zengin ortamlar sağladığı ve bunların incelenmesi gerektiğidir. Öğretmenlerin inançları onların sınıf içi pedagojik kararlarını ve uygulamalarını etkilemektedir (Cross, 2009). Bunların dışında *okul öncesi* bağlamı göz önünde bulundurulduğunda ise var olan araştırmaların *öğretmenlik ve fen eğitiminde* pedagojik alan bilgi düzeylerine yoğunlaştığı görülmektedir (Anders ve Rossbach, 2015). Dolayısıyla *okul öncesi* bağlamında *pedagojik yeterlik-pedagojik inanç* ilişkisine yönelik yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda ulaşılan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Bonner (2001), gözlemler, resmi ve gayri resmi görüşmeler ve ders planları ve ders müfredatı gibi veri toplamalar yoluyla on ay boyunca beş fen bilgisi öğretmenin eğitim inançları, pedagojik alan bilgisi ve algılarının etkileşimine odaklanmıştır. Katılımcıların öğrenciler ve disiplinin yapısı hakkındaki inançlarının, neyin öğretileceğini ve nasıl öğretileceğini belirlemede hayati olduğu bulunmuştur. Konunun zorluğuna ilişkin algılar ve zaman kısıtlamaları da ders materyali seçimini ve öğretim yaklaşımını etkilemiştir (Bonner, 2001). Bonner'a (2001) göre programa

ilişkin inançlar, pedagojik alan bilgisi ve algılar birlikte çalışmış ve aralarındaki etkileşim programın uygulanmasını belirlemiştir. Ayrıca katılımcıların eğitim inançları onların pedagojik bilgilerini etkilemiştir.

Öğretmen adayları üzerinde çalışma yapan Strawhecker (2004), dört grup öğretmen adayını 96 öğretmen adayını kapsayan bir örneklemeyle yeni uygulanan tasarımın etkisini araştırdı. Birinci gruptaki öğretmen adayları içerik kursu, yöntem kursu ve alan çalışmasına dahil olmuş, ikinci gruptaki öğretmen adayları ise yalnızca içerik kursu ve alan çalışmasını tamamladıktan sonra bir matematik yöntemleri kursuna kaydoldu. Üçüncü grupta ise alan derslerini tamamlayan öğretmen adayları yöntem dersi ve alan çalışması almıştır. Son grup öğretmen adayları sadece içerik derslerine dahil olmuş ve başka ders almamıştır. Dört farklı grubun kullanılmasının nedeni, eski ve yeni lisans programlarının farklı derslerin aynı anda okutulmasıydı. Tasarımın ve ilişkilerin öğretmen adaylarının matematik ve pedagojik bilgi öğretimine ilişkin inançları üzerindeki etkisini araştırdı. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanmış ve tüm ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu bulmuştur (Strawhecker, 2004). Ayrıca öğretim yöntemleri dersinin, matematik öğretimine yönelik inançları olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini inceleyen Smith'in (2000) araştırmasına göre öğretmenlerin pedagojik bilgileri onların tecrübeleri, geçmiş eğitim yaşantıları ve inançları gibi değişkenlerden etkilenebilmektedir. Klibanoff vd. (2006) okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel dil miktarı ve çocuğun mevcut matematik bilgisinin okul yılları içindeki değişimini incelemişlerdir. 4 yaşına gelinceye kadar mevcut matematik bilgisi bireysel farklılıklar içermekte ve bu durum ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilişkili olmaktadır. Öğretmenin kullandığı matematiksel dil çocuğun okul yılı içerisinde sahip olacağı matematik bilgisini arttırmakla birlikte bu durum, 4 yaşına kadar edinilen matematik bilgisini etkilemeyeceği şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin pedagojik bilgi yapıları ile inanç yapıları arasındaki etkileşimi inceleyen Drageset, (2010) Norveç'te 356 matematik öğretmeni ile çalışmış ve araştırma sonucunda inançların kişinin ne öğrendiği üzerinde bir etkiye sahip olduğunu, pedagojik konu bilgisi sayesinde öğretmenlerin inançlarının değişebileceği veya etkilenebileceği ortaya çıkmıştır. Drageset, (2010) Öğretmenlerin inanç ve bilgilerini sadece bağlantılı olarak değil, aynı

zamanda birbirini güçlendiren unsurlar olarak da ele almanın gerekli olduğu sonucuna varmıştır. Bu bağlamda inanç ve pedagojik bilgilerin birbirine etkilediği söylenebilir. Drageset'ten (2010) farklı olarak Campbell vd. (2014) öğrenci farkındalığı ve başarısını da ekleyerek öğretmenlerin matematik içeriği ile pedagojik bilgisi, öğretmen algıları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Algılara, öğretmenlerin inanç ve farkındalıkları şeklinde bir tanımlama getirmişlerdir. Araştırmaya katılan 4 ve 8. Sınıf öğrencilerine ders veren toplam 259 öğretmenden nicel veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin bilgileri ile algıları arasında öğrencinin başarısına etki eden önemli etkileşimler olduğu anlaşılmıştır.

Chen (2010), ağırlıklı olarak matematik öğretmen adaylarının kesirlere bölme konusundaki bilgi gelişimini ve inanç değişimini yöntemler dersi aracılığıyla incelemiştir. Ayrıca özel alan bilgisi gelişiminin inanç değişimini etkileyip etkilemediği ve bir katılımcının inançlarının pedagojik alan bilgisi gelişimini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Chen (2010), mülakatlar, anketler, kavram haritalama ve yazılı ödev ile nitel bir metodoloji kullanmıştır. Veriler 27 katılımcıdan iki adımda toplanmıştır. İlk adımda Chen (2010) yöntem dersi sırasında bilgi ve inançların gelişim sürecini testler, anketler, kavram haritaları ve yazma ödevi ile izlemiştir. İkinci aşamada, farklı matematik başarılarına göre altı katılımcı seçilmiş, gözlemlenmiş ve mülakat yapılmıştır. Daha sonra izleme analizi olarak bir öğretmen adayı ile sınıf gözlemlerine devam edilmiştir. Chen'in (2010) araştırmasının sonucu, özel alan bilgisinin geliştirilmesinin inançlar hakkında yeniden düşünmeyi tetiklediğine işaret etmiştir. Ayrıca kesirlere bölme ve kesirlerin öğretilmesine ilişkin inançların öğretmen adaylarının neyi öğreteceklerini ve nasıl öğreteceklerini etkilediği belirtilmiştir.

Barraugh (2011) yedi ilkokul birinci sınıf öğretmenini incelemiş ve öğretmenlerin matematik öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgi ve inançlarını ölçmek için anketler kullanmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin öğretiminin matematiksel kalitesini karakterize etmek için gözlemler yapmış ve yorumlarını ortaya çıkarmak ve bilgi ve inanç verilerini üçgenlemek için görüşmeler yapmıştır. Veri analizleri, öğretmenlerin inançları, bilgileri, yorumlamaları ve bağlama özgü faktörler arasındaki aracı ilişkileri ortaya çıkarmıştır. Barraugh'a (2011) göre, her faktör öğretimi etkileyebilir ve bazı durumlarda belirli faktörlere ve diğer durumlarda diğer faktörlere öncelik verilir. Barraugh (2011) ayrıca daha kaliteli eğitim sağlamak için

öğretmenlerin bilgi, inanç ve yorumlanmasının eşit derecede dikkate alınması gerektiğine işaret etmiştir.

Bahcivan ve Cobern (2016), fen bilgisi öğretimi inanç sistemlerini ve bunların pedagojik alan bilgisi ve öğretim uygulamaları ile ilişkisini üç fen bilgisi öğretmeni ile çoklu bir durum çalışması tasarımı yürüterek incelemiştir. Mülakatlar ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanan veriler, inançların katılımcıların fen öğretme ve öğrenme konusundaki anlayışlarını, bilgilerini ve uygulamalarını şekillendirdiğine işaret etmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin inançları, pedagojik alan bilgi ve uygulamalarıyla sistematik bir tutarlılığa sahiptir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlik ve donanımlarını incelemeyi amaçlayarak okul öncesi öğretmenleri üzerinde araştırma yapan Anders ve Rossbach'e (2015) göre öğretmenlerin matematik eğitime dair tutum ve inançları, pedagojik alan bilgileri ve mesleki yeterlikleri pedagojik alan bilgisinin en önemli alanları alanlarıdır. Matematik eğitiminde oyun temelli yaklaşımın kullanılma durumunu, öğretmenlerin matematiğe karşı tutumlarını belirlemek amacıyla 221 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin matematik eğitiminde oyun temelli yaklaşıma mesafeli bir yaklaşım benimsedikleri fakat matematik eğitime karşı negatif bir anlayışa sahip olmadıkları görülmüştür. Sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki yeterlikleri onların duygusal tutumlarından etkilenmektedir.

Mavhunga ve Rollnick (2016), konuya özel pedagojik alan bilgisi ile fen bilgisi öğretmenlerinin temel inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışma, genel pedagojik alan bilgisini değil, konuya özel pedagojik alan bilgisini araştırdığı için diğer çalışmalardan daha farklıdır. Veriler, 16 kimya öğretmeni adayı ile yapılan ön ve son testlerde sesli olarak kaydedilmiş, tartışmalar ve açık uçlu soruların yazılı cevaplarından toplanmıştır. Mavhunga ve Rollnick'in (2016) çalışmasının sonuçları, konuya özel pedagojik alan bilgisi ile öğretmen inançları arasındaki ilişkinin diğer çalışmalarda yansıtıldığından daha karmaşık olduğunu göstermiştir.

Özetle, alan yazında yer alan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar çoğunlukla öğretmen bilgisinin ve öğretmen inançlarının bireysel etkisini belgelemiştir. Bazı çalışmalar bilgi ve inançları birlikte ele alarak başka boyutlar (ör. uygulama, politika, algı) eklemiştir. Ancak genel bağlamda, konu öğretimi incelenmiş ve çoğunlukla nicel tasarımlarla yürütülen çalışmalar yapılmıştır. Böylece araştırılan boyutlar arasında

istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunsa da bu ilişkiyi netleştirmek adına daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Yukarıda belirtildiği gibi, öğretmenlerin pedagojik yeterlik ve pedagojik inançlarının birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini analiz eden çalışma sayısı yeterli değildir. Mevcut çalışmalar alan yazına katkıda bulunmalarına rağmen, var olan durum ve çalışma koşullarına odaklanmıştır. Öte yandan pedagojik bilgi ve inançlar arasındaki inceleyen birçok çalışma öğretmen adayları ile yapılmıştır. Literatürde öğretmenlerle çalışılması açısından bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yeterlik ve inançlarını derinlemesine inceleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada derinlemesine bir anlayış sağlamak amacıyla pedagojik yeterlik ve inançlar arasındaki etkileşimler, karma yöntem (mixed type) deseniyle açık bir şekilde araştırılmıştır.

III. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, geçerlik ve güvenirlik ölçütleri, araştırmanın çalışma grubu ve alt örneklemelerin belirlenmesi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin ne şekilde analiz edileceğine dair bilgiler içeren alt başlıklar yer almaktadır.

A. Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada uygulandığı karma yöntem (mixed type) kullanılmıştır. Karma yöntem hem nicel hem de nitel verilerin toplanarak iki veri grubunun birbiriyle tamamlandığı bir araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karma yöntemde araştırmacı, tek veya art arda uygulanan çalışmalar içerisinde nicel ve nitel yöntem yaklaşımlarını birleştirmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu yöntem ile araştırmacı farklı yöntem, strateji ve yaklaşımlar kullanarak olayları bir çerçevede sunarak analiz etmekte ve bir araya getirmektedir (Johnson vd. 2003). Karma yöntem yaklaşımının temel hipotezi, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının çeşitli öğelerinin geniş ve derin anlayış ve doğrulama amacıyla birleştirilerek kullanılmasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Karma yöntem araştırması, araştırmacının seçeneklerini genişleterek araştırma soruna yanıt ararken çoklu yaklaşımlar kullanmayı sağlamaktadır. Bu yöntemin amacı, bir düşüncüyü desteklemek ya da doğruluğunu kanıtlamak değil, kişinin olay veya duruma yönelik anlayışını genişletmektir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Giannakaki (2005) karma yöntem yaklaşımının; aynı olayı araştırmak için nicel ve nitel verilerin aynı anda ancak birbirinden bağımsız kullanılması *Üçgenleme (Triangulation)*; bir yöntem ile elde edilmiş bulguların detaylandırılarak açıklanması için diğer yöntemin sonuçlarına başvurulması *Tamamlayıcılık (Complementarity)*; nicel ve nitel yöntemlerin sıralı bir zaman diliminde yapılması ve nitel verilerin, araştırmanın nicel

verilerinin açıklanmasına yardımcı olması *Gelişim (Development)*; araştırmada elde edilen sonuçların yeni hipotezler veya araştırma soruları üretilerek zenginleştirilmesi *Başlangıç (Initiation)*; birbirinden farklı olguları araştırmak için farklı araştırma yöntemleri yoluyla araştırmanın kapsamını genişletmek *Genişletme (Expansion)* şeklinde gerekçeleri olduğunu dile getirmiştir. Araştırma problemine yanıt aramak için toplanan nicel veriler sonrasında nitel veriler ile detaylandırılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle likert tipli ölçek aracılığıyla nicel veriler analiz edilmiş ve sayısal hale getirilmiştir. *Sıralı dönüşümsel tasarım* adı verilen bu araştırma türünde verilerin analizi araştırmanın sonuç ve yorumlama kısmında bütün hale getirilmektedir. Bu araştırma türü, araştırmanın problem durumunun daha derin bir şekilde anlaşılması ve daha geniş bir bakış açısı ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Cresswell ve Cresswell, 2017).

1. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlilik ölçütleri nicel araştırma türlerinde bilimsellik boyutunu temsil eden iki önemli ögeyi oluşturmaktadır. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik ölçütleri sayısal ifadelerle açıklanabiliyor iken nitel araştırmalarda ise araştırmacının farklı kriterleri yerine getirerek güvenirlilik ve geçerliği kanıtlaması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kriterler; gerçekliği temsil eden *içsel geçerlik*, genellenebilir olmayı temsil eden *dışsal geçerlik*, araştırmanın tekrarlanabilir olmasını temsil eden *güvenirlilik*, araştırmacının objektif olmasını temsil eden *nesnelliktir* (Lincoln ve Guba, 1985). Bu kriterleri yerine getirebilmek amacıyla meslektaş değerlendirmesi (member checking), çeşitleme (triangulation) ve denetim izni (audit trail) yöntemleri nitel araştırma yaklaşımlarında çoğunlukla kullanılan geçerlik ve güvenirlilik ölçütlerindendir (Creswell ve Miller, 2000). Creswell'e (2013) göre bir nitel araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için bu ölçütlerin birkaçına sahip olması gerekmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın nicel boyutuna yönelik verilerin geçerlik ölçütünü sağlamak için;

1. Örneklemde yer alan katılımcılar rastgelelik ilkesine göre seçilmiştir.
2. Aynı araştırmacı, uygulama ve veri toplama sürecini gerçekleştirmiştir.
3. Veri toplama sürecinde katılımcı kaybı olmamıştır.
4. Veri toplama araçları uygulama öncesinde uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise iç geçerliği sağlamak için; öncelikle literatür taraması yapılarak *veri toplama araçları geliştirilmiştir*. Veri toplama araçlarının iç geçerliğini sağlamak için *uzman görüşüne* başvurulmuştur. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uzman görüşü alınması ile araştırmanın iç geçerlik ve dış denetimi sağlanmıştır (Başkale, 2016). Söz konusu veri toplama araçlarının amaca ne ölçüde hizmet ettiğini görebilmek adına *pilot uygulama* yapılmıştır (Houser, 2015). Nicel ve nitel verilerinin bütünlüğünü sağlamak amacıyla *üçgenleme (triangulation)* ölçütü ve *veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi* sağlanmıştır (Merriam, 2015). Bu çerçevede üç farklı veri toplama araçları uygulanmıştır. Nicel kısımda Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği, (PİSÖ) nitel kısımda Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF) ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları kullanılarak ana problem durumu açıklanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi sırasında güvenilirliğin sağlanması için *uzman görüşüne* başvurularak kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır (Speziale vd. 2011). Böylelikle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için kullanılan *tutarlık* ölçütü de yerine getirilmiştir. Araştırmacının uygulama-veri toplama sürecinin her aşamasında aktif bir şekilde yürütücü görevi üstlenerek katılımcı grubunun *uzun süreli etkileşim* geçirilen kişiler odaklı seçilmesi sağlanmıştır (Creswell ve Creswell, 2017). Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak adına alt ve üst örneklem grubunda yer alan öğretmenler *amaçlı örneklem* aracılığıyla seçilmiş ve detaylı olarak betimlenmişlerdir. Ayrıca katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanarak *verilerin aktarılabilirliği* ölçütü sağlanmıştır.

B. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 74 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan *ölçüt örnekleme*ye göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak derinlemesine araştırma yapabilmek üzere bilgi zenginliğine sahip durumların seçilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Ölçüt örnekleme ise amaçlı örnekleme türlerinden biri olup, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda bu ölçütle uyum gösteren durumların incelenmesidir. Bu ölçütün temel amacı, katılımcıların belirlenen ölçüt profilini yansıtır nitelikte olmasıdır (Patton, 2014).

Bu araştırmaya ilişkin belirlenen ölçütler; öğretmenlerin MEB'e bağlı anaokulu, uygulama sınıfı, ilkokul, ortaokul, lise bünyesindeki anasınıflarında okul

öncesi öğretmeni olarak görev yapıyor olması şeklindedir. Bu ölçütler doğrultusunda MEB'e bağlı okullarda görev yapan 74 okul öncesi öğretmenine pedagojik inanç sistemleri ölçeği (PİSÖ) uygulanmıştır. Ardından katılımcılar PİSÖ'den aldıkları puanlara göre alt örneklemelere dahil edilerek nitel veri süreçlerine dahil edilmişlerdir.

1. Alt Örneklemelerin Belirlenmesi

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine pedagojik inançlarının pedagojik yeterliklerini nasıl etkilendiklerini belirlemek amacıyla PİSÖ yöneltmiş ve bu uygulamadan aldıkları puanlara göre iki alt gruba (alt ve üst) ayrılmışlardır. Bu aşama amaçlı örnekleme türlerinden *aykırı durum örneklemesine* göre gerçekleştirilmiştir. Aykırı durum örnekleme türünde araştırmanın amacına ilişkin belirlenmiş ve araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda en anlamlı katkıda bulunduğu saptanmış iki uç örnek belirlenmektedir. Bu yöntemde amaç olağanüstü veya dramatik durumlardan özgün ve farklı bilgiler edinebilmektir (Liamputtong, 2013). Alt grupta yer alan katılımcılar öğretmen merkezli, üst grupta yer alan öğretmenler ise öğrenci merkezli inanç sistemlerini temsil etmektedir. Araştırmacı, alt örnekleme belirlerken şu yolları izlemiştir:

1. 74 okul öncesi öğretmenine PİSÖ uygulanmıştır.
2. PİSÖ'den alınan puanların ortalaması ve standart sapmalarını belirleyen araştırmacı, aşağıdaki formülleri kullanmıştır (Fraenkel vd. 2012).

$$\text{Aritmetik ortalama} + \frac{\text{standart sapma}}{2} < \text{üst grup}$$

$$\text{Aritmetik ortalama} - \frac{\text{standart sapma}}{2} > \text{alt grup}$$

3. Formüllerden anlaşıldığı gibi aritmetik ortalama ve standart sapmanın yarısının toplamından yüksek puana sahip katılımcılar üst, aritmetik ortalama ve standart sapmanın yarısının farkından düşük puana sahip katılımcılar alt gruba ait katılımcılar olarak belirlenmiştir (Şekil 1).

PUAN		KATILIMCI
113	Üst Grup	Üst-1
111		Üst-2
107		Üst-3
105		Üst-4
88	Alt Grup	Alt-1
85		Alt-2
82		Alt-3
82		Alt-4

Şekil 1. Alt Örneklemin Belirlenmesi

Belirlenen yol ile toplam katılımcı sayısının en az %10'unu temsil eden alt ve üst gruplardan toplamda sekiz öğretmen seçilmiş ve araştırmanın nitel süreci bu katılımcılarla gerçekleştirilmiştir (Palinkas vd. 2015). Katılımcılarla ilgili bilgiler Çizelge 1'de belirtilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcı Özellikleri

Öğretmen*	Okul Türü	Çocukların Düzeyi	Yaş	Sınıf Mevcudu	Mesleki Deneyim	PİSÖ Puanı
ÜST-1	Özel Okul	54-66 ay	28	15	6 yıl	113
ÜST-2	Devlet Okulu	48-72 ay	26	10	4 yıl	111
ÜST-3	Devlet Okulu	60-72 ay	23	24	1 yıl	107
ÜST-4	Devlet Okulu	60-72 ay	25	15	1 yıl	105
ALT-1	Devlet Okulu	48-60 ay	32	25	3 yıl	88
ALT-2	Devlet Okulu	60-72 ay	34	8	9 yıl	85
ALT-3	Devlet Okulu	60-72 Ay	28	10	3 yıl	82
ALT-4	Devlet Okulu	48-60 Ay	33	25	8 yıl	82

*Bu araştırmada öğretmenlere takma ad verilmiştir.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen katılımcıların yaşları 23-34 arasında değişmekte olup alt ve üst grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin tümü kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okullar Türkiye'nin çeşitli

illerinde yer almakta olup bu okulların biri özel diğerkleri ise devlet okuludur. Katılımcıların sınıf mevcutları 8-25 öğrenci arasında değişmekte olup dört katılımcının sınıfında 60-72 aylık, iki katılımcının sınıfında 48-60 aylık, bir katılımcının sınıfında 54-66 aylık, bir katılımcının sınıfında ise 48-72 aylık çocuklar yer almaktadır. Farklı mesleki deneyimlere sahip katılımcıların kıdem yılları 1-9 yıl arasında değişmektedir.

C. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi ve sonuçların daha anlamlı hale gelebilmesi açısından bu araştırmada alt problemlere yanıt aramak amacıyla üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar; *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)*, *Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF)* ve araştırmacı tarafından geliştirilen *Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları*dır. Bu veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

1. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)

Eğitim alanında kullanılan Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ) Chan'ın (2001) geliştirdiği, Chan vd. (2007) son halini verdiği ölçeğin, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasını Kutluca vd. (2018) yaparak Türkçeye uyarlamış ölçeğe son halini vermiştir. 26 maddeden oluşan ölçek beşli likert yapıdadır. PİSÖ, Kesinlikle Katılmıyorum (1) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde 5'li likert olarak hazırlanmıştır. PİSÖ'den (EK-1) yüksek puanlar öğrenci merkezli bir inancı belirtirken, düşük puanlar ise öğretmen merkezli yaklaşıma sahip olduğunu belirlemektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 74 puan olarak bulunmuştur. Ölçekten en düşük puan 26, en yüksek puan 130 olarak belirlenmiş olup normatif değer ise 78 puandır. Ölçekten elde edilen 26-51 arası puan daha öğretmen merkezli, 52-77 arası puan öğretmen merkezli, 76-103 arası puan öğrenci merkezli, 104-130 puan arası ise daha öğrenci merkezli anlayışı benimseyen öğretmenleri belirlemektedir.

2.Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF)

Nitelikli öğretmenlerin karakteristiğini ifade eden yeterlikler konu içeriği ve konu alan bilgisini içine alan karmaşık süreçlerdir (Gess-Newsome, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikli bir eğitim süreci gerçekleştirebilmeleri için çeşitli pedagojik

durumları bütünleştirmeleri beklenmektedir (Hand vd. 2016). Ders planları öğretmenlerin dersin konusuna ilişkin pedagojik düzeylerinin anlaşılması açısından veri toplama aracı olarak önemli ipuçları sunmaktadır. Pedagojik yeterlik bağlamında yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin katılımcı olduğu araştırmalarda veri toplama aracı olarak ders planlarının kullanıldığı görülmektedir. Ders Planı Yapılandırma Formu, Loughran vd. tarafından 2004'te geliştirilmiş ve CoRe (content representation – içeri gösterimi) metodolojisine bağlı kalarak oluşturulan ve sekiz açık uçlu sorudan oluşan yazılı formdur (Nilsson ve Elm, 2017). Öğretmen bilgisinin karmaşık bir şekilde olduğu (Loughran vd. 2008) ve bu sebeple birden fazla araçla belirlenmesi gerektiği (Baxter ve Lederman, 1999) fikrinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Loughran vd. (2004) tarafından geliştirilen ve Kutluca vd. (2018) tarafından Türkçe'ye çevrilen DPYF (EK-2) kullanılmıştır. Bu form, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamalarını tasarlama, uygulama ve yansıtma konularında yönlendirmeye olanak sağlayan sekiz sorudan oluşmaktadır (Nilsson ve Elm, 2017). Okul öncesi eğitim bağlamında revize edilen DPYF'de yer alan görüşme sorularının iç geçerliğini ve dış denetimini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitim alanında uzmanlaşan iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Ardından uzman görüşlerinden alınan düzeltmeler yapılarak forma ait soruların anlaşılır yapıda olup olmadığını ve araştırma amacına hizmet etme derecesini belirlemek üzere katılımcılar arasında bulunmayan dört ve beş yıllık mesleki deneyime sahip iki okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamadan elde edilen yanıtların bulunduğu birer adet form, uzmanlara yeniden gönderilmiş ve gelen düzeltmelerin ardından forma son şekli verilmiştir. Söz konusu formda yer alan soruların karakteristiği Çizelge 2'de detaylandırılmıştır.

Çizelge 2. DPYF Sorularının Karakteristiği

Sorular	Karakteristikleri
Soru 1	Öğretmenin öğrettiği konuyu öğretme amacı veya yönelimi
Soru 2	Öğretmenin anlattığı konunun çocuklar tarafından bilinmesinin neden önemli olduğuna ilişkin yönelimi
Soru 3	Öğretmenin çocukların öğrenmesinin gerekmediği ancak kendisinin bildiği ileri ve farklı bilgilere ilişkin yönelimi
Soru 4	Öğretmenin anlattığı konunun öğretim sürecinde karşılaştığı zorluklar veya sınırlılıklara ilişkin yönelimi
Soru 5	Öğretmenin sunumunu sınırlandıran veya genişleten çocuk düşüncelerine ya da kavramlarına ilişkin yönelimi
Soru 6	Öğretmenin konuya ilişkin öğretim sürecine yönelik öğretme yaklaşımları ya da prosedürlerine ilişkin yönelimi
Soru 7	Öğretmenin konuya ilişkin kavram kargaşalarını belirlemeye ilişkin yönelimi
Soru 8	Öğretmenin konu içeriğine yönelik öğretimsel yaklaşımlara ilişkin akademik ya da akademik olmayan kaynak seçimine ilişkin yönelimi

Çizelge 2’de görüldüğü üzere DPYF’ye yanıt veren bir öğretmen aşağıda verilen temel ölçütleri betimler:

- Çocukların ilgili konu veya kavramın büyük düşüncesi ile ilgili ne öğrenmesi gerektiği,
- Çocukların ilgili konu veya kavramın belirlenen kazanımlarla nasıl bütünleştirildiği,
- Çocukların bu düşünceleri bilmesinin neden önemli olduğu,
- Çocukların ilgili konu veya kavramın öğrenimine ilişkin olası öğrenme güçlükleri,
- Bu düşüncelerin öğretmenin içerik hakkında sahip olduğu bilgilerle ne şekilde uyduğu

Özetle DPYF öğretmenlerin belirli bir konu alanına yönelik öğretme bilgisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

3. Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları

Araştırmaya katılan ve belirlenen farklı pedagojik inanç grubunda yer alan öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini belirlemek araştırmacı tarafından hazırlanan pedagojik yeterlik görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanışında yapılan literatür taraması sonucunda literatür temelli bir yazılı soru havuzu yapılarak uygun alt yapı sağlanmış ve sorularla ilgili ana format oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların iç geçerliğini sağlamak üzere oluşturulan ana format soruları iki alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarının incelemesinin ardından uzmanlardan alınan geri dönütler doğrultusunda sorular revize edilmiştir. Revize edilen sorular tekrar uzmanlara gönderilmiştir. Bu kapsamda araştırma sorularının araştırmanın amacına

hizmet edilebilirliği ve anlaşılabilirliğini belirlemek üzere okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan fakat araştırmaya dahil edilmeyen iki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler tekrar uzmanlara gönderilmiş ve alınan geri dönütler doğrultusunda araştırmacı tarafından form son haline getirilmiştir. Pedagojik yeterlik görüşme soruları altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Söz konusu formda yer alan soruların karakteristiği Çizelge 3'te betimlenmiştir.

Çizelge 3. Pedagojik Yeterlik Görüşme Sorularının Karakteristiği

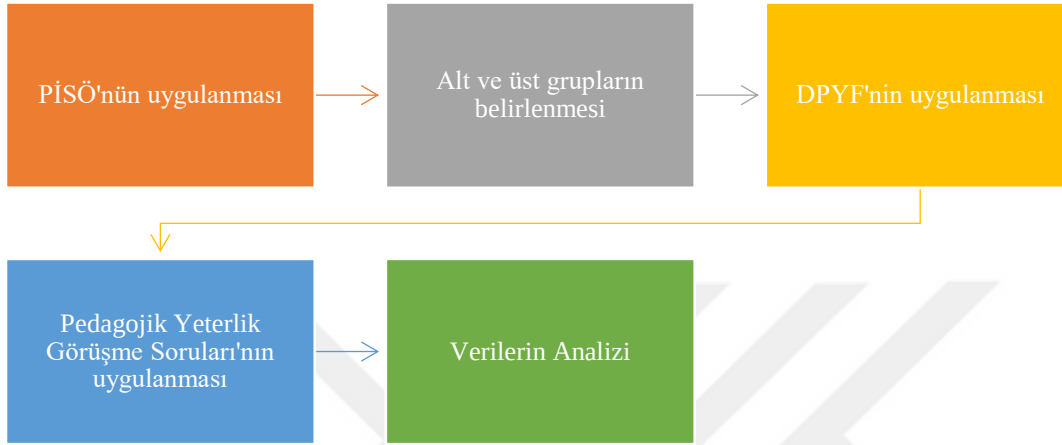
Sorular	Karakteristikleri
Soru 1	Öğretmenin erken çocukluk eğitimi özelinde öğretim gerçekleştirmeye ilişkin yetkinliği
Soru 2	Öğretmenin öğretiminin güçlü yönleri
Soru 3	Öğretmenin öğretiminin zayıf yönleri
Soru 4	Öğretmenin erken çocukluk eğitimi özelinde öğretim gerçekleştirmeye ilişkin genel öğretme hedefleri
Soru 5	Öğretmenin seçtiği konu alanını öğretme amacı
Soru 6	Öğretmenin seçtiği konu alanı özelinde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimine ilişkin yönelimi

Çizelge 3'te görüldüğü üzere Pedagojik Yeterlik Görüşme Sorularının ilk sorusu ile öğretmenin erken çocukluk eğitimi özelinde öğretim gerçekleştirmeye ilişkin yetkinliği, iki ve üçüncü sorularla öğretmenin öğretiminin güçlü ve zayıf yönleri, dördüncü soru ile öğretmenin öğretim gerçekleştirme konusunda genel hedefleri, beş ve altıncı sorular ile öğretmenin seçtiği konu alanını öğretme amacı ve bu konuda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimine ilişkin yönelimi belirlenmek istenmiştir.

D. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada; sürecin başında araştırmanın temel amacından haberdar edilen 74 gönüllü okul öncesi öğretmeninden *PİSÖ*, çevrimiçi bir platform üzerinden iletilmiştir. Bir katılımcının *PİSÖ*'yü doldurması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. *PİSÖ*'den elde edilen verilerin analizi sonucu alt ve üst grupları temsil eden dörder katılımcı gruplara atanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında nitel veri toplama süreçlerine geçilerek alt ve üst grupta yer alan toplamda sekiz katılımcı ile *DPYF* aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında *DPYF*'yi cevaplayan katılımcılara *pedagojik yeterlik görüşme soruları* yöneltilmiştir. Çevrimiçi platformlar üzerinden yapılan görüşmeler veri kayıpları riskini önlemek için

katılımcıların izni dahilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Alınan cevaplar araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Söz konusu nitel veri toplama sürecinde herhangi bir süre sınırlaması yapılmamış ve bu görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler Şekil 2’de kapsamlı bir şekilde tanıtılmıştır.



Şekil 2. Veri Toplama Süreci

E. Veri Analizi

Araştırmaya katılımcı olan okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi, üç adımda gerçekleştirilmiştir. İlk adımda birinci alt probleme yanıt bulmak ve alt örnekleme yer alan katılımcıları belirlemek için nicel veri analizi yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılımcı olan 74 okul öncesi öğretmenin pedagojik inanç düzeyini saptamak için PİSÖ aracılığıyla toplanan verilerde *betimsel istatistik analizi* yapılmıştır. Böylelikle katılımcıların elde ettikleri puanlar ile alt ve üst gruplara dahil edilecek katılımcılar da belirlenmiştir.

Nitel veri analizlerinin kullanıldığı ikinci adımda ise ikinci alt probleme yanıt bulmak için alt ve üst grupta yer alan dörder katılımcıya DPYF uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen sözel veriler transkripte edilerek kavramlar halinde kodlanmıştır. Kodlanan yanıtlar temalara ayrılarak *sürekli karşılaştırma yöntemi* ile *tümevarımsal içerik analizi* yapılmıştır. Parçalı şekilde bulunan bir olguya dair net sonuçlara ulaşmak için uygulanan bu analiz türünde ilk olarak kavramlara daha sonra bu kavramları temsil eden temalara ulaşılmaktadır (Schneier vd. 2011). Tümevarımsal içerik analizinde ilk olarak katılımcıların ifadeleri doğrultusunda tema ve kategoriler

oluşturulmaktadır (Graneheim vd. 2017). Bu süreç; *açık kodlama*, *kategori oluşturma* ve *özetleme* aşamalarından oluşmaktadır. Katılımcılardan alınan ifadelerden oluşturulan anlamlı kümeler sayesinde katılımcıların düşünceleri davranışları anlaşılmaktadır. Benzer veriler bir araya getirilerek veri analizinde bütünlük sağlanır (Neuman, 2012). Buna göre katılımcıların DPYF'ye ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları'na verdikleri yanıtlar düzenlenerek öncelikle alt kategorilere ayrılmış ve *açık kodlama* yapılmıştır. Böylece her soru özelinde teori temelli kavramlar oluşturulmuştur (Merriam, 2009). Oluşturulan her alt kategorinin rasyonel bir teoriye hizmet etmesi için tekrar tekrar okunması sağlanmıştır (Elo ve Kyngas, 2008). Ardından burada elde edilen kavramlar teorik olarak benzerlik gösteren *kategori listeleri* bünyesinde gruplandırılmıştır. Elde edilen kategori listeleri *içerik temelli kavramsallaştırmalar* ve *pedagojik yeterlikler* bağlamında gruplandırılmıştır. Böylece hem farklı veya benzer olan veriler daha geniş ve yüksek dereceli kategorilere ayrılarak kategori sayısı azaltılmış hem de kavramlar arasında anlam bütünlüğü sağlamaya çalışılmıştır (Morse, 2015). DPYF ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları'ndan elde edilen ve kodlanan kavram ve temalar kendi içlerinde *sürekli karşılaştırma yöntemi* ile analiz edilmiştir. Bu yöntemde amaç; kavramsal benzerlikleri ortaya çıkarmak ve temaların ayırt ediciliğini arttırmak ve temalar arasındaki olası ilişkileri belirlemektir (Kolb, 2012). Böylece diğer yöntemlerle elde edilen veriler ile metodolojik üçgenleme sağlanarak içeriğe özgü kavramlar yoluyla *özetleme* yapılmıştır.

Analiz sürecinde araştırmacı ile birlikte çalışmadan bağımsız bir okul öncesi öğretmeni değerlendirme sürecine dahil olmuş ve tüm analiz süreçlerine aktif katılım sağlamıştır. Bu süreçte uzman bir araştırmacı çalışmanın değerlendirme sürecine katılmıştır. Öncelikle araştırmacı ve ilgili okul öncesi öğretmeni bir araya gelerek veri analiz adımlarını müzakere etmiş daha sonra değerlendirme sürecini ayrı ortamlarda yapmışlardır. İlgili analiz kapsamında uzman, bağımsız olarak veri analizi gerçekleştirmiştir. Elde edilen analiz sonuçları toplanarak kıyaslanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi %87,3 olarak saptanmıştır. Buna göre veri analizinin güvenilir olduğu belirlenmiştir (Burla vd. 2008). Kalan formlar, ilgili ölçütler temelinde analiz edilerek aynı uzmanla değerlendirilmiş, bu sayede veri analizinin dış denetimi sağlanmıştır.



IV. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeylerinin pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ, DPYF ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları kapsamında verdikleri yanıtların nicel ve nitel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin pedagojik inanç profilleri, PİSÖ'den aldıkları sonuçların betimsel istatistikleri yapılarak belirlenmiştir. Pedagojik inanç düzeylerine göre alt ve üst olmak üzere iki gruba ayrılan katılımcılardan DPYF ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları aracılığıyla elde edilen yanıtlar tümevarımsal içerik analizi ve sürekli karşılaştırma yöntemleri aracılığıyla betimlenmiştir.

A. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları ne düzeydedir?” şeklindedir ve bu alt problemi yanıtlamak amacıyla okul öncesi öğretmenlerine PİSÖ uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. PİSÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Standart Sapma
PİSÖ Puanı	74	76	121	109,3	8,18

Çizelge 4’te verilen betimsel istatistik değerlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç puanları ortalamalarının $\bar{X}=109,3$ olduğu belirlenmiştir. Toplam ortalama puanlar için minimum değerin 76, maksimum değerin ise 121 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılımcı olan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının, ölçeğin normatif değerinden (78) yüksek olduğunu göstermektedir.

B. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları onların pedagojik yeterliklerini nasıl etkiler?” şeklindedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden PİSÖ aracılığıyla elde edilen nicel bulgular, katılımcıların çoğunlukla çocuk merkezli inanç sistemine yakın bir eğilime sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının öğretmen merkezli inanca sahip olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin pedagojik inançlarının pedagojik yeterliklerine göre nasıl değiştiğini tespit etmek üzere PİSÖ’den en yüksek ve en düşük puan alan dörder katılımcının oluşturdukları ders planları ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları’na verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrudan alıntılar ve yorumlar aracılığıyla pedagojik inanç profilinin pedagojik yeterlikleri nasıl farklılaştırdığı betimlenmiştir. Her bir katılımcının DPYF ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları’na verdikleri yanıtlar üzerinden tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle elde edilen kavram ve temalar Çizelge 5’te yer almaktadır.

1. İçerik Temelli Kavramsallaştırmalar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının öğretimsel uygulamalarına etkisine dair ilk bulgu, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını planlamada ne tür kavramsallaştırmalar yaptığı ile ilgilidir. Buna göre seçilen konu alanının amacı ve hedefleri kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk soruda genel olarak alt pedagojik inanç profilindeki öğretmenlerin müfredat hedeflerini benimsediklerini, akademik becerileri kazandırmaya odaklandıkları görülmüştür. Üst pedagojik inanç profilindeki öğretmenlerin ise duyuşsal ve sosyal becerilere ağırlıklı hedefler benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

ALT-2: Biliyorsunuz ki matematik temeldir çocuklarda. Gözlemlediğim kadarıyla çocukların matematik ve sayılarla arası iyi. Her şeyde sayıları kullanıyorlar. Okul öncesinde de ilk amaç çocukların ilköğretime hazırlanmasını sağlamaktır. Örneğin kalem tutmasını öğretmek sayıları öğretmek gibi. Amacımız çocukları temelden yetiştirmek. Konuları seçerken sayıları ele alırken bu durumu göze alarak seçiyorum.

ÜST-3: Yaşadığımız gezegeni fark etmeleri ve sevmeleri öncelikli hedefim. Hangi gezegende yaşıyoruz, bu gezegende neleri bilmemiz gerekiyor bunu ve çevre farkındalığı edinmelerini amaçlıyorum. Çünkü çocuk ilerleyen yaşlarda bunu zaten öğrenecek. Ama burada merakı uyandırmak, o bilmedikleri çok farklı bir alana girmeleri ve o alanda

bildiklerini öğretmene aktarmaya çalışmaları ve öğretmenin de onlara özellikle materyal sunmada yardımcı olmaları ve çocukların bambaşka bir dünyaya açılmaları bence çok değerli. Çünkü bu konu özgürlüğe çok açık bir konu. Ve benim gözlemlediğim kadarıyla çocuklar bu konuda kendilerini ifade etmeye bayılıyorlar.



Çizelge 5. Tema ve Kavramlar

İçerik Temelli Kavramsallaştırmalar (DPYF)	Alt Pedagojik İnanç Profili	Üst Pedagojik İnanç Profili
	<i>Amaç Hedefler</i> Günlük hayata transfer, Ön öğrenmeler, İlkokula hazırlık, Dil gelişimini destekleme, Yaşama yakınlık	<i>Amaç Hedefler</i> Bilişsel gelişimi destekleme, Dil gelişimi, Yaşama hazırlık, İlkokula hazırlık, Çevre farkındalığı, Merak uyandırma, Keşfetme, Materyal çeşitliliği, Hayalgücü ve yaratıcılık, Özgürlük, Olumlu tutum geliştirme, Yaşam becerileri
	<i>Planlama</i> Etkinlik kitapları, Sosyal medya, Meslektaş iş birliği, Materyale bağlı planlama, Mesleki tecrübe	<i>Planlama</i> Etkinlik kitapları, Sosyal medya, Meslektaş iş birliği, Belgesel, Müze ve alan gezisi, Ansiklopedi, Mesleki tecrübe
	<i>Öğretimi Etkileyen Unsurlar (Olumlu)</i> Eğitim materyallerini çeşitlendirme, Esneklik, Somutlaştırma, Drama yöntemi, Soru-cevap, İpucu verme, Yaşantı temelli öğretim, Beceri haline getirme	<i>Öğretimi Etkileyen Unsurlar (Olumlu)</i> Akran öğretimi, Seviye bazlı etkinlik, Zengin materyal kullanımı, Bireysel ilerleme
	<i>Öğretimi Etkileyen Unsurlar (Olumsuz)</i> Somutlaştırmada zorluk, Yetersiz hazırbulunuşluk, Çocuğun ilgisizliği, Eksik ön öğrenmeler, Kavram yanlışlığı, Çocukların dil seviyesi, Kaynaştırma eğitimi	<i>Öğretimi Etkileyen Unsurlar (Olumsuz)</i> Çocuğun ilgisizliği, Ön bilgi eksikliği, Kavram kargaşası, Sınıf mevcudu, Yanlış ön öğrenmeler, Çocuğun sabırsızlığı, Materyal yetersizliği, Çocukların seviye farkı, Sınırlı gezi mekanları, Fiziki yetersizlikler, evrak işleri
	<i>Strateji Bilgisi</i> Oyun, Dikkat çekme, İstasyon tekniği, Öğrenciye görelilik, Soru-cevap, Pekiştirme, Farklı duylara hitap etme, Anlatım, Ön bilgileri kontrol, Örnek olay, Drama, Basitten karmaşığa	<i>Strateji Bilgisi</i> Oyun, Drama, Gösterip yaptırma, Basitten karmaşığa, Somutlaştırma, Proje, Kavram haritası, Pekiştirme ve tekrar, Alan gezisi, Derse uzman daveti, Sergi, Hikayeleştirme, Müzik etkinliği
	<i>Ölçme-Değerlendirme Bilgisi</i> Soru-cevap, Değerlendirme, Ek öğretim, Oyun, Tekrar, Anlatım, Gözlem, Örnek olay	<i>Ölçme-Değerlendirme Bilgisi</i> Oyun, Tekrar, Gözlem, Soru-cevap, Proje, Sergi, Kavram haritası, Drama, Eğitim ortamını düzenleme

Pedagojik Yeterlikler	<i>Pedagojik Yeterlikler (-)</i> Dönüt-düzeltilme, Doğrudan kavram öğretimi, Dışsal bariyerler, Pedagojik yetkinlik, Mesleki deneyim, Hizmet öncesi eğitim yetersizliği, Teknolojik pedagojik yetersizlikler, Teknolojik değişimler, Mesleki gelişim, İş birliği ve yardımlaşma	<i>Pedagojik Yeterlikler (+)</i> Çocuk merkezli anlayış, Gelişime ve değişime açıklık, Derse hazırlık, Planlılık ve özgüven
	<i>Güçlü Yönler</i> Doğrudan kavram öğretimi, Tekrar, Doğrudan anlatım, Öğretmen merkezli eğitim, Dışsal bariyer, Mesleki ilgi, Objektif tutum, Eleştirel düşünme	<i>Güçlü Yönler</i> Çocuğa görelilik, Somut yaşantılar, Somutlaştırma ve materyal, Birincil kaynak seçimi, Duyuşsak gelişim, Kritik dönem, Oyun, Çocuk odaklı eğitim, Özgürlük, Çocuğa görelilik, Fen ve doğa, Müzik etkinlikleri, Mesleki tecrübe, Uygulanabilirlik, Çocuğun ilgisi, Olumlu tutum geliştirme, Yaşama yakınlık
	<i>Zayıf Yönler</i> Dışsal bariyer, İçsel bariyer, Telafi etme	<i>Zayıf Yönler</i> Dışsal bariyer, İçsel bariyer, Beklenti-Özgüven ilişkisi, Materyal eksikliği
	<i>Genel Hedefler</i> Çocukta olumlu tutum geliştirme, İlkokula hazırlık, Bütünsel gelişim, Aile katılımı, Özbakım becerileri, Motor beceriler	<i>Genel Hedefler</i> Sosyal gelişim, Sorumluluk bilinci, İlkokula hazırlık, Toplumsal bilinç, Bilişsel gelişim, Özbakım becerileri gelişimi, Özgüven gelişimi, Topluma uyum, Kendini ifade etme becerisi, Dikkat ve odak gelişimi, Ahlak gelişimi, Değerler eğitimi, Kişilik gelişimi
	<i>Konu Alanı Öğretme Amacı</i> İlkokula hazırlık, Olumlu tutum geliştirme, Yaşama yakınlık	<i>Konu Alanı Öğretme Amacı</i> İlkokula hazırlık, Yaşama yakınlık, Günlük yaşama hazırlık, Keşfetme
	<i>Hizmet Öncesi-İç Eğitim Durumları</i> Mesleki tecrübe, Mesleki ilgi, Kendini güncelleme, Mesleki eğitim, Kişisel gelişim	<i>Hizmet Öncesi-İç Eğitim Durumları</i> Hizmet içi eğitim eksikliği, Hizmet öncesi eğitim eksikliği, Mesleki deneyimle gelişim, Yeterli hizmet öncesi eğitim, Yeterli hizmet içi eğitim, Gelişim ve yeniliğe açıklık, Hizmet içi eğitimlere katılım, Öğretmenin ilgisi

Katılımcı açıklamalarından örnek alıntılarda da görüldüğü gibi her iki grupta yer alan öğretmenlerden, alt grupta yer alan öğretmenin *konu alanını öğretme amacı* daha çok müfredatta yer alan *ilkokula hazırlık, kalem tutma, ritmik sayma* gibi becerileri kapsamaktadır. Alt grupta yer alan öğretmen, konu seçiminde akademik becerilere daha fazla odaklanmıştır. Üst grupta yer alan öğretmen ise konu alanı öğretiminde akademik becerilerin yanında önceliğinin konu alanına ilişkin *olumlu tutum kazandırmak, çocuğun ilgi ve merakını* uyandırmak olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca üst grupta yer alan öğretmenin örnek alıntısında çocukların *hayalgücü ve yaratıcılıklarını* geliştirmeyi hedeflediği de görülmektedir. Burada üst grupta yer alan öğretmenin çocuk odaklı stratejileri daha fazla benimsediği anlaşılmaktadır.

ALT-3: Devir teknoloji devri. İnternet ortamına girdiğimizde çok fazla örneklerle karşılaşmamız teknolojinin faydalarından bir tanesi. Ben de internet üzerinden araştırmalar yapıyorum. Öğretmen arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunuyorum. Elimdeki kaynaklardan yararlanıyorum. Elimde o materyaller varsa, sınıfım uygunsa onu uygulamaya çalışıyorum. Bu şekilde seçiyorum. Makalelere bakmıyorum. Örnek dersleri inceliyorum. Sınıf mevcudumun az olmasından dolayı bazı çalışmaları uygulayamıyorum.

ÜST-2: Meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunuyorum. Okul öncesi kaynak kitaplara bakıyorum. Ben öncelikle konuyu öğrenmek için birçok belgesel izledim. Makale araştırmadım açıkçası. Asıl bilgilere ulaşmak için belgesellerden yararlandım genelde. Öncelikle alan gezisi yaparak konuyla ilgili bilgi sahibi oldum. Alan gezisinde oradaki rehber de bize bilgi aktardı. Kitaplardan, uzay ansiklopedilerinden bilgi topladım.

Örnek alıntılarda görüldüğü gibi, her iki grupta yer alan öğretmenlerin de *derse hazırlık ve planlama* aşamasında *meslektaş iş birliği, etkinlik kitapları* gibi benzer kaynaklardan yararlandıkları görülmüştür. Alt grupta yer alan öğretmenin, dersi planlarken sahip olduğu *materyale bağlı planlama* yapması dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmenin konu alanına sınırlı çerçeveden baktığını dolayısıyla öğrenciye de sınırlı yöntem ve gereçlerle sunum gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bunun yanında üst grupta yer alan öğretmenin alt grupta yer alan öğretmenden farklı olarak *alan gezisi* yaparak dersine ön hazırlık yaptığı görülmektedir. Buradan üst grupta yer alan öğretmenin konuyu özümseyerek öğrencilere aktardığı anlaşılmaktadır.

ALT-1: Çocukların merakı, gözlerinin açılması, sordukları sorular çocuğun ilgisini gösteriyor. Bu öğretmenin elinde olan bir şey. Ses tonu oyunlar ile çeşitlendirerek ilgi çekici hale getiriyorum. Bazı zamanlar arkadaşlarının isminde geçen harfleri görüp

onlarla farklı şeyler yazmaya çalışıyorlar. Ama bunun da bir olumsuz yön olduğunu düşünmüyorum. En basitinden parmak kasları güçleniyor.

ÜST-2: Genişleten de şöyle diyebiliriz; kalem tutma becerisine sahip bir çocuğu asiste edebiliriz yani bize diğer çocuklara öğretmekte yardımcı olabilir. Bilen çocuklarla farklı çizgi çalışmaları yapabiliriz. Genişletebiliriz bu şekilde.

Öğretimi genişleten, *olumlu yönde etkileyen unsurlar* kapsamında verilen yanıtlara bakıldığında alt grupta yer alan öğretmenin *dikkat çekme*, öğrenilenleri *beceri haline getirmeden* bahsettiği görülmektedir. Üst grupta yer alan öğretmen ise *akran eğitimi*, *çocukların seviyesine uygun eğitim* etkinliklerinin anlamında öğretimin olumlu yönde etkileyen unsurlar olduğundan bahsetmiştir.

ALT-2: Çocuk sıfır olarak gelmişse ona bunları anlatıncaya kadar zorlanıyorum. Kaynaştırma öğrencilerim açısından zorluklarım oluyor. Kaynaştırma öğrencileri tahtaya yazılan yazıları silebiliyor. Bu da öğrenme sürecini zorlaştırıyor. Sayıları öğretirken bir önceki öğrendiği sayılarla karıştırma olabiliyor. Çocuklar küçük yaşta olduğu soyut olan sayıları öncelikle somutlaştırıyorum. Örneğin görsellik katarak ya da hikayeleştirerek. Çocuk eğer ki başta kavrayamazsa bu onun öğrenme açısından onun zorlanmasına sebep olacaktır. Eğer tam öğrenemezse de sayıların birbirine girmesine dolayısı ile bir karmaşaya sebep olacaktır.

ÜST-1: Sınıfımda dokuz tane yabancı uyruklu öğrenci bulunmakta. Bu öğrenciler daha günlük yaşam dilindeki kelimeleri bile düzgün telaffuz edemezken geometrik kavramları kelimeleri telaffuz etmekte bir hayli zorlanıyor. Bunun yanında örneğin daire ve elips gibi benzer şekle sahip geometrik şekilleri birbirine karıştırıp daireye elips, elipse daire diyebiliyorlar. Tabi ki ben anlatımında drama ve oyunu etkin bir biçimde kullandığım için kalabalık sınıf mevcudu da beni sınırlandıran durumlardan birisi. Ön yargılardan bahsedecek olursak evde o yaşına kadar öğrenmiş olduğu yanlış bilgileri örnek gösterebilirim. Örneğin daire şekline evde sürekli yuvarlak diye öğrendiği için okulda da onlara öğretmeme rağmen hala yuvarlak diyebiliyorlar.

Örnek alıntılarda, alt ve üst grupta yer alan öğretmenlerin *çocukların eksik ön öğrenmeleri*, *sınıf mevcutlarının fazlalığı*, *kavram kargaşaları* unsurlardan ötürü *öğrenme sürecinin olumsuz yönde etkilendiğinden* bahsetmiştir. Bunun yanında alt grupta yer alan öğretmen *kaynaştırma eğitiminin* de öğrenme sürecinde zorluklara sebep olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular okul öncesi öğretmenlerinin kavram yanlışlıklarını dikkate aldığını göstermektedir. Alt grupta yer alan öğretmenin, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen unsurları sayarken, kaynaştırma öğrencisinin tahtayı silmesi gibi sınıf yönetiminde öğretmenin etkisini azaltıcı durumları önemseddiği dikkat çekmektedir. Üst grupta yer alan öğretmenin ise öğrenme sürecini olumsuz

yönde etkileyen unsurlara verdiği örnekler göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretmenin alt grupta yer alan öğretmene göre daha fazla öğrenci merkezli anlayışa sahip olduğu görülmektedir.

ALT-3: İlk başta anlatım yöntemi. Çünkü her konuda öncelikle çocukların ön bilgilerini yoklarım. Daha sonra yine anlatım tekniğiyle bu konuya başlarım. Ondan sonra kendim bir şeyler üreterek örnek bir olay anlatırım. Akıllı tahtadan yansıtarak anlatırım. Bunu sınıfta eğitsel oyunlarla veririm. Dramayla veririm. Kendini ifade etme maskeleri olur. “Sen onun yerinde olsan” oyunları. Yöntem olarak bu şekilde.

ÜST-3: Proje yöntemini kullandım. Bu konuda öncelikle bir kavram haritası oluşturdum. Daha sonra drama yaptırarak konuyu kavramalarını sağladım. Alan gezileri ve sanat etkinlikleriyle konunun devamlılığını sağlamaya çalıştım. Bu konuda bir uzman da çağırdım. Bunu bir ya da iki hafta şeklinde uyguladım. Zaten konunun uzun soluklu olması gerekiyor. En sonunda da yapılan çalışmaları sergiledim. Böylece çocuklar da geçirdikleri eğitim sürecinin özetini görmüş oldular.

Örnek alıntılardan görüldüğü üzere alt ve üst grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında strateji çeşitliliğine önem verdikleri görülmektedir. Alt grupta yer alan öğretmen *anlatım, soru cevap, örnek olay* gibi iletişimsel süreçlere odaklanmıştır. Üst grupta yer alan öğretmenin ise *proje, alan gezisi, derse uzman daveti, sergi* gibi süreç odaklı ve uzun soluklu ve öğretmen açısından daha fazla ön hazırlık gerektiren öğrenme yöntemlerini tercih ederek çocukta kalıcı öğrenmeyi amaçladığı görülmüştür. Diğer taraftan, alt grupta yer alan öğretmenin uygulamada materyal açısından zengin olmayan yöntemleri tercih ettiği, ağırlıklı olarak *anlatım* yöntemini kullandığı dikkat çekmektedir.

ALT-3: Anlatım yöntemini tercih ederim. Ondan sonra örnek olay, drama, oyun, empati kurabileceği diğer yöntemler. Dışarıya çıkarıp teneffüste gözlem yapmalarını isterim. Orada itişen kakışan veya kahkahalar atan çocukları gözlemlediklerinde o çocukların neler hissetmiş olabileceğini sorarım. Gözlemlediği olaylara ve çevresinde karşılaştığı durumlara yönelik çeşitli değerlendirme soruları yöneltirim. Ve baktım ki kavramlar karışıyor ondan sonra tekrardan farklı yöntemlerle ele alarak çocukların daha kalıcı öğrenmeler sağlamasına rehber olurum.

ÜST-3: Etkinlik sonunda “Neler öğrendik” başlığı altında bir çalışma yapıyorum. Bu serbest resim çizme veya bir sanat çalışması da olabilir. Veya sohbet havasında bir şey ya da drama çalışması olabilir. Bunlar yoluyla çocukların neler öğrendiğini tespit edebiliyorsunuz. Aslında proje yönteminin de sonunda bir sergi olduğu için çocuklar neler öğrendiklerini çok net bir şekilde görebiliyorlar ve o sergileri başkalarına sunduğunuz zaman örneğin okuldaki diğer öğrencilere ya da velilere çocuğun da kendine

bir güveni geliyor. Kendi kendine “evet biz bunları yaptık, biz bunları öğrendik” diyerek aslında orada bildiklerini pekiştiriyorlar. Dolayısıyla doğru anlayıp anlamadıklarını bu şekillerde fark edebiliyorum. Örneğin proje yönteminde başta bir kavram haritası oluşturuyoruz çocuklarla birlikte. Ve etkinliğimizin en sonunda bu kavram haritasını tekrar gözden geçiriyoruz. Eklemek veya çıkarmak istediğimiz şeyler varsa bunları tekrar gözden geçiriyoruz. Aslında böyle hem ders sürecinin başında hem de ders sürecinin sonunda her şey pekişmiş oluyor.

Alt ve üst grupta yer alan öğretmenlerin *ölçme ve değerlendirme* sürecinde *soru cevap, drama, gözlem* gibi yöntemleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Alt grupta yer alan öğretmenin anlatım yöntemine daha fazla değindiği, bu çerçevede üst grupta yer alan öğretmene göre daha fazla *doğrudan anlatım stratejilerine* odaklandığı görülmüştür. Üst grupta yer alan öğretmenin yukarıda bahsedilen öğretim yöntemlerine ek olarak *kavram haritası, proje, sergi* gibi süreç temelli değerlendirme yöntemlerini tercih etmesi onun *çocuk merkezli stratejilere* öncelik verdiğini göstermektedir. Üst grupta yer alan öğretmenin kullandığı yöntemlerle değerlendirme sürecinde *çocuk ve öğretmen birlikte* yer almaktadır. Alt grupta yer alan öğretmen ise değerlendirme sürecine çocuğu dahil etmeyerek *öğretmen merkezli* bir yaklaşım benimsemektedir. Bunun yanında alt grupta yer alan öğretmen çoğunlukla çocukların ön bilgi eksikliği gibi *dışsal bariyerlere* vurguda bulunmuştur.

2. Pedagojik Yeterlikler

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine DPYF’nin ardından Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları yöneltilmiş ve katılımcıların verdikleri yanıtlar *Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Genel Hedefler, Konu Alanı Öğretme Amacı, Hizmet Öncesi-İçer Eğitim Durumları* temaları altında kodlanmıştır.

ALT-2: Kendimi daha çok geliştirebilirim buna inanıyorum. Örneğin dramayı çok fazla kullanamıyorum bu konuda kendimi geliştirmem gerekiyor. Bunu bulunduğum şehrin küçük olması imkanlarının kısıtlı olması sebebiyle yapamıyorum. Öğretmen öğretme sürecinde daima dinamik olarak kendini geliştirmeli ve hem kendine hem öğrencilerine sürekli bir şeyler katmalıdır. Bu açıdan ben kendimi yetersiz görüyorum.

ÜST-3: Kendimi yeterli görüyorum. O günkü konuya yönelik gerekli araştırma ve okumaları yaptığım zaman kendime güven duyuyorum. Bu düşünceye etkinlik sonucunda öğrencilerimden edinmiş olduğum geri dönüşlerden onların gösterdiğim konuyu anlayıp öğrenmiş olmalarından varıyorum.

Yukarıda verilen örnek alıntılarda görüldüğü üzere alt pedagojik inanç profilinde yer alan öğretmen kendini pedagojik anlamda yeterli görmemekte ve bunun nedenini şehir imkanları gibi *dışsal bariyerlere* bağlamaktadır. Üst pedagojik inanç profilinde yer alan okul öncesi öğretmeni kendini pedagojik anlamda yeterli görmektedir. Bunu ise çocuklardan gelen geri dönütlerden elde ettiğini ileri sürmektedir. Bu durum üst pedagojik inanç profilindeki öğretmenin *çocuk merkezli anlayışa* sahip olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak üst grupta yer alan öğretmen ders öncesinde ilgili araştırmaları yapma, ders materyallerini hazırlama gibi *derse hazırlık* süreçlerine vurgu yapmaktadır.

ALT-1: Öğretimimin en güçlü yönü sık tekrar bence. Bilgiyi veriyorum sabah başka oyun çıkışta bilgiyi cümle içinde tekrar kurma. Çocuklar ertesi gün de o bilgiyi uyguluyor. Sarmal şekilde bilgiyi veriyorum. Müzik ve oyun etkinliklerinde çok iyiyim. Sesimi duyunca hemen susup dinliyorlar. O an aklıma bir oyun geliyor ve uygulayabiliyorum ve çok zevk alıyorum.

ÜST-2: Ben çocukların somutlaştırarak öğrenmelerine gayret ediyorum. Örneğin drama yöntemiyle çocukların somut canlı nesneleri görerek öğrenmelerini sağlıyorum. Bu yönden güçlü olduğumu düşünüyorum. İkincil kaynaklarsa bilgiyi birincil kaynaklardan edinmelerine özen gösteriyorum. Okul öncesi dönemde üzerinde durduğum bir diğer konu da çocuklarda duyuşsal gelişim özelliklerini geliştirmek. Duyuşsal özelliklerin gelişmesi ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar daha kalıcı olacağını düşünüyorum. Duyuşsal derken karakter, doğa sevgisi, insanlara saygı... Bilişselden ziyade örneğin rakamlar, çocuk zaten bunu ilerleyen yaşlarda öğrenecektir ama duyuşsal olarak doğaya saygı insana saygı canlıya saygıyı ileriki yaşlarda edinemeyebilir. Duyuşsal özellikler biraz daha zor kazandırılan özellikler olduğu için.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretime ilişkin *güçlü yönleri* ile ilgili bulgulardan örnek alıntılar yukarıda verilmiştir. Alt pedagojik inanç profilinde yer alan öğretmen, öğretiminin en güçlü yönünün *tekrar* olduğunu belirtmiştir. Konu anlatımında bilgiyi vermesi, onun sesini duyunca çocukların susup dinlemesi, uyguladığı etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate almak yerine kişisel zevkini göz önüne bulundurduğunu ifade etmesi bu öğretmenin *doğrudan bilgi aktarımı* ve *öğretmen merkezli eğitim* anlayışına sahip olduğunu göstermektedir. Üst pedagojik inanç profilinde yer alan öğretmen ise öğretiminin en güçlü yönünün *somutlaştırma* olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında üst grupta yer alan öğretmenin açıklamalarından *çocuğa göre, birincil kaynak seçimi* ve doğa sevgisi, insana saygı gibi çocukların *duyuşsal gelişimini* destekleyen etkinliklere yer verdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin

çocuğun duyuşsal gelişimine önem vermesinin nedeni olarak çocuğun gelişim sürecinde daha kalıcı ve değıştirilmesi zor olan özellikler olarak açıklaması, öğretmenin öğrencilerin yapısal ve bilişsel özelliklerini dikkate aldığını eğitim sürecini *öğrenci merkezli* ilerlettiğini göstermektedir.

ALT-2: Drama konusunda gerçekten çok eksiğim. Bunu gidermek için çaba harcıyor muyum maalesef ki hayır. Bulduğum ilçede bunun eğitime yönelik kurslar açılmıyor. Büyük şehirlere gitmem lazım. Bunu da ben yapamıyorum bu yüzden bu konuda eksiğim. Bu konuda elbette lisans eğitimimde eğitim aldım ancak bu yeterli değil. Bana göre öğretmenlere 3-4 senede bir bu konuda eğitim verilebilir.

ÜST-2: Fen ve bilimin doğası etkinliklerinde kendimi zayıf buluyorum. Bunun nedeni yeterli malzemenin bulunmayışı, çevremizin daha sınırlı olması, doğadan uzak olması... Bu nedenle çocuklara bu etkinlikleri uygulamada beni sınırlandırdığını düşünüyorum.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretime ilişkin *zayıf yönlerine* örnek açıklamalarda da görüldüğü üzere alt ve üst grupta yer alan öğretmenlerin verdikleri cevaplarda *dışsal sınırlılıklara* atıf yaptıkları görülmüştür.

ALT-4: Çocuk, özbakım becerilerini kendisi yapıyor olmalı. Kaslarını geliştirmiş olmalı. Bazıları çok geriden başlıyor kalem bile tutamıyor. Bazıları kalem tutsa da diğer becerilerde geri oluyor. Her çocuğu kendi başladığı düzeyden çok daha ileriye taşımak istiyorum.

ÜST-3: Öğretim gerçekleştirme konusunda öncelikli hedefim özgüvendir. Benim en büyük amacım çocukların ilkokula başladıkları zaman o sosyal ortama alışmaları, kendilerini arkadaşlarına öğretmenlerine karşı ifade edebilmeleri. Yani benim için asıl önemli olan bu. Makas tutma, kalem tutma vs. bence önemli değil. Bence önemli olan şey çocukların kendine güveninin sağlanması. Bunun yanında çocukların dikkatlerini toplamak, odaklanmalarını sağlamak da çok önemli. Çünkü ilkokul seviyesinde çocuklar aslında bunu kazanamadığı için çok zorlanıyorlar. Özellikle ödevler konusunda. Çocukların odak ve dikkatlerini sağlamak da çok önemli.

Araştırmaya katılımcı olan tüm okul öncesi öğretmenlerinin öğretim gerçekleştirme konusunda *genel hedeflerinin ilkokula hazırlık, bilişsel ve motor gelişimi* gibi temel düzey becerilerin kazanımını desteklemeye atıf yaptıkları görülmüştür. Bunun yanında alt grupta yer alan öğretmen çocukların hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması gibi *dışsal sınırlılıklardan* bahsetmektedir. Örnek alıntılar incelendiğinde ise üst grupta yer alan öğretmenin akademik becerilerin yanında *özgüven, dikkat ve odak gelişimi, topluma uyum* gibi çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyen hedeflere sahip olduğu tespit edilmiştir.

ALT-2: Bir sayıyı öğretirken esasında çocuğu ilkokula hazırlıyorum. Örneğin o sayıyı yazabilmek için kalemi nasıl tutacak bunu gösteriyorum. Bunun yanında matematik ileri yaşamında birçok alanda karşısına çıkacak buna yönelik bir zemin hazırlıyorum. Bu sadece sayı özelinde değil her ne konu olursa olsun zemin düzgün olsun ki bina düzgünce sağlam bir şekilde yükselsin bizim amacımız da bu zaten.

ÜST-1: Günlük yaşamda karşılaştığı geometrik şekillerin tanımlarını bunun yanında ilköğretimde göreceği matematiksel geometrik problemleri çözme konusunda onlara temel oluşturmaktır.

Katılımcıların *konu alanı öğretme amacı* açısından verdikleri yanıtlara bakıldığında çocuğu ilkokula hazır hale getirme, çocuğun bilgiyi günlük yaşama transfer edebilmesini sağlamaya atıf yaptıkları görülmüştür. Bu konuda araştırmaya katılan diğer öğretmenler de benzer yanıtlar vermişlerdir.

Pedagojik yeterlikler bağlamında elde edilen son tema ise *hizmet öncesi-İçİ eğitim durumlarıdır*. Bu tema kapsamında katılımcı grubunun çoğu aldıkları lisans eğitimlerinin çoğunlukla teorik yapıda olduğunu ve verilen hizmet içİ eğitimleri yetersiz bulmaktadır.

ALT-4: Bu konu hakkında hiç eğitim almadım mezun olalı 10 yıl oldu. Seçtiğim konu alanı olarak hizmet içİ eğitim yok kendi çabamla kendimi geliştiriyorum. Bu konuda daha fazla eğitim verilebilir.

ÜST-3: Bu konuda üniversitede gördüğümüz fen eğitimi dersi vardı ve biz orda hep STEM eğitimleri görmüştük. Okul sonrasında da STEM eğitimlerine katıldım. Bu eğitimleri çok faydalı görüyorum. Bu anlamda üniversitede aldığım eğitimleri ve hizmet içİ eğitimleri yeterli görüyorum.

Yukarıda örnek alıntısı verilen ve üst grupta yer alan öğretmen ile yapılacak görüşme, katılımcının hizmet içİ eğitimde oluşundan ötürü iki hafta geciktirerek yapılmak durumunda kalmıştır. Buradan üst grupta yer alan öğretmenin *hizmet içİ eğitim faaliyetlerine katılım* konusunda daha çok katılım gösterdiği, *yenilik ve gelişime açık* olduğu görülmektedir. Alt grupta yer alan öğretmen, kendisine sunulan hizmet içİ eğitimlerin sağlıklı bir yapıda olmadığını ve hizmet içİ eğitimin öğretmenin kendini geliştirmesi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

V. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. PİSÖ, DPYF ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları aracılığıyla gerçekleştirilen araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada barındıran karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 74 okul öncesi öğretmeni katılmış ve bu öğretmenlerden alınan ölçek sonuçları kapsamında iki pedagojik inanç profiline dahil olan dörder kişilik gruplar ile nitel araştırma yapılmıştır. Her bir katılımcı seçtikleri konu alanı özelinde gerçekleştirecekleri kavram öğretimi için ilk önce ders planı oluşturmuşlardır (DPYF). Daha sonra Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları'nı yanıtlamışlardır. Toplanan veriler çerçevesinde nicel ve nitel veri analizleri sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. PİSÖ'den elde edilen sonuçlar çerçevesinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puanlarının, ölçeğin normatif değerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.
2. Daha öğrenci merkezli pedagojik inanç profilindeki okul öncesi öğretmenleri kendilerini pedagojik anlamda yeterli görmekte iken, daha öğretmen merkezli pedagojik inanç profilindeki öğretmenler kendilerini yeterli görmemektedir.
3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretime ilişkin en zayıf yönleri *dışsal sınırlılıklardır*.
4. Daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri sınıf içi uygulamalarında *çocuk merkezli pedagojik stratejilere* daha fazla yönelerek *yaratıcılığın geliştirilmesi* ve *materyal kullanımına* atıfta bulunmuşlardır.
5. Daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip okul öncesi öğretmenleri ders planları içerisindeki pedagojik kavramsallaştırmalar bağlamında daha çok *doğrudan kavram öğretime* odaklanmaktadır.

6. Daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri *doğrudan yapılandırılmış etkinliklere* yönelmekte olduklarından, daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri *yarı yapılandırılmış etkinliklere* yönelmekte olduklarından bahsetmişlerdir.
7. Daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri öğretim gerçekleştirme konusunda *müfredat programlarının hedeflerini* benimsemekte iken daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri bu hedeflerin yanında *duyuşsal ve sosyal hedeflere* atıfta bulunmuşlardır.
8. Daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenlerinde *hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım* daha fazladır.

Bu araştırmada elde edilen ilk sonuç, araştırmaya katılımcı olan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeylerinin ölçeğin normatif değerinden yüksek olmasıdır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci merkezli bir inanca sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç mevcut literatür ışığında incelendiğinde var olan birçok çalışma ile tutarlı olduğu tespit edilmiştir (örn., Çobanoğlu, 2011; Gazioğlu, 2018; Dilek, 2018). Ölçekten alınan ortalama puanın yüksek olması, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının çoğunlukla çocuğun merkezde olduğu stratejileri kullanarak öğretim gerçekleştirdikleri inancına sahip olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programında vurguladığı “okul öncesi dönemde çocuğun merkeze alınarak yaparak yaşayarak öğreneceği, aktif katılım göstereceği eğitim ortamlarının oluşturulması” koşulunu destekler niteliktedir (MEB, 2013).

Araştırmada dikkat çeken bir diğer sonuca göre daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip olan öğretmenler, öğretim gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli hissetmektedir. Bu sonuç alan yazında var olan çoğu araştırma ile tutarlılık göstermektedir (Daşdan, 2016; Arslan, 2016; Çetinkaya, 2019). Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre ise daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip öğretmenler öğretim gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli hissetmemektedirler. Bu sonuç alan yazında var olan bazı araştırmaların bulgularıyla örtüşmemektedir (Şenol ve Ergün, 2015; Bülbül, 2016; Yoldaş, 2016). Farklı pedagojik inanca sahip öğretmenlerin farklı pedagojik yeterlik düşüncelerine sahip olması, Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin

görev süresi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinden etkilenme düzeyinin incelendiği çalışmada; öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin, bahsedilen değişkenlerden etkilenmediği sonucu ile tutarlılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin en zayıf yönleri okulun *fiziki imkanlarının yetersizliği, materyal eksikliği, içinde bulunulan şehrin imkanlarının eksikliği* gibi dışsal sınırlılıklardır. Öz yeterliği yüksek öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemleri kullanmakta, kullandıkları yöntemleri sürekli olarak geliştirmek için çeşitli araştırmalar yapmakta ve öğretimi öğrenci merkezli hale getirebilmek için daha fazla materyal kullanma alışkanlığına sahiptirler (Henson, 2001). Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması için başarılı sonuca ulaştıkları durumlarda bunu olumlu içsel yüklemelere, başarısız sonuç elde ettikleri durumlarda bunu olumsuz dışsal yüklemelerden kaçınmaları gerekmektedir (Kurt, 2012). Araştırmadan elde edilen sonuca göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğretiminin zayıf yönlerinden bahsederken okulun fiziki imkanlarının yetersizliği, materyal eksikliği gibi sebepler sunarken, kendilerinden kaynaklanan sebeplerden minimal düzeyde bahsetmişlerdir.

Mevcut MEB müfredatının ve birçok çağdaş eğitim programlarının okul öncesi bağlamında öğretmenden beklentisi; çocuk merkezli, oyun temelli ve materyal ağırlıklı pedagojik stratejileri kullanarak çocukların birçok gelişim alanlarına hitap eden etkinlikler uygulamasıdır (MEB, 2013). Fakat bu çalışmada daha öğretmen merkezli inanç sahip olan katılımcıların bunlara yönelmediği, daha çok sözel işleve sahip teori temelli ve *doğrudan kavram öğretimine yönelik* uygulamalara odaklandıkları görülmektedir. Bunun yanında daha öğrenci merkezli pedagojik inanç profilinde yer alan okul öncesi öğretmenleri sınıf içi uygulamalarında *çocuk merkezli pedagojik stratejilere* daha fazla yönelmektedir. Literatürde yer alan birçok araştırmaya göre üst pedagojik inanç profilindeki öğretmenlerin çocuk merkezli pedagojik stratejileri benimsediği görülmektedir (örn., Chai, 2010; Lin, 2011; Kutluca vd. 2018; Şendurur, 2018; Eren, 2019). Günümüz çağdaş eğitim anlayışında öğretmenlerden bilgiyi sadece çocuğa doğrudan aktaran kişi olmaları değil, onların sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, araştırma yapabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlaması beklenmektedir (De Vellis, 2012; Kasap, 2012; MEB, 2013). Buna göre daha öğrenci merkezli pedagojik inanç profiline sahip öğretmenler *yaratıcılığın geliştirilmesi ve materyal kullanımına* daha fazla atıfta bulunmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip öğretmenlerin *doğrudan yapılandırılmış etkinlikleri* tercih ettikleri, daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip öğretmenlerin ise *yarı yapılandırılmış etkinlikleri* tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Çağın becerileri dikkate alındığında eğitim ortamının ana ögesi artık öğretmen değil, öğrenci haline gelmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine düşen en önemli görev, çocuğun öğrenme-öğretme sürecinde rehber olmak, bilişsel etkinlikler yoluyla çocuğun gelişimini desteklemek ve çocuğun ihtiyaçları ışığında nitelikli eğitim ortamları oluşturarak çocuğun aktif öğrenme gerçekleştirmesini sağlamaktır (Işık vd. 2010). Müfredatın ve birçok okul öncesi eğitimi araştırmacısının genel beklentisi, öğretim uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinin formatlanmış, tekdüze öğretim etkinlikleri yerine daha özgün, yarı yapılandırılmış etkinlikler tercih etmeleridir (MEB, 2013; Mihaela ve Oana, 2015). Böylelikle eğitsel çıktıların iyileştirilmesi mümkün olabilecektir.

Ulaşılan diğer bir sonuç, daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip öğretmenlerin ağırlıklı olarak *ilkokula hazırlık* ve *akademik beceriler odaklı* hedeflerden bahsetmeleridir. Daha öğretmen merkezli pedagojik inanç profilindeki bu öğretmenlerin daha çok bilişsel alan hedeflerine yoğunlaşmaları, MEB'in (2013) okul öncesi eğitim programında vurguladığı “çocuğun tüm gelişim alanlarının geliştirilmesinin amaçlanması” boyutunu desteklememektedir. Daha öğrenci merkezli inanca sahip olan öğretmenler ise bu hedeflerin yanında çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesine yönelik hedeflere atıfta bulunmuşlardır. Bu sonuç, Neuman ve Danielson'ın (2020) üst pedagojik inanç profilindeki öğretmenlerin müfredat öğretim uygulamalarında daha zengin müfredat içeriklerine sahip oldukları sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Değişen teknoloji, toplum yapısı gibi faktörler birçok sistemde olduğu gibi eğitimde de değişiklikler meydana getirmektedir. Daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan öğretmenler, seçtikleri konu alanı özelinde *hizmet içi eğitimlere katılımları* konusunda daha fazla atıfta bulunmuşlardır. Bu sonuç, alan yazında sıkça belirtilen, eğitimde meydana gelen hızlı değişimler sonucu öğretmenlerin kendini sürekli güncellemesi gerektiği düşüncesi ile örtüşmektedir (Karacaoğlu, 2008; Deniz ve Dağlıoğlu, 2011; Soysal, 2018). Bunun yanında alt ve üst grupta yer alan öğretmenler, mevcut hizmet içi eğitim içeriklerinin çoğunlukla teori temelli olduğuna ve hizmet içi eğitim süreçlerinin zenginleştirilmesi gerektiğine atıfta bulunmuşlardır.

Çağımızın getirileri ile bilginin önemi artarken değişimi de hızlanmaktadır. Öğretmenler ise mevcut ihtiyaçları karşılayabilecek niteliğe sahip olmalı ve meydana gelen değişimleri takip etmelidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını nitelikli hale getirebilmeleri için pedagojik yeterliklerinin ve pedagojik inanç düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin daha çocuk merkezli öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu göstermekle birlikte, aralarında keskin bir ayrımın bulunmadığını göstermektedir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar, ilgili literatür temelinde tartışılmış; okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yeterlikleri bağlamına ilişkin öneriler sunulmuştur.

A. Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Farklı metodolojik yaklaşımlardan yararlanılarak gerçekleştirilen nicel ve nitel analizler sonucu ulaşılan sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak pedagojik yeterliklere sahip olduklarını, pedagojik kavramsallaştırmada geniş çaplı düşündüklerini fakat bazı yönlerden ayırmakta olduklarını göstermiştir. Karmaşık doğaya sahip bu sonuçlar mevcut literatür temelinde farklı bağlamlar gözetilerek aşağıdaki öneriler verilmiştir:

- Mesleki deneyimler bakımından aralarında daha fazla farklılık bulunan örneklem grubu ile çalışılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yeterliklerini etkileyen dinamikler üzerine araştırma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının ölçeğin normatif değerinden yüksek olması göz önünde bulundurularak, pedagojik inançların etki gücüne sahip olduğu diğer alanlar üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yeterliklerinin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim değişkenlerine göre karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet öncesi eğitim sürecinde yer alan teorik ve uygulamalı derslerin bütünleşik bir yapı içerisinde olması sağlanabilir.

- Göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenleri için pedagoji ağırlıklı hizmet içi eğitimlere ağırlık verilebilir.
- Verilen hizmet içi eğitimlerde sadece teori temelli değil pedagojik alan bilgisine yönelik uygulama temelli aktivitelere yer verilmesi sağlanabilir.



VI. KAYNAKLAR

KİTAPLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2008). *Aktif Öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayınları. (10. baskı).
- AKTAŞ ARNAS, Y. (2013). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*. Ankara: Vize Kitabevi
- ARI, R. VE SABAN, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Konya: Mikro Dizgi.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- BERK, L. E. (2015). *Bebekler ve çocuklar*. Işıkoğlu Erdoğan, N. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- BIKMAZ, F. H. (2013). *Öz Yeterlik İnançları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ed.: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 291-310.
- BOYD, M. VE GALDA, L. (2011). *Real talk in elementary classrooms: effective oral language practice*. New York: The Guilford Press.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. VE DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CHEMINAIS, R. (2008). *Every Child matters: A practical guide for teaching assistants*. New York: Reutledge Pres.
- CLARK, C. M. VE PETERSON, P. L. (1986). *Teachers' thought processes*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (255–296, 3rd ed.). New York: Macmillan.
- CRESWELL, J.W. (2013). *Qualitative design and inquiry: choosing among the five approaches* (3rd ed.), Sage, Thousand Oaks, CA.
- CRESWELL, J. W. VE CRESWELL, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

- CRESWELL, J. W., PLANOCLARK, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- DEĞER, M. (2013). *Sosyal öğrenme kuramı*. İ. Yıldırım (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (469- 484). Ankara: Anı Yayıncılık
- DEMİREL, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. PegemA Yayıncılık.
- DEVELLİS, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. USA: Sage Publications.
- DUSCHL, R. A., SCHWEİNGRUBER, H. A., & SHOUSE, A. W. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. National Academies Press
- ERDEN, M. VE AKMAN, Y. (2012). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (20 b.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- FERGUSON, N., SCHNEİER, B., VE KOHNO, T. (2011). *Cryptography engineering: design principles and practical applications*. John Wiley & Sons.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E., VE HYUN, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education*. 8. Baskı, New York: McGraw-Hill.
- HAKTANIR, G. (Ed.). (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- HOUSER, J. (2015). *Nursingresearch: reading, using, andcreatingevidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- İNANÇ, B. Y., & YERLİKAYA, E. E. (2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- JOHNSTON, J., HALOCHA, J., & CHATER, M. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. America: Open University Press.
- KAN, A. (2011). *Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı*. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (77-95). Ankara: Pegem Akademi.
- KILDAN, O. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşım*. F.Temel. (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (13-47). Ankara: Vize Basın Yayın.
- KRUEGER, R., & CASEY, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- MAXWELL, J. A. (1997). **Designing a qualitative study**. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods*, (69-100). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB. (1994). *Anasınıfı programı* (61-72). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- MERRIAM, S. B. (2009). **Qualitative research: A guide to design and implementation**. San Francisco: John Wiley and Sons.
- MORRIS, I. (2010). **Why the west rules-for now: The patterns of history and what they reveal about the future**. Profile books.
- MORRISON, J. (Ed.). (2012). *Asymmetric Synthesis V3*.
- NEUMAN, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, cilt 1-2, İstanbul, Yayın Odası, 5. Baskı
- ORNSTEIN, A. C., AND HUNKINS, F. P. (2014). **Programın psikolojik temelleri**, (Çev. A. Arı). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar içinde* (145-156). Konya: Eğitim Yayınevi.
- PATTON, M. Q. (2014). **Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice**. Sage Publications.
- PEASE, J. S. (2008). **Preservice Teachers' Pedagogical Belief Development**. ProQuest.
- SANTROCK, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi*. (Çev: Galip Yüksel.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- SENEMOĞLU, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kavramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- SİRAJ-BLATCHFORD, I., SYLVA, K., MUTTOCK, S., GILDEN, R., & BELL, D. (2002). **Researching effective pedagogy in the early years**. London, UK: Department for Education and Skills.

- SPEZIALE, H. S., STREUBERT, H. J., VE CARPENTER, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Lippincott Williams ve Wilkins.
- TEKİN, G. VE ÖZKAYA, B. T. (2012). **Çocuk ve Oyun: Çocukların Öğrenmesini Anlama ve Destekleme**. N. Avcı, & M. Toran içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (123-150). Ankara: Eğiten Kitabevi.
- TÜFEKÇİ, A. VE DENİZ, Ü. (2013). *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri*. Türkiye. Nobel.
- WOOLFOLK, A. (2017). *Educational psychology* (13th ed.). Pearson.
- VANDENBROECK, M., LENAERTS, K. & BEBLAVY, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. Brussels: European Union.
- YAVUZER, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZİMMERMAN, B. J., & SCHUNK, D. H. (2003). **Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology**.

MAKALELER

- ABUKARİ, A. (2014). **Pedagogical Beliefs İn Work-Based Learning: An Analysis And İmplications Of Teachers' Belief Orientations**. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(4), 481-497
- AKBAŞ, A. VE ÇELİKKALELİ, Ö. (2006). **Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi**. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- ALONZO, A. C., KOBARG, M. VE SEİDEL, T. (2012). **Pedagogical content knowledge as reflected in teacher–student interactions: Analysis of two video cases**. *Journal of research in science teaching*, 49(10), 1211-1239.
- ANDERS, Y. VE ROSSBACH, H. G. (2015). **Preschool Teachers' Sensitivity To Mathematics İn Children's Play: The İnfluence Of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes, And Pedagogical Beliefs**. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305-322.

- ARELJUNG, S. (2019). **Why do teachers adopt or resist a pedagogical idea for teaching science in preschool?.** *International Journal of Early Years Education*, 27(3), 238-253.
- ARSLAN, S. VE ÖZPINAR, İ. (2008). **Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları.** *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- ASLAN, S. (2017). **Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.** *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 61-73.
- AŞKAR, P. VE UMay, A. (2001). **İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 1-8.
- AVCI T. VE ATEŞ, Ö. (2018). **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 343-352
- AVCI, Ü. KULA, A. HAŞLAMAN, T. (2019). **Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegre Etmek İstedikleri Teknolojilere İlişkin Görüşleri.** *Acta Infologica*, 3(1), 13-21.
- AYDIN, Ö., TUNCA, N., VE ŞAHİN, S. A. (2015). **Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.
- AYDOĞDU, F. VE KILIÇ, D. (2016). **Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi.** *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-274.
- AZAR, A. (2012). **Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları.** *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235- 252.
- BAHCIVAN, E., & COBERN, W. W. (2016). **Investigating coherence among Turkish elementary science teachers' teaching belief systems, pedagogical content knowledge and practice.** *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(10), 63-86.
- BAKKEN, L., BROWN, N. VE DOWNING, B. (2017). **Early Childhood**

- Education: The Long-Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 255-269.**
- BALCI, A. VE KÜÇÜKOĞLU, A. (2019). **Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Özyeterlik İnançları Üzerine Bir İnceleme.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1123-1140.
- BALCI, A., GÜNDÖĞDU, K. VE ÇELİK, N. (2012). **Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması.** *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.
- BANDURA, A. (1977). **Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.** *Psychologist Review*, 84(2), 191-215.
- BARNETT, W. S. (2011). **Effectiveness Of Early Educational Intervention.** *Science*, 333(6045), 975-978.
- BAŞ, G. VE BEYHAN, Ö. (2013). **Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 14-26.
- BAŞBAY, A. VE BEKTAŞ, Y. (2010). **Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri.** *Eğitim ve Bilim*, 13-21
- BAŞER, V. G. VE MUTLU, N. (2011). **Analyzing Pre-service elementary teachers' pedagogical beliefs.** *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(4), 95-101.
- BAŞKALE, H. (2016). **Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi.** *DEUHFED 2016*, 9(1), 23-28.
- BAUTISTA, N. U. VE BOONE, W. J. (2015). **Exploring The Impact Of Teachme™ Lab Virtual Classroom Teaching Simulation On Early Childhood Education Majors' Self-Efficacy Beliefs.** *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 237-262.
- BAXTER, J. A., & LEDERMAN, N. G. (1999). **Assessment and measurement of pedagogical content knowledge.** In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 147-161). Springer, Dordrecht.
- BAYKARA, K. (2011). **Öğretmen Adaylarının Biliş-Ötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92
- BEKİROĞLU, O. F., VE AKKOÇ, H. (2009). **Preservice Teachers'instructional Beliefs And Examination Of Consistency Between Beliefs And Practices.**

International Journal of Science and Mathematics Education, 7(6), 1173.

- BERGER, J. L. & LÊ VAN, K. (2019). **Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs.** *Educational Studies*, 45(2), 163-181.
- BERKANT, H. G. VE ÖZASLAN, D. (2019). **Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 923-940
- BRAY, W. S. (2011). **A collective case study of the influence of teachers' beliefs and knowledge on error handling practices during class discussion of mathematics.** *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(1), 2-38. doi:10.5951/jresmetheduc.42.1.0002
- BROWN, G. T. HARRİS, L. R. VE HARNETT, J. (2012). **Teacher Beliefs About Feedback Within An Assessment For Learning Environment: Endorsement Of Improved Learning Over Student Well-Being.** *Teaching And Teacher Education*, 28(7), 968-978.
- BIKMAZ, F. (2017). **Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançlarının araştırılması: Boylamsal bir çalışma.** *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- BLATCHFORD, I., & MANİ, L. (2008). **Would you like to tidy up now? an analysis of adult questioning in the english foundation stage.** *Early Years*, 28(1), 5-22.
- BLOOM RH, BROWN LR. (1964). **A study of the effects of orthodontic appliances on the oral microbial flora.** *Oral Surg Oral Med Oral Pathol*, 17, 658–667.
- BLÖMEKE, S. (2012). **Teachers' Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation** - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change. *The Relationship Between Teacher Knowledge And Teacher Beliefs* (s. 15-37). Köning, J.(Ed.). Berlin: Waxmann Press.
- BUEHL, M. M., & BECK, J. S. (2015). **The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices.** In H. Fives & M. G. Hill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (66-84). Taylor & Francis, New York.
- BURLA, L., KNİERİM, B., BARTH, J., LİEWALD, K., DUETZ, M., & ABEL, T. (2008). **From text to codings: intercoder reliability assessment in**

- qualitative content analysis.** *Nursing research*, 57(2), 113-117.
- CAMPBELL, P. F., RUST, A. H., NISHIO, M., DEPIPER, J. N., SMITH, T. M., FRANK, T. J., & CHOI, Y. (2014). **The relationship between teachers' mathematical content and pedagogical knowledge, teachers' perceptions, and student achievement.** *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(4), 419– 459.
- CAN- YAŞAR, M. VE ARAL, N. (2010). **Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi,** *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 201-209.
- CHACÓN, C. T. (2006). **Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés.** *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54.
- CHAN, K. W. (2001). **Validation of a measure of personal theories about teaching and learning.** *Paper presented in the AARE 2001.* Perth, Australia.
- CHAN, D. W. (2003). **Multiple intelligences and perceived self-efficacy among chinese secondary school teachers in Hong Kong.** *Educational Psychology*, 23(5), 521-533.
- CHAN, K. W. VE ELLIOTT, R. G. (2004). **Relational Analysis Of Personal Epistemology And Conceptions About Teaching And Learning.** *Teaching And Teacher Education*, 20, 817-831.
- CHAN, K. W. (2004). **Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs 91 And Approaches To Learning.** *Research in Education*, 69, 36-50.
- CHAN, K. W., TAN, J., VE KHOO, A. (2007). **Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: a closer look at Singapore cultural context.** *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195.
- CHENG, K. M. (2011). **Pedagogy: East and west, then and now.** *Journal of Curriculum Studies*, 43(5), 591-630.
- CHESNUT, S. R. (2017). **On the measurement of preservice teacher commitment: Examining the relationship between four operational definitions and self-efficacy beliefs.** *Teaching and Teacher Education*, 68. 170-180.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.003>
- CHIN, C., & OSBORNE, J. (2008). **Students question: A potential resource for teaching and learning science.** *Studies in Science Education*, 41(1), 1-39.
- COMMODARI, E. (2013). **Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties.** *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.

- CRESWELL, J.W., VE MİLLER, D.L. (2000). **Determining validity in qualitative inquiry.** *Theory Into Practice*, 39, 124-130.
- CROSS, D. I. (2009). **Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices.** *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(5), 325 – 346.
- ÇELİK, M. VE GÜNDOĞDU K. (2007). **Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi.** *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (170-190).
- ÇETİNGÖZ, D. (2012). **Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini uygulamaya yönelik öz-yeterlilikleri.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- ÇİLTAS, A. VE AKILLI, M. (2011). **Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri,** *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72.
- DECKER, L. E. VE RİMM-KAUFMAN, S. E. (2005). **Personality Characteristics And Teacher Beliefs Among Pre-Service Teachers.** *Teacher Education Quarterly*. 45-64
- DEMİRBAG, M. KİNGİR, S. VE ÇEPNİ, S. (2015). **The Relationship between Prospective Teachers' Belief Systems and Writing-to-Learn.** *Online Submission*, 16(2), 423-442.
- DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M. VE ÖZER, N. (2011). **Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları.** *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- DENG, F., CHAI, C. S., TSAI, C. C., VE LEE, M. H. (2014). **The Relationships Among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs And Their Beliefs About The Use Of ICT.** *Journal of Educational Technology and Society*, 17(2), 245–256.
- DEPAEPE, F. & KÖNİG, J. (2018). **General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education.** *Teaching and Teacher Education*, 69. 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- DERYAKULU, D. VE BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). **Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması.** *Eurasian Journal of*

- DE LUÍS, E. (2007). **Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente.** *Estudios Sobre Educacion*, 13(1), 207-209.
- DİCKE, T., PARKER, P. D., HOLZBERGER, D., KUNİNA-HABENİCHT, O., KUNTER, M., & LEUTNER, D. (2015). **Beginning teachers' self-efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge.** *Contemporary Educational Psychology*, 41. 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- DİLEK, H. (2018) **Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programı Güncellemesi: Öğretmenlerin Güncelleme Hakkındaki İlk Görüşleri Nelerdir?** *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (2)1745-1766
- DRAGESET, O. G. (2010). **The interplay between the beliefs and the knowledge of mathematics teachers.** *Mathematics Teacher Education and Development*, 12(1), 30 – 49.
- EKİCİ, G., BAŞ, M. VE KIZILKAYA, O. (2017) **Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması,** *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8 (28).
- EKİNCİ, N. (2015). **Öğretmen Adaylarının Öğretme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki,** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- ELO, S. VE KYNGÄS, H. (2008). **The qualitative content analysis process.** *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- ERDOĞAN, Ç. VE DEMİRKASIMOĞLU, N. (2010). **Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.** *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- ERKOCA, E. VE AKKÖSE, E. (2008). **Okul Öncesi Eğitimi Fen Etkinliklerinde Doğa Olaylarının Neden Sonuç İlişkilerini Belirlemede Yaratıcı Dramanın Etkililiği,** *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7-24.
- ESHACH, H. VE FRIED, M.N. (2005). **Should Science Be Taught In Early Childhood.** *Journal Of Science Education And Technology*, 14(3), 315-336.
- ESLAMİ, ZR. VE FATAHİ, A. (2008). **Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of Nonnative EFL teachers**

- in Iran. *TESLEJH*, 11(4): 1-19.
- EVENS, M., ELEN, J., & DEPAEPE, F. (2015). **Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies.** *Education Research International*, 1-23.
- FACKLER, S. & MALMBERG, L. E. (2016). **Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects.** *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- FAIRBANKS, C. M. DUFFY, G. G. FAIRCLOTH, B. S. HE, Y. LEVIN, B. ROHR, J. VE STEIN, C. (2010). **Beyond Knowledge: Exploring Why Some Teachers Are More Thoughtfully Adaptive Than Others.** *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 161- 171.
- FELFE, C. VE LALIVE, R. (2018). **Does Early Child Care Help Or Hurt Children's Development?** *Journal of Public Economics*, 159, 33–53.
- FERNÁNDEZ, M. (2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fáticos. *Cienc Trab. Oct-Dic*, 10(30), 120-125
- FERNANDEZ, C. (2014). **Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK):** Some useful models and implications for teachers' training. *Problems of Education in the 21st Century*, 60, 79-100.
- FIELDING, N. G. (2012). **Triangulation and mixed methods designs: Data integration with new research technologies.** *Journal of mixed methods research*, 6(2), 124-136.
- FREEMAN, S., EDDY, S. L., MCDONOUGH, M., SMITH, M. K., OKOROAFOR, N., JORDT, H. & WENDEROTH, M. P. (2014). **Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics.** *Proceedings of the NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES*, 111(23), 8410-8415.
- GEREM, T. Ç., VE EKŞİ, G. Y. (2019). **Teachers' Declared Beliefs and Actual Classroom Practices: A Case Study with Five EFL Teachers.** *ELT Research Journal*, 8(1), 22-41.
- GESS NEWSOME, J. (2015). **A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit.** *In Re-*

Examining Pedagogical Content Knowledge In Science Education (38-52).
Routledge.

GIANNAKAKI, M. S. (2005). **Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: the case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in england.** *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323-348.

GÖLE, M. O. VE TEMEL, Z. F. (2015). **Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi.** *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 663-685.

GÖMLEKSİZ, M. N. VE SERHATLIOĞLU, B. (2013). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri.** *Electronic Turkish Studies*, 8(7). 201-221.

GRANEHEIM, U. H., LINDGREN, B. M., VE LUNDMAN, B. (2017). **Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper.** *Nurse education today*, 56, 29-34.

GROPEN, J., KOOK, J. F., HOISINGTON, C., & CLARK-CHIARELLI, N. (2017). **Foundations of science literacy: Efficacy of a preschool professional development program in science on classroom instruction, teachers' pedagogical content knowledge, and children's observations and predictions.** *Early Education and Development*, 28(5), 607-631.

GULLBERG, A., ANDERSSON, K., DANIELSSON, A., SCANTLEBURY, K., & HUSSÉNIUS, A. (2018). **Pre-Service teachers' views of the child—reproducing or challenging gender stereotypes in science in preschool.** *Research in science education*, 48(4), 691-715.

GUO, Y. JUSTICE, L. M. SAWYER, B. VE TOMPKINS, V. (2011). **Exploring Factors Related To Preschool Teachers' Self-Efficacy.** *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.

HAND, B., CAVAGNETTO, A., CHEN, Y. C., VE PARK, S. (2016). **Moving past curricula and strategies: Language and the development of adaptive pedagogy for immersive learning environments.** *Research in Science Education*, 46(2), 223-241.

- HANEY, J. J., LUMPE, A. T. VE CZERNIAK, C. M. (2003). **Constructivist beliefs about The Science Classroom Learning Environment:** Perspectives from Teachers, Administrators, Parents, Community Members, and Students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- HARRIS, J., MISHRA, P. VE KOEHLER, M. (2009). **Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge And Learning Activity Types:** Curriculum-based Technology Integration Reframed, *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- HEATON, M. (2013). **An examination of the relationship between professional learning community variables and teacher self-efficacy.** *Electronic Theses and Dissertations*. 5038.
- HENSON, R. K. (2001). **The effects of participation in teacher research on teacher efficacy.** *Teaching and Teacher Education* 17, 819–836.
- HOLT-REYNOLDS, D. (1992). **Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work.** *American Educational Research Journal*, 29, 325-349
- HOOPER, S. R., ROBERTS, J., SIDERIS, J., BURCHINAL, M., & ZEISEL, S. (2010). **Longitudinal predictors of reading and math trajectories through middle school for African American versus Caucasian students across two samples.** *Developmental Psychology*, 46(5), 1018.
- ISIKOGLU, N. (2008). **The effects of a teaching methods course on early childhood preservice teachers' beliefs.** *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(3), 190-203.
- IŞIK A, ÇILTAŞ A VE BAŞ F. (2010). **Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği,** *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- JOHNSON, R. B., VE ONWUEGBUZIE, A. J. (2004). **Mixed methods research: A research paradigm whose time has come.** *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- JOHNSON, S. L., TURNER, R. J., VE IWATA, N. (2003). **BIS/BAS levels and psychiatric disorder: An epidemiological study.** *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 25(1), 25-36.
- KAÇAR, T. VE BEYÇİOĞLU, K. (2017). **İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları.** *Elementary Education Online*, 16(4). 1753-1767.
- KAGAN, D. M. (1992). **Implication of research on teacher belief.** *Educational*

- psychologist, 27(1), 65-90.
- KANG, N.H. (2008). **Learning To Teach Science: Personal Epistemologies, Teaching Goals, And Practices Of Teaching.** *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 378– 405.
- KARAKUŞ, M. (2006). **Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi.** *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.
- KARACAOĞLU, Ö. C. (2008). **Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları.** *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(5), 70-97.
- KAVAK, Ş. (2015). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil Öğretimi.** içinde H. Coşkun, F. Yılmaz, & M. E. Aksoy (Ed.), *Öğretimin Planlanması Unterrichtsplanung Planing of Instruction* (197-208). Berlin: Dağyeli Verlag.
- KAZANCI TINMAZ, A. (2018). **Öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri: Ölçek geliştirme çalışması.** *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 478-493. DOI: 10.17679/inuefd.349882
- KESKİN, Y. (2013). **Mesleki Yeterliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi.** *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/3, Winter 2013, 319-339
- KHADER, F. R. (2012). **Teachers’ pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction.** *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73-92.
- KİHORO, M. F. VE BUNYİ, G. W. (2017). **Levels Of Teacher Self-Efficacy Among Pre-School Teachers In Nairobi And Kiambu Counties, Kenya.** *European Journal of Education Studies*. 363-371
- KİM, S. H. VE KİM, S. (2010). **The Effects Of Mathematical Modeling On Creative Production Ability And Self-Directed Learning Attitude.** *Asia Pasific Education Review*. 11, 109-120.
- KLASSEN, R. M. & TZE, V. M. (2014). **Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis.** *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- KLEİCKMANN, T., RİCHTER, D., KUNTER, M., ELSNER, J., BESSER, M., KRAUSS, S., & BAUMERT, J. (2013). **Teachers’ content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education.** *Journal of teacher education*, 64(1), 90-106.

- KLİBANOFF, R. S., LEVİNE, S. C., HUTTENLOCHER, J., VASİLYEVA, M., AND HEDGES, L. V. (2006). **Preschool Children's Mathematical Knowledge: The Effect Of Teacher "Math Talk"**. *Developmental Psychology*, 42(1), 59-69.
- KNIGHT-BARDSLEY, A., & MCNEİLL, K. L. (2016). **Teachers' pedagogical design capacity for scientific argumentation**. *Science Education*, 100(4), 645-672.
- KOLB, S. M. (2012). **Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators**. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83-86.
- KULA, A. (2015). **Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpab) Yeterliliklerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği**. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 395-412.
- KURT, T. (2012). **Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları**, *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- KUTLUCA, A. Y. (2018). **Öğretmen Öz-Yeterliğinin Motivasyon ve Epistemolojik ve Pedagojik İnanç Sistemleri Açısından İncelenmesi**. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 175-192.
- KÜÇÜKYILMAZ, E.A. VE DUBAN, N. (2009). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ve Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri**. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1): 71-83
- LEAVY, A. M., MCSORLEY, F. A., & BOTE L. A. (2007). **An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers? Beliefs about teaching and learning**. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233
- LEE, J. S. (2006). **Preschool Teachers' Shared Beliefs About Appropriate Pedagogy For 4-Year-Olds**. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 433-441.
- LEUNG, S. K. (2020). **Teachers' belief-and-practice gap in implementing early visual arts curriculum in Hong Kong**. *Journal of Curriculum Studies*, 1-13.
- LEVİN, B. VE HE, Y. (2008). **Investigating The Content And Sources Of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs)**. *Journal Of Teacher*

- Education*, 59(1), 55-68.
- LEVİN, B. B. HE, Y. VE ALLEN, M. H. (2013). **Teacher Beliefs In Action: A Cross Sectional, Longitudinal Follow-Up Study Of Teachers' Personal Practical Theories.** *The Teacher Educator*, 48(3), 201-217.
- LİAMPUTTONG, P. VE SERRY, T., (2013). **The in-depth interviewing method in health.** *Research methods in health: Foundations for evidence-based practice*, 39-53.
- LİLLVİST, A., SANDBERG, A., SHERIDAN, S., & WILLIAMS, P. (2014). **Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education.** *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 3-19.
- LİM, C. P. VE CHAI, C. S. (2008). **Teachers' Pedagogical Beliefs And Their Planning And Conduct Of Computer-Mediated Classroom Lessons.** *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 807-828.
- LOUGHRAN, J. MULHALL, P. VE BERRY, A. (2004). **Exploring Pedagogical Content Knowledge in Science Teacher Education,** *International Journal of Science Education*, 31(10), 1301-1320.
- MANSOUR, N. (2013). **Consistencies and inconsistencies between science teachers'beliefs and practices.** *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.
- MANSFIELD, C. F. VE WOODS, A. M. (2012); **I Didn't Always Perceive Myself as a Science Person: Examining Development of Efficacy for Primary ScienceTeaching,** *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10),37–52.
- MARCHANT, G. J., PAULSON, S. E., & ROTHLİSBERG, B. A. (2001). **Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement.** *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- MARCO-BUJOSA, L. M., MCNEİLL, K. L., GONZÁLEZ-HOWARD, M., & LOPER, S. (2017). **An exploration of teacher learning from an educative reform-oriented science curriculum:** Case studies of teacher curriculum use. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 141-168.
- MASSA, S. (2014). **The Development Of Critical Thinking In Primary School: The Role Of Teachers' Beliefs.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387-392.

- MERRIAM, S. B. (2015). **Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study.** In *Handbook Of Research On Scholarly Publishing And Research Methods* (125-140). IGI Global.
- MISHRA, P. VE KOEHLER, M. (2006). **Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge.**, *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054
- MISHRA, P., KOEHLER M.J., HENRIKSEN D. (2011). **The 7 trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st Century Learning.** *Educational Technology*, 51(2), 22-28.
- MOJAVEZİ, A. VE TAMİZ, M. P. (2012). **The Impact Of Teacher Self-Efficacy On The Students' Motivation And Achievement.** *Theory ve Practice in Language Studies*, 2(3). 483-491.
- MORGAN, D. L., & SPANISH, M. T. (1984). **Focus groups: A new tool for qualitative research.** *Qualitative sociology*, 7(3), 253-270.
- MORSE, J. M. (2015). **Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry.** *Qualitative health research*, 25(9), 1212-1222.
- MOUZA, C. (2009). **Does Research-Based Professional Development Make a Difference? A Longitudinal Investigation of Teacher Learning in Technology Integration.** *Teachers College Record*, 111(5), 1195-1241.
- NESPOR, J. (1987). **The role of beliefs in the practice of teaching.** *Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- NEUMAN, S. B., & DANIELSON, K. (2020). **Enacting Content-rich Curriculum in Early Childhood: The Role of Teacher Knowledge and Pedagogy.** *Early Education and Development*, 1-16.
- NILSSON, P., VE ELM, A. (2017). **Capturing and developing early childhood teachers' science pedagogical content knowledge through CoRes.** *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 406-424.
- NORES, M., VE BARNETT, W. S. (2010). **Benefits Of Early Childhood Interventions Across The World:(Under) Investing In The Very Young.** *Economics Of Education Review*, 29(2), 271-282.
- OGELMAN, H.G. VE ERSAN, C. (2014). **Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi.** *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 83-84.

- ONWUEGBUZIE, A. J. VE LEECH, N. L. (2004). **Enhancing the interpretation of significant findings: the role of mixed methods research.** *The Qualitative Report*, 9(4): 770-792.
- ÖZBEK, R., KAHYAOĞLU, M., VE ÖZGEN, N. (2007). **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri.** *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- ÖZDEMİR, S. M. (2008). **Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.** *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- ÖZTÜRK, S., SOYSAL, Y. VE RADMARD, S. (2018). **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenmeye, Öğretmeye, Bilgiye Yönelik Algıları ve Bunların Sınıf İçi Yansımaları.** *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 189-230.
- PAJARES, F. (1992). **Teachers' and beliefs educational research: Cleaning up messy onstruct.** *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- PALAVAN, Ö. VE DAVUT, A. (2015). **Aday Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 14-27.
- PALINKAS, L. A., HORWITZ, S. M., GREEN, C. A., WISDOM, J. P., DUAN, N. VE HOAGWOOD, K. (2015). **Purpose ful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research.** *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42(5), 533-544.
- PALMER, D. H. (2006); **Sources Of Self-Efficacy İn A Science Methods Course For Primary Teacher Education Students,** *Research in Science Education*, 36, 337-353.
- PHAN, N. T. T. VE LOCKE, T. (2015). **Sources Of Self-Efficacy Of Vietnamese EFL Teachers: A Qualitative Study.** *Teaching and Teacher Education*, 52, 73-82.
- PHIPPS, S. VE BORG, S. (2009). **Exploring Tensions Between Teachers' Grammar Teaching Beliefs And Practices.** *System*, 37(3), 380-390.
- PLESSİS, A. (2016). **Student-Teachers' Pedagogical Beliefs: Learner-Centred Or Teacher-centred When Using Ict In The Science Classroom?.** *Journal Of*

Baltic Science Education, 15(2), 140-158.

RICHARDSON, V. (1996). **The Roles Of Attitudes And Beliefs In Learning To Teach.** Newyork: MacMillan, *Handbook Of Research On Teacher Education* 2nd ed. 102-119.

PEKDOĞAN, S., VE KANAK, M. (2019) **Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Sürecindeki Sosyal Davranışlara Yansıması.** *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 906-917.

PENDERGAST, E., LIEBERMAN-BETZ, R. G., & VAİL, C. O. (2017). **Attitudes and beliefs of prekindergarten teachers toward teaching science to young children.** *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 43-52.

PHAN, N. T. T. VE LOCKE, T. (2015). **Sources Of Self-Efficacy Of Vietnamese EFL Teachers: A Qualitative Study.** *Teaching and Teacher Education*, 52, 73-82.

PINTRICH, P. R., & SCHUNK, D. H. (2002). **The role of goals and goal orientation.** *Motivation in education: Theory, research, and applications*, 2, 190-242.

POLAT, H. VE ÜNİŞEN, A. (2016). **Ebeveyn Görüşlerine Göre Hayat Bilgisi Eğitimi Almış Çocuklarının Bilinçli Tüketici Olma Durumları/Parents' Views on Conscious Consumerism Dispositions of Pupils Taught Social Studies Courses.** *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 670-694.

PUTNAM, R., & BORKO, H. (2000). **What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning.** *Educational Researcher*, 29(1), 4– 15.

RUEHL, C., FİŞHER, A. T., HATCH, C., LOS HUERTOS, M., STEMLER, G., & SHENNAN, C. (2006). **Differential gauging and tracer tests resolve seepage fluxes in a strongly-losing stream.** *Journal of Hydrology*, 330(1-2), 235-248.

SAĞIR, M., BİLEN, K., ERCAN, O. (2014). **Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik ve Ders Anlatımlarına İlişkin Algılarına Etkisi.** *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(97-114).

SAĞLAM, M. VE ARAL, N. (2015). **The study of determine preschool teachers' ideas about science education.** *Journal of the Faculty of Education*, 16(3), 87-102.

SAVASCI, F. VE BERLİN, D. F. (2012). **Science Teacher Beliefs And Classroom**

- Practice Related To Constructivism In Different School Settings.** *Journal of Science Teacher Education*, 23(1), 65-86.
- SCHNEIDER, R. M. & PLASMAN, K. (2011). **Science teacher learning progressions: A review of science teachers' pedagogical content knowledge development.** *Review of Educational Research*, 81(4), 530-565.
- SHERIDAN, L. (2016). **Examining Changes In Pre-Service Teachers' Beliefs Of Pedagogy.** *Australian Journal Of Teacher Education*, 41(3), 1-20.
- SHI, Q., ZHANG, S., & LIN, E. (2014). **Relationships of new teachers' beliefs and instructional practices: Comparisons across four countries.** *Action in Teacher Education*, 36(4), 322-341.
- SHOSHANI, A., VE SLONE, M. (2017). **Positive Education For Young Children: Effects Of A Positive Psychology Intervention For Preschool Children On Subjective Well Being And Learning Behaviors.** *Frontiers In Psychology*, 8(1866), 1-11.
- SHULMAN, L. S. (1986), **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching,** *Educational Researcher*, 15(1), 1-23.
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2010). **Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study Of Relations.** *Teaching And Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- SKAALVIK, E. M. VE SKAALVIK, S. (2017). **Teacher Stress And Teacher Self Efficacy: Relations And Consequences.** *In Educator Stress*. 101-125
- SMITH, JIM D. (2005). **Understanding the Beliefs, Concerns and Priorities of Trainee Teachers: A Multi-disciplinary Approach.** *Mentoring and Tutoring*. 13(2), 205-219.
- STANTON, K., CAWTHON, S., & DAWSON, K. (2018). **Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction Professional development.** *Teacher Development*, 22(1), 51-77. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308430>
- SOYSAL, Y. (2018). **Determining the mechanics of classroom discourse in Vygotskian sense: Teacher discursive moves reconsidered.** *Research in Science Education*, 1-25.
- SOYSAL, Y., RADMARD, S. (2017). **An exploration of Turkish teachers' attributions to barriers faced within learner-centred teaching,** *Educational Studies*, 43(2), 186-209.

- SOYSAL, Y., RADMARD, S. VE KUTLUCA, A. Y. (2018), **Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğinin Uygulamalı Olarak Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 1-17.
- SOYSAL, Y. VE TANIK, H. (2017). **Akademisyenlerin öğretimsel bariyerlere yönelik atıflarının pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri bağlamında incelenmesi**. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 333-352.
- STAR, J., & STRICKLAND, S. (2007). **Learning to observe: using video to improve preservice teachers' ability to notice**. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 107-125.
- ŞAHİN, E. VE TÜRKÜN-DOSTOĞLU, N. (2012). **The importance of preschoolers' experience in kindergarten design**. *METU JFA*, 29(1), 301-320. Doi: 10.4305/METU. JFA.2012.1.17.
- ŞENDURUR, E. (2018). **The Pedagogical Beliefs and Instructional Design Practices: Pre-Service IT Teachers' Case**. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 59-80.
- ŞENOL, F. B. VE ERGÜN, M. (2014). **Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması**. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- TABUK, M, İNAN, M. VE TABUK, M. (2018). **Okulöncesi dönem çocuklarının matematik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi**. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1).
- TAŞKAYA, S. M. (2012). **Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi**. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- TEPE, D. VE DEMİR, K. (2012). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği**. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (137-158).
- THULİN, S. VE REDFORS, A. (2017). **Student preschool teachers' experiences of science and its role in preschool**. *Early Childhood Education Journal*, 509-520.
- TONDEUR, J., BRAAK, V.J., ERTMER, A.P., LEFTWICH, O. A. (2016). **Understanding The Relationship Between Teachers' Pedagogical Beliefs And Technology Use In Education: A Systematic Review Of Qualitative Evidence**. *Educational Technology Research and Development*, 65, 555-575.

- TRUNDLE, K. C. & SAÇKES, M. (2012). **Science and early education**. *Handbook of early childhood education*, 240-258.
- TSCHANNEN, M. M. VE WOOLFOLK H. (2007); **The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers**, *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- TUNÇELİ, H. İ. VE ZEMBAT, R. (2017). **Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi**. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- TURNER, J. C., CHRISTENSEN, A. & MEYER, D. K. (2009). **Teachers' beliefs about student learning and motivation**. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, pp. 361–71. New York, NY: Springer.
- UDDİN, M. E. (2014). **Teachers' Pedagogical Belief and its Reflection on the Practice in Teaching Writing in EFL Ter-tiary Context in Bangladesh**. *Journal of Education and Practice*, 5(29), 116-129.
- ULUAY, G. ÇALIŞKANER. N. G. VE ARIKAN, N. (2019). **Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik İnançları: Teknoloji Uyarlamaları Uygulama Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması**. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1529- 1540.
- UYSAL, İ. VE KÖSEMEN, S. (2013). **Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi**. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- ÜNAL, M. VE DAĞISTAN, F. (2017). **Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öz Algıları ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi** Ahi Evran Üniversitesi Örneği. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (Tay Journal)*, 1(1), 35-54.
- ÜSTÜNER, M. (2008). **The comparison of the educational philosophies of turkish primary school superintendents and teachers**. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177–192.
- ÜSTÜNER, M., DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M. VE ÖZER, N. (2009). **Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları**, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- WALLACE, C. S., & KANG, N. (2004). **An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An explanation of competing belief**

- sets. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 936–960.
- WANG, X. C., & HOOT, J. L. (2006). **Information and communication technology in early childhood education.** *Early Education and Development*, 17(3), 317-322.
- WASIŁ, B. A., BOND, M. A., & HINDMAN, A. H. (2006). **The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers.** *Journal of Educational Psychology*, 98, 63–74.
- WATZKE, J. L. (2007). **Foreign Language Pedagogical Knowledge: Toward A Developmental Theory Of Beginning Teacher Practices.** *The Modern Language Journal*, 91(1), 63-82.
- WELLS, M. B. (2015). **Predicting Preschool Teacher Retention And Turnover In Newly Hired Head Start Teachers Across The First Half Of The School Year.** *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 152-159.
- WILKINS, J. L. (2008). **The Relationship Among Elementary Teachers' Content Knowledge, Attitudes, Beliefs, And Practices.** *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 139-164.
- WILSON, C. WOOLFSON, M. L. VE DURKIN, K. (2020). **School Environment And Mastery Experience As Predictors Of Teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Inclusive Teaching.** *International Journal Of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.
- WONG, S. S. (2016). **Development Of Teacher Beliefs Through Online Instruction: A One-Year Study Of Middle School Science And Mathematics Teachers' Beliefs About Teaching And Learning.** *Journal of Education in Science Environment and Health*, 2(1), 21-32.
- WOOLLEY, S.L., BENJAMIN, W-J.J., & WOOLLEY, A.W. (2004). **Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning.** *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319–331.
- VAN CRAEYEVELT, S., VERSCHUEREN, K., VANCRAEYVELDT, C., WOUTERS, S., & COLPIN, H. (2017). **The role of preschool teacher–child interactions in academic adjustment: An intervention study with Playing-2-together.** *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 345-364.
- VESSMAN, L. VE HANUSHEK, E. (2007). **The Role Of Education Quality In Economic Growth (Part I).** *Educational Studies*, (2), 86-116.

- VOÎNEA, M. VE PĂLĂŞAN T. (2014). **Teachers' Professional Identity In The 21st Century Romania**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128 , 361 – 365
- VUJİCİC, L. CEPİC, R. VE PAPAK, P. P. (2010). **Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: University of Rijeka Faculty of Teacher Education** ,5242-5250.
- YALÇIN, M., YALÇIN, F. A. VE MACUN, B. (2017). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyeti ile İlgili Görüşleri**. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- YAPICI, M. VE ULU, F. B. (2010). **İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri**. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 43- 55.
- YILMAZ, A., AKBABA, F. D., HALİPİNAR, F. M., ORAL, S. VE ULUSOY-ÜNLÜ, A., (2021). **Okul öncesi eğitim etkinlik kitabının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi**. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 343-385.
- YILMAZ, E., TOMRİS, G. VE KURT, A. (2016). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği**. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1): 1-26.
- YOLDAŞ, C. YETİM, G. VE KÜÇÜKOĞLU, N. E. (2016). **Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması**. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 90-102
- YOLERİ, S. VE TANIŞ, H. M. (2014). **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi**. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI. (2015).
[http://www.acevokuloncesi.org/index.php/:](http://www.acevokuloncesi.org/index.php/)
<http://www.acevokuloncesi.org/index.php/egitim-programi/farkli-programve-yaklasimlar/pyp-primary-years-program-ilk-yillar-programi>.
- CHONG, S., WONG, I., & LANG, Q. C. (2005). Pre-service teachers' beliefs, attitudes and expectations: A review of the literature. (C. -C. Papers, Dü.) Ekim 19, 2021 tarihinde NIE Digital Repository Library and Information Service Center: <http://hdl.handle.net/10497/138> adresinden alındı

- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Erişim tarihi: 10.09.2021
<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB. (2017). **Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri**. Erişim tarihi: 12.09.2021
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLY_KLERY.pdf
- PAJARES, F. (2002). **Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy**.
Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> [5 Ekim 2021].

TEZLER

- ACAR, D. (2012) *Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğrenme Öğretme Süreci Yönüyle Pedagojik Alan Bilgisi İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir
- ACAR, M. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- AKMAN, Ö. (2014) *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Teknolojik, Pedagojik ve Alan Bilgisi Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Çok Yönlü İncelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya
- AKYOL, N. (2016). *Okul öncesi dönemde fen eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı).
- ANDI, F. T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ARSLAN, A. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Pedagojik İnançlarının Öz-Yeterlik İnançları Ve Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi: Sakarya İli Örneği* (Doctoral Dissertation).
- ARSLAN, T. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- AŞAR, D. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine dair öğretimsel pratiklerinin pedagojik inançları açısından incelenmesi: PYP bağlamı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ATASOY, H. K. (2019) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeyleri ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- AWENOWICZ, M. A. (2009). *The Influence Of Beliefs And Cultural Models On Teacher Candidates'professional Identities And Practices* (Doctoral Dissertation), University of Pittsburgh.
- AVCI, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Manisa, Celal Bayar Üniversitesi
- BARS, M., (2016). *Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*, Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır
- BENZER, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- BÜLBÜL, N. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitimine İlişkin İnançları ve Özyeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CAYMAZ, B. (2008). *Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- CHAN, K. W. (2001). Validation of a measure of personal theories about teaching and learning. *Paper presented in the AARE 2001*. Perth, Australia.
- COLE, A. (2016). *A Thousand Roses: Teacher Beliefs And Perceptions Of Practice* (Doctoral dissertation), McGill University
- ÇAKAN, Ş. N. (2021). *Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doctoral

Dissertation).

- ÇAM, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi(tpab) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇETİNKAYA, F. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- ÇİFTÇİ, C. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ÇİL ERKAL, Ö. (2016). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur.
- DAĞLIOĞLU. Ö. (2013) *Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Algılanan Öz-yeterlik ve Pedagojik İnançlarının Farklılaşmasına İlişkin Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Başkent Üniversitesi
- DAŞDAN Ş. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- DEMİRBAŞ, M. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematiksel İnanç Düzeyleri ile Matematiksel Pedagojik Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- DOĞAN, Ö. K. (2014). *Mesleğe Yeni Başlayan Fen Öğretmenlerinin Pedagojik ve Epistemolojik İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları: Boylamsal Durum Çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DURAN, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim

- Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- DURŞUN, Ö. Ö. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Materyal Geliştirme Süreci ve İlkeleri. S. D. Erişti içinde, *Okul Öncesinde Materyal Geliştirme* (3-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- EREN, H. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- GAZİOĞLU. Ö. (2018). *Öğretmenlerin Öğrenen Merkezli Yaklaşımda Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Atıfsal Akıl Yürütmeleri ve Pedagojik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- GEREM, Ç., T. (2019). *Descriptive Analysis Of The Interplay Between English Teachers' Pedagogic Beliefs And Their Reflections On Instructional Practices In English Grammar Teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜLER, F. (2015) *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Pedagojik Bilgilerine Ve Pedagojik Alan Bilgilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ota Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- GÜLTEKE, M. (2012) *Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Özel Alan Yeterlikleri İle İlgili Görüşlerinin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Burdur
- GÜREŞ, F. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Alan Eğitimi Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- GÜVEN, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAŞYAKA, A. (2013). *Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve eleştirel yansıtma becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- KASAP, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KHOLOPTSEVA, E. (2016). *Effects of center-based early childhood education programs on children's language, literacy, and math skills: a comprehensive meta-analysis* (Doctoral dissertation).
- KOÇ, F. (2015), *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- LEE, J. A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers*. Unpublished doctorate thesis. Ohio State University Department of Philosophy, Ohio
- MANTAŞ, H. C. (2018). *Okul öncesi fen eğitimi: bir içerik analizi* (Doctoral dissertation, Yıldız Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü/Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı).
- MOHAMMED, N. (2006). *An Exploratory Study Of The Interplay Between Teachers' Beliefs, Instructional Practices And Professional Development* (Doctoral Dissertation), The University of Auckland.
- OKUT, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÖZATA, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- ÖZDEMİR, B. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitime ilişkin pedagojik alan bilgileri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- ÖZDEMİR, N. (2014) *Teknoloji Destekli Pedagojik Alan Bilgisine İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- ÖZENOĞLU KİREMİT, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

- PANTÍ, M. (2008). *Relación entre la práctica docente y la eficacia: la percepción de profesores y alumnos de secundaria*. Resumen de tesis de grado. Universidad de Montemorelos Facultad de Educación, México.
- RECEPOĞLU, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kastamonu
- SAÇICI, S. (2013). *The interrelation between pre-service science teachers' conceptions of teaching and learning, learning approaches and self-efficacy beliefs*. (Unpublished master's thesis), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- SAPANCI, M. (2010). *Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- SERDAR, H. (2012). *Exploring the interplay between a non-native English Teacher's pedagogical beliefs, classroom practices and her students' learning 120 experiences regarding L2 Grammar*. (Unpublished doctoral thesis), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- SMİTH, K.H. (2000). *Early Childhood Teachers' Pedagogical Content Knowledge In Mathematics: A Quantitative Study*. Doctoral Dissertation, Georgia State University Institute of Social Sciences, Georgia, Atlanta.
- SOYLU, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ŞAHİN, E. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının Ve Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterliliklerini Üzerindeki Etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi. Doktora Tezi İstanbul.
- TIRAŞ, İ. (2019). *Deneyimli fen bilimleri öğretmenlerinin ekosistemlerin öğretimine ilişkin konuya özel pedagojik alan bilgisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- TUNCA, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- TÜKENMEZ, S. (2014). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Farklı Hizmet Sürelerine Sahip Olma Durumlarına Göre Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- ÜNÜVAR, Ü. A. (2011). *Okulöncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri (Doctoral Dissertation)*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.

DiĞER KAYNAKLAR

- BARRAUGH, A. L. (2011). *Situated mathematics instruction: The interaction of teacher knowledge, beliefs, and policy interpretation*. University of California, San Diego.
- CONNELLY, J. (2018). *Preschool Teacher Characteristics: Professional Development and Classroom Quality*. Rhode Island: University of Rhode Island.
- CRESWELL, J., & PLANO CLARK, V. L. (2017). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Eds.), *Designing and conducting mixed methods research* (1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ÇOBANOĞLU, R. (2011). *Teacher Self-Efficacy And Teaching Beliefs As Predictors Of Curriculum Implementation In Early Childhood Education*. (Unpublished Master's Thesis), Middle East Technical University
- DENİZ, Ü. VE DAĞLIOĞLU, H. E. (2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anasınıflarında Eğitim Uygulamaları ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Sorunlar, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya-Turkey www.iconte.org.
- EUROPEAN PARLIAMENT, (2008). European Parliament resolution of 23 September 2008 on Improving Quality of Teacher Education, (2008/2068(INI)).
- FİVES, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. In *American Educational Research Association Annual Conference*, Chicago.
- FİVES, H., & BUEHL, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook*, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors (471–499). American

- Psychological Association.
- GERSON, W. D. (2012). *Impact of Disability Awareness and Self-Efficacy on Preschool Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Orthodox Jewish Day Schools*, Yeshiva University
- HARLEN, W. (1985). *Primary Science... Taking the Plunge. How to Teach Primary Science More Effectively*. Heinemann Educational Books, Inc., 70 Court Street, Portsmouth, NH 03801.
- HUNTSMAN, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Centre for Parenting and Research. Ashfield: NSW Department of Community Services.
- LEVİN, B. B. (2014). *The Development Of Teachers' Beliefs*. In *International handbook of research on teachers' beliefs* Routledge 60-77.
- LİN, S. (2011). Foreign Language Teaching In Us Higher Education Classrooms: An Investigation Of The Relationship Between Teacher Pedagogical Beliefs and Classroom Teaching.
- MIHAELA, V., OANA, A. B. (2014). (When) Teachers' Pedagogical Beliefs Are Changing?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 180, 1001-1006.
- STRAWHECKER, J. E. (2004). *Preparing elementary teachers to teach mathematics: How pedagogy, content, and field experiences impact content knowledge, pedagogical content knowledge and beliefs*. The University of Nebraska-Lincoln.
- THOMPSON, N. (2016). *Anti-discriminatory practice: Equality, diversity and social justice*. Macmillan International Higher Education.
- WANG, W. (2006). Exploring teacher beliefs and practice in the implementation of a new English language curriculum in China: Case studies. U. o. Kong (Dü.), *APERA Conference*.
- WATS, H. M. G., & RICHARDSON P. W. (2011). Teachers' profiles of professional engagement and career development in Australia and the U.S. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.

EKLER

EK-1: Pedagogik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)

EK-2: Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF)

EK-3: Etik Kurul Onay Belgesi



EK-1: Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)

Değerli Öğretmenler aşağıda yer alan ölçek sizin “öğretme ve öğrenme” hakkındaki inançlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan her cümle için karşısında Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum seçenekleri yer almaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz.

ÖĞRENME-ÖĞRETMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLER		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve öğretmenler tarafından 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 öğrencileri oturdukları sırada tutmak ve onların ders kitabına bağlı kalmalarını sağlamak önemlidir.					
5.	Öğretmek, öğretmenin bilgiyi basit bir şekilde anlatması, sunması ve açıklamasıdır.					
6.	Daha sonra hatırlayabildiğim şeyleri gerçekten öğrenmişim demektir.					
7.	Sınıfta öğretmenin daha fazla konuşması iyi bir öğretimin yapıldığı anlamına gelir.					
8.	Öğrencilerin sınıfta kontrol altında tutulmaları için sürekli uyarılmaları gerekir.					
9.	Sınıfta öğretmenler öğrencilere fikirlerini ifade edebilmeleri için fırsat vermelidirler.					
10.	Öğrenme, bilginin mümkün olduğunca içselleştirilmesidir.					
11.	İyi öğrenciler, sınıfta sessizce durur ve öğretmenin söylediklerini yerine getirir.					
12.	Etkili öğretimin yapıldığı sınıflarda, öğrencileri düşünmeye ve sosyal etkileşime yönlendiren, özgür ve demokratik bir ortam vardır.					
13.	Geleneksel ders anlatımı, en kısa sürede daha fazla bilgi aktarmaya olanak sağladığı için en iyi yöntemdir.					
14.	Her öğrenci değerli olduğu için bireysel özelliklerine göre düzenlenmiş bir öğretime ihtiyaç duyar.					
15.	İyi öğretmenler, öğrencileri sorulara verdikleri cevaplar üzerine tekrar düşünmeye yönlendirir.					
16.	Öğretimin genel amacı öğrencilere bilgi aktarmaktan ziyade, onların kendi öğrenme deneyimleri aracılığıyla bilgileri yeniden oluşturmalarını sağlamaktır.					

17.	En iyi öğretmen, sınıfta otorite sahibi olandır.					
18.	Öğretimin amaçları ve öğrencilerin beklentileri, öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.					
19.	Öğretme, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye teşvik etmekle birlikte, onlara doğru ve eksiksiz bilgi vermektir.					
20.	Bir öğretmenin görevi, derste yanlış cevap veren bir öğrenciyi anında düzeltmek yerine, ona kendi yanlışı bulma fırsatı vermektir.					
21.	En basit tanımıyla öğretmeyi öğrenmek, öğretim üyelerinin fikirlerini sorgulamadan uygulamaktır.					
22.	Öğrenciler kontrol edilmediği sürece öğrenme gerçekleşemez.					
23.	İyi öğretmenler her zaman öğrencilerine önemli olduklarını hissettirirler.					
24.	Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözetebilecek derecede esnek olmalıdır.					
25.	Bir öğretmenin öğrencilerinin duygularını öğretim sırasında dikkate alması önemlidir.					
26.	Öğrenme, ders sırasında öğrencilerin fikirlerini açıklamaları, tartışmaları ve bilgiyi keşfetmeleri için fırsatlara sahip olmaları anlamına gelir.					

EK-2: Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF)

Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF)
Grubun düzeyi: Konu: Konunun büyük düşüncesi-1: Büyük düşünce-2
KAZANIMLAR
1. Anlattığınız konuyla çocukların <u>ne öğrenmelerini amaçlarsınız?</u> Detaylı açıklayınız. 2. Anlattığınız konunun <u>çocuklar tarafından bilinmesi neden önemlidir?</u> Detaylı açıklayınız. 3. Anlattığınız konunun çocuklar tarafından bilmesinin gerekmediği (çocuklar tarafından bilinmesinin gerekli olmadığı), <u>ancak sizin konu ile ilgili bildiğiniz diğer bilgiler nelerdir?</u> Detaylı açıklayınız. 4. Bu konuyu öğretirken karşılaştığınız <u>zorluklar / sınırlılıklar nelerdir?</u> Detaylı açıklayınız. 5. Sizin sunumunuzu <u>etkileyen çocuk düşüncelerine ya da kavramlarına yönelik bilginiz</u> nedir?(Sizin sunumunuzu sınırlandıran öğrenen yanılgıları, ön bilgileri, ya da sunumunuzu genişleten çocukların fikirleri) Detaylı açıklayınız. 6. Bu konuyu öğretirken <u>hangi öğretme yaklaşımlarını ya da prosedürlerini</u> kullandınız? Detaylı açıklayınız. 7. Çocukların konuyu doğru anlayıp anlamadığını ya da kavram kargaşalarının (öğrenen yanlış anlaması) oluşup oluşmadığını nasıl belirlersiniz? Detaylı açıklayınız. 8. Derse hazırlanırken <u>konu içeriğine ve dersi öğretmeye yönelik öğretimsel yaklaşımlara</u> yönelik bilgileri, düşünceleri ve fikirleri edinirken <u>ne gibi kaynaklar (alan makaleleri, ders kitapları, ileri okumalar, diğerleri ile konuyu tartışma, ders sorumlusuna sorma, eğitim-öğretimle ilgili kitapları okuma, örnek dersleri inceleme, izleme ve katılma vb. gibi) kullandınız?</u> Detaylı açıklayınız.

Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları

1. Erken çocukluk eğitimi özelinde öğretim gerçekleştirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Detaylı açıklayınız.
2. Öğretiminizin en güçlü yönleri nelerdir? Detaylı açıklayınız.
3. Öğretiminizde hangi alanların nispeten daha zayıf olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Detaylı açıklayınız.
4. Erken çocukluk eğitimi özelinde öğretim gerçekleştirme konusunda hedefleriniz nedir? Detaylı açıklayınız.
5. Seçtiğiniz konu alanını öğretme amacınız nedir? Detaylı açıklayınız.
6. Seçtiğiniz konu alanı için aldığınız dersler veya hizmet içi eğitimleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Detaylı açıklayınız.

EK-3: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.11.2021-30346



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

Sayı :E-88083623-020-30346
Konu :Etik Onayı Hk.

11.11.2021

Sayın MERVE GÖKÇEN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 27.10.2021 tarihli ve 2021/11 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSU378CC92 Pin Kodu : 98142

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys/>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekirce / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hr03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SUNNETCI

Unvanı : Yarı İleri Uzman

Tel No : 31002





ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyad : Merve GÖKÇEN

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans : 2020-2022, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Lisans : 2013-2016, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı

MESLEKİ DENEYİM

2019-2022 Atışalanı İsmetpaşa İlkokulu (Çalışıyor)

2018-2019 Kayadibi Şehit Er Feruz Zorlu İlkokulu

2017-2018 Dr. Cavit Özyeğin Anaokulu

TEZDEN TÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER

Gökçen, M., & Kutluca, A. Y. (2022). Investigation Of The Effect Of Preschool Teachers' Pedagogical Beliefs On Their Conceptualizations Regarding Teaching. *Istanbul International Modern Scientific Research Congress-II*, December 23, 2021 Istanbul, Turkey. (Sözel Bildiri)