

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

İlkem MERİÇ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARI VE OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI: DURUM
DEĞERLENDİRME VE İLİŞKİ ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2025

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

İlkem MERİÇ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARI VE OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI: DURUM
DEĞERLENDİRME VE İLİŞKİ ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Halim GÜNER

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Dilek Pekince KARDAŞ

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Muhammed Baki BİNAZ

MUŞ-2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT	V
KISALTMALAR DİZİNİ	VII
TABLolar DİZİNİ	VIII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	6
1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE KALİTE	8
1.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Konusu İle İlgili Çoğulcu Bakış Açısı	9
1.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ KALİTE GÖSTERGELERİ..	13
1.3.1. Fiziki Çevre	14
1.3.2. Program	16
1.3.3. Öğretmen	17
1.3.4. Eğitim Materyalleri	19
1.3.5. Yönetici	22
1.3.6. Aile Katılımı.....	24
1.3.7. Yardımcı Personel	25
1.4. ÖZ YETERLİK İNANCI	27
1.4.1. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları	29
1.4.1.1. Bireyin Kendi Yaşantıları	29
1.4.1.2. Dolaylı Öğrenme Yaşantıları	30
1.4.1.3. Sözel İkna.....	30
1.4.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum.....	30
1.4.2. Öz Yeterlik İnancının Etkileri	31
1.4.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı	32
1.4.4. Okul Öncesi Öğretmenliğinde Öz Yeterliğin Önemi	33

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	36
--------------------------------	----

2.2. EVREN ve ÖRNEKLEM	36
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI	37
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	38
2.4.1. Demografik Bilgi Formu	38
2.4.2. Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Ecers)	38
2.4.3. Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Ecers) Güvenirliği	40
2.4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği	40
2.4.5. Verilerin Analizi.....	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. ECERS ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARINA YÖNELİK BULGULAR	42
3.2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK BOYUTLU ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİNE YÖNELİK BULGULAR	59
3.3. ECERS ve ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR	76
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA	98
EKLER.....	116

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARI VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI: DURUM DEĞERLENDİRME VE İLİŞKİ ANALİZİ

İlkem MERİÇ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Halim GÜNER

2025, 144 sayfa

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarının mevcut durumunu ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ortaya çıkarmak ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için yapılmıştır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi olan tarama modelinde incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin eğitim durumu, sınıf mevcudu, görev süresi, kurum türü, yaş, kurumun eğitim zamanı, yardımcı personelin var olma durumu, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, medeni durum değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan anaokulu ve anasınıfları ve bu kurumlarda görev yapan 306 adet öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla demografik bilgi formu, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ulaşılan verilerin analizleri için Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS.20) programı kullanılmıştır. Verilerin analizi, araştırmanın amacına ve verilere uygun olan çeşitli teknikler ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, farklılık olup olmadığını anlayabilme için t-testi yapılmıştır. Buna göre, ECERS ölçeğinin ve alt boyutlarında değişkene göre çoğunlukla bir anlamlı farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında (ECERS) ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile arasında kişisel bakım rutinleri, mobilya ve araçlar, büyük ve küçük kas gelişimi, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları alt boyutlarında ve ECERS toplam puanında öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre ortaya çıkan anlamlı farklılıklar lisansüstü eğitim gören okul öncesi öğretmenlerin lehine olmuştur. ECERS ölçeği alt boyutlarının okul türüne göre kişisel bakım rutinleri, mobilya ve araçlar, dil ve kavram deneyimleri, büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri,

yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları alt boyutlar ve toplam puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta ve farklılık anaokullarının lehine olmuştur. ECERS ölçeği ve alt boyutlarının eğitim zamanı değişkeniyle arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Yardımcı personelin var olma durumu değişkeniyle ECERS ölçeği toplam puanının yanında anlamlı farklılık kişisel bakım rutinleri ve büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Öğretmen, Eğitim Ortamı, Kalite, Öz Yeterlik İnancı.



ABSTRACT

MASTER’S THESIS

PRESCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS AND PRESCHOOL TEACHERS’ SELF-EFFICACY BELIEFS: SITUATION ASSESSMENT AND RELATIONSHIP ANALYSIS

İlkem MERİÇ

Advisor: Assoc. Prof. Halim GÜNER

2025, Page: 144

This study was conducted to reveal the current status of kindergartens and preschool classes affiliated with the Ministry of National Education and the self-efficacy beliefs of preschool teachers and to reveal the relationship between them. This research was examined in the screening model, which is a quantitative research method. In the study, the education status of the teachers, class size, tenure, type of institution, age, institution's education period, presence of auxiliary personnel, socioeconomic level, gender, marital status variables were examined. The sample of the study consists of kindergartens and preschool classes affiliated with the Ministry of National Education in the 2024-2025 academic year and 306 teachers working in these institutions. In order to collect data in the study, demographic information form, Preschool Education Environment Evaluation Scale and Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale were used. Statistical Package Program for Social Sciences (SPSS.20) program was used for the analysis of the data obtained with the data collection tools. Data analysis was done with various techniques appropriate to the purpose of the study and the data. When the obtained results were examined, t-test was performed to understand whether there was a difference. Accordingly, it was concluded that there was mostly no significant difference in the ECERS scale and its sub-dimensions according to the variable. In addition, the significant differences between the (ECERS) scale sub-dimensions and the teachers' education status variable in the personal care routines, furniture and tools, large and small muscle development, creative activities, social development and adult needs sub-dimensions and the ECERS total score according to the teachers' education status variable were in favor of preschool teachers who received postgraduate education.

There was a significant difference between the ECERS scale sub-dimensions according to the school type in the personal care routines, furniture and tools, language and concept experiences, large and small muscle development activities, creative activities, social development and adult needs sub-dimensions and the total score, and the difference was in favor of kindergartens. There was no significant difference between the ECERS scale and its sub-dimensions and the education time variable. There was a significant difference between the ECERS scale total score and the presence of auxiliary personnel variable and a significant difference between the personal care routines and large and small muscle development activities.

Key Words: Preschool Period, Teacher, Educational Environment, Quality, Self-Efficacy Belief.

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:	Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
UNESCO	:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
TDK	:	Türk Dil Kurumu
MEGEP	:	Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
NAEYC	:	National Association for the Education of Young Page (Erken Çocukluk Eğitiminde Mesleki Gelişim ve Dokümantasyonu)
ECERS	:	Erken Çocukluk Ortamı Derecelendirme Ölçeği
NICHHD	:	Eunice Kennedy Shriver Ulusal (Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü)

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1 Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı	37
Tablo 3.1 ECERS ve Alt Boyutları Puanlarının Ortalama ve Normallik Değerleri	42
Tablo 3.2 ECERS ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre T-testi Sonuçları	44
Tablo 3.3 ECERS ve Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre T-testi Sonuçları	45
Tablo 3.4 ECERS ve Alt Boyutlarının Eğitim Zamanına Göre T-testi Sonuçları	46
Tablo 3.5 ECERS ve Alt Boyutlarının Yardımcı Personel Durumuna Göre T-testi Sonuçları	48
Tablo 3.6 ECERS ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	49
Tablo 3.7 ECERS ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre T-testi Sonuçları	50
Tablo 3.8 ECERS ve Alt Boyutlarının Sınıf Mevcuduna Göre T-testi Sonuçları	51
Tablo 3.9 ECERS ve Alt Boyutlarının Mesleki Yıllarına Göre T-testi Sonuçları	53
Tablo 3.10 ECERS ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre T-testi Sonuçları	54
Tablo 3.11 ECERS ve Alt Boyutlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre T-testi Sonuçları	57
Tablo 3.12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Ortalama ve Normallik Değerleri	59
Tablo 3.13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	60
Tablo 3.14 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Kurum Türüne Göre T-Testi Sonuçları	62
Tablo 3.15 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Eğitim Zamanına Göre T-Testi Sonuçları	63
Tablo 3.16 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Yardımcı Personelin Var Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	64
Tablo 3.17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları	65
Tablo 3.18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	67

Tablo 3.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	68
Tablo 3.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Mesleki Yıl Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	70
Tablo 3.21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Yaş Aralığı Göre ANOVA Sonuçları	72
Tablo 3.22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları	74
Tablo 3.23. ECERS Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları ile Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	76



GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırma içerisinde sıkça kullanılan tanımlar bulunmaktadır.

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bireylerin hayatının en hassas ve öğrenmeye açık olunan zamanlarıdır. Bundan dolayı, çocukların yer aldığı çevrenin çocuklarla uyumlu şekilde düzenlenmesi, çocukların farklı sayılarda ve özelliklerde uyaranlarla karşılaşması çocukların bilişsel gelişmesinin yanında tüm gelişim alanları yönünden de önemli bir yere sahiptir. Bunun yanı sıra farklı sosyoekonomik düzeylerde yer alan çocukların arasındaki eğitim farklılıklarını en az düzeye indirilmesini destekleme ve çocukların kabiliyetlerinin en fazla seviyede geliştirilmesinin zorunlu olması okul öncesi eğitim sürecinin önemli olmasını daha fazla artmasını sağlamaktadır (Ural ve Ramazan,2007).

Öz yeterlik inancının en çok araştırıldığı kapsamlardan bir tanesi de eğitim konusudur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili ilk ve en önemli araştırmalar arasında Gibson ve Dembo'nun (1984) bulunmaktadır. Bu çalışmaya bulgularına göre öğretmenlerin yeterlik inançlarının gelişebilmesinde birçok unsur ve boyut etkilidir. Son zamanlarda da öğretmenlerin öz yeterlik inançları faydalı bir eğitim kurumunun oluşturulmasında ve kurumların yapılandırılmasın önemli bir unsurdur (Bıkmaz, 2004; Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008). Eğitim sürecinde başarılı olunmasını sağlayan unsurlardan biri de öğretmen öz yeterlik inancıdır. Öğretmenin öz yeterlik inancının öğretim sürecinin kalitesinde yer alan yöntem ve teknikleri, öğrencinin etkinliğini ve konuları anlayabilmelerini etkilediği dikkat edildiğinde, iyi bir şekilde yetişen öğretmen adaylarının öncelikli olarak öz yeterlik inancını bulundurulmalıdır (Üredi ve Üredi, 2006). Öğretmen öz yeterlik inancı da çoğunluklar sınıftan etkilenmektedir (Bandura, 1993). Buna göre sınıfın mevcut özellikleri öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını oluşturmaktadır.

Son zamanlarda çocukların çeşitli deneyimler yaşatan okul öncesi eğitim kurumlarının önemi anlaşılmaya başlanmış ve okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı giderek çoğalmaktadır. Okul öncesi eğitim çocukların gelecekları konusunda, çocukların öğrenmelerini desteklemek ve gelişimsel süreçlerinin hızlanmasını

destekleme konusunda oldukça önemli bir eğitim basamağıdır. Okul öncesi dönemde, çocukların eğitim aldıkları okullar çocukların tüm açılardan gelişimleri konusunda öneminin fazla olduğu belirtilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel nitelikleri, okul idarecilerinin becerilerinin yeterli olup olmama durumu, öğretim süresinin devamlı olması vb. pek çok unsura dikkat edilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarını konu alan birçok çalışma bulunmaktadır (Tok, 2002; Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Köse, 2015; Kurşunlu, 2018). Bu çalışmalara nazaran okul öncesi eğitim kurumlarının mevcut durumunu okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik becerileri bağlamında inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışma ile ortaya çıkan bulguların, okul öncesi eğitimin kalitesinin artmasını sağlayabilecek değişimlere yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra da okul öncesi eğitim kurumlarının öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilişkisini de ortaya çıkaracaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi sağlanıp aralarındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir;

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının kalitesi, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği doğrultusunda ne düzeydedir?
2. Okul Öncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve alt boyut puanları, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği doğrultusunda ne düzeydedir?
4. Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyut puanları, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Okul Öncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği ile Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim 0-72 aylık çocukların kabiliyetlerinin ve bireysel açıdan farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu, ihtiyaçlarının karşılanarak sağlıklı gelişimlerinin desteklendiği, yaratıcılık becerilerinin geliştirildiği, özgüvenlerinin artırıldığı bir süreçtir. Bunlar gerçekleştirilirken de bir plan ve program ile çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmektedir. Okul öncesi eğitimle çocukların sağlıklı olarak gelişmeleri, kendi güçlerinin farkına varmasını ve geliştirmesinin yanında toplum için üretmeye hevesli insanlar olmasına yardımcı olmaktadır (Serdaroğlu,2019).

Kaliteli okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişimsel becerilerini pozitif olarak desteklediği ve akademik başarılarının artmasını sağladığından dolayı çocuklar, aile ve toplum için bu konu önemli bir yere sahiptir. Yapılmış olan çalışmalar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesiyle çocukların gelişimleri arasında bir ilişki olduğu belirtmektedir (Canbeldek, 2015; Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009).

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel, sosyal ve pedagojik kalite düzeylerini ortaya koyarak mevcut durumun nesnel biçimde değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. ECERS ölçeğiyle yapılacak olan bu değerlendirme, eğitim kurumlarının hangi alanlarda güçlü ve hangi alanlarda gelişmeye açık olduğunu somut verilerle göstermeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışma, ilgili kurum ve yöneticiler için iyileştirici adımlar atılmasına katkı sağlayabilecek önemli bir rehber niteliğindedir. Kurumların fiziksel altyapıdan öğretim materyallerine, sınıf yönetimi pratiklerinden çocuklara sunulan fırsatlara kadar geniş bir yelpazede değerlendirilebilmesi, sistem düzeyinde politika üretimine de veri sağlayacaktır.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile eğitim ortamının kalitesi arasındaki ilişkiyi ele almak, okul öncesi eğitimin niteliğine etki eden insani faktörleri anlamak açısından oldukça kıymetlidir. Eğitim ortamının niteliğini yalnızca fiziksel koşullarla değil, aynı zamanda bu ortamı etkin şekilde kullanan öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle de değerlendirmek gerekir. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi, öğrenme etkinlikleri, bireyselleştirme gibi alanlardaki öz yeterlik düzeyleri, çocuklara sunulan eğitim kalitesine doğrudan etki etmektedir. Bu bağlamda çalışma, öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesine yönelik kanıta dayalı öneriler de sunabilir.

Son olarak, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini değerlendirme çabası, Türkiye’de bu alandaki uygulamaların ulusal ve uluslararası standartlarla ne ölçüde örtüştüğünü görme fırsatı da tanır. Yerel bağlamda elde edilen veriler, bölgesel farklılıkların anlaşılmasına, kaynak dağılımının daha rasyonel yapılmasına ve sosyoekonomik eşitsizliklerin azaltılmasına katkı sunabilir. Aynı zamanda, öz yeterlik ve kalite arasındaki ilişkinin ortaya konması, okul öncesi öğretmenlerine yönelik destekleyici programların tasarımında temel alınabilecek bilimsel veriler sağlayacaktır. Böylece bu çalışma, yalnızca mevcut durumu analiz etmekle kalmayıp, geleceğe yönelik stratejik planlamalara da ışık tutacaktır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarından tesadüfi örneklem yoluyla seçilen okul öncesi eğitim sınıfları ile sınırlıdır.

Araştırma, veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan okulların araştırma evrenini yansıttığı,
2. ECERS’in okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini ölçebilecek bir ölçme aracı olduğu,
3. Araştırmanın örneklemini oluşturan kurumlarda çalışan öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılım gösterdikleri ve sorulan sorulara yansız cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Okul öncesi eğitim: Doğumla başlayan ve zorunlu eğitim zamanına değin çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak, gelişimlerinin desteklenmesi için belli başlı kurumlarca yapılan eğitim sürecidir (TDK Eğitim Terimleri Sözlüğü).

Öz Yeterlik İnancı: Bireylerin hayatlarında değişiklik olmasına neden olan durumların, belli bir başarı seviyelerine ulaşabilme kabiliyetlerine inanmaları olarak tanımlanmıştır. (Bandura,1994).

Kalite: Bir ürünün ya da hizmetin belli olan ya da oluşabilecek ihtiyaçları giderebilme kabiliyetiyle ilgili niteliklerin hepsidir (ISO-8402,1989).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

Bu kısımda okul öncesi eğitim ve öz yeterlik inancı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Ülkemizde son zamanlarda okul öncesi eğitim basamağı daha fazla önemli hale gelmeye başlamıştır. Okul öncesi eğitim ile ilgili alanyazınında birçok tanım yapılmıştır. Tanımlara bakıldığında;

Okul öncesi eğitim süreci çocukların doğumu ile başlayan ve 72 aylığa olana değin süreç içerisinde, yaş gruplarının sahip olduğu gelişimsel açıdan özelliklere uyum sağlayan, gerekli olan fırsatların ve imkanların oluşturulduğu, çocukları ilköğretimdeki eğitim sürecine hazırlık yapılmasını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim süreci toplumsal, eğitimsel ve gelişimsel amaçları içinde barındıran, bilinçli ve belli bir sistem içerisinde ilerleyen bir eğitim süreci olarak açıklanmaktadır (Gültekin Akduman, 2016).

Bireylerin gelişimlerinde yer alan alanların bütününde ilk basamak olarak okul öncesi eğitim yer almaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukların doğumu ile başlayan ve ilkokula başlama zamanlarına kadar süren bir dönemdir. Bu dönem yer alan çocuklar kişisel özellikleri ve gelişim düzeylerine uyan uyarıcıların bulunduğu çevrede yer almalarını sağlayan; çocuğun bütünsel gelişimlerine odaklanan, yer aldıkları toplumun kültürel özelliklerini ve değerlerini benimsemelerini sağlayan bir eğitim basamağıdır (Oğuzkan ve Oral, 1997). Okul öncesi eğitim, çocukların öğrenme isteklerini ortaya çıkaran, araştırmacı kimliklerine var olan ve merak duygularının geliştirilmesini sağlayan ve bu özelliklerini geliştirilmesini sağlamayı amaç edinen bir eğitim basamağıdır (Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitim, çocukların kendi benliklerinin kavranabilmesini sağlayan, sosyal gelişimleri için uygun bir çevre yaratarak özgüvenlerini artmasını sağlayan, çocukların bağımsız bir kişilik geliştirilmesine olanak sağlayan, çevresindeki uyarıcılar aracılığı ile düşünceler üretebilmelerini sağlayan, çocukların kendilerindeki benliklerinin farkına varılmasını sağlayan, sosyal etkileşimlerin yer aldığı bir ortam yaratmaktadır. Bu ortam ile beraber çocukların özgüveni artar, bağımsız kişiliklerini

geliştirebilmesini, çevrelerindeki uyarıcılar ile düşünce üretebilme becerilerini, hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının artmasını desteklemektedir (Yaşar ve Aral, 2010).

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş grubunda yer alan çocukları kapsar ve çocukların bireysel öncelik durumlarını göz önünde bulundurur. Bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, psikomotor gelişim alanlarının ve duygu durumlarının geliştirilmesini sağlayan, toplumdaki kültürel değerlere uygun bir şekilde yönlendirilmesini sağlayan ve çocukların zihinsel algılama becerilerini geliştirilerek akıl yürütme süreçlerini destekleyen bir eğitim sürecidir. Bunun yanı sıra çocukların yaratıcılıklarını destekler. Kendilerini ifade etme becerilerini geliştiren, öz denetim becerilerini oluşturulmasına yardımcı olan, çocukların bireysel olarak bağımsızlıklarını kazanmalarına yardımcı olan düzenli, programlı ve aile ile iş birliği ile desteklenen eğitim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Biber, 2012).

Ülkemizde okul öncesi eğitim çocukların eğitim sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılmaktadır. Bu programa göre;

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda genel amaçlara ve temel ilkelere uygun olarak (MEB, 2024);

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
2. Toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek,
3. Onları ilkokula hazırlamak,
4. Şartları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak,
5. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim programında; Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, Hareket ve Sağlık, Sanat ve Müzik alanları yer almaktadır. Bu alanlarla ilgili çocuklara etkinlik planlanması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programına göre öğrenme merkezleri; blok merkezi, kitap merkezi, erken okuryazarlık merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi, fen merkezi, matematik merkezi, dramatik oyun merkezi ve açık hava oyun merkezidir. Öğretmen ihtiyaç duyduğundan çocukların istekleri, ilgi duydukları konular,

proje süreçleri, belirli gün ve haftalar gibi durumlara göre kısa süre duran öğrenme merkezleri oluşturabilir (MEB, 2024).

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemekle kalmayıp kişiliklerini, öz bakım becerilerinin, yaratıcılık vb. özelliklerini bir üst olan eğitim adımına hazırlamalarında eğitim kurumlarının fiziki açıdan yeterlilikleri önemli bir konudur. Okul öncesi eğitim çevresi, çocuğun yaş, fiziki özellikleri, beklentileri ve ihtiyaçları dikkate alınarak oluşturulduğunda, okul öncesi dönem çocuğunun içinde var olan potansiyellerin ortaya çıkmasını ve ilerlemesini sağlamasında reddedilemez bir yeri vardır (Bilgin, 2013).

Okul öncesi eğitim, çocukların zihinsel ve sosyokültürel gelişimlerini desteklemesinin yanında fiziki açıdan da destekleyen, çocukların yetişkinlik dönemlerinde de daha fazla üreten ve verimli olmalarını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim bu kadar önemli olmasına karşın bireylerin gelişimlerinde en hızlı geçen dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların eğitim sürecindeki bu hızlı gelişimlerini iyi bir şekilde hazırlanmış eğitim programları ile desteklenmesi gerekir. Eğitim sürecinde yapılan faaliyetler, çocukların gelişimlerinde önemlidir. Okul öncesi eğitim günümüzde zorunlu eğitim kapsamına alınmaya başlanmıştır (MEB, 2016).

1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE KALİTE

Sözlük içerisinde kalite sözcüğünün anlamına bakıldığında nitelik olduğu görülmektedir (TDK, 2024). Kalite kavramı, kültürel özelliklere, gelenek ve göreneklerin yapısına, sosyoekonomik seviyeye, sosyal yapı özelliklerine, teknolojik becerilere, ihtiyaçlara göre çeşitli alanlar ile ilişki kurulara kullanan kişi tarafından çeşitli biçimlerde algılanabilmektedir (İpekil Doğan ve Tütüncü, 2003).

MEB (2006) eğitimde kaliteyi, öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki sorumluluklarının yanında öğrencinin de öğrenme süreçlerinde sorumluluk almasını sağlayan bir yaklaşım olarak kabul eder. Yaklaşımına göre, öğrencinin merkezde olduğu, aktif bir biçimde katılmasını sağlayan, gereksinimlere göre eğitimde teknolojiye yer veren, insancıl kuramlar ile ortak olan kavramları içermektedir. Kalite eğitim süreçlerinde, var olan çıktı durumları belirli ölçütlere ve amaçlara uygunluk durumunu değerlendirme süreci olarak yer almaktadır (Uysal ve Kuzu 2011).

Eğitim süreçlerinin amacı aktif bireylerin ve vatandaşların yetiştirilmesini sağlamaktır. Çocukların bireyselliklerinin dikkate alınmasının yanı sıra toplum ile bütünleşik olarak ve toplumu destekleyici sorumluluk bilinci bulunan vatandaşların yetiştirilmesi eğitim süreci içerisinde yapılmalıdır. Bunu da temel açıdan bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılma sürecinin başladığı okul öncesi itibari ile çocukların öğrenme süreçlerinin kalitesinin artırılması ile sağlanabilir. Buna göre, okul öncesi yaş grubu itibari ile çocukların bulundukları ortamların nitelik düzeyinin artırılması sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim basamağının toplumun ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli bir yeri vardır. Okul öncesi eğitim basamağının toplumun gelişmesini ve değişmesini sağlayacak insanların yetiştirilme sürecindeki öneminin anlaşılması ile bu eğitim basamağının kalite boyutu hakkında bazı noktaların önem kazanması gerekmektedir (Tuğrul, 2005).

Okul öncesi eğitim kaliteli olması durumunda; çocukların kabiliyetlerini geliştirir, öğrenme yaşantı süreçlerini çeşitlendirir, okul devamlı gelmesini destekler, ilkokulda başarı ile devamlılık sağlama vb. yararlarının yanında uzun sürede toplumun ihtiyaç duyduğu yararlı bireylerin yetiştirilmesindeki etkisi olumludur. Bunların yanında, insanların toplumda istihdam edilebilmesini pozitif bir şekilde etkilediği için işsizlik sorununu da önlemektedir. Bunlarda yola çıkarak okul öncesi eğitim kaliteli olduğunda, gelecek için yatırım yapmanın olumlu bir etki sağladığı kanısına varılabilir (Feyman, 2006).

1.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Konusu İle İlgili Çoğulcu Bakış Açısı

Okul öncesi eğitim sürecinde kaliteyle ilgili çoğulcu bakış açısı ilk defa Lilian Katz tarafınca 1993'te açıklanmıştır. Katz'a göre kalitenin tanımlanması, kalitenin tanımlanmasında bulunan pozisyonlarına göre farklılaşmaktadır. Kalite sürecinin geniş bir biçimde bakılmasının gerekliliğini belirtmiş, okul öncesi eğitim sürecinin kalitesini beş farklı bakış açısına uygun olarak bakılmasının gerekliliğini söylemiştir. Bu bakış açıları incelendiğinde, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya, iç, dış ve iç ve toplumsal-bakış açısı olarak açıklamıştır. Bu bakış açıları incelendiğinde;

Yukarıdan aşağıya bakış açısı; Adli kararları ayarlayan personeller, kurumların akredite ve denetlenmesini sağlayan daha yukarı seviyedeki personeller yer almaktadır. Yetişkin başına düşen çocuk oran, çalışanların özellikleri, çalışanların kadrolarının

devamlılığı, yetişkinlerin çocuklarla olan iletişimi, çocuk ve alan oranı vb. değişkenleri içermektedir.

Aşağıdan yukarıya bakış açısı; Aynı zamanda çocuk bakış açısı olarak belirtilmektedir. Buna göre, yer alan programın oluşan etkilerini anlayabilmek amacıyla, çocukların okullarda gerçekleştiği günlük tecrübelerinin kalitesine bakar ve çocukların okullarda gerçekleşen tecrübelerine bakılır. Okul öncesi eğitim okullarında çocuklarının zihinsel açıdan uyaranlarla karşılaşması ve sosyal açıdan doymalarını sağlayan tecrübelerin oluşturulması programın kalitesinin göstergesidir.

İç bakış açısı: Kurum içerisinde yer alan çalışanların görevleri ile alakalıdır. Çalışanların okul öncesi eğitim programını algılama biçimleri, bulunan eğitim kurumunun üyelerinin duygularını, aynı meslek grupları ile ve programın yöneticilerinin iletişimlerini içermektedir.

Dış ve iç bakış açısı: Aile bireylerinin okul öncesi eğitim programlarını algılama biçimleri ile program ile alakalı tecrübelerini kapsamaktadır.

Toplumsal bakış açısı: Erken çocukluk programının kısa ve uzun bir süreçte çocuklara yararlı olan özellikleri bulundurma durumunun belirlenmesini hedeflemektedir (Katz,1993; 2003).

Okul öncesi eğitim sürecindeki kaliteyle alakalı Katz'ın açıkladığı çoğulcu bakış açısında, grubun büyüklük durumu, yetişkin başına düşen çocuk sayısı, program, iletişimler, fiziki çevre gibi yapısal ve işlevsel kalite nitelikleri diğer araştırmacılar tarafından bakılmaktadır (Katz,1993; 2003).

Çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini tanımlama aşamasında ise kaliteyi kurumun yapısal ve işlevsel iki farklı grup altında belirtilebilmektedir. Yapısal kalite tanımlanırken; öğretmenin özellikleri, program, programın uzunluk durumu ve yetişkin-çocuk oranını kapsamaktadır. İşlevsel kalite tanımlanırken ise kullanılan materyaller ve faaliyetler, ders programı, öğretmen ve çocuk iletişimi kapsamaktadır. Yapısal kalite artıkça program uygulamasının nitelikleri de yükselmektedir (Howes vd., 2008).

Okul öncesi eğitimde kalite terimi, genellikle çocukların gelişim süreçlerinde yüksek düzeyde etkilediği olarak kabul edilen yapısal ve süreç göstergelerini kullanarak

ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Layzer ve Goodson,2006). Kalite süreç açısından; eğitim alanında kazanılan gün içerisindeki tecrübeler, gelişim alanları destekleyici öğrenme etkinlikleri ile çocuğun kendi yaş grubundaki diğer çocuklar, öğretmeni ve eğitim materyalleri ile olan karşılıklı etkilerindeki özelliklere bakılmaktadır. Kalite yapı açısından; grubun büyüklük derecesi, öğretmen başına düşen çocuk sayısı ve öğretmenin özellikleri olarak sürecin de kalite derecesini etki eden göstergelere karşımıza çıkmaktadır (Thomason ve La Paro,2009). Yapısal kalitenin göstergeleri belirlenmiş yasal kalite standartlarına ve müfredata yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra insanların ve topluma yararına olan etkiler için ilk olarak süreç kalitesine bakılır (Phillipsen, Burchinal, Howes ve Cryer,1997).

a) Yapısal Kalite

Okulların yer aldığı yakın ve uzak olan çevre şartlarından etkilenerek ilerlemektedir. Yapısal kalite, toplumun uyguladığı eğitim politika tercihleri ve bütün politikalar ile beraber ekonomi koşullarının yanı sıra uygulanan politika biçimlerinde etkilenerek ilerlemektedir (Phillipsen, Burchinal, Howes ve Cryer,1997).

Yapısal kalite içerisinde fiziki ortam ve çevre koşulları, yetişkin başına düşen çocuk oranı, sınıfın büyüklük durumu, yaş aralıkları, eğitim programı, programın zamanı, kayıt durumu, eğitimcilerin eğitim durumu, eğitimci ve personellerin özellikleriyle profesyonel gelişmeleri, eğitimci ücretleri, yardımcı personellerin değişim zamanları, okulun fiziksel nitelikleri, sağlık ve güvenlik şartları vb. göstergeleri içermektedir (Howes, vd. 2008). Bu göstergeler kolay bir şekilde gözlem sürecine açık ve farklı biçimlerde de düzenlemeye açık olmalıdır. Bunların yanı sıra neredeyse bütün niteliklerin devletin politikalar ve ekonomik koşullardan etkilenen ve koşullara göre düzenlenen biçimde olmalıdır. Buna göre, yapısal kalite göstergeleri etkileşime ihtiyacı olmayan ve kesinliği olmamakla beraber çocuklara etkilemeyen daha uzak göstergeler olduğu kabul edilebilir (Cassidy vd., 2005).

Okul öncesi eğitim kurumları yüksek düzeyde yapısal kalite standartlarına ulaşmış olsa da, çalışma sürecindeki teknikler, çocuklar ile olan iletişimlerin düşük düzeyde olursa eğitim kurumunun kaliteli olduğu söylenemez (Sheridan,2001).

b) İşlevsel Kalite

İşlevsel kalite, okul öncesi eğitim sürecindeki ailelere ve çocuklara doğrudan doğruya sunulan hizmet biçimleridir. Bu nitelikler içerisinde, çevrenin sahip olduğu nitelikler, eğitim çevresindeki iletişim ve aile katılımının yanı sıra okul ile aile arasındaki etkileşimi de içermektedir (Ishimine ve Tayler, 2014).

Kalitenin işlevsel nitelikleri, erişkin bireylerle çocuklar arasındaki iletişimin biçimleri, eğitimcilerin çocukların öğrenme süreçlerini nasıl yardımcı olduklarını, kullanılan araç gereçlerin kullanılma biçimleri ve ne kadar kullanıldıklarını göstermektedir. Bunları göstermenin yanında çocukların okullarda neleri tecrübe ettikleri ile ilgili bilgileri göstermektedir. Somut olan hususlarla belirlenemeyen, saptanması ve denetilmesi daha zor olan unsurlardır. İşlevsel kalite göstergeleri çoğunlukla çocukların okullarda oluşacak tecrübelerini desteklemektedir. Bir kurumun işlevsel kalitesi yüksek olduğunda çocukların gelişimsel süreçleri pozitif açıdan etkilenecek ilerlemektedir (Ishimine ve Tayler, 2014; Kalkan, 2008). Fakat işlevsel kaliteye nazaran daha kolaylıkla ayarlanan yapısal kalite nitelikleri ile işlevsel kalite nitelikleri arasındaki etkileşimin varlığı kabullenilen bir durumdur. Bir örnek ile açıklarsak; küçük sayılı gruplar içerisinde eğitimciler çocuklara daha çok vakit ayırabilmekte, öğretim tekniklerini çeşitlendirebilmekte, çocuklarla daha pozitif ve olumlu iletişim kurabilmektedirler. Yapısal kalite içerisinde yer alan grup büyüklüğü unsuru, işlevsel kalite içerisinde yer alan eğitimci ile çocuklar arasındaki iletişimi etkileyerek kendini göstermektedir (NICHD, 2000).

İşlevsel kalite belirlenirken çeşitli niteliklere göre yapılmaktadır. Bunlar çoğunlukla çocukların okullardaki yaşayacakları tecrübeleri ve iletişim içermektedir. İşlevsel kalite (MEB, 2011);

- Erişkin bireyler ve çocuk iletişim; erişkin bireylerin çocuklar için hazırlanması, grupları yönetme biçimleri, disiplini sağlama yaklaşımları, iletişim kurma stilleri, edinimlerdeki tutarlılık gibi unsurlardır.

- Eğitim ve öğretim sürecinde yer alan metotlar; yapılan etkinliklerin çocuklara olan uygunluk durumu, öğrenme sürecine yardımcı olunması, çalışmaların çeşitlendirilmesi ve planlanması, yemek, dinlenme ve oyun zamanı gibi süreçlerdeki etkinliklerin zenginleştirilmesi gibi unsurlardır.

- Sosyal içirme; bireysel gereksinimlere göre hassas davranma, aile bireylerinin ve çocukların talep ve gereksinimlerini dikkate alma gibi unsurlardır.
- Yönetim ve personel ilişkileri; günlük oluşan iletişimler, karşılıklı bilgi aktarımı, işbirliği süreci gibi unsurlardır.
- Aile bireyleri ile olan iletişimler; aileler ile yapılan faaliyetler, aile bireylerinde farkındalık oluşturulması, ailelere bilgi verilmesi gibi unsurlardır.
- Ölçme, değerlendirme yapılarak geribildirim verilmesi; gerekli bilgi verilerinin toplanması, ardından verilerden yararlanılması, planlamanın yapılması gibi unsurlardır.

Philipsen ve arkadaşları (1997), 102 adet kreş ve 370 adet anaokulu sınıflarında uyguladıkları çalışmalarında, yapısal kalite unsurlarının, işlevsel kalite unsurlarını öngörme kuvvetini hedeflemişlerdir. Okullardaki veriler iki günde ve üç farklı anketör ile 5-6 saat boyunca gözlem yapılarak toplanmıştır. İşlevsel kalitenin bulunabilmesi için standart kalite değerlendirme araçlarıyla yapılmıştır. Bunların yanı sıra gözlemler yapılarak sınıfların yapısal kalite özellikleri belirtilmiştir. Çalışma neticesinde işlevsel kalitenin fazla olan okul öncesi eğitim okullarında daha fazla eğitim görmüş ve ücret almış eğitimcilerin olduğu neticesine ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitim sürecinden kalitenin gerçekleştirilmesi konusunda en önemlisi standartların belirlenmesidir. Neuman ve Roskos'un (2005) ABD'de de bulunan eyaletlerin bulunduğu araştırmalarında 3 ve 5 yaş grubunda yer alan çocukların dil, edebiyat ve matematik alanlarında erken öğrenme konusunda standartlarının geliştirilmesi için çalışmalar yaptıklarını, bu zamana değin de 43 adet eyaletin bu standartlara uygunluk gösterdikleri, diğer alan 7 eyaletin ise ilerleme gösterdiklerini yansıtmışlardır. Eyaletlerde belirlen bu hususlarda ve diğer hususlar ile ilgili de standartların göz önüne alınarak yapılacak yenilikler erken çocukluk dönemindeki çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerine olumlu etkilediğinin kesinlik kazanması için standartların yeniden ele alınması konusunda tavsiyede bulundukları görülmektedir.

1.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ KALİTE GÖSTERGELERİ

Okul öncesi eğitim basamağının kalite düzeyini; fiziki ortam, eğitim materyalleri, eğitimci ve yardımcı personellerin durumu, donanımların sağlanması gibi koşullar etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalite düzeyi belirlenir iken,

kurumların özellikleri, yönetici ve yardımcı personeller, uygulanan eğitim programları vb. belirli olan standartlar kapsamında tek tek incelenmeli ve değerlendirilmelidir (NAEYC, 1996). Gelişmiş ile gelişme sürecindeki ülkeler ise okul öncesi eğitim ortamlarının kaliteli olabilmesi için erken çocukluk dönemiyle alakalı eğitim programlarının kalitesi hedefleriyle alakalı politika, araştırma ve uygulama süreçleri geliştirilmesini sağlamaktadır (OECD, 2006; UNESCO, 2006).

Eğitim kurumlarında var olan kalitenin göstergeleri olarak; fiziksel açıdan eğitim kurumunun donanımı, eğitim materyallerinin durumu, yöneticiler, eğitimcinin ve personellerin özellikleri, eğitimde kullanılan program, aile katılımı süreçleri vb. olarak kabul edilebilir. Eğitim kurumları, çocukların eğitim ve öğrenim süreçlerine hazır bir şekilde olmalıdır. Kalitesi yüksek bir eğitimde; öğretmenler öğretmenliğin yeterliliklerini barındırmanın yanında eğitim konusunda isteği yüksek, sınıf mevcudunun az sayıda olması, fiziki donanımın yeterli olması, gereksinime göre planlanmış eğitim programı ve yöntemler görülmektedir (Bekman ve Gürselel, 2005).

Ortamin, eşyaların, araçların ve malzemelerin niteliklerini kapsayan fiziki çevre çocukların gelişim süreçlerini destekleyen eğitim programı ve öğrenme faaliyetlerini, öğrenme ve öğretim de kullanılan yöntemler, personellerin niteliklerini, eğitim sürecinin planlama ve değerlendirme, süreçteki iletişim, aile ve toplumun işbirliği okul öncesinde kalite sürecini etkileyen göstergeler olarak belirlemişlerdir (Phillipsen vd. 1997).

Okul öncesi eğitim sürecinde öğrenme ortamlarının kalitesinin yüksek olması, çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkı sağlayacak eğitim programı, nitelik sahibi bir eğitimci, eğitim materyallerinin çeşitli olması, yönetim ve personelin iyi olması, aile katılımının etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir (Ulcay, 1993).

Yapılmış bu çalışmalara ve ölçeğin boyutlarına uygun olarak okul öncesi eğitim kalite göstergeleri bu bölümde belirtilmiştir.

1.3.1. Fiziki Çevre

Okul öncesi dönem, çocuklarda zihinsel gelişimlerin en hızlı ve fazla olduğu bir zaman dilimidir. Bu zaman diliminde çocuklar tüm gelişim alanlarındaki becerilerini desteklemek konusunda dayanıklı bir temel düzenlemektedir. Buna bağlı olarak çocukların hayatının ilk 6 yılında, çocukları hızlıca büyüme gösterdiği ve gelişim

alanlarının tümünde yetkinlik kazanılmasını sağlayan zaman dilimidir. Beyin gelişimi bu zaman diliminde çevredeki etkenlere karşı alıcılığı yüksek olduğundan çocukların bulunduğu ve yetiştiği çevre gelişim süreçlerinde ve öğrenmelerinde oldukça etkin bir role sahiptir. Çocukların hangi düzeyde keşif yapma becerilerinin olduğu, neleri öğrenebileceği, öğrenme hızlarının ne olabileceği, çocukların bulunduğu ortamın ne derecede katkı sağlanabildiği ve nasıl olanakların verildiği ile aralarında yüksek bir ilişki bulunmaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimin niteliği, okulun fiziki imkanları ile doğru orantılıdır. Uygun bir okul öncesi eğitim kurumu, güneşi alan, tek katlı bir binada, olumlu bir atmosferi olan, balkonları bulunmayan bir biçimde olmalıdır. Güvenilir olması açısından elektrik kablolarının ve prizlerin açıkta olmaması, hava gazı, su ve elektrik tesisatlarının da açıkta bulunmaması çocukların güvenilir bir ortamda bulunması için önem sahibidir (MEGEP, 2013).

Eğitim çevresinin fiziki açıdan ayarlanmasında mekanın pencere adeti ve büyüklük durumu güneş ışıklarının fazlaca sınıfa nüfus edecek biçimde ayarlanmalı ve sınıflar aydınlık olmalıdır. Çocuklar etkinlik esnasında görme konusunda sıkıntı yaşamazlar ve psikolojik açıdan daha yüksek olurlar. Eğitim çevresi düzenli havalandırılması yapılan, şartlara uygun olarak ısısını ayarlayabilen, kokusu olmayan ve kolaylıkla temizlenen nitelikleri bulundurulması gereklidir. Böylelikle çocuklar sağlık konusunda yaşanabilecek olan sorunların daha hızlı bir şekilde yayılmasını engelleyebilmektedir. Zemin kısmının tüm ortamların amaçlarına göre ayarlanmalıdır. Su ile etkileşime girdiğinde zemin kısmı daha hızlı temizlenebilen bir materyalle düzenlenmeli kalan zeminler ise ahşap parkeyle düzenlenmelidir. Eğitim çevresinde ise öğrenme merkezlerinin özelliklerine uygun yumuşak ve sert materyallere yer verilmelidir (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011).

Eğitim ortamında bulunacak bütün masa, sandalye, depolama araçları gibi malzemelerin sınıf içerisinde eğitim alacak çocukların boylarına, isteklerini ve gereksinimlerine uygun olarak ayarlanmalıdır (Bilgin, 2013). Eğitim çevresi çocukların dikkatini çekebilen, merkezlerin seslilik durumlarına göre konumları düzenlenmiş olmalıdır. Merkezlerde yer alan materyaller, çocukların kolayca erişebileceği biçimde düzenlenmeli bunun yanı sıra amaçlara uygun olarak da düzenlenmelidir. Öğrenme

merkezlerinde çocuk başına 1-1-5 m2 'lik bir alan düşmesi gerekmektedir. Tüm çocukların kendi araç ve gereçlerini bulundurabileceği dolabı olmalı, böylelikle çocuklarda mülkiyet kavramı da desteklenmiş olmaktadır. Eğitim ortamının tuvalet ile aralarında erişim bulunmalı, çocukların faaliyetleri, araç gereçlerinin konulacağı bir depo ayarlanmalıdır (Poyraz ve Dere, 2006).

1.3.2. Program

Okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişim becerilerini destekleyici, gelişim alanlarında yeteneklerini en üst düzeye çıkarılması için çabalayan, temel açıdan öz bakım becerilerini kazandırmayı ve ilkokula hazırlamayı amaçlayan bir programdır. Eğitim programı, çocukların gelişimlerini ilerletmeyi hedeflemenin yanında bütün gelişim alanlarında olabilecek eksiklikleri gidermeyi amaçlayan çok yönü içinde bulunduran bir programdır (MEB, 2013).

Çocuğun merkezde olduğu gelişimsel olan okul öncesi eğitim programı, çocuklara yardımcı olan ve çocukların aktif olduğu niteliği yüksek eğitim çevresinin yaratılması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında, çocukların kabiliyetlerin gelişmesine yardımcı olabilmek amacıyla öğretmenlerin hazırladığı çalışmalar, gerekli koşulların ayarlanması ve çocuklara hazırlanan programın süreç içinde oluşan bütün durumları içermektedir. Okul öncesi eğitim programı süreçteki çocukların ihtiyaçlarının farkında olunmasının, öğretmene uygun ve uyaran sağlayıcı bir eğitim deneyimini desteklemektedir (Zembat, 2007).

Okul öncesi eğitim süreci, ilerleyen zamanlardaki eğitim basamaklarını da etkili olduğundan okul öncesi eğitim önem sahibi bir eğitim basamağıdır. Okul öncesi dönemde yer alan program, yaratıcılığı yüksek, kendi kültürel özelliklerine sahip, yeniliklere açık olmalarını sağlayan, geleceğe yararlı, niteliği yüksek çocukların yetiştirilmesini desteklemelidir (Tuğrul, 2005).

Okul öncesi eğitim programı; çocukların bireysel niteliklerini geliştiren, sistemli etkinliklere ve aile katılımına imkan yaratan, çocukların keşif yapabilmelerini sağlayan nitelikleri barındırmalıdır (Tuncer, 2015). Okul öncesi eğitim programı, çocukların gereksinimlerini karşılayabilmeli, bütüncül bir şekilde olmalı, çocukların gelişim alanlarını desteklemeli, kuramsal temellere ve hayatla bağlantılı olmalı, niteliği yüksek öğrenme ve değerlendirme faaliyetlerinin kullanılması sağlanmalıdır (Temel, 2012).

Program iyi bir biçimde planlandığında, eğitimin kalitesini ve derecesini artırır, bunun sonucunda da eğitim ve öğrenme sürecini etkileyen unsurdur. Bu açıdan eğitim programlarının kalitesinin önemi büyüktür. Eğitim programlar çağın kuram ve yaklaşımlarına, toplumun gereksinimlerine, çağın gerektirdiklerine, teknolojinin değişen özelliklerine göre düzenli olarak değerlendirilmeli ve geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bunun sayesinde sosyokültürel özelliklere göre, nitelik sahibi insan gücünün geliştirilmesi sağlanmaktadır (Gürkan, 2012).

1.3.3. Öğretmen

Okulların en önemli parçası olan sınıfların yöneticisi öğretmenlerdir. Öğretmenler kendi alan ve konularıyla ilgili ders programlarını sınıfta etkinliklere dönüştüren, öğrencilere aktaran, öğrenci ile en yakın ve en uzun süreli aynı ortamda bulunan sınıf yöneticileridir. Okulların başarıları, yöneticilerin ve öğretmenlerin başarılı oldukları kadardır. Günümüzde eğitim kurumları ve öğretmenlerin bireyi merkeze alan eğitim anlayışını benimsemeleri ve uygulamaları beklenir. Bu beklentide en önemli rol ve görev bugüne kadar olduğu gibi bugünden sonra da öğretmenlere verilecektir. Okul öncesi öğretmenliği, diğer öğretmenlik branşları ile karşılaştırıldığında teknik ve mesleki bilgilerinin yanında kişisel özelliklerinin ve mizacının da en çok işe koşulduğu alanlardan biri olduğu söylenebilir (Güven ve Dibek, 2006).

Gürkan (2006), öğretmenlerin iş ve sorumlu olduklarını sınıf içi ve dışı olarak iki kategoride belirtmekte ve okul öncesinin öğretmenin görevlerini bu şekilde belirtmektedir:

- Eğitim programına uyumlu ayarlamakla sorumlu olan planları hazırlanması ve uygulaması
- Bireysel olarak çocukların gelişim raporlarını yazma ve gereken kayıtları tutması
- Aile katılımı etkinlikleri ayarlamalı ve uygulama
- Çalışma saatlerine uygun bir şekilde eğitim kurumunda bulunmalı
- Özel gereksinimli çocuklara gerekli olan ilgi ve dikkati göstermeli
- Görevleri içerisinde kendine verilen işleri yapmalı
- Okul müdürünün söylediği eğitim ve öğretimle ilişkili işleri yapmalı

14. Milli Eğitim Şûrası'nda okul öncesi öğretmeninin sahip olması gerekli olan nitelikleri şu şekildedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1993);

-Okul öncesi öğretmeni Türk Milli Eğitiminin hedefleri, toplumun ve eğitim sürecine aldığı çocukların ihtiyaçlarının bilincinde olmalıdır.

-Öğretmen okul öncesi branşında görev yaptığının farkındadır.

- Mesleki açıdan bilgi birikimi ve genel kültürü bulunmaktadır.

-Öğretmen çocukların yaşlarına ve niteliklerine uygun bir biçimde yardımcı olur.

-Çocukların kendisini tanımasına yardımcı olur ve yönlendirme faaliyetlerine yer verir.

-Eğitim sürecinde bulunacak araç gereçleri geliştirir.

-Fen eğitimi ve güzel sanatlar kapsamında gerekli bilgileri barındırır.

-Özel eğitim gereksinimle çocukların gereksinimlere uygun bir şekilde destek olur ve diğer uzmanlarla iş birliği içerisinde olur.

-Özel kabiliyetli çocuklara yardımcı etkinlikler uygular

-Okul öncesi çocuklarını tüm yönleriyle gelişmelerini destekleyici faaliyetler uygular.

Aileler ile, bulunan diğer okul öncesi öğretmenleriyle, sınıf ve branş öğretmenleri ile iş birliğinde bulunur.

-Çocukların rol model olarak dikkate alacağı biçimde edinimlerde bulunur.

-Türkçeyi iyi ve düzgün bir şekilde konuşur.

-Hareket etmeyi sever, sevinç doludur ve çevresine duyarlıdır.

-İsrafa karşıdır. Materyalleri tutumlu bir şekilde kullanır.

-Çocuklarla ilgili beslenme, sağlık ve ilkyardım alanlarında yeterlidir.

-Yeniliklere meraklıdır, kendisini geliştirmeye özen gösterir.

Okul öncesi öğretmeni, diğer branşlardan farkı daha ufak yaşlarında çalışmasıdır. Bundan dolayı okul öncesi öğretmenlerinde bulunması beklenen yeterlikler şunlardır (İnanlı, 2003);

-Öğretmen enerjik, güvenilir ve bağımsız olarak kararlar alabilmeli, karşılaşılan sorunları çözebilmeli, duygusal görüşleriyle kendisinin gücünü göstermeli

-Öğretmen, çocukların kabiliyetlerinin ve bireysel niteliklerinin farkında olmalı

-Çocukların benlik gelişimlerine yardımcı olmalı, çocuklara kendisini açıklamasına fırsatlar yaratmalı ve öz değerlendirme yeterliklerini desteklemeli

-Öğretmen yöntemlerini kullanırken yeni durumlara uyum sağlamalı

-Türkçeyi düzgün ve iyi bir şekilde kullanmalı.

Öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarına okulunu sevdirebilmek ve yaşam becerilerini kazandırabilmekle ilgili görevleri bulunmaktadır. 21. yüzyıl bireylerinin yetiştirilmesinde yer alan öğretmenlerde olması gerekli olan yeterlikler, geleneksel öğretmenlerin bilgi, beceri ve alışkanlıkları arasında farklar olmasının gerekliliği görüşü zamanla kabul görmektedir. Etkin bir öğretmeni bütün öğrencilerin başarılı bir öğrenme sürecinden geçeceğine inanır ve öğrencileri desteklemek için bütün imkanları kullanır. Eğitim düzeninin kendinden beklenen görevleri istenilen seviyede gerçekleştirebilmesi ve başarılı olunması büyük bir oranla öğretmenin nitelik durumu ve mesleğindeki başarısı ile doğru orantılıdır diyebiliriz. Dünyada oluşan bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, okul öncesi dönem itibari başlamakta, tüm eğitim basamaklarında çocukların öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmen unsuru eğitimin olduğu tüm çalışmalarda yerine bir diğer unsurun geçemediği birincil unsurdur. Bundan dolayı öğretmenin karakteri, özellikleri, mesleki açıdan yeterlik durumu ve mesleğe olan tutumu önemlidir (Sözer, 2008).

1.3.4. Eğitim Materyalleri

Hayatımızın en fazla ilgilenilmesi gereken, dönemlerden en önem sahibi olduğu kabul edilen okul öncesi zaman diliminin kaliteli geçmesi ve çocukların da eğitim sürecinden en verimli şekilde faydalanabilmeleri önemli bir yere sahiptir. Okul öncesinde, çocukların oyun oynadığı, bolca hareket ettiği, akranları ile bolca etkileşime girdiği, keşif yapma becerilerinin arttığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi dönem içerisinde yer alan çocuklar gelişimsel süreçlerden Piaget'nin duyu motor ve işlem öncesi dönemlerini yaşamaktadır. Buna göre, çocuklar etkin bir şekilde duyu organlarını ve sembolik olan araçları kullanım süreçleri ile öğrenme fırsatı yaşarlar. Bu

dönemde çocukları yaşına göre, yer alan semboller çocukların öğrenme süreçlerinde önemlidir ve bu yüzden çocuklar fazla, kalitesi ve eğiticiliği yüksek materyaller ile zaman geçirmesi öğrenme süreçlerinin verimliliği artırarak çocukların gelişimleri daha iyi bir biçimde geliştirmektedir (Zembat 2013, Avcı 2015).

İyi bir şekilde tasarlanan eğitim araçları eğitim süreçlerinin zenginleştirerek öğrenmeyi artırmaktadır. Öğrenme sürecinde eğitim materyallerinin öğrenme süreçlerinde eğitimcinin farklı eğitim çevrelerinde çocuklara sunulma ve eğitim programının ihtiyaçlarına göre hazırlanma süreçlerinden geçmektedir. Çocukların nitelikleri, ihtiyaçları ve yer alan konunun kapsamı ve kullanılacak eğitim yaklaşımı materyallerin seçilmesinde ve kullanılmasında bu niteliklere dikkat edilmelidir. Çocukların niteliklerine göre hazırlanan eğitim materyalleri çocukların motivasyonlarını, isteklerini ve merak duygularını destekleyerek artırır (Bayhan 2014).

Okul öncesi eğitim sürecindeki faaliyetlerinin kalıcılığını arttırmada en önemli olan etken çocuklarının alakalarını arttıran ve yakınlarında kolay bir şekilde ulaşabileceği materyallerle etkileşim kurmasıdır. 3-6 yaş grubundaki çocuklar soyut düşünce yapısına sahip olduğundan, çocuklara göre materyaller seçilmeli ve çevrelerinde etkileşimin oluşabilmesi için bilgi teknolojilerine uygun yöntem ve teknikler seçilmelidir (Atik, 2003).

Materyaller hazırlanırken bazı hususlara dikkat edilmelidir. Bunlar (Ültay ve Ültay, 2016);

- Materyaller çocuklarının hazırbulunuşluklarına uygun olmalıdır. Çocukların gelişimsel seviyesine, bireysel gereksinimlerine, öğrenme yöntemlerine ve beceri seviyesine göre hazırlanmalıdır. Eğitim materyalleri çocukların yaşantılarını somut hale getirmeyi hedeflediğinden materyaller çocukların doğal çevrelerinden seçilip çocuklara göre bildiği ve anlamlı olmalıdır.

- Materyaller kazanımlara ve gelişimsel alanlara uymalıdır. Seçilen kazanımlar ile belirlenen materyallerin hedefi uyumlu olmalıdır.

- Eğitim materyalleri olabildiğinde çocukların özgürce kullanabilmelerine açık düzenlenmelidir. Çocuklara materyallerin kapsamı ve kullanmaları konusunda gereken bilgilerin verilmesinin ardından materyali kullanırken devamlı olarak yönlendirme

yapılmamalıdır. Çocuklar gereksinim hissettiklerinde kendiliğinden ve özgür bir şekilde materyale erişmeli ve desteksiz olarak da kullanabilmelidir.

- Eğitim materyalinin eğitim çevresine eklenmesi ve sunum şekli de önemli bir yere sahiptir. Bütün materyallerin aynı çevrede sunulması çocuklarının dikkatlerinin dağılmasına ve beklenen etkinin oluşmamasına sebep olmaktadır. Bütün materyallerin aynı zamanda sunulması çocukların aynı anda birçok uyarının etkisinde kalması, eğitimsel amaçların geç gerçekleşmesine ve odak noktasının dağılmasına sebep olmaktadır. Tüm materyallerin istenilen odağı kazanması ve faaliyeti gerçekleştirmesi amacıyla eğitim çevresinde belli zaman dilimleri ve daha önceki materyalin odağın zamanı geçtiğinde sunulmalıdır. Belli zamanlarda ve lazım olduğunda aynı eğitim materyali tekrardan çevreye dâhil edilebilmektedir.

- Tüm bu eğitimsel prensiplerin yanı sıra materyaller çocukların eğlenerek hoşça zaman geçirmelerini desteklemelidir. Bu nedenle bilhassa okul öncesi dönem içerisinde tüm materyaller olmanın yanı sıra oyuncak olarak kabul edilir. Buna göre, materyallerle ilk karşılaştıklarında çocukların merakını uyandıran ve yeni durumların keşfedilerek heyecanlandıran bir süreç olmalıdır. Yetişkinlerin gereken durumlarda materyalleri çeşitli ve eğlenceli faaliyetlerle çocukların kullanmalarını sağlaması, çevreyi desteklemesi sağlanmalıdır.

Birçok okul öncesi eğitim yaklaşımında materyallerin bulunması ve kullanılması önemli bir yere sahiptir. Reggio Emilia yaklaşımında çoğunlukla doğal ve atık materyaller yer almakta, çocukların materyallere kolayca ulaşabilmekte ve materyaller etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Thornton ve Brunton, 2009). Montessori, çocukların üst seviyede öğrenmeleri oluşturabilmesi amacıyla, çocuklara somut tecrübeleri kazanabilecekleri ve üst düzeyde materyallerin yer aldığı bir öğrenme çevresi oluşturulmaktadır (Montessori, 2013). High Scope yaklaşımında ise öğrenme çevresinde çocukları için belirli adette materyaller yer almaktadır (Hohmann ve Weikart, 2002). Eğitim süreci içerisinde yer alan materyallerin sayısının önemli olduğu görülmektedir. Materyallerin adedinin çok olması okul öncesi dönemde bulunan çocuklar için anlamlılığı ve kalıcılığı yüksek, eğlenmelerini sağlayan bir öğrenme tecrübesi oluşturmaktadır. Eğitim çevresi, çocukların günlük hayatları ile benzer olması, öğrenmelerin sürekliliğine ve başarılı olmasını desteklemektedir (Özbilen, 2015).

1.3.5. Yönetici

Okul öncesi eğitim, çocukların formal açıdan karşılaştığı ilk eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklardan sorumlu olan ilk bireyler öğretmenlerdir. Böylelikle, eğitim kurumundaki yönetsel süreçler, bu özelliklerin oluşturulmasında büyük bir sorumluluğu taşıdığı belirtebilir. Okul öncesi eğitim, devamlı olarak gelişim, yenileşme ve değişme gösteren dinamik bir süreçtir. Bundan sebeple, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetici statüsündeki bireyler de bu dinamiklerle uyumlu edinimler sergilemelidir. Yöneticiler, rol ve görevlerini bu dinamiklere göre ayarlamalı ve değişimlerden daha geride kalmamalıdır. Bunun için de şahsi ve mesleki gelişim süreçlerine dikkat etmelidirler. Okul öncesi eğitim ile ilköğretim eğitim kurumlarının yönetim kısmı, mevzuatın maddelerine göre okuldaki çalışan kişilerle beraber okulun yöneticisinin sorumluluğundadır. Okul müdürü, eğitim kurumunun öğrenci işlemleri, tüm eğitim öğretim faaliyetleri, yönetim, personel kısmı, güvenliği sağlama, temizlik ve tertip, sosyal ilişkiler gibi sorumlulukları ile bakanlığın ve il ile ilçe milli eğitim müdürlüğünün istediği faaliyetleriyle beraber diğer sorumlulukların uygulama konusunda görevleri bulunmaktadır (MEB, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarının temel yapı taşlarından biri de kurumun yöneticisidir. Okul öncesi eğitim kurumunda yönetici statüsünde yer alan bireylerin okul öncesi eğitim ve yönetim hususlarında belli bir bilgi birikimi olmalıdır. Böylelikle okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların bilgi ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlayarak toplumsal hayata hazırlanmalarını sağlar. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin belli başlı bazı niteliklere sahip olması beklenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumundaki yönetici, diğer yöneticiler gibi belli başlı sorumlulukları bulunmaktadır. Yöneticiler devamlı olarak eğitim kurumundaki şartlardan sorumlu olan kişilerdir (Lofhouse,1980). Okul öncesi eğitim kurumlarının hedeflere göre çalışabilmesi, çocukların sağlık, bilinç ve mutluluk düzeyleri yüksek kişilerin toplum için hazırlanması konusunda eğitim kurumundaki önemli etkenlerden biri yöneticiler olarak kabul edilmektedir (Özkoşar,2019).

Okul öncesinde çalışan yönetici, okuldaki öğretmenleri ortak bir şekilde hareket etmeye ve sınıf ortamlarında eğitimin niteliğini artırmaya uygun faaliyetlere dikkat etmelidir. Eğitim kurumunun yöneticisi, okulun hareketli yapısını anlayabilmeli,

kümelerin cesaret duygularını harekete geçirerek faaliyetleri ayarlayabilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılanması göre, bütün okul öncesi eğitimi veren ve bakanlığa bağlı olan kurumları aynı yönetmeliğe göre yönetim sürecinden geçmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim, genellikle ilköğretim kurumlarının içerisinde bulunan anasınıflarında uygulanmaktadır. Anasınıflarından da yükümlü sayılan ilkokul yöneticilerin tümüne yakını, okul öncesi eğitimin dışında eğitim göre bireylerdir (Ural ve Ramazan, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumu türü olan anaokullarının yönetim süreçleri diğerlerinden daha farklıdır. Bunun nedeni olarak kurumda bulunan personel sayısının daha az olması söylenebilir. İlk olarak okul öncesi eğitim kurumları, hitap ettikleri yaşlardaki çocukların dikkatlerini çekmeli, samimi ve güvenli bir çevrenin oluşturulması sağlanmalıdır. Okul öncesinde görev yapan yöneticilerin, milli eğitimin hedeflerini ve okul öncesi eğitimin ilkelerini toplumsal hayatın ümit ettiklerini gerçekleştirebilmek amacını gerçekleştirebilmek konusunda görevleri bulunmaktadır. Çocukların bu dönemlerinde zamanlarının birçoğunu okul öncesi okullarında harcaması, bu okullardaki yöneticilerin görevlerini artmasına neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 2015).

Okul öncesi okullarındaki yöneticilerin sorumluluklarına bakıldığında;

- Olması beklenen niteliklere uyan diploma ve tecrübeye sahip öğretmenlerin adedini artmasını sağlamak
- Eğitim süreçlerinde kendisini geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlere gereken uzman desteğini sağlamak
- Sınıf dışındaki faaliyetler ve alanında uzmanlarla beraber etkinlikler hazırlamak
- Okul öncesi ve ilkokul öğretmenleriyle beraber olarak çocukların okul zaman dilimlerine geçişlerinin kolayca olabilmesi için planlamaların yapılmasını sağlamak
- Ailelere eğitimleri konusunda yardımcı olmak ve uzmanlık hususlarında yanlarında olmak
- Daha iyi olan faaliyetler ve çalışmalar hususunda bilgi sahibi olunmasını sağlamak

-Daha başarılı olabilmek için bulunan başka kurumların yaptıklarını bulabilmek (Oktay, 2007).

1.3.6. Aile Katılımı

Toplumların en küçük yapı taşı aile olarak kabul edilmektedir. Çocuklar ebeveynlerinden almış olduğu kalıtsal nitelikler ile hayata gelip, toplumsal yaşama uyum göstermesi için gereken davranışları aile ile öğrenmektedir (Yıldız ve Durmuşoğlu, 2018). Ailenin, eğitim sistemindeki yerinin kavram olarak oluşmasını destekleyen Urie Bronfenbrenner'ın teorisine bakıldığında ev ile eğitim kurumu, çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerinin olduğu etkisi yüksek olan kurumlardır (Bronfenbrenner, 1986).

Ekolojik sistemler teorisine göre, ailelerin eğitim sürecinde yer alması önemlidir. Yakın zamanlarda oluşturulan okul öncesi eğitim programlarında çocuk, ortam ve aile bireyleri arasında oluşan etkileşimlerinin yer aldığı bir yaklaşımdır (Nitecki, 2015). Aile katılımı faaliyetleri ile çocukların gelişimsel süreçlerine yardımcı olan ev çevresinin düzenlenmesi çocukların gelişimsel becerilerine yardımcı olarak akademik başarılarının pozitif yönde etkilenmesi sağlamaktadır (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993; Monti, Pomerantz, ve Roisman, 2014).

Aile, çocukların ilk toplumsal çevresidir. Aile, çocukların kişiliklerinin oluşmasında, sosyal ilişkilerin ortaya çıkmasında pozitif ya da negatif aksiyonlara neden olan çevrelerdir. Çocukların gelişimsel ve eğitim süreçlerinin olduğu bu çevreler, çocukların ilk öğrenme tecrübelerini edindiği yerdir. Aileler, çocukların ilk öğretmenleridir ve çocukları eğitim kurumuna gidene değin çocuklarının gelişimsel ve eğitim süreçlerinden ilk sorumlu olan bireylerdir. Çocuklar eğitim kurumuna gittiğinde bu görevleri bitmez eğitimciler ile ortaklaşa gerçekleştirir. Ebeveynlerin çocukların eğitim süreçleri hususunda hayat boyunca görevleri bulunmaktadır (Morrison, 2003).

Aile katılımı, çocukların sağlık açısından yüksek seviyede olabilmesi ve ilkokula hazırlanabilmeleri hedefi ile yapılan eğitim faaliyetlerinin uygulanabilmesinde, yardımcı personelleri ile aile üyeleri arasında iş birliği yapılmasıdır. Aile katılımı, ebeveynlerin ve aile bireylerinin çocukların gelişimsel ve eğitim süreçlerini destekleyerek erken çocuklu eğitimi programlarına dahil oldukları bir süreç olarak tanımlanabilir (Morrison, 2003).

Bu konuda yapılmış olan çalışmalarda, tavsiye edilen okullarda aile katılımı faaliyetlerinin planlamanın ardından uygulanmasında en büyük görev öğretmenlerindir (Polat Yaman ve Saçkes, 2017). İlk olarak ailenin yapısının tanınması, gereken eğitim şeklinin bulunmasında yardımcı olunacak aile etkileşimlerinin kurulması, süreçlerde yaşanan problemlerin çözülmesi ile ilgili aile katılımı faaliyetleriyle ailenin dayanışma becerileri artmasını sağlayacak faaliyetlerin planlanması gerekmektedir. Bunun sonucunda çocukların yetiştirilmesine oluşabilecek problemlerin çözülmesinde etkili olduğu kabul edilmektedir (Güler, 2014).

Okul öncesi eğitimdeki aile katılımı konusundaki yapılmış olan çalışmalara bakıldığında ailelerin eğitim sürecine katılmalarının çocukların kültürel, gelişimsel açıdan yeterli olma durumlarını ve akademik başarı durumlarını pozitif açıdan etkilediğini belirtmişlerdir (Coleman 1987; Çelenk, 2003; Kotaman, 2008; Cavkaytar 2000; Şahin ve Kalburan, 2009). Bunun yanı sıra ailelerin çocuklara daha çok kaliteli zaman yaratma ve yardımcı olmanın gerekli olduğunu fark etmelerine ve çocukların eğitim kurumunda öğrendiklerinin kalıcılığını destekleme konusunda da etkilidir (Çalık, 2007). Aile katılımının öneminin ve çocukların okul başarı durumlarını nasıl etkilediğini bulma için yapılmış olan çalışmaların yanında, eğitmenin görevi, aile katılımı ile ilgili düşünceleri, süreçte karşılaşılabileceği problemler ve bunlara yönelik çözümler, aile eğitim katılımı faaliyetlerinde kullandığı yöntemlerin bulunması da önemlidir (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016).

1.3.7. Yardımcı Personel

Okul idaresinin eğitim sürecindeki yönetimle ilgili çalışmalarını gerçekleştirebilmesi, öğretmen ve öğrencilerin düzgün ve gereken başka yeterlilikleri barındıran istenilen bir çevrede eğitim sürecinin ilerlemesinde yardımcı personellerin de büyük sorumlulukları bulunmaktadır. Bunların gerçekleştirilme şekli ve seviyesi eğitim sürecini doğrudan veya dolaylı olmak üzere etkileyebilir. Eğitmeni konumunda bulunmayan yardımcı personellerin eğitim sürecinde doğrudan ve dolaylı olarak etkileri bulunmaktadır. Eğitim kurumunda eğitim faaliyetlerinin ayarlanmasında ve gerçekleşmesinde yardımcı personelin etkileri dolaylı açıdan oluşurken tutum ve edinimlerin öğrencilerin gözlemleyerek öğrenilmesiyle yardımcı personelin eğitime doğrudan olarak etkileri oluşmaktadır (Toprakçı ve Altunay, 2017).

Yardımcı personellerin sorumluluklarına bakıldığında, öğrencilerin eğitim kurumunda sağlıklı ve güvenilir bir çevrenin sağlanması, temiz ve düzenli, aydınlık ve sıcak bir çevrenin oluşturulması vb. önemli olan hususları yardımcı personeller sağlamaktadır. Yardımcı personellerce yapılan faaliyetler personellerin eğitim kurumunda eğitim sürecinden ayrı bir şekilde düşünülmemen ve vazgeçilmeyen bir unsurdur (Yavuz, 2011). Yardımcı personellerin sayılarının ve özelliklerinin yeterli olması eğitimin bütün basamaklarında önemlidir. Aileler, eğitim kurumunun fiziki niteliklerini esas dikkat ederlerken anaokulunun hijyen açısından güvenilir ve tertipli olmasının yanından sağlıklı ve güvenilirliğine de dikkat etmektedirler (Şimşek ve İvrendi, 2014). Niteliği yüksek bir okul öncesi eğitim çevresinin ayarlanmasında idareci, öğretmen, beslenme ya da yiyeceklerin niteliklerinin yanından eğitim çevresinin nitelikleri de çocukların birinci yaşam tecrübelerinde önemli bir yere sahiptir. Daha kendi sağlıkları hususunda bilinçli olamayan okul öncesi çağındaki çocukların bulunduğu ortamın temiz olması, sıcaklığı, nem durumu, havalandırılması sağlık açısından şartlara uyumlu olması, güvenilir ve işlevselliğe uygun hazırlanmalıdır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2011). Okul öncesi okullarının fiziki şartlarının ayarlanması eğitim ve okul idaresinin görevleri arasında olsa da fiziki ortamın temizlenmesi, kontrol edilesi, eğitime uygun olarak düzenlenmesi görevleri yardımcı personelin işleri arasında bulunmaktadır. Eğitim kurumunun bütün ortamlarının düzenli, sağlıklı ve kullanışlı olarak ayarlanmasın yardımcı personelin sorumluluğu fazladır. Görevlerin gerçekleştirilmesinde yardımcı personellerin kabiliyetli, farkındalığı yüksek ve eğitilmiş olması istenmektedir. Bu niteliklerin yanında ilgilendikleri insanların okul öncesi çağı çocuklarının olması yardımcı personelin etkileşim kabiliyeti, pozitif karakter ve örnek olma vb. çeşitli niteliklerin bulundurulmasını da göstermektedir. Bu açıdan okul öncesi okullarındaki yardımcı personeller, dilimizi doğru ve düzgün bir şekilde konuşmalı, sağlıklı ve titiz bir görünüşü bulunmalı, sevimli, saygılı ve sorumluluklarının bilince olan insanlar olması gerektiği açıklanmıştır (Oktay, 2000).

Okul öncesi okullarındaki yardımcı personeller işlerini gerçekleştirirken insanlarla arasındaki etkileşimlerin fazla ve daha samimi biçimde gerçekleştiği okul öncesi okullarında çocuklarla doğrudan bir etkileşim oluşmakta, kurumda oldukları zaman diliminde çocuklarla yakın bir iletişimde bulunmaktadır. Çocukların küçük yaş grubunda bulunması nedeniyle günlük yaşam becerilerinde yetişkinlerin yardımına

ihtiyaç duyarlar. Yardımcı personeller günlük yaşam becerilerini desteklerken bunun yanından gösterilen ilgi ve tutumlarla çocukların karakterlerinin gelişmelerinde ve öz bakım becerilerinin gelişmesinde etkilidir. Yardımcı personellerin çocuklarla olan etkileşimlerindeki negatif edinimler de olumsuz durumlara sebep olabilmektedir. Yardımcı personeller çoğu süreçte çocuklarla direkt olarak etkileşimde bulunduklarından yapılan negatif bir edinim çocukların eğitim kurumundan uzaklaşmasına neden olabilir. Bu durumda okul öncesi eğitim okullarında yer alacak yardımcı personellerin dikkatli bir biçimde seçilmesi ve hizmet öncesinde ve süresinde edinim ve etkileşim konusunda hizmet içi eğitimlerine katılım göstermeleri sağlanmalıdır (Tok, 2002).

Eğitim kurumlarında istihdam edilen yardımcı personeller eğitim süreçlerindeki gereksinimleri karşılayabilecek kadar sayılarının bulunmadığı söylenebilir. Yapılmış araştırmalarda eğitim kurumunun idarecilerinin, kurumların yönetimlerinde karşılaştıkları en önemli problemlerden bir tanesinin de hizmetli personellerin azlığının olduğu, bu azlığın da akademik yönden de açıklandığı görülmektedir (Çinkır, 2010; Günbayı ve Akcan, 2013; Şahin, 2013). Bekman (1982) yaptığı araştırmada, okul öncesinde eğitim veren okulların ve sınıfların sosyal içeriğinin çocuk ve personellere olan etkisine baktığı çalışmada okul öncesi eğitim hizmeti sunulan okulların çocuklar ve personellere pozitif açıdan etkilediğini bulduğu görülmektedir.

1.4. ÖZ YETERLİK İNANCI

Öz yeterlik, Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının oluştururken esas aldığı unsurlardandır. Bandura öz yeterlilikten ilk defa 1977'de "Self-Efficacy-Toward Unifying Theory Of Behavioral Change" adlı yapıtında yer vermiştir (Bıkmaz, 2004). Bandura, öz yeterlik kavramını, oluşabilecek bir olayı tamamlayabilmek amacıyla yapılması gerekli olan edinimlerin ne kadarının düzgünce yapabileceği ile ilgili kendisine olan hükümleri, kişilerin durumlara karşı duyguları, düşünceleri, kendi motivasyonunu sağlayabilme ve bunların neticesinde hangi şekilde davrandıklarını gösteren bir kavram olduğunu belirtmiştir (Bandura, 1994). Tanımlar incelendiğinde;

Tschannen Moren ve Hoy (2001) öz yeterlik kavramını, insanın kabiliyetlerindeki bilirdiğinden ziyade, kendisine duyduğu inanç ile ilgili olduğunu açıklamıştır. Öz yeterlik, kişinin başarı seviyesiyle ilgili beklentilerini kapsamaktadır. Palmer (2006), öz

yeterliği açıklarken kişilerin güç olan olaylarla karşılaştığında olayı başarılı bir şekilde karşılayabilme becerisine karşı olan inancıdır. Aıkg (1996)'a göre öz yeterlik inancı, bireyin belli görevlerle karşılaştığından kendi becerilerine dair oluşturduğu güven duygusudur. Booth, Abercrombie ve Frey (2017) ise öz yeterlik inancını kişinin, faaliyetlerinde başarılı olmasındaki kabiliyetine dikkat etmektedir. z yeterlik, kişilerin yaşamlarını tüm yerlerinde başarılı olmalarını destekleyen niteliktir. şahsi öz farkındalığının olması farklı söylemle öz yeterliğin gelişmesi, durumların daha nesnel bir bakış aıasının oluşmasını ve düzgün kararlarının alınmasını destekleyecektir.

Tüm bu tanımların yanında Bıkmaz (2004)'ın da açıkladığı gibi, öz yeterlik kavramının yeteneklerle ilgili inancını kapsadığı ve amaçlara ulaşabilmek için gereken tutum içerisine girip amaçların oluşması için olmazsa olmaz olduğunu göstermektedir. z yeterlik, insanların duygularını, düşünce şekillerini, motivasyonunu artıran ögelerini ve hangi şekillerde hareket edilmesi gerektiğini oluşturmaktadır (redi ve redi, 2005). z yeterlik inancı, insanların oluşturduğu amaçları, bunlara ulaşabilmek için ortaya koyduğu gayreti, sürecin içerisinde oluşan güçlüklerin ne kadar zamanda zleceği ve başarılı olunmamam durumuna göstereceği reaksiyonunu belirlemektedir.

Pajares ve Schunk (2002), z yeterlik her statünün veya görevin gerektirdikleri bilgi, beceri ve tutumların değişkenlik göstermekte, kabiliyet kapsamlarının da farklılaşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Kabiliyet alanları, bireyin belirli bir statünün işlerini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan yeterlikleri içeren kapsamlardır, faaliyetlere veya kapsama aittir. Bundan dolayı, bir konuda fazla öz yeterlik inancı olan insanın, diğer konuda az öz yeterlik inancı olabilir. z yeterlik inancının gerçek seviyesinden ziyade, yeterlik seviyesi konusundaki inancıyla alakalı olduğunu belirtmiştir. Diğer bir söylemle öz yeterlik insanın belirli alanlarda, beklenen edinimleri uygulayabilmek amacıyla ihtiyaç duyulan becerileri ne kadar bulundurduğuyla ilgili inancıdır. z yeterlik bir alana ve durumu ait bir kavram olup, bunun yanında benlik kavramı, daha genel bir özelliktir ve insanın kendini, çevreyle kıyaslandığında ne pozisyonda gördüğü ile ve kendisine biçtiği değer ile de ilgilidir (Schunk, 2001).

z yeterlik inançları, bireylerin hissiyatlarını, fikirlerini, edinimlerini ve motive olmalarını oluşturur. z yeterlik, dört esas psikolojik süreçlerde etkilidir. Bu süreçler;

Bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim (Bandura, 1994) diğer bir söylemle karar verme (Pajares, 2002) süreçleridir.

Bilişsel Süreç: İnsanların öz yeterlik inançları, gerçekleşebilecek olayları zihinlerinde oluşturmalarını sağlamaktadır. Öz yeterlik inancı fazla olduğunda, bireyler akıllarında yararlı olan başarısı fazla senaryolar oluşturur iken, öz yeterlik inancı az olduğunda bireyler çoğunlukla daha az başarılı senaryolar oluştururlar. Öz yeterlik inancı az olan insanlar, fazla gayret gösterebilir ama amaçlarını gerçekleştiremeyeceğini ve başarılı olamayacağını kabullenerek çalışmalarına devam eder (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Motivasyonel Süreç: Öz yeterlik inancı, bireyleri motive etme konusunda oldukça önemlidir. İnsanların birçoğu motive olmalarını bilişsel açıdan düzenlemektedir. Kişiler kendisinin motivasyonlarını sağlamak ve davranışlarını ayarlamak amacıyla tahmin ettikleri hislerini kullanmaktadır (Bandura, 1997).

Duyuşsal Süreç: Öz yeterlik inancı, insanların endişe seviyelerini ve güçlülere karşı olan streslerini etkilemektedir. Bireylerin öz yeterlik inançları fazla ise başarılı olunması zor olan çalışmaları yapabilme cesaretleri de fazladır (Bandura, 1997).

Seçim (Karar Verme) Süreci: İnsanların, kişiliklerinin belirlenmesinde ortam da etkilidir. İnsanlar kendisini aşan olaylardan uzak durmak isterler. İnsanlar, yapabileceklerini fark ettikleri olayları daha fazla seçerler. Olayları seçme sırası, öz yeterlik inancını olumlu bir şekilde etkileyen sosyallik, yetenekler ve ilgilerinin geliştirilmesidir. İnsanların öz yeterlik inancı, seçtikleri mesleği ve bu meslekteki gelişmeleri, bu etkenlerle de insanların hayatının taraflarını oluşturur (Bandura, 1994).

1.4.1. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Öz yeterlik inancının belirlenmesinde dört adet kaynaktan bahsedilmektedir. Bu dört kaynak; bireyin kişisel yaşantıları, dolaylı öğrenme yaşantıları, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durum olarak belirtilmektedir (Bandura, 1977, 1994, 1995).

1.4.1.1. Bireyin Kendi Yaşantıları

Öz yeterlik inancının en kuvvetli kaynağıdır. Bireylerde kuvvetli bir öz yeterlik inancının oluşması, bireyin doğrudan doğruya tecrübeler kazanmasıyla gerçekleşecektir. Kişinin yapmaya çalıştığı görevlerde gösterilen başarının kişinin ileriki görevlerinin de

başarılı geçeceğini de göstermektedir (Özata, 2007). İnsanlar, faaliyetlerinin sonuçlarına değerlendirirler ve bunların etkilerini inceleyerek öz yeterlik inançlarının oluşmasını sağlarlar (Gençtürk, 2008). Ortaya çıkan neticeler iyi olduğunda, bireyin kendine olan inancı pozitif etkilenmekte, kötü neticeler ise inancı negatif etkilemektedir (Bandura, 1984).

1.4.1.2.Dolaylı Öğrenme Yaşantıları

Örnek olarak alınan bireyin edimimleri ve bunlarının neticelerinin gözlemlenerek öğrenilmesidir (Büyükduman, 2006). Gözlem yapan bireyin de örnek aldığı kişi ile kendi arasında benzeyen yönleri bulabilmesi, öz yeterlik inancının gelişmesinde etkilidir. İnsan örnek alınan bireyin, kendisine benzeyen fazla yönlerinin olduğunu bilirse, örnek alınan insanın başarılı olup olması insanı daha çok etkileyerek ilerlemektedir. Bunun yanında insan, örnek alınan insanın kendisine benzeyen yönlerinin az olduğunu bilirse, örnek alınan insanın başarılı olup olmaması onun öz yeterlik inancını daha az etkileyerek ilerlemektedir (Derman, 2007). Öz yeterlik oluşmasında gerçek bireylerin gözlemlenmesinin yanında televizyon ve çeşitli medya unsurlarından da bulunmaktadır (Büyükduman, 2006).

1.4.1.3. Sözel İkna

Sözel ikna, bireyin başarılı olabilmesi amacıyla kendi kuvvetine inanç duyması ve kendisini cesaretlendirerek motive etmesidir. Pozitif yapılan iknalar bireyin cesaretinin arttırarak öz yeterlik inançlarını güçlendirirken, negatif yapılanlar da bireyin cesaretinin azalmasına sebep olabilir. Bunun yanı sıra bireyin öz yeterlik inancının kaybolmasına sebep olabilir (Bandura, 1984; Gençtürk, 2008). Pajares (2002), çoğunlukla olumsuz teşviklerle, öz yeterlik inancının azaltılması, olumlu teşvikler ile de bu inancın artırılmasından daha kolay olduğunu belirtmektedir. Sözel ikna konusunda ikna davranışını yapacak birey de önemlidir. Sözel ikna, insanın yeni yöntemlerin oluşturmasında insana başlamaya ve başarılı olabilmek için fazla performans göstermeye teşvik edilmesini sağlayarak başarılı faaliyetlerin oluşmasını destekler (Bandura, 1997).

1.4.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum

Bireylerin faaliyet sırasında bulunulan psikolojik süreçleri öz yeterlik inancını etkileyen unsurdur. İnsanın, fiziki ve duygusal yönden kendisinin pozitif olması, insanın

yapması gereken bir işi veya bir edinimi yapmasını olumlu olarak etkilemektedir (Bıkmaz, 2004). Bireyin güvenliği riske sokan olaylar, insanın kendisinin yetersiz görmesine ve insanın kalbinin hızla atmasına, solunumunun hızının fazlalaşmasına, çarpıntı, titreme vb. fiziki yapı ile ilgili bulguların oluşmasına neden olabilmektedir. Rahatlama duygusu ve olumlu hisler, kişinin kendisine olan güveni ve gelecekte başarılı olmaya duyulan inancın artmasını sağlar (Bandura, 1997). Böylelikle pozitif ruh durumunun öz yeterlik inancını kuvvetlendirdiği, depresif ve ümidini yitirmiş vb. negatif hisselerinse kişinin kabiliyetleriyle ilgili inançlarının azalmasına neden olabilmektedir. Bireyler bir faaliyeti yaparken yetenekleriyle ilgili negatif fikirlere ve kaygılara sahip olurlar ise, bu hislerin sonuçları öz yeterlik inançlarının azalmasına ve kaygılandıkları gibi neticenin negatif oluşmasına neden olur (Pajares, 2002).

İnsanların kendi deneyimleri, dolaylı yoldan olan deneyimleri, sözel olarak teşvikler, fizyolojik ve duygusal durumlardan oluşan bilgiler doğrudan olarak öz yeterlik inancını etkilememektedir. Bu bilgilerin zihinsel açıdan da incelenmesinin ardından öz yeterlik inancının biçimlendirilmesinde etkiler. Öz yeterlik inancı, incelenme sürecinden insanın, şahsi, fiziki ve edinim bunları toplayarak bir netice oluşturulmasıdır (Pajares ve Schunk, 2004).

1.4.2. Öz Yeterlik İnancının Etkileri

Öz yeterlik inancı, belirlenen yaklaşıma göre harcayacakları emeği, sorunlar karşısında harcayacağı dik duruşu, netice için göstereceği sebatı, diğer insanların gösterdiği olumsuz duruşlara karşı strese dirençli olmalarının gerekliliğini ayarlamaktadır. Buna göre fazla öz yeterliğe sahip olan insanlar hedeflerini gerçekleştirebilir, bunun yanında az öz yeterliğe sahip olanlar ise hedeflerini daha zor bir şekilde gerçekleştirmektedir (Yılmaz, 2007). Öz yeterlik inancının bireylerin edinimlerini doğrudan doğruya bir şekilde etkilemektedir. Bireylerin karar alabilmesinde, amaçlarını gerçekleştirilmesinde ve ortamın düzenlenmesinde etkilidir. İnsanın, öz yeterlikle alakalı inancı, insanın fikirlerini, hislerini ve davranışlarını etkiler, davranışı uygulamadan önce insanın pozitif veya negatif duygu ve fikirlerini ayarlamaktadır (Bandura, 1994). Bundan dolayı, öz yeterliği fazla olan insanların başarılı olmaları daha kolay bir şekilde gerçekleşir. Buna göre öz yeterlik; insanların

olumlu ya da olumsuz fikir oluşturmalarını, yaşamlarındaki hedeflerinin belirlenmesini, yaşam şekillerinin belirlenmesini, güçlükler karşısında göstereceği çabayı, gösterdiği çabanın karşılığının alınabilmesinin yanında insanların endişe düzeylerini de etkileyen bir kavramdır (Bandura,2002).

Öz yeterlik inancı fazla olan bireylerde, görevlerine başlamalarının yanında uyguladıkları görevlerinin zorlukları ile karşı karşıya geldiklerinde, bu zorluklara karşı daha sağlam ve verilen görevi daha düzgün bir biçimde tamamlamak amacıyla istikrarlı davrandıkları, görev sırasında da az miktarda stresli hissetmelerinin yanında görevlerinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bireylerde bulunan öz yeterlik inancı fazlaştıkça, bireyin görevlerini yapma sırasındaki çabası, sağlamlığı ve kararlılığı da fazla olmaktadır. Buna karşın öz yeterlik inancı daha düşük olan bireylerin görevlerini uygulamaktan kaçtıkları, bir görevi uygularken oluşan zorluklarda daha kolay vazgeçtikleri, daha fazla stresli hissettikleri ve bu yüzden de görevlerinde daha az başarılı oldukları gözlenerek belirtilmiştir (Pajares, 2002).

Bireyin kabiliyeti bir makine olarak görüldüğünde, motive olmak makinenin yakıtı olarak kabul edilebilir. İnsanın yetenekleri neler ise, öz yeterlik inancı fazla olmaz ise ve motive konusunda yeterli değil ise bahsedilen yeteneklerin faydası olmamaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002). Bundan dolayı öz yeterlik inancı için motive olmak önem sahibidir. Öz yeterlik, bireylerin amaçlarının oluşturmada ve gerçekleştirme hususundaki güven duymasını içermektedir, bundan dolayı öz yeterlik inancı fazla olan insanlar, amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla daima daha çok motivasyon sahibidirler (Zimmerman,2000).

1.4.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Eğitimcilerin; öğretmenlik mesleği için gerekli olan nitelikleri sahip olmaları için, öğretmenlerin eğitim görmeleri ile beraber, iş ve sorumluluklarını uygulayabilme ile ilgili inançlarıyla da alakalıdır. Öz yeterlik inançlarının eğitim sürecinde, öğretmenlerin faaliyetlerindeki kişisel çeşitli özellikleri anlayabilmeyi etkilediği ve eğitimcilerin edinimlerini anlayabilme ve geliştirilmesinde faydalıdır (Türk, 2008). Eğitimcilerin, öz yeterlik inançları eğitim sürecinde oldukça önemlidir; planlama, eğitim tekniklerinin belirlenmesi, iletişim, öğrencilerin davranışları vb. eğitimcilerinin esaslarını oluşturmada etkilidir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin belli öğretme misyonlarının başarılı olabilmesinde şart olan çalışmaları ayarlama ve uygulama becerisine olan inancıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Woolfolk (2017) öğretmenlerin öz yeterlik inancını, sorunlarla karşılaşıldığında hemen pes etmeme, motive olma ve sorunların üstesinden gelebilme için istekli hissetmeleri olarak açıklamaktadır. Öğrenciler öğretmenlerinin tüm yönlerini gözlem yaparlar. Bundan dolayı öğretmenler öğrencilerine örnek olmalıdır. Öğretmenlerin şahsi uzmanlık konularında mesleki anlam ve örnek açısından fazla öz yeterliği bulundurmaları lazımdır (Korkmaz, 2014).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları okul ile anlaşılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlik öz yeterlik inancı, öğretmenin bir öğrencinin başarılı ya da başarısız olabilmesi konusunda sorumluluk almaya hevesli olmasıdır (Guskey 1982). Öğretmenlik öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme durumlarını etkileyen bir inançtır. Bu inanç, öğrenmede zorluk yaşayan, motive olamayan öğrencileri de barındırır (Guskey ve Passaro, 1994).

Bandura (1977), öğretmenlerin öz-yeterlik inancını, "öğretmenin, öğrencilerin motive edilmeseler bile, öğrenmelerinde istenen sonuçları elde edebileceklerine dair inancı" diye açıklamıştır. Diğer bir söylemle, öğretmenlerin öz yeterlik inançları, eğitim sürecinde oluşabilecek problemlere bulunan çözüm önerilerinin yeterli olmasına ve uygulamasına, çalışmaları yeterli bir biçimde uygulamalarına dair içsel bir inançtır. Öz yeterlik, öğretmenleri daha fazla faaliyet yapmaya, öğretim konusunda gerekli belirlemeleri ve güç öğrencilerin varlığında da öğrencilerle kendisine güvenmeyi desteklemektedir. Öğretmenlerin ve idarecilerin öğrencilerin başarılı olmasında çok beklenti içerisine girdiği ve idarenin öğretmenlerin kimi eğitimsel ve edinimsel problemleri çözmesini desteklediğinde öğretmenlerin öz yeterliğin fazla olduğu kabul edilebilir (Duy, 2014).

1.4.4. Okul Öncesi Öğretmenliğinde Öz Yeterliğin Önemi

Öğretmen, öğrenci ve eğitim programı eğitim düzeninin temel unsurlarıdır. Bu unsurlardan birincil olanı öğretmen olarak kabul edilebilir. Okul öncesi sürecinin öneminin ortaya çıkmasıyla bu dönem içerisinde öğretmenler fazla görevlere sahiptir. Öğretmenlerin yeterli olmaları çocukların gelişim ve eğitim süreçleri için önemlidir (Taç, 2019). Çocukların öz yeterlik algılarını öncelikli olarak en yakında bulunduğu

ortam olan ailede öğrenmektedir. Ardından eğitim ve öğretim sürecin geçirdiği ve zamanının birçoğunu harcadığı eğitim kurumları öz yeterli inancının gelişme gösterdiği diğer bir ortamdır (Kesgin, 2006).

Okul öncesi öğretmenin öz yeterlik inançları, çalışılan çevrede çocuklarla arasındaki etkileşimi etkilemektedir. Öz yeterlik inancı fazla olan öğretmenlerin kendisine ve çocuklara pozitif bir örnek olarak çocuklarla ilgilenmesi fakat öz yeterlik inancı az olduğunda öğretmenlerin daha kaygılı ve stresi fazla olduğu bunun da çocuklara negatif olarak yansıdığı söylenebilir (Babaoğlu ve Korkut, 2010).

Okul öncesi dönemde oluşan edinimler çocukların hayatı boyunca etkilidir. Bu nedenle bu dönem, sağlıklı bir şekilde geçirilmesi, psikolojik açıdan uygun, iletişime açık insanların yetiştirilmesi, sosyalliğini artması hususunda önem arz etmektedir. Eğitimin esas unsuru dendiğinde, öğrenci ve eğitim programı aklımıza gelmektedir. Bu kadar önemli olarak kabul edilen okul öncesi dönemde, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin oldukça fazla görevleri bulunmaktadır. Çocukların gelişimsel süreçlerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin sahip olması beklenen beceriler vardır.

Okul öncesi eğitimin etkisinin ve kalitesinin fazla olabilmesi yüksek öz yeterlik inancı olan öğretmenler sayesinde olabilmektedir. Öz yeterlik sözcüğünün anlamına bakıldığında, uygulanması gereken çalışmalar ve görevlerin farkında olup, bunları yapabilmek için öğretmen bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Üstüner ve ark. 2009). Öğretmenlerin kabiliyetleri ile çocuklarda pozitif açıdan değişiklikler oluşturmaları ile ilgili olan inançları olarak kabul edilebilir. Öz yeterlik inancı daha yeniliğe açık, çalışmaya istekli, hassas ve etkin olmayı sağlamaktadır. Öz yeterlik inancının kaynaklarından düzgün bir biçimde yararlanan öğretmenlerin öğrenciler gelişimlerinde tüm açılardan yararlı olduğu açıklanabilir. Sınıf yönetimi ve etkileşiminde başarılı olunabilmesi için çocuklara düzgün bir eğitim çevresi düzenlerler. Süreçte kullanılan yaklaşımların çeşitliliğinin fazla olmasıyla farklı düzeydeki çocuklar için etkili olurlar. Problem durumları yaşandığından aileden ve eğitim kurumunda şikayet etmekten ziyade onların eğitim sürecine katılmaları için planlama yapar ve çocukların başarı duygusunu hissetmelerine yardımcı olur. Çocukları motive etmek için çalışmalar yapar. Öğretmenlerin sorumlu olduklarını gerçekleştirmelerinde öz yeterli inançları ile çocukların başarı durumu, motivasyonu, sınıfın yönetilmesi, yaklaşımlar,

öğretim için harcanan zaman ve çocukların başarılı olabilmesi için harcanan çaba ile ilişkili olması belirtilmiştir (Kurt, 2012).

Okul öncesinde öğretmenlerin öz yeterlik ianacı fazla olduğunda çocukların bütün gelişim süreçleriyle ilgili bilgileri sahip olmaktadır. Çocukların gelişim süreçleriyle ilgili planlar düzenleyebilir ve gelişim süreçlerine yardımcı olabilirler. Bu planlar çocukların gelişimlerine ve çalışmalarına göre araç gereçlerin tercih edilmesini ve kullanılmasını sağlar. Çocukların ebeveynleri ile pozitif etkileşim içinde olurlar ve aile katılımına dikkat ederler (Şenol, 2012). Bunlara göre okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini tüm yönleriyle iyi bir şekilde geliştirmeleri ve öz yeterlik inançlarının fazla olmasının gerekliliğini göstermektedir (Gök,2022). Bu açıklamalar, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının etkilerinin çocuklar ve öğrenciler yönünden önemliliğini belirtmektedir.

Öğretmenin öz yeterlik algı görüşleri ve neticilerinin çocuklara etksi okul öncesi, ilkokulu ve ortaokul eğitim basamaklarında farklıdır (Guo vd., 2010). Okul öncesi eğitim okullarında öğretmenler almış oldukları lisans eğitimlerine göre çocukların akademi bilgileri alan çocuklardan ziyade, bütün gelişim alanlarına yardımcı olunması gerekli olan insanlar olmak üzere kabul ederler. Buna göre de her çocuk kendi isteklerine ve kabiliyetlerine uygun olarak gelişim göstermek için emek gösterirler. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterliği fazla olduğunda çocukların gelişimsel süreçlerine yardımcı olma konusundaki gayretlerinin de daha fazla olabileceği kabul edilmektedir (Gök, 2022).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarının mevcut durumunu ve okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ortaya çıkarmanın yanında aralarında oluşan ilişkiyi belirleyebilmek için yapılmıştır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modelinde incelenmiştir. Nicel araştırmalar, var olan durumu ve olguları açıklayabilmek amacıyla sayısal ifadelerden yararlanılan araştırmalardır. Bu araştırmalarda tarafsız ve sistemli gözlemlerle ölçme işlemi yapılır, ölçümler zamanla tekrarlanabilir (Burns ve Grove, 1993). Araştırmalarda verilerin nicel bir şekilde toplanır ve analiz edilir. Nicel araştırma yöntemleri; tarama, korelasyonel-ilişkisel, nedensel karşılaştırma, deneysel, tek denekli, tasarım ve geliştirme ve meta-analiz araştırmalarını kapsamaktadır (Büyüköztürk, 2022). Bu araştırma sürecinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyon modeli araştırmanın konusuna uygun olan ve araştırmanın evrenini temsil edebilen birey sayısı ile oluşturulmuş olan örneklem grubundaki bireylerin fikirlerini belirlemek amacı ile verilerin toplanarak yürütülen bir araştırma süreci olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Korelasyon modeli, geçmiş zamanlarda gerçekleşmiş olan ya da şimdiki zamanda da olan bir durumu var olan şekli ile ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. İlişkisel- Korelasyon model; iki ya da daha fazla olan değişkenlerin arasında oluşan değişimleri ve bu değişimlerin seviyelerini belirlenmesini sağlayan bir araştırma çeşididir (Karasar, 2013).

2.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde Muş ili Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki anasınıfları ve anaokulları oluşturmaktadır. Evrenden olan örneklem grubu, basit rastgele örnekleme yoluyla seçilmiş öğretmenlerdir. Örnekleme yöntemleri içerisinde bulunan basit rastgele örnekleme yönteminde evren içerisinde yer alan tüm birimlerin birbirlerine eşit ve birbirlerinden bağımsız şekilde bir şansla bulunmaktadır. Bir örneklem grubunun temsil ediciliğini en geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örnekleme olarak kabul edilmektedir. Örnekleme yöntemlerinin hiçbiri temsil edici olan bir örneklem oluşturmayı garanti edememektedir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin örneklem grubunu temsil etme

konusunda diğer yöntemlere oranla çok daha fazla ve güçlü olduğu söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2022).

Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki anasınıflarında ve anaokullarındaki 306 sayıdaki öğretmen oluşturmaktadır.

Aşağıdaki Tablo 2.1’de katılımcılara yönelik frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 2.1 Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Grup	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)
Eğitim Durumu	Lisans	250	81,7
	Lisansüstü	56	18,3
Okul Türü	Anaokulu	198	64,7
	Anasınıfı	108	35,3
Okul Zamanı	Tam Gün	90	29,4
	Yarım Gün	216	70,6
Yardımcı Personel Durumu	Var	126	41,2
	Yok	180	58,8
Cinsiyet	Kadın	292	95,4
	Erkek	14	4,6
Medeni Durum	Evli	172	56,2
	Bekar	134	43,8
Sosyoekonomik Durum	Kötü	50	16,3
	Orta	178	58,2
	İyi	78	25,5
Sınıf Mevcudu	5-10 Kişi	56	18,3
	11-20 Kişi	165	53,9
	21-30 Kişi	85	27,8
Mesleki Yıl	1-5 yıl	138	45,1
	6-10 yıl	42	13,7
	11-15 yıl	61	19,9
	16-20 yıl	65	21,2
Yaş	20-25 Yaş	36	11,8
	26-30 Yaş	100	32,7
	31-35 Yaş	51	16,7
	36-40 Yaş	52	17
	41 yaş ve üstü	67	21,9

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma için Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurul izni alınmasının ardından veri toplama sürecine başlanılmıştır. Verilerin toplanma sürecinde görev yapılan ildeki okul öncesi eğitim kurumlarına giderek oradaki idareci ile görüşüldükten sonra öğretmenlere ölçekler tanıtıldı ve doldurulması sağlandı. Ardından diğer illerde yer alan arkadaşlarıma ölçeği iletişim araçları ile ulaştırarak orada görev yapan okul öncesi

öğretmenlerinin doldurulması sağlanmıştır. İletişim araçları ile öğretmenlere ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Ölçeklerin neye hizmet ettiği, ölçeklerin nasıl doldurulacağı, puanlamaların neyi gösterdiği açık bir şekilde anlatılmıştır. Doldurulan ölçekler iletişim araçlarıyla araştırmacıya iletilmiştir.

Okullarda Görev yapan okul öncesi öğretmenleri demografik bilgi formu, Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği adlı ölçekleri doldurarak toplanılmıştır. Ölçekler 306 adet okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırma için, Baştürk ve Işıkoğlu (2008)'nin uyarladığı Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği ve Demir ve Tepe (2012)'nin geliştirdiği Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır.

2.4.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya atılan öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacının hazırladığı formdur. Öğretmenlerin eğitim durumu, cinsiyet, medeni durumu, çalıştıkları okul türü, çalıştıkları okulun eğitim süresi, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi, yaşı, mesleki yılı, sınıf mevcudu, kurumun yardımcı personeli bulundurma durumu ile ilgili sorular bulunmaktadır.

2.4.2. Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Ecers)

Harms ve Clifford (1980) beraber geliştirdiği Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS]) kullanılmıştır. Türkçe diline ise Baştürk ve Işıkoğlu (2008)'nin uyarladığı "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" olarak kullanılmıştır. ECERS Harms, Clifford ve Cryer (1980), tarafından okul öncesi eğitim ortamlarını değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekle beraber okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kaliteleri ölçülebilmektedir. Okul öncesi eğitim ortamı çevresini, çevredeki günlük çalışmaları ve etkileşimi dikkate almaktadır.

ECERS, okul öncesi eğitim kurumunu çocukları doğrudan etkileyen unsurlar içerir. Bu unsurlar için 7 alt boyut ve 37 madde içermektedir. Ölçek, doldurulmadan önce, araştırmacı ölçeğin tümünü dikkatli bir şekilde okumalı, bütün boyutlara ve

maddeler ile ilgili bilgisi olmalıdır. Ölçeği doldururken geçmiş çalışmalara ve gelecekle ilgili planlamalara yer verilmemeli, gözlem yapılan zamandaki durumu içermelidir (Harms, 1980). Işıkoğlu (2007)'ye göre ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında erken çocukluk dönemindeki eğitim kurumlarının kalitelerini ölçmek için faydalı bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini söylemişlerdir.

Ecers Ölçeği Alt Boyutları

1. Kişisel Bakım Rutinleri; Karşılama ve uğurlanma alanları, Yemek ve kahvaltı, Uyku ve dinlenme, Tuvalet ve temizlik alanları, Kişisel bakım
2. Mobilya ve Araçlar; Sınıf yemek, (uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum), Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar), Sınıf (dinlenme ve oturma alanları), Sınıf düzenlenmesi, Çocuklara yönelik dekorasyon
3. Dil ve Kavram Deneyimleri; Dili anlamayla ilgili çalışmalar, Dili kullanmayla ilgili çalışmalar, Kavramlar, Dilin günlük kullanımı
4. Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri; Küçük kas geliştirici çalışmalar, Rehberlik, Büyük motor gelişimine yönelik alan, Büyük motor gelişimine yönelik araçlar, Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler, Rehberlik
5. Yaratıcı Etkinlikler; Sanat, Müzik, Blok, Kum/ Su Alanları, Dramatik oyun, Program çizelgesi, Rehberlik
6. Sosyal Gelişim; Çocukların tek başına kalabilecekleri alan, Serbest Oyun, Grup etkinlikleri, Kültürel farkındalık, Etkileşim kalitesi, Kaynaştırma Eğitimi
7. Yetişkin İhtiyaçları; Çalışanlar için alanlar, Mesleki gelişim fırsatları, Toplantı alanı, Aile katılımı

ECERS ölçeğindeki maddelerin 7 dereceli ölçme imkanı sunmasından dolayı araştırmayı yapan kişiye göstergelerle daha hassas bir şekilde değerlendirmektedir. Ölçekteki maddeler 1 ile 7 arasında değerlendirilmektedir. Kurum kaliteleri yetersiz olandan çok iyiye kadar 1; yetersiz, 2-3; az yeterli, 4-5; iyi ve 6-7; mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Işıkoğlu,2007). Kurumun kalite düzeyi ölçekteki bütün toplam puanının madde sayısına bölünmesiyle çıkan sonuca göre hesaplanmaktadır. Ölçekten yüksek puan elde edilmesi yüksek kalite göstergesi olarak kabul edilmektedir. Düşük puan elde edilmesi ise düşük kalite göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı

sıra maddeleri doğru puanlayabilmek amacıyla gereken kısımlarda “Açıklamalar” bulunmaktadır. Açıklamalarda dözlenemeyen kısımlarla ilgili öğretmene sorulabilecek sorulara ve öğretmenin görüşlerinin yer verilmektedir.

2.4.3. Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (Ecers)

Güvenirliği

Araştırmacılar, ölçeğin iç tutarlılık katsayısını 0.86 olarak hesaplamış ve ölçeğin güvenilir olduğu biçiminde karara varmışlardır (Harms ve Clifford, 1980).

ECERS’in güvenilirlik kat sayısını bulabilmek için pilot bir çalışma yapılmış ve bu pilot çalışma 31 adet okul öncesi eğitim sınıfında uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı 0.90 bulunmuştur (Işıkoğlu, 2007). Başka bir çalışmada ise ECERS ölçeğinin güvenilirliği; Rasch ölçme modeliyle 37 adet maddenin güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008). Bu çalışmada ise alfa iç güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

2.4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirleyebilmek için geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçekteki maddeler “Hiç (1)”, “Az (2)”, “Orta (3)”, “Çok (4)”, “Tamamen (5)” biçiminde cevaplandırılmaktadır. Ölçekte 37 madde yer almakta ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır (Tepe ve Demir, 2012).

Ölçeğin alt boyutları; öğrenme-öğretmen süreci (9 madde), iletişim becerileri (7 madde), aile katılımı (5 madde), planlama (6 madde), öğrenme ortamlarının düzenlemesi (5 madde), sınıf yönetimi (5 madde) alt boyutlarını içermektedir

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nin güvenilirliği, Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve Bileşik Güvenilirlik Katsayısı (CRC) ile hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı hesaplanırken maddelerin faktör yük değerleri ve hata varyanslarının eşit olduğu; Bileşik Güvenilirlik Katsayısında ise faktör yük değerleri ve hata varyanslarının farklı olduğu varsayılır. Özellikle çok boyutlu ölçeklerde bileşik güvenilirlik katsayısının, alpha katsayısına göre daha güçlü bir güvenilirlik değeri olduğu öne sürülmektedir (Demir, 2009). Bu nedenle özellikle çok

boyutlu ölçek formunda her bir faktör için hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının Bileşik Güvenilirlik Katsayıları ile sıranmasına karar verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği'nin geçerliğini bulabilmek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Ardından ölçeğin altı faktörlü bir yapı olduğu belirlenmiştir. Ölçekte olan bütün maddelerin alt ve üst %27'lik kısımlarına ait t değerlerinin 0.01 seviyesinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul Öncesi Öğretmenlerin Çok Boyutlu Öz-Yeterlik İnançlar Ölçeği'nin güvenilirliğinin bulunması için Cronbach Alpha Katsayısı analizi ile iç tutarlılık katsayısı 0.70 bulunmuştur (Hero, 2022).

2.4.5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizleri için Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS.20) programı kullanılmıştır. Verilerin analizi, araştırmanın amacına ve verilerin ölçütlerine uygun olan çeşitli teknikler ile yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere ECERS ölçeği ve alt boyutlarına ait normallik analizleri, tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması nedeniyle verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu bulgu, ilerleyen analizlerde parametrik testlerin uygulanabilirliğini desteklemektedir.

3.1. ECERS ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARINA YÖNELİK BULGULAR

Tablo 3.1 Ecers Ve Alt Boyutları Puanlarının Ortalama Ve Normallik Değerleri

Boyutlar	N	Maksimum	Minimum	X	Std Hata	Std. Sapm	Skewness	Std. Hat	Kurtosis	Std. Hat
Kişisel Bakım Rutinleri	306	1,00	7,00	4,187	,0738	1,292	-,034	,139	-,221	,278
Mobilya ve Araçlar	306	1,00	7,00	3,999	,0804	1,406	,164	,139	-,528	,278
Dil ve Kavram Deneyimleri	306	1,25	7,00	4,797	,0725	1,268	-,173	,139	-,581	,278
Büyük ve Küçük Kas gelişimi	306	1,50	7,00	4,590	,0693	1,212	,049	,139	-,594	,278
Yaratıcı Etkinlikler	306	1,00	7,00	4,328	,0674	1,178	,090	,139	-,319	,278
Sosyal Gelişim	306	1,40	7,00	4,383	,0792	1,386	-,063	,139	-,752	,278
Yetişkin İhtiyaçları	306	1,00	7,00	3,860	,0890	1,557	,257	,139	-,862	,278
ECERS	306	1,85	7,00	4,307	,0627	1,100	,196	,139	-,427	,278

Tablo 3.1’de ECERS ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, tüm boyutların 4-5 aralığında yer aldığı için **"iyi"** düzeyde değerlendirildiği görülmektedir. Kişisel Bakım Rutinleri alt boyutu 4,19 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarının veya sınıflarının kişisel bakım rutinleri alt boyutun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Hijyen uygulamalarının temel düzeyde karşılandığını ancak geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Mobilya ve Araçlar boyutunda elde edilen 3,99 ortalamadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarının veya sınıflarının mobilya ve araçlar alt boyutun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu fiziksel ortam ve donanım yetersizliklerin bulunduğu işaret etmektedir. Dil ve Kavram Deneyimleri

boyutunun ortalaması 4,80 dir ve iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara kıyasla daha yüksek değerlendirildiği ve dil gelişimi açısından görece olumlu bir ortam sunulduğu söylenebilir. Büyük ve Küçük Kas Gelişimi alt boyutu 4,59 olarak bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarının ya da sınıflarının büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Yaratıcı Etkinlikler 4,33 ve Sosyal Gelişim 4,38 ortalama puanları ile öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarının veya sınıflarının yaratıcı etkinlikler ve sosyal gelişim alt boyutun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların motor gelişimi, yaratıcılık ve sosyal etkileşim açısından desteklenmekle birlikte bu alanların da iyileştirmeye açık olduğunu göstermektedir. Yetişkin İhtiyaçları boyutu ise 3,86 ortalaması ile en düşük değerlendirilen alan olmasına karşın öğretmenlerin görüşüne göre iyi düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin ve personelin fiziksel ya da mesleki ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığını düşündürmektedir. Genel toplamı yansıtan olup, öğretmenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarının ve ya da sınıflarının genel olarak iyi düzeyde bir kalite sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğrenme ortamlarının güçlendirilmesi gerektiğini ve özellikle yetişkin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik iyileştirici adımların önemini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.2 Ecers Ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Öğretmenlerin Eğitim durumu	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Kişisel Bakım Rutinleri	Lisans	250	4.066	1.281	-3.520	304	.001
	Lisansüstü	56	4.726	1.207			
Mobilya ve Araçlar	Lisans	250	3.890	1.330	-2.9	304	.004
	Lisansüstü	56	4.489	1.628			
Dil ve Kavram Deneyimleri	Lisans	250	4.730	1.262	-1.969	304	.050
	Lisansüstü	56	5.097	1.263			
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	Lisans	250	4.495	1.200	-2.940	304	.004
	Lisansüstü	56	5.015	1.185			
Yaratıcı Etkinlikler	Lisans	250	4.253	1.155	-2.371	304	.018
	Lisansüstü	56	4.663	1.231			
Sosyal Gelişim	Lisans	250	4.297	1.372	-2.294	304	.022
	Lisansüstü	56	4.764	1.393			
Yetişkin İhtiyaçları	Lisans	250	3.710	1.500	-3.617	304	.001
	Lisansüstü	56	4.526	1.639			
ECERS	Lisans	250	4.206	1.052	-3.434	304	.001
	Lisansüstü	56	4.754	1.198			

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, Okul Öncesi Eğitim Ortamları Değerlendirme Ölçeği (ECERS) toplam ve bütün alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için t testi yapılmıştır. Lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin kişisel bakım rutinleri alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık lisansüstü okul öğretmenlerinin lehine olmuştur ($t=3.520$, $p<.05$). Tablodaki değerlere göre mobilya ve araçlar alt boyutundan öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t=2.916$, $p<.05$). Mobilya ve araçlar alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılık lisansüstü eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. Dil ve kavram deneyimleri alt boyutun bakıldığında, eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=1.969$, $p=.05$). Büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu incelendiğinde, eğitim durumu ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($t=2.949$, $p<.05$). Büyük ve küçük kas gelişimi ile eğitim durumu

arasındaki ortaya çıkan anlamlı farklılık lisansüstü eğitim gören okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. Tablodaki yaratıcı etkinlikleri alt boyutu incelendiğinde eğitim durumu değişkeni ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ve bu anlamlı farklılık lisansüstü eğitim gören okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur ($t=2.371, p<.05$). Tabloda sosyal gelişim alt boyutu ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ve bu anlamlı farklılık lisansüstü eğitim gören okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur ($t=2.294, p<.05$). Tablodaki yetişkin ihtiyaçları alt boyutu ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık lisansüstü eğitim gören okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur ($t=3.617, p<.05$). Tablodan görüldüğü üzere Okul Öncesi Eğitim Ortamları Değerlendirme Ölçeği toplamının eğitim durumu değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta ve lisansüstü eğitim gören okul öncesi öğretmenlerinin lehinedir ($t=3.434, p<.05$). Tüm ECERS ve alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılıklar lisansüstü eğitim göre okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. Bu durum lisansüstü eğitim gören okul öncesi öğretmenlerinin ECERS ve alt boyutlarında belirtilen konularda daha başarılı ve hassas oldukları söylenebilir.

Tablo 3.3 Ecers Ve Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Kişisel Bakım	Anaokulu	198	4.351	1.258	3.052	304	.002
Rutinleri	Anasınıfı	108	3.885	1.303			
Mobilya ve Araçlar	Anaokulu	198	4.158	1.440	2.698	304	.007
	Anasınıfı	108	3.709	1.297			
Dil ve Kavram	Anaokulu	198	4.939	1.266	2.677	304	.008
Deneyimleri	Anasınıfı	108	4.537	1.236			
Büyük ve Küçük Kas	Anaokulu	198	4.774	1.214	3.666	304	.000
Gelişimi	Anasınıfı	108	4.253	1.140			
Yaratıcı Etkinlikler	Anaokulu	198	4.476	1.194	3.020	304	.003
Sosyal Gelişim	Anasınıfı	108	4.056	1.103			
Yetişkin İhtiyaçları	Anaokulu	198	4.519	1.365	2.346	304	.020
	Anasınıfı	108	4.133	1.394			
ECERS	Anaokulu	198	4.015	1.634	2.382	304	.018
	Anasınıfı	108	3.574	1.363			
	Anaokulu	198	4.462	1.144	3.408	304	.001
	Anasınıfı	108	4.021	0.953			

Tabloda ECERS toplam puan ve alt boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Kişisel bakım ve rutinleri alt boyutu ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu anlamı farklılık anaokullarının lehine olmuştur ($t=3.052, p<.05$). Mobilya ve araçlar alt boyutunda okul türü değişkeni ile arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ve bu anlamı farklılık anaokullarının lehine olmuştur ($t=2.698, p<.05$). Tablo incelendiğinde dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ve bu anlamı farklılık anaokullarının lehine olmuştur ($t=2.677, p<.05$). Büyük ve küçük kas gelişimi ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ve bu anlamı farklılık anaokullarının lehine olmuştur ($t=3.666, p<.05$). Tabloya bakıldığında yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($t=3.020, p<.05$). Yaratıcı etkinlik alt boyutu ile okul türü arasında oluşan anlamlı farklılık anaokullarının lehine olmuştur. Sosyal gelişim ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamı farklılık anaokullarının lehine olmuştur ($t=2.346, p<.05$). Tablodaki yetişkin ihtiyaçları ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ve bu anlamı farklılık anaokullarının lehine olmuştur ($t=.2383, p<.05$). ECERS toplamının okul türü değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamı farklılık anaokullarının lehine olmuştur ($t=3.408, p<.05$). Tüm ECERS ve alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılıklar anaokullarının lehine olmuştur. Bu durum anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ECERS ve alt boyutlarında belirtilen konularda daha başarılı ve hassas oldukları söylenebilir.

Tablo 3.4 Ecers Ve Alt Boyutlarının Eğitim Zamanına Göre T-Testi Sonuçları

	Eğitim Zamanı	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Kişisel Bakım Rutinleri	Tam gün	90	4.182	1.494	-0.040	304	.968
	Yarım gün	216	4.188	1.201			
Mobilya ve Araçlar	Tam gün	90	4.235	1.559	1.898	304	.059
	Yarım gün	216	3.901	1.329			
Dil ve Kavram Deneyimleri	Tam gün	90	4.991	1.261	1.736	304	.084

Tablo 3.4 ECERS ve Alt Boyutlarının Eğitim Zamanına Göre T-testi Sonuçları
(Devamı)

	Yarım gün	216	4.716	1.265			
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	Tam gün	90	4.778	1.206	1.755	304	.080
	Yarım gün	216	4.512	1.209			
Yaratıcı Etkinlikler	Tam gün	90	4.499	1.183	1.645	304	.101
	Yarım gün	216	4.257	1.171			
Sosyal Gelişim	Tam gün	90	4.580	1.319	1.608	304	.109
	Yarım gün	216	4.301	1.407			
Yetişkin İhtiyaçları	Tam gün	90	4.114	1.544	1.858	304	.064
	Yarım gün	216	3.753	1.553			
ECERS	Tam gün	90	4.483	1.115	1.820	304	.070
	Yarım gün	216	4.232	1.087			

Tabloda ECERS toplam puan ve alt boyutlarının eğitim zamanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Kişisel bakım rutinleri ile eğitim zamanı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=-0.040$, $p>.05$). Mobilya ve araçlar alt boyutu ile eğitim zamanı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=1.898$, $p>.05$). Dil ve kavram deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.736$, $p>.05$). Büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile eğitim zamanı değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.755$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile eğitim zamanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.645$, $p>.05$). Sosyal gelişim alt boyutu ile eğitim zamanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.608$, $p>.05$). Yetişkin ihtiyaçları alt boyutu ile eğitim zamanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.858$, $p>.05$). ECERS toplamının eğitim zamanı değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.820$, $p>.05$). Tüm ECERS ve alt boyutlarında eğitim zamanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Tablo 3.5 Ecers Ve Alt Boyutlarının Yardımcı Personel Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Yardımcı Personel	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Kişisel Bakım Rutinleri	Var	126	4.510	1.242	3.739	304	.000
	Yok	180	3.960	1.280			
Mobilya ve Araçlar	Var	126	2.254	1.456	2.670	304	.008
	Yok	180	2.822	1.346			
Dil ve Kavram Deneyimleri	Var	126	4.886	1.210	1.031	304	.303
	Yok	180	4.734	1.307			
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	Var	126	4.784	1.214	2.358	304	.019
	Yok	180	4.454	1.196			
Yaratıcı Etkinlikler	Var	126	4.411	1.221	1.034	304	.302
	Yok	180	4.270	1.147			
Sosyal Gelişim	Var	126	4.393	1.412	0.111	304	.911
	Yok	180	4.375	1.370			
Yetişkin İhtiyaçları	Var	126	4.039	1.643	1.693	304	.092
	Yok	180	3.734	1.484			
ECERS	Var	126	4.468	1.159	2.169	304	.031
	Yok	180	4.193	1.044			

Tabloda ECERS toplam puan ve alt boyutlarının yardımcı personelin var olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık yardımcı personeli bulunan kurumların lehine olmuştur ($t=3.739$, $p<.05$). Mobilya ve araçlar alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık yardımcı personeli bulunmayan kurumların lehine olmuştur ($t=2.670$, $p<.05$). Dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.031$, $p<.05$). Büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık yardımcı personeli bulunan kurumların lehine olmuştur ($t=2.358$, $p<.05$). Tablo incelendiğinde. Yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.034$, $p>.05$). Sosyal gelişim alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.111$, $p>.05$). Yetişkin ihtiyaçları alt

boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.693$, $p>.05$). ECERS toplamının yardımcı personel var olma durumu değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık yardımcı personeli bulunan kurumların lehine olmuştur ($t=2.169$, $p<.05$). Tüm ECERS ve alt boyutlarında sosyal gelişim alt boyutu hariç ortaya çıkan anlamlı farklılıklar yardımcı personeli bulunan okulların lehine olmuştur. Bu durum yardımcı personeli bulunan kurumların ECERS ve sosyal gelişim alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında belirtilen konularda daha başarılı ve hassas oldukları söylenebilir.

Tablo 3.6 Ecers Ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Kişisel Bakım Rutinleri	Kadın	292	4.189	1.298	0.173	304	.863
	Erkek	14	4.128	1.183			
Mobilya ve Araçlar	Kadın	292	3.988	1.408	-0.661	304	.509
	Erkek	14	4.242	1.394			
Dil ve Kavram Deneyimleri	Kadın	292	4.804	1.258	0.466	304	.642
	Erkek	14	4.642	1.511			
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	Kadın	292	4.589	1.212	-0.063	304	.950
	Erkek	14	4.610	1.257			
Yaratıcı Etkinlikler	Kadın	292	4.315	1.169	-0.856	304	.393
	Erkek	14	4.591	1.370			
Sosyal Gelişim	Kadın	292	4.391	1.382	0.466	304	.641
	Erkek	14	4.214	1.505			
Yetişkin İhtiyaçları	Kadın	292	3.845	1.555	-0.730	304	.466
	Erkek	14	4.156	2.612			
ECERS	Kadın	292	4.303	1.098	-0.210	304	.826
	Erkek	14	4.369	1.155			

Tabloda ECERS toplam puan ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına t-testi ile analiz edilmiştir. Kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.173$, $p>.05$). Mobilya ve araçlar alt boyutu ile alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=-0.661$, $p>.05$). Dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.466$, $p>.05$). Büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutları ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.063$, $p>.05$). Yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni

arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.856, p>.05$). Tablo incelendiğinde sosyal gelişim alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=0.466, p>.05$). Yetişkin ihtiyaçları alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.730, p>.05$). ECERS toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.210, p>.05$).

Tüm ECERS ve alt boyutlarında cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Tablo 3.7 Ecers Ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

		Medeni durum	n	$\bar{X}$	sd	t	df	p
Kişisel Bakım Rutinleri		Evli	172	4.254	1.246	1.045	304	.297
		Bekar	134	4.099	1.347			
Mobilya ve Araçlar		Evli	172	3.989	1.410	-0.146	304	.884
		Bekar	134	4.013	1.405			
Dil ve Kavram Deneyimleri		Evli	172	4.808	1.226	0.170	304	.865
		Bekar	134	4.783	1.325			
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi		Evli	172	4.663	1.197	1.200	304	.231
		Bekar	134	4.496	1.229			
Yaratıcı Etkinlikler		Evli	172	4.367	1.126	0.665	304	.507
		Bekar	134	4.277	1.243			
Sosyal Gelişim		Evli	172	4.409	1.386	0.374	304	.708
		Bekar	134	4.349	1.389			
Yetişkin İhtiyaçları		Evli	172	3.895	1.531	0.453	304	.651
		Bekar	134	3.814	1.593			
ECERS		Evli	172	4.341	1.082	0.626	304	.532
		Bekar	134	4.261	1.124			

Tabloda ECERS toplam puan ve alt boyutlarının okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Tablo incelendiğinde kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.045, p>.05$). Mobilya ve araçlar alt boyutu ile medeni durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.146, p>.05$). Dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile medeni durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.170, p>.05$). Büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır

($t=1.200$, $p>0.05$). Yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.665$, $p>0.05$). Sosyal gelişim alt boyutu ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.374$, $p>0.05$). Yetişkin ihtiyaçları alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.453$, $p>0.05$). ECERS toplam puanı ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.626$, $p>0.05$).

Tüm ECERS ve alt boyutlarında medeni durum ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 3.8 Ecers Ve Alt Boyutlarının Sınıf Mevcuduna Göre T-Testi Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kişisel Bakım Rutinleri	5-10 kişi	56	3.790*	1.336	3.321	.037
	11-20 kişi	165	4.258*	1.263		
	21-30 kişi	85	4.309	1.281		
Mobilya ve Araçlar	5-10 kişi	56	3.675	1.467	2.850	.059
	11-20 kişi	165	3.983	1.429		
	21-30 kişi	85	4.246	1.284		
Dil ve Kavram Deneyimleri	5-10 kişi	56	4.656	1.357	1.196	.304
	11-20 kişi	165	4.757	1.268		
	21-30 kişi	85	4.967	1.204		
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	5-10 kişi	56	4.359	1.235	1.468	.232
	11-20 kişi	165	4.605	1.184		
	21-30 kişi	85	4.713	1.245		
Yaratıcı Etkinlikler	5-10 kişi	56	4.221	1.200	0.563	.570
	11-20 kişi	165	4.312	1.163		
	21-30 kişi	85	4.430	1.197		
Sosyal Gelişim	5-10 kişi	56	4.103*	1.374	3.816	.023
	11-20 kişi	165	4.309	1.321		
	21-30 kişi	85	4.710*	1.468		
Yetişkin İhtiyaçları	5-10 kişi	56	3.651	1.596	0.920	.400
	11-20 kişi	165	3.850	1.467		
	21-30 kişi	85	4.014	1.694		
ECERS	5-10 kişi	56	4.065	1.074	2.491	.085
	11-20 kişi	165	4.296	1.077		
	21-30 kişi	85	4.484	1.138		

*Tukey HSD post-hoc testine göre farklılığın çıktığı değişkenler

Yukarıda verilen tabloda ECERS toplam puan ve alt boyutlarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının Tek Yönlü Varyans (ANOVA)

analizi ile bakılmıştır. Bu analize göre kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile sınıf mevcudu arasında $F=3.321, p<.05$ değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerlere göre kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu anlamlılık durumu sınıf mevcudu 5-10 kişi ve 11-20 kişi arasında olan sınıfların arasında oluşmuş olup 11-20 kişi olan sınıfların lehine olmuştur. ANOVA analizi neticesinde mobilya ve araçlar alt boyutu ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=2.850, p>.05$). Dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında $F=1.196, p>.05$ değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler bizlere dil ve kavram deneyimleri ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.468, p>.05$). Yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.563, p>.05$). Yapılan ANOVA analizi sonucunda sosyal gelişim alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki değerler $F=3.816, p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre sosyal gelişim alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmekte ve bu anlamlı farklılık sınıf mevcudu 5-10 ile 21-30 kişi olan arasındadır ve 21-30 kişilik sınıfların lehinedir. Yetişkin ihtiyaçları alt boyutu ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.920, p>.05$). ECERS toplam puanı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında $F=2.491, p>.05$ olarak elde edilmiştir. Bu değerlere göre ECERS toplam puanı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Tüm ECERS ve alt boyutlarında kişisel bakım rutinleri ve sosyal gelişim alt boyutları hariç anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Tablo 3.9 Ecers Ve Alt Boyutlarının Mesleki Yıllarına Göre T-Testi Sonuçları

	Mesleki Yıl	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel Bakım Rutinleri	1-5 yıl	138	3.980*	1.257	3.027	.030
	6-10 yıl	42	4.095	1.520		
	11-15 yıl	61	4.388	1.070		
	16-20 yıl	65	4.494*	1.333		
Mobilya ve Araçlar	1-5 yıl	138	3.843	1.330	1.400	.243
	6-10 yıl	42	3.938	1.669		
	11-15 yıl	61	4.163	1.434		
	16-20 yıl	65	4.218	1.339		
Dil ve Kavram Deneyimleri	1-5 yıl	138	4.635	1.250	2.236	.084
	6-10 yıl	42	4.659	1.387		
	11-15 yıl	61	5.036	1.281		
	16-20 yıl	65	5.003	1.173		
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	1-5 yıl	138	4.431	1.216	2.110	.099
	6-10 yıl	42	4.500	1.366		
	11-15 yıl	61	4.822	1.057		
	16-20 yıl	65	4.769	1.203		
Yaratıcı Etkinlikler	1-5 yıl	138	4.194	1.182	1.163	.324
	6-10 yıl	42	4.428	1.178		
	11-15 yıl	61	4.496	1.254		
	16-20 yıl	65	4.389	1.088		
Sosyal Gelişim	1-5 yıl	138	4.214	1.401	1.925	.126
	6-10 yıl	42	4.295	1.376		
	11-15 yıl	61	4.688	1.453		
	16-20 yıl	65	4.510	1.257		
Yetişkin İhtiyaçları	1-5 yıl	138	3.645	1.563	1.997	.114
	6-10 yıl	42	3.845	1.716		
	11-15 yıl	61	4.016	1.437		
	16-20 yıl	65	4.176	1.506		
ECERS	1-5 yıl	138	4.135	1.063	2.668	.048
	6-10 yıl	42	4.251	1.226		
	11-15 yıl	61	4.516	1.078		
	16-20 yıl	65	4.508	1.066		

*Tukey HSD post-hoc testine göre farklılığın çıktığı değişkenler

Yapılan ANOVA analizi sonucunda kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur($F=3.027, p<.05$). Ortaya çıkan bu anlamlılık 1-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki yıla sahip olan öğretmenlerin arasında oluşmuş olup 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine oluşmuştur. Mobilya ve araçlar alt boyutu ile mesleki yıl alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1.400, p>.05$). Dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile mesleki yıl

değişkeni arasındaki değer $F=2.236$, $p>.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasında anlamlı bir farklılığının bulunmadığını göstermektedir. Büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile mesleki yıl arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=2.111$, $p>.05$). Yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=1.163$, $p>.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sosyal gelişim alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.925$, $p>.05$). Yetişkin ihtiyaçları alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasındaki değer $F=1.997$, $p>.05$ olarak bulunmuş ve bu değere göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ECERS toplam puanı ile mesleki yıl değişkeni arasında $F=2.668$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre ECERS toplam puanı ile mesleki yıl değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey TSD testinden bir farklılık çıkmamıştır. Bu durum anlamlılık değerinin çok sınır bir değerde $p=.048$ olduğu için ortaya çıkmıştır. Yani ortalamalar yeterince birbirinden farklılaşmamıştır.

Tablo 3.10 Ecers Ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre T-Testi Sonuçları

	Yaş Aralığı	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişisel	20-25 yaş	36	4.150	1.209	3.028	.018
Bakım	26-30 yaş	100	4.011	1.342		
Rutinleri	31-35 yaş	51	3.856*	1.294		
	36-40 yaş	52	4.437	1.265		
	41 yaş ve üstü	67	4.526*	1.194		
Mobilya ve Araçlar	20-25 yaş	36	4.371*	1.355	3.565	.007
	26-30 yaş	100	3.858	1.339		
	31-35 yaş	51	3.482*	1.446		
	36-40 yaş	52	4.161	1.529		
	41 yaş ve üstü	67	4.208*	1.291		
Dil ve Kavram Deneyimleri	20-25 yaş	36	4.986	1.146	2.632	.034
	26-30 yaş	100	4.667	1.303		
	31-35 yaş	51	4.431*	1.218		
	36-40 yaş	52	4.874	1.462		
	41 yaş ve üstü	67	5.108*	1.076		
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	20-25 yaş	36	4.841	1.285	3.242	.013
	26-30 yaş	100	4.421	1.230		

Tablo 3.10 ECERS ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre T-testi**Sonuçları (Devamı)**

	31-35 yaş	51	4.213	1.072		
	36-40 yaş	52	4.826	1.155		
	41 yaş ve üstü	67	4.810	1.210		
Yaratıcı Etkinlikler	20-25 yaş	36	4.542	1.312	1.778	.133
	26-30 yaş	100	4.209	1.141		
	31-35 yaş	51	4.092	1.077		
	36-40 yaş	52	4.598	1.350		
	41 yaş ve üstü	67	4.360	1.053		
Sosyal Gelişim	20-25 yaş	36	4.500	1.600	2.894	.022
	26-30 yaş	100	4.296	1.321		
	31-35 yaş	51	3.898*	1.275		
	36-40 yaş	52	4.746*	1.415		
	41 yaş ve üstü	67	4.537	1.336		
Yetişkin İhtiyaçları	20-25 yaş	36	4.215	1.742	3.108	.016
	26-30 yaş	100	3.692	1.534		
	31-35 yaş	51	3.345*	1.488		
	36-40 yaş	52	4.019	1.502		
	41 yaş ve üstü	67	4.186*	1.479		
ECERS	20-25 yaş	36	4.515	1.118	3.887	.004
	26-30 yaş	100	4.165	1.074		
	31-35 yaş	51	3.902*	1.010		
	36-40 yaş	52	4.523*	1.199		
	41 yaş ve üstü	67	4.544*	1.016		

*Tukey HSD post-hoc testine göre farklılığın çıktığı değişkenler

Tabloda ECERS toplam puan ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi ile bakılmıştır. Kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkeni arasındaki değer $F= 3.028$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile yaş arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu anlamlı bir farklılık 31-35 yaş ve 41 yaş üstü okul öncesi öğretmenlerinin arasında oluşmuştur ve 41 yaş üstünde yer alan öğretmenlerin lehinedir. Mobilya ve araçlar alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.565$, $p<.05$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık 20-25 ile 31-35 yaş arasındadır ve 20-25 yaş aralığındaki grubun lehinedir ve 31-35 yaş ile 41 yaş üstünde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin arasındadır ve 41 yaş üstü olanların lehinedir. Dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlılık değeri $F=2.632$, $p<.05$ olarak ortaya çıkmıştır. Bu

anlamlılık 31-35 yaş ile 41 yaş ve üstü olan okul öncesi öğretmenlerinin arasında olup 41 yaş üstü olanların lehine olmuştur. Büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.242$, $p<.05$). Bu değere göre büyük ve küçük kas gelişimi ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı bir farklılık 20-25 yaş aralığında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin lehine oluşmuştur. Yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.778$, $p>.05$). Sosyal gelişim alt boyutu ile yaş değişkeni arasındaki değer $F=2.894$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre aralarında bir anlamlı farklılık bulunmaktadır. Oluşan bu anlamlı farklılık 31-35 yaş ile 41 yaş üstünde yer alan öğretmenler arasındadır ve 41 yaş üstünde yer alan öğretmenlerin lehinedir. Yetişkin ihtiyaçları alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.108$, $p<.05$). Oluşan bu anlamlı farklılık 31-35 yaş aralığındaki ve 41 yaş ve üstünde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin arasında oluşmuş olup 41 yaş üstünde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. ECERS toplam puanı ile yaş değişkeni arasındaki değer $F=3.887$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre ECERS toplam puanı ile yaş değişkeninin arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık 31-35 yaş ile 36-40 yaş arasındadır ve 36-40 yaş aralığındaki grubun lehinedir. Oluşan diğer farklılık 31-35 yaş ile 41 yaş ve üstünde olan okul öncesi öğretmenlerinin arasında oluşmuş olup 41 yaş ve üstü olan grubun lehinedir. Tüm ECERS ve alt boyutları ile yaş değişkeni arasındaki ulaşılan değerler incelendiğinde yaratıcı etkinlikler alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Tablo 3.11 Ecers Ve Alt Boyutlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre T-Testi Sonuçları

	Sosyo-ekonomik Düzey	N	X	sd	F	p
Kişisel Bakım Rutinleri	Kötü	50	3.397*	1.157	23.707	.000
	Orta	178	4.108*	1.209		
	İyi	78	4.871*	1.225		
Mobilya ve Araçlar	Kötü	50	3.220*	1.180	19.480	.000
	Orta	178	3.916*	1.303		
	İyi	78	4.689*	1.466		
Dil ve Kavram Deneyimleri	Kötü	50	4.420*	1.204	10.607	.000
	Orta	178	4.669*	1.253		
	İyi	78	5.329*	1.192		
Büyük ve Küçük Kas Gelişimi	Kötü	50	3.970*	1.008	16.782	.000
	Orta	178	4.518*	1.159		
	İyi	78	5.151*	1.228		
Yaratıcı Etkinlikler	Kötü	50	3.761*	1.000	12.842	.000
	Orta	178	4.284*	1.099		
	İyi	78	4.791*	1.286		
Sosyal Gelişim	Kötü	50	3.692*	1.311	11.240	.000
	Orta	178	4.375*	1.321		
	İyi	78	4.844*	1.403		
Yetişkin İhtiyaçları	Kötü	50	2.895*	1.113	21.305	.000
	Orta	178	3.801*	1.423		
	İyi	78	4.610*	1.722		
ECERS	Kötü	50	3.622*	0.853	24.606	.000
	Orta	178	4.239*	1.010		
	İyi	78	4.898*	1.145		

*Tukey HSD post-hoc testine göre farklılığın çıktığı değişkenler

Tabloda ECERS toplam puan ve alt boyutlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi ile bakılmıştır. Buna göre ECERS alt boyutları ve toplam ölçek puanının hem kötü ile orta hem kötü ile iyi hem de orta ile iyi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yapılan analizde kişisel bakım rutinler alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=23.707$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre kişisel bakım rutinleri ile alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık sırasıyla orta grubun, iyi grubun ve iyi grubun lehine oluşmuştur. Mobilya ve araçlar alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=19.480$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılık sırasıyla orta grubun, iyi grubun ve iyi grubun

lehine oluşmuştur. Dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=10.607$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan bu değer dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu anlamlı farklılık sırasıyla orta grubun, iyi grubun ve iyi grubun lehine oluşmuştur. Büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=16.782$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılık sırasıyla orta grubun, iyi grubun ve iyi grubun lehine oluşmuştur. Yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta ve $F=12.842$, $p<.05$ tir. Sosyal gelişim alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=11.240$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık sırasıyla orta grubun, iyi grubun ve iyi grubun lehine oluşmuştur. Yetişkin ihtiyaçları alt boyutu ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=21.305$, $p<0.50$). Bu anlamlı farklılık sırasıyla orta grubun, iyi grubun ve iyi grubun lehine oluşmuştur. ECERS toplam boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık vardır ($F=24.606$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılık sırasıyla orta grubun, iyi grubun ve iyi grubun lehine oluşmuştur. Tüm ECERS ve alt boyutlarının sosyoekonomik düzey değişkeni arasından anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu anlamlı farklılığın, hem kötü ile orta, hem kötü ile iyi hem de orta ile iyi arasında oluştuğu görülmekte ve bu farklılıklar sırasıyla orta grubun, iyi grubun ve iyi grubun lehine oluşmuştur.

3.2. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK BOYUTLU ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ÖLÇEĞİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 3.12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Ve Alt Boyutları Puanlarının Ortalama Ve Normallik Değerleri

Boyutlar	N	Minimu m	Maksimu m	X	Std Hata	Std. Sapm a	Skewnes s	Std. Hat a	Kurtosi s	Std. Hat a
Öğrenme Öğretme Süreci	30 6	2,00	5,00	4,21 2	,037 6	,658	-,829	,139	,615	,278
İletişim Becerileri	30 6	1,29	5,00	4,42 1	,035 6	,623	-1,157	,139	,895	,278
Aile Katılımı	30 6	1,20	5,00	3,65 5	,057 6	1,008	-,313	,139	-1,052	,278
Planlama	30 6	2,00	5,00	4,09 9	,045 8	,788	-,876	,139	,317	,278
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenme si	30 6	2,00	5,00	3,98 4	,048 6	,850	-,688	,139	-,345	,278
Sınıf Yönetimi	30 6	1,80	5,00	3,97 4	,046 6	,815	-,707	,139	-,161	,278
Öz Yeterlik Ölçeği	30 6	2,00	5,00	4,05 8	,037 5	,655	-,733	,139	,281	,278

Verilere ilişkin normallik analizinde, her bir alt boyuta ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Skewness ve kurtosis değerlerinin ± 1.5 sınırları içinde kalması, dağılımların normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, tüm alt boyutlarda verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu durum, yapılacak ileri analizlerde parametrik testlerin (örneğin t-testi, ANOVA) kullanılabilirliğini desteklemektedir. Özellikle "İletişim Becerileri" boyutunda çarpıklık değeri -1.157 ile negatif yönde daha belirgin olsa da, bu değer de kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır. Sonuç olarak, ölçek alt boyutlarına ilişkin veriler normallik varsayımını sağlamaktadır.

Tablodaki ortalama değerler incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görölmektedir. En yüksek ortalama, İletişim Becerileri ($X = 4.421$) dir. Planlama ($X = 4.099$) dir. Öğrenme-Öğretme Süreci ($X = 4.212$) ve Genel Öz Yeterlik ($X = 4.058$) puanları da yüksek düzeydedir ve öğretmenlerin öğretim faaliyetleriyle ilgili yeterlik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Sınıf Yönetimi ($X = 3.974$) ve Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi ($X = 3.984$) boyutları ise yüksek düzeye yakın orta düzeyde değerlendirilmektedir. En düşük ortalama ise Aile Katılımı ($X = 3.655$) boyutunda bulunmuş, bu durum öğretmenlerin aile ile iş birliği yapma konusundaki öz yeterlik algılarının diğer boyutlara kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Genel olarak tüm boyutlarda puanların 3.50'nin üzerinde olması, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik olumlu algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

**Tablo 3.13 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları
Ölçeği Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları**

	Öğretmenlerin Eğitim durumu	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	Lisans	250	4.168	0.677	-2.478	304	0.014
	Lisansüstü	56	4.407	0.519			
İletişim Becerileri	Lisans	250	4.408	0.637	-0.743	304	0.458
	Lisansüstü	56	4.477	0.551			
Aile Katılımı	Lisans	250	3.632	1.005	-0.813	304	0.417
	Lisansüstü	56	3.753	1.020			
Planlama	Lisans	250	4.055	0.814	-2.093	304	0.037
	Lisansüstü	56	4.297	0.626			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Lisans	250	3.943	0.852	-1.793	304	0.740
	Lisansüstü	56	4.167	0.822			
Sınıf Yönetimi	Lisans	250	3.939	0.833	-1.540	304	0.125
	Lisansüstü	56	4.125	0.713			
Öz Yeterlik Ölçeği	Lisans	250	4.024	0.673	-1.867	304	0.063
	Lisansüstü	56	4.204	0.547			

Tablo 3.13 'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında eğitim durumu olan demografik değişkene göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık lisansüstü okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. ($t=-2.478$, $p<.05$). İletişim becerileri alt boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.743$, $p<.05$). Aile katılımı alt boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.813$, $p<.05$). Planlama alt boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2.093$, $p<.05$). Planlama alt boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lehine olmuştur. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1.793$, $p>.05$). Sınıf yönetimi alt boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1.540$, $p<.05$). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık lisansüstü eğitim göre öğretmenlerin lehine olmuştur ($t=-1.867$, $p<.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi hariç belirtilen konularda daha başarılı ve hassas oldukları söylenebilir.

**Tablo 3.14 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları
Ölçeği Kurum Türüne Göre T-Testi Sonuçları**

	Kurum Türü	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	Anaokulu	198	4.219	0.613	0.271	304	0.787
	Anasınıfı	108	4.198	0.735			
İletişim Becerileri	Anaokulu	198	4.447	0.602	0.997	304	0.319
	Anasınıfı	108	4.373	0.657			
Aile Katılımı	Anaokulu	198	3.670	1.000	0.367	304	0.714
	Anasınıfı	108	3.625	1.025			
Planlama	Anaokulu	198	4.180	0.686	2.455	304	0.015
	Anasınıfı	108	3.950	0.932			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Anaokulu	198	4.034	0.830	1.397	304	0.163
	Anasınıfı	108	3.892	0.882			
Sınıf Yönetimi	Anaokulu	198	4.020	0.774	1.347	304	0.179
	Anasınıfı	108	3.889	0.881			
Öz Yeterlik Ölçeği	Anaokulu	198	4.095	0.616	1.369	304	0.172
	Anasınıfı	108	3.988	0.717			

Tablo 3.14’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında kurum türü olan demografik değişkene göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Öğrenme öğretmen süreci alt boyutu ile kurum türü arasından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.271$, $p>.05$). İletişim becerileri alt boyutu ile kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.997$, $p>.05$). Aile katılımı alt boyutu ile kurum türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.367$, $p>.05$). Planlama alt boyutu ile kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=2.455$, $p<.05$). Planlama alt boyutu ile kurum türü değişkeni arasında oluşan anlamlı farklılık anaokullarının lehine olmuştur. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.397$, $p>.05$). Sınıf yönetimi alt boyutu ile kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t=1.347$, $p>.05$). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir

farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($t=-1.369$, $p>.05$). Tüm Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğindeki planlama alt boyutu hariç ortaya çıkan sonuçlarda anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Tablo 3.15 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Eğitim Zamanına Göre T-Testi Sonuçları

	Eğitim Zamanı	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	Tam Gün	90	4.180	0.633	-0.544	304	0.587
	Yarım Gün	216	4.225	0.668			
İletişim Becerileri	Tam Gün	90	4.425	0.635	0.078	304	0.938
	Yarım Gün	216	4.419	0.618			
Aile Katılımı	Tam Gün	90	3.614	0.983	-0.449	304	0.654
	Yarım Gün	216	3.671	1.019			
Planlama	Tam Gün	90	4.109	0.766	0.147	304	0.883
	Yarım Gün	216	4.095	0.799			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Tam Gün	90	4.024	0.800	0.528	304	0.598
	Yarım Gün	216	3.967	0.871			
Sınıf Yönetimi	Tam Gün	90	4.017	0.790	0.606	304	0.545
	Yarım Gün	216	3.955	0.825			
Öz Yeterlik Ölçeği	Tam Gün	90	4.062	0.594	0.076	304	0.940
	Yarım Gün	216	4.055	0.680			

Tablo 3.15’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında eğitim süresi olan demografik değişkene göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile eğitim süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.544$, $p>.05$). İletişim becerileri alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.078$, $p>.05$). Aile katılımı alt boyutu ile eğitim süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.449$, $p>.05$). Planlama alt boyutu ile eğitim süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.147$, $p>.05$). Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile eğitim süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.528$, $p>.05$). Sınıf yönetimi alt boyutu ile eğitim süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.606$, $p>.05$). Okul Öncesi

Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile eğitim süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.076$, $p>.05$). Tüm Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 3.16 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Yardımcı Personelin Var Olma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Yardımcı Personel	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Öğrenme	Var	126	4.123	0.717	-1.991	304	0.047
Öğretme	Yok	180	4.274	0.606			
Süreci							
İletişim	Var	126	4.317	0.683	-2.455	304	0.015
Becerileri	Yok	180	4.493	0.567			
Aile Katılımı	Var	126	3.633	1.019	-0.308	304	0.758
	Yok	180	3.669	1.002			
Planlama	Var	126	4.024	0.854	-1.394	304	0.164
	Yok	180	4.151	0.736			
Öğrenme	Var	126	4.009	0.863	0.426	304	0.670
Ortamlarının							
Düzenlenmesi	Yok	180	3.967	0.842			
Sınıf	Var	126	3.896	0.831	-1.387	304	0.167
Yönetimi	Yok	180	4.027	0.800			
Öz Yeterlik	Var	126	4.000	0.688	-1.272	304	0.204
Ölçeği	Yok	180	4.097	0.629			

Tablo 3.16’da Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında yardımcı personelin var olma durumu olan demografik değişkene göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 17 incelendiğinde öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ve bu anlamlı farklılık yardımcı personeli bulunmayan okulların lehine olmuştur. ($t=-1.991$, $p<.05$). İletişim becerileri alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında

anlamli bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamli farklılık yardımcı personeli bulunmayan okulların lehine olmuştur ($t=-2.455, p<.05$). Aile katılımı alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamli bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.308, p>.05$). Planlama alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasından anlamli bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1.394, p<.05$). Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamli bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.426, p>.05$). Sınıf yönetimi alt boyutu ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamli bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1.387, p<.05$). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile yardımcı personelin var olma durumu değişkeni arasında anlamli bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1.272, p<.05$). Tüm Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve aile katılımı, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda yardımcı personeli bulunmayan okulların lehine olmuştur. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve aile katılımı, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutları hariç diğer alt boyutlarda yardımcı personeli bulunmayan okullardaki okul öncesi öğretmenleri kendilerini daha yeterli bir şekilde görmektedir.

Tablo 3.17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Öğrenme	Kadın	292	4.227	0.649	1.798	304	0.073
Öğretme	Erkek	14	3.904	0.763			
Süreci	Kadın	292	4.426	0.616	0.707	304	0.480
İletişim	Erkek	14	4.306	0.761			
Becerileri	Kadın	292	3.652	1.016	-0.172	304	0.863
Aile Katılımı	Erkek	14	3.700	0.847			
Planlama	Kadın	292	4.119	0.766	2.055	304	0.041
	Erkek	14	3.678	1.108			
Öğrenme	Kadın	292	4.020	0.832	3.398	304	0.001
Ortamlarının	Erkek	14	3.242	0.918			
Düzenlenmesi	Kadın	292	4.00	0.795	3.075	304	0.002
Sınıf	Erkek	14	3.328	0.972			
Yönetimi	Kadın	292	4.075	0.650	2.141	304	0.033
Öz Yeterlik	Erkek	14	3.693	0.678			
Ölçeği							

Tablo 3.17’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında cinsiyet demografik değişkene göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir değişken bulunmamaktadır ($t=1.798, p>.05$). İletişim becerileri alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=.0707, p<.05$). Aile katılımı alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0.172, p>.05$). Planlama alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=2.055, p<.05$). Planlama alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında oluşan anlamlı farklılık kadın okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık kadın kadın okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. ($t=3.398, p<.05$). Sınıf yönetimi alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık kadın okul öncesi öğretmenlerin lehine olmuştur. ($t=3.075, p<.05$). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık kadın okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur ($t=2.141, p<.05$). Tüm Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve aile katılımı hariç diğer alt boyutlarda kadın okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve aile katılımı alt boyutları hariç diğer alt boyutlarda kadın okul öncesi öğretmenlerinin belirtilen konularda daha başarılı ve hassas oldukları söylenebilir.

Tablo 3.18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Öğrenme	Evli	172	4.252	0.673	1.206	304	0.229
Öğretme	Bekar	134	4.161	0.635			
Süreci							
İletişim	Evli	172	4.475	0.562	1.723	304	0.086
Becerileri	Bekar	134	4.351	0.688			
Aile Katılımı	Evli	172	3.857	0.944	4.093	304	0.000
	Bekar	134	3.394	1.029			
Planlama	Evli	172	4.152	0.798	1.333	304	0.183
	Bekar	134	4.031	0.772			
Öğrenme	Evli	172	4.035	0.837	1.179	304	0.239
Ortamlarının							
Düzenlenmesi	Bekar	134	3.919	0.864			
Sınıf	Evli	172	4.019	0.807	1.119	304	0.264
Yönetimi	Bekar	134	3.914	0.823			
Öz Yeterlik	Evli	172	4.132	0.656	2.266	304	0.024
Ölçeği	Bekar	134	3.962	0.643			

Tablo X’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında medeni durum demografik değişkene göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında bekarların lehine anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t=1.206$, $p>.05$). İletişim becerileri alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve ($t=1.723$, $p>.05$). Aile katılımı alt boyutu ile medeni durum değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=4.093$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılık evli okul öncesi öğretmenlerinin lehinedir. Planlama alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.333$, $p>.05$). Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.179$, $p>.05$). Sınıf yönetimi alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=1.119$, $p>.05$). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=2.266$, $p<.05$). Ölçeğin toplam puanı ile medeni durumu arasında oluşan anlamlı farklılık evli olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. Tüm Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt

boyutlarında ortaya çıkan sonuçlar evli okul öncesi öğretmenlerinin lehine olmuştur. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutlarının evli okul öncesi öğretmenlerinin belirtilen konularda daha başarılı ve hassas oldukları söylenebilir.

Tablo 3.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Anova Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenme	5-10 kişi	56	4.256	0.635	2.482	.085
Öğretme	11-20 kişi	165	4.266	0.609		
Süreci	21-30 kişi	85	4.078	0.744		
İletişim	5-10 kişi	56	4.497	0.576	3.011	.051
Becerileri	11-20 kişi	165	4.466	0.556		
	21-30 kişi	85	4.282	0.747		
Aile Katılımı	5-10 kişi	56	3.642	0.977	0.092	.912
	11-20 kişi	165	3.676	1.033		
	21-30 kişi	85	3.620	0.986		
Planlama	5-10 kişi	56	3.976	0.842	1.164	.314
	11-20 kişi	165	4.155	0.753		
	21-30 kişi	85	4.070	0.816		
Öğrenme	5-10 kişi	56	3.892	0.873	0.728	.484
Ortamlarının	11-20 kişi	165	4.036	0.807		
Düzenlenmesi	21-30 kişi	85	3.943	0.916		
Sınıf Yönetimi	5-10 kişi	56	3.964	0.823	0.138	.872
	11-20 kişi	165	3.995	0.758		
	21-30 kişi	85	3.938	0.916		
Öz Yeterlik	5-10 kişi	56	4.038	0.621	0.827	.438
Ölçeği	11-20 kişi	165	4.099	0.637		
	21-30 kişi	85	3.989	0.708		

*Tukey HSD post-hoc testine göre farklılığın çıktığı değişkenler

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını bulabilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki değer $F=2.482$, $p>.05$ olarak bulunmuştur ve bu değere göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. İletişim becerileri alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=3.011$, $p>.05$). Aile katılımı alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.092$, $p>.05$). Planlama alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=1.164$, $p>.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=0.728$, $p>.05$). Sınıf yönetimi alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0.138$, $p>.05$). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki değer $F=0.827$, $p>.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tüm Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 3.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Mesleki Yıl Değişkenine Göre Anova Sonuçları

	Mesleki Yıl	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenme	1-5 yıl*	138	4.079	0.695	3.740	.012
Öğretme	6-10 yıl	42	4.255	0.634		
Süreci	11-15 yıl	61	4.331	0.659		
	16-20 yıl*	65	4.355	0.534		
İletişim	1-5 yıl*	138	4.321	0.660	3.389	.018
Becerileri	6-10 yıl	42	4.353	0.588		
	11-15 yıl	61	4.517	0.686		
	16-20 yıl*	65	4.584	0.436		
Aile Katılımı	1-5 yıl*	138	3.345	1.003	13.128	.000
	6-10 yıl*	42	3.461	1.068		
	11-15 yıl*	61	4.127	0.811		
	16-20 yıl*	65	3.990	0.882		
Planlama	1-5 yıl*	138	3.941	0.823	4.576	.004
	6-10 yıl	42	4.059	0.769		
	11-15 yıl*	61	4.338	0.760		
	16-20 yıl	65	4.236	0.678		
Öğrenme	1-5 yıl*	138	3.815	0.864	4.992	.002
Ortamlarının	6-10 yıl	42	3.913	0.888		
Düzenlenmesi	11-15 yıl*	61	4.276	0.817		
	16-20 yıl	65	4.114	0.742		
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl*	138	3.801	0.856	5.007	.002
	6-10 yıl	42	3.923	0.781		
	11-15 yıl*	61	4.203	0.838		
	16-20 yıl*	65	4.156	0.626		
Öz Yeterlik	1-5 yıl*	138	3.884	0.655	8.357	.000
Ölçeği	6-10 yıl	42	3.994	0.645		
	11-15 yıl*	61	4.299	0.674		
	16-20 yıl*	65	4.239	0.523		

*Tukey HSD post-hoc testine göre farklılığın çıktığı değişkenler

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarının mesleki yıl değişkeni ile olan anlamlılık durumunun ortaya çıkarılması için analiz türlerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tabloda öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=3.740$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değer öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu göstergesidir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık 1-5 yıl ile 16-20 yıl mesleki yıla sahip okul öncesi öğretmenlerinin arasında oluşmuş olup 16-20 yıla sahip öğretmenlerin

lehinedir. İletişim becerileri alt boyutu ile mesleki değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.389, p<.05$). Bu değere göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmakta ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl mesleki yıla sahip okul öncesi öğretmenlerini arasındadır ve 16-20 yıla sahip gruptakilerinin lehinedir. Aile katılımı alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=13.1289, p<.05$ tir. Bu değer, aile katılımı alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık 1-5 yıl, 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasındadır ve 11-15 yıl olan grubun lehinedir. Bunun yanında 6-10 yılın da 11-15 ve 16-20 arasında anlamlı farklılık olmuş olup 11-15 yıla sahip grubun lehinedir. Planlama alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=4.576, p<.05$). Bu değer incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir. 1-5 yıllı 11-15 yıl mesleki yıla sahip olan okul öncesi öğretmenlerin arasında farklılığın olduğu ve 16-20 yıla sahip grubun lehine olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamlarının düzenlemesi alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasındaki değer $F=4.992, p<.05$ olarak bulunmuştur ve bu değer aralarında anlamlı bir farklılığın bulunduğunun göstergesidir. Ortalamalar incelendiğinde, 1-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki yıla sahip okul öncesi öğretmenlerin arasındadır ve 11-15 yıla sahip olan grubun lehinedir. Sınıf yönetimi alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=5.007, p=.05$). Tablo incelendiğinde sınıf yönetimi alt boyutu ile mesleki yıl değişkeni arasında oluşan anlamlı farklılık 1-5 yılın 11-15 yıl ile 16-20 mesleki yıla sahip okul öncesi öğretmenlerin arasındadır. Anlamlı farklılık 11-15 yıllı 16-10 yıla sahip olanların lehinedir. 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Tüm Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutlarında mesleki yıl değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($F=8.357, p<.05$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık, 1-5 yılın 11-15 yıl ile 16-20 mesleki yıla sahip okul öncesi öğretmenlerin arasındadır. Anlamlı farklılık 11-15 yıllı 16-20 yıla sahip olanların lehinedir. 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 3.21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Yaş Aralığı Göre Anova Sonuçları

	Yaş Aralığı	N	X	sd	F	p
Öğrenme	20-25 yaş*	36	3.913	0.761	3.404	.010
Öğretme	26-30 yaş	100	4.199	0.676		
Süreci	31-35 yaş	51	4.138	0.572		
	36-40 yaş*	52	4.314	0.647		
	41 yaş ve üstü*	67	4.369	0.588		
İletişim	20-25 yaş*	36	4.107	0.903	4.251	.002
Becerileri	26-30 yaş	100	4.407	0.575		
	31-35 yaş	51	4.364	0.613		
	36-40 yaş*	52	4.475	0.595		
	41 yaş ve üstü*	67	4.611	0.455		
Aile Katılımı	20-25 yaş	36	3.558	1.006	7.709	.000
	26-30 yaş*	100	3.317	1.029		
	31-35 yaş*	51	3.525	1.021		
	36-40 yaş*	52	3.992	0.870		
	41 yaş ve üstü*	67	4.046	0.869		
Planlama	20-25 yaş*	36	3.839	0.806	3.063	.017
	26-30 yaş	100	3.991	0.807		
	31-35 yaş	51	4.088	0.837		
	36-40 yaş	52	4.224	0.774		
	41 yaş ve üstü*	67	4.310	0.664		
Öğrenme	20-25 yaş	36	3.877	0.825	2.219	.067
Ortamlarının	26-30 yaş	100	3.847	0.866		
Düzenlenmesi	31-35 yaş	51	3.914	0.922		
	36-40 yaş	52	4.184	0.802		
	41 yaş ve üstü	67	4.143	0.783		
Sınıf Yönetimi	20-25 yaş*	36	3.721	0.976	3.401	.010
	26-30 yaş	100	3.907	0.800		
	31-35 yaş	51	3.815	0.816		
	36-40 yaş	52	4.153	0.781		
	41 yaş ve üstü*	67	4.188	0.701		
Öz Yeterlik	20-25 yaş*	36	3.836	0.700	4.957	.001
Ölçeği	26-30 yaş*	100	3.945	0.644		
	31-35 yaş	51	3.974	0.657		
	36-40 yaş*	52	4.224	0.639		
	41 yaş ve üstü*	67	4.278	0.578		

*Tukey HSD post-hoc testine göre farklılığın çıktığı değişkenler

Tablo 3.21’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlılık durumlarının ortaya çıkarılması için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tabloda öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile yaş değişkeni

arasındaki anlamlılık değeri $F=3.404$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değer öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu göstergesidir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık 20-25 yaşın 36-40 yaş ve 41 yaş ve üstü yaş grubunun arasında ve anlamlı farklılık 36-40 yaş ile 41 yaş üstü olan grubun lehinedir. İletişim becerileri alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=4.251$, $p<.05$). Bu değere göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmakta ve 20-25 yaşın 36-40 yaş ve 41 yaş ve üstü yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin arasında ve anlamlı farklılık 36-40 yaş ile 41 yaş üstü olan grubun lehinedir. Aile katılımı alt boyutu ile yaş değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=7.709$, $p<.05$ tir. Bu değer, aile katılımı alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık 26-30 yaşın 36-40 ile 41 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin arasındadır ve anlamlı farklılık 36-40 yaş ile 41 yaş üstü olan grubun lehinedir. Bunun yanı sıra 31-35 yaşında da 41 yaş ve üstü ile farkı bulunmakta bu anlamlı farklılık 41 yaş üstü olan grubun lehinedir. Planlama alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.063$, $p<.05$). Bu değer incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 20-25 yaş ile 41 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenlerin arasındadır ve 41 yaş üstünde yer alanların lehinedir. Öğrenme ortamlarının düzenlemesi alt boyutu ile yaş değişkeni arasındaki değer $F=2.219$, $p>.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf yönetimi alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.401$, $p<0.05$). Bu değer sınıf yönetimi alt boyutu ile yaş değişkeni arasında oluşan anlamlı farklılık 20-25 yaş aralığı ile 41 yaş ve üstü grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerin arasındadır ve 41 yaş ve üstünde yer alanların lehinedir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile yaş değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=4.957$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin toplam puanı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta ve bu anlamlı farklılık 20-25 yaş ile 36-40 ve 41 yaş üstündekiler arasındadır ve anlamlı farklılık 36-40 yaş ile 41 yaş üstü olan grubun lehinedir. Bunun yanı sıra 26-30 yaş ile 41 yaş üstünde yer alan gruplar arasındaki anlamlı farklılık 41 yaş ve üstünde olan grupların lehinedir. Tüm Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutlarında

öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu hariç tümünde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 3.22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Anova Sonuçları

	Sosyo-Ekonomik Düzey	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenme Öğretme Süreci	Kötü*	50	4.042	0.778	3.794	.024
	Orta	178	4.195	0.622		
	İyi*	78	4.360	0.626		
İletişim Becerileri	Kötü	50	4.337	0.729	0.560	.572
	Orta	178	4.432	0.551		
	İyi	78	4.448	0.702		
Aile Katılımı	Kötü*	50	3.142	1.047	9.316	.000
	Orta*	178	3.692	0.968		
	İyi*	78	3.896	0.967		
Planlama	Kötü	50	3.993	0.893	1.043	.354
	Orta	178	4.087	0.762		
	İyi	78	4.194	0.775		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Kötü*	50	3.692	0.939	4.858	.008
	Orta	178	3.986	0.801		
	İyi*	78	4.166	0.857		
Sınıf Yönetimi	Kötü*	50	3.712	0.871	5.168	.006
	Orta	178	3.958	0.798		
	İyi*	78	4.176	0.771		
Öz Yeterlik Ölçeği	Kötü*	50	3.820	0.763	5.484	.005
	Orta	178	4.058	0.661		
	İyi*	78	4.207	0.641		

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi ile bakılmıştır. ANOVA analizine göre öğrenme öğretme süreci alt boyutuyla sosyoekonomik düzey değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=3.794$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değer öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik düzeylerin ortalamasına bakıldığında anlamlı farklılık kötü ile iyi arasında ve iyi grubun lehinedir. İletişim becerileri alt boyutu ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

($F=0.560$, $p>.05$). Aile katılımı alt boyutu ile sosyoekonomik değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=9.316$, $p<.05$ olarak bulunmakta ve buna göre aralarında anlamlı bir ilişki vardır. Sosyoekonomik düzeyi kötü grubun orta ve iyi ile arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ve orta ile iyi grubun lehinedir. Planlama alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasındaki anlamlılık değeri $F=1.043$, $p>.05$ olarak bulunmakta ve bu değer aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasındaki değer $F=4.858$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile sosyoekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta ve kötü ile iyi grubun arasındadır. Anlamlı farklılık iyi grubun lehinedir. Sınıf yönetimi alt boyutu ile sosyoekonomik değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=5.168$, $p<.05$). Bu anlamlı farklılık kötü ile iyi grubun arasında ve iyi grubun lehinedir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile sosyoekonomik düzey arasındaki anlamlılık değeri $F=5.484$, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin toplam puanı ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Oluşan bu anlamlı farklılık kötü ile iyi grubun arasındadır ve iyi grubun lehinedir. Tüm Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde, iletişim becerileri ve planlama alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılıkların tümü sosyoekonomik düzeyi iyi olan grup içerisinde olanları lehine olduğu görülmektedir.

3.3. ECERS ve ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 3.23. Ecers Ölçeği Toplam Puanı Ve Alt Boyutları İle Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam Puanı Ve Alt Boyutları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	Kişisel Bakım Rutinleri	Mobilya ve Araçlar	Dil ve Kavram Deneyimleri	Büyük ve Küçük Gelişimi Etkinlikleri	Yaratıcı Etkinlikler	Sosyal Gelişim	Yetişkin İhtiyaçları	ECERS Toplam Puan
Öğrenme Öğretme Süreci	.264**	.252**	.365**	.361**	.395**	.417**	.259**	.395**
İletişim Becerileri	.165**	.160**	.263**	.264**	.261**	.318**	.201**	.280**
Aile Katılımı	.295**	.222*	.349**	.349**	.395**	.392**	.367**	.408**
Planlama	.224**	.251**	.382**	.375**	.411**	.460**	.287**	.409**
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	.342**	.362**	.386**	.408**	.449**	.486**	.364**	.481**
Sınıf Yönetimi	.264**	.251**	.302**	.354**	.361**	.474**	.273**	.392**
Öz Yeterlik Toplam Puan	.319**	.305**	.415**	.429**	.463**	.516**	.362**	.482**

**p<.01

ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme öğretme süreci alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu görülmektedir ($r=.264$, $p<.05$). Bu değere göre, bu ilişki zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlıdır. ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği iletişim becerileri alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmakta ve bu ilişkinin zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.165$, $p<.05$). ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği aile katılımı alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu ilişki zayıf ve anlamlı bir ilişkidir ($r=.295$, $p<.05$). ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği planlama alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu değere göre bu iki alt boyut arasındaki ilişki zayıf ve istatistiksel

açından anlamlıdır ($r=.224, p<.05$). ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta dereceli ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.342, p<.05$). ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği sınıf yönetimi alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.264, p <.05$). ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu pozitif ilişki orta derecede bir ilişki ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.319, p<.05$).

ECERS ölçeği alt boyutu olan mobilya ve araçlar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan öğrenme öğretme süreci aralarındaki ilişki pozitif yönlü olduğu, bu ilişkinin zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.252, p<.05$). ECERS ölçeği mobilya ve araçlar alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği iletişim becerileri alt boyutuyla aralarında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki zayıf ve anlamlıdır ($r=.160, p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan mobilya ve araçlar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan aile katılımı arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.222, p<.05$). ECERS ölçeği mobilya ve araçlar alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği planlama alt boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Oluşan değerlere bakıldığında alt boyutlar arasındaki ilişki zayıf ve anlamlı bir ilişkidir ($r=.251, p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan mobilya ve araçlar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile aralarında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta ve orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkidir ($r=.362, p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan mobilya ve araçlar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişkidir ($r=.251, p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan mobilya ve araçlar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, orta derecede ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.305, p<.05$).

ECERS ölçeği dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme öğretme süreci alt boyutu arasında pozitif yönlü ve orta derecede güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Alt boyutlar arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlıdır ($r=.365, p<.05$). ECERS ölçeği dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile iletişim becerileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.263, p<.05$). ECERS ölçeği dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği aile katılımı alt boyutu arasındaki ilişki pozitif yöndedir. Bu alt boyutla arasındaki ilişki orta güçlü ve anlamlıdır ($r=.349, p<.05$). ECERS ölçeği dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği planlama alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.382, p<.05$). ECERS ölçeği dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($r=.386, p<.05$). ECERS ölçeği dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği sınıf yönetimi alt boyutu arasında pozitif, anlamlı ve orta derecede güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=.302, p<.05$). ECERS ölçeği dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı arasındaki değerler $r=.415, p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre aralarındaki ilişki pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel olarak anlamlıdır.

ECERS ölçeği büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile arasındaki değerler $r=.361, p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre aralarında ilişki pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlıdır. ECERS ölçeği büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği iletişim becerileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.264, p<.05$). ECERS ölçeği büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği aile katılımı alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Bu

pozitif yönlü ilişki orta derecede güçlü ve anlamlıdır ($r=.349, p<.05$). ECERS ölçeği büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği planlama alt boyutu arasında pozitif yönde, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.375, p<.05$). ECERS ölçeği büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönde, orta derecede güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.408, p<.05$). ECERS ölçeği büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği sınıf yönetimi alt boyutu arasındaki değerler $r=.354, p<.05$ olarak bulunmuştur. Buna göre bu iki alt boyut arasında pozitif yönde, orta derecede güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ECERS ölçeği büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişki pozitif yönde, orta derecede güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.429, p<.05$)

ECERS ölçeği yaratıcılık alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan öğrenme öğretme süreci arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu iki boyut arasında orta derecede güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.395, p<.05$). ECERS ölçeği yaratıcılık alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği iletişim becerileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.261, p<.05$). ECERS ölçeği yaratıcılık alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği aile katılımı alt boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki orta derecede güçlü, anlamlı bir ilişkidir ($r=.395, p<.05$). ECERS ölçeği yaratıcılık alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği planlama alt boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta ve orta derecede güçlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.411, p<.05$). ECERS ölçeği yaratıcılık alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu arasındaki değerler $r=.449, p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre aralarında pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlıdır. ECERS ölçeği yaratıcılık alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile sınıf yönetimi arasında

pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.361, p<.05$). ECERS ölçeği yaratıcılık alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı arasındaki değer $r=.463, p<.05$ olarak bulunmuştur. Buna göre aralarında oluşan ilişki pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve anlamlı bir ilişkidir.

ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan öğrenme öğretme süreci arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki orta derecede güçlü ve pozitif yönlüdür ($r=.417, p<.05$). ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği iletişim becerileri alt boyutu ile arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta derecede güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=.318, p<.05$). ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan aile katılımı aralarında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu pozitif yönlü ilişki istatistiksel açıdan anlamlı ve orta derecede güçlüdür ($r=.392, p<.05$). ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği planlama alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.460, p<.05$). ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile öğrenme öğretme süreci alt boyutu arasında ortaya çıkan değerler $r=.486, p<.05$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre aralarında pozitif yönlü, anlamlı ve orta derecede güçlü bir ilişki bulunmaktadır. ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan sınıf yönetimi ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta derecede güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=.474, p<.05$). ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı, güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=.516, p<.05$).

ECERS ölçeği alt boyutu olan yetişkin ihtiyaçları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme öğretme süreci alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.259, p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan yetişkin ihtiyaçları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği iletişim becerileri alt boyutu

arasında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.201$, $p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan yetişkin ihtiyaçları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği aile katılımı alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.367$, $p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan yetişkin ihtiyaçları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği planlama alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.287$, $p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan yetişkin ihtiyaçları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.364$, $p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan yetişkin ihtiyaçları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği sınıf yönetimi alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.273$, $p<.05$). ECERS ölçeği alt boyutu olan yetişkin ihtiyaçları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.362$ ve $p<.05$).

ECERS toplam puanın öz yeterlik ölçeğinin öğrenme öğretme süreci alt boyutuyla arasındaki ilişki pozitif, orta ve anlamlıdır ($r=.395$ ve $p<.05$). ECERS toplam puanın öz yeterlik ölçeğinin iletişim becerileri alt boyutuyla arasındaki ilişki pozitif, zayıf ve anlamlıdır ($r=.280$ ve $p<.05$). ECERS toplam puanın öz yeterlik ölçeğinin aile katılımı alt boyutuyla arasındaki ilişki pozitif, orta ve anlamlıdır ($r=.408$ ve $p<.05$). ECERS toplam puanın öz yeterlik ölçeğinin planlama alt boyutuyla arasındaki ilişki pozitif, orta ve anlamlıdır ($r=.409$ ve $p<.05$). ECERS toplam puanın öz yeterlik ölçeğinin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi süreci alt boyutuyla arasındaki ilişki pozitif, orta ve anlamlıdır ($r=.481$ ve $p<.05$). ECERS toplam puanın öz yeterlik ölçeğinin sınıf yönetimi alt boyutuyla arasındaki ilişki pozitif, orta ve anlamlıdır ($r=.392$ ve $p<.05$). ECERS toplam puanın öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı arasındaki ilişki pozitif, orta ve anlamlıdır ($r=.482$ ve $p<.05$).

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmanın bulguları rehberliğinde yapılan değerlendirmeler ve bulgulardan oluşturulan öneriler yer almaktadır.

SONUÇ

ECERS Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

- ECERS ölçeği tüm boyutlar 4-5 puan aralığındadır ve “iyi” düzey olarak değerlendirilmektedir. En yüksek ortalama dil ve kavram deneyimleri boyutunun ortalaması 4,80 olarak bulunmuştur ve bu en yüksek ortama olduğu görülmektedir.

- Öğretmenlerin eğitim durumu okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini etkilediği görülmektedir. Lisansüstü eğitim göre okul öncesi öğretmenlerinin eğitim çevresini daha kaliteli düzenlediği söylenebilir.

- Anaokullarının daha kalitesi yüksek eğitim ortamları oluşturabildiği görülmektedir.

- Eğitim ortamlarının kalitesi öğretmenlerin cinsiyeti ve medeni durumuna göre etkilenmemektedir.

- Yardımcı personelin var olma durumunda ECERS toplam puanı ve kişisel bakım rutinleri, mobilya ve araçlar, büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutlarında yardımcı personelin var olma durumu değişeni ile aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmekte ve yardımcı personeli olan kurumların lehine oluşmuştur.

- Sınıf mevcudunda ise kişisel bakım rutinlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

- Öğretmenlerin mesleki tecrübesinin kişisel bakım rutinleri hariç eğitim ortamının kalitesini etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

- Öğretmenlerin yaşının okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini genel olarak etkilediği görülmektedir. Genellikle yaşı daha büyük olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamını kalite açısından daha çok etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinin eğitim kurumlarının kalitesini etkilediği görülmektedir. İyi sosyoekonomik düzeye sahip eğitim kurumlarının daha kaliteli bir eğitim sunduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Sonuçlar

- Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri genel olarak yüksektir. En yüksek ortalamaya sahip olunan boyut İletişim becerileridir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyinin öğrenme öğretme sürecini ve toplam puanı etkilediği görülmektedir. Lisansüstü eğitim gören okul öncesi öğretmenlerinin daha hassas davrandıkları söylenebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun türü ve eğitim zamanı öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını etkilememektedir.

- Yardımcı personeli olmayan kurumların öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini ve iletişim becerini olumlu etkilediği görülmektedir.

- Kadın öğretmenlerin planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve ölçeğin toplam puanında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Evli olan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımında ve toplam puanında daha hassas davrandıkları söylenebilir.

- Sınıftaki öğrenci sayısının okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını etkilemediği görülmektedir.

- Öğretmenlerin mesleki yıllarının öz yeterlik inançlarını etkilediği görülmektedir. Genellikle fazla tecrübesi olan öğretmenlerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinden yaşı daha büyük olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha olumlu olarak etkilendiği belirtilebilir.

- Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu genel olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. İyi sosyoekonomik durumu olan kurumların lehine olarak gerçekleştiği görülmektedir.

ECERS ve Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- En küçük düzey ECERS mobilya ve araçlar alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği iletişim becerileri alt boyutu arasında 0,160 olarak bulunmuştur. En yüksek düzey 0,516 olarak Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ile sosyal gelişim arasında bulunmuştur.

- ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutuyla Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, sınıf yönetimi alt boyutları arasında pozitif yönlü, anlamlı ama zayıf bir ilişki vardır. ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu arasında ve ölçeğin toplam puanıyla pozitif yönlü, orta dereceli ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- ECERS ölçeği alt boyutu olan mobilya ve araçlar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutları öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, sınıf yönetimi aralarındaki ilişki pozitif yönlü olduğu, bu ilişkinin zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ECERS ölçeği alt boyutu olan mobilya ve araçlar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve toplam puan ile aralarında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta ve orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkidir.

- ECERS ölçeği dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme öğretme süreci, aile katılımı, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutları ve ECERS toplam puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta derecede güçlü bir ilişki bulunmaktadır. ECERS ölçeği dil ve kavram deneyimleri alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile iletişim becerileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- ECERS ölçeği büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme öğretme süreci, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutları ve toplam puan ile aralarındaki ilişki pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlıdır. ECERS ölçeği büyük ve küçük kas gelişimi alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği iletişim becerileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki vardır.

- ECERS ölçeği yaratıcılık alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutu olan öğrenme öğretme süreci, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutlarıyla ve ölçeğin toplam puanı arasında pozitif, anlamlı ve orta derecede güçlü ilişki bulunmaktadır. ECERS ölçeği yaratıcılık alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği iletişim becerileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, zayıf derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği olan öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme öğretme süreci, planlama alt boyutlarıyla aralarında anlamlı bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki orta derecede güçlü ve pozitif yönlüdür. ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı, güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

- ECERS ölçeği alt boyutu olan yetişkin ihtiyaçları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, sınıf yönetimi alt boyutlarıyla aralarında pozitif yönlü, zayıf ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ECERS ölçeği alt boyutu olan yetişkin ihtiyaçları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği aile katılımı, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutlarıyla toplam puan arasında pozitif yönlü, orta derecede güçlü ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- ECERS toplam puanın öz yeterlik ölçeğinin öğrenme öğretme süreci, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutları ve

toplam puan arasındaki ECERS toplam puanın öz yeterlik ölçeğinin iletişim becerileri alt boyutuyla arasındaki ilişki pozitif, zayıf ve anlamlıdır.

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, literatürde yer alan benzer bulgularla kıyaslanarak değerlendirilmektedir.

ECERS İle İlgili Bulguların Tartışılması

Literatür incelendiğinde Güçhan Özgül (2011) resmi anasınıflarının kalitesini çok az, bağımsız anaokullarınıninkisini çok az ile iyi arasında, Canbeldek (2015) araştırmasında anaokulu ve anasınıflarının işlevsel kalitesini az yeterli, Polat (2014) pozitif nitelikleri olan okulların kalitesini iyi, negatif nitelikleri olan okulların kalitesinin yetersiz ve çok az yeterli olarak bulmuştur. Aksoy (2009), ise okul öncesi eğitim kurumlarının genel kalitesini az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yapılmış araştırmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (bkz. Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Işıkoğlu, 2007; Kalkan ve Akman, 2009, Göl Güven 2009). Özgan (2009) da okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada fiziki şartlar, okul aile iş birliği konularında yeterli puan alamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Güçhan Özgül (2011)'de en yüksek puanı “Dil ve Mantık Deneyimleri” alt boyutunda bulmuştur. Ulubeli (2019) ise alt boyutlardan en yüksek ortalamaya sahip olan boyutu kişisel bakım rutinleri olarak bulmuştur. Serdaroğlu (2019)'de okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin düşük olduğunu, bu bulguların aksine Polat (2014) ve Nummila (2016) ise okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın bulgularına ve alanyazınındaki bulgularına bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarının eksikliklerinin olduğunu, kimi açılardan da iyi olmalarına karşın değerlendirme ölçütlerinden geçen az okulların olduğu söylenebilir.

Laferney (2006) çalışmasında, öğretmenlerin kendi alanlarında uzmanlıklarına sahip olmalarının okulların kalitesini pozitif etkiye uğrattığını belirtmektedir. Çağrııcı (2020), yaptığı araştırmasında kalitenin öğretmen mezuniyet durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu tez çalışmasında da lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin lehine bir şekilde anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu,

lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha fazla detaylı bilgiye sahip olmalarından dolayı olabilir. Yaya (2016), yaptığı çalışmada ECERS ölçeği genel puana göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bunun yanı sıra sadece program yapısı alt boyutunda lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kelley ve Camilli (2007), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyinde eğitim görmesinin, sınıf içi kaliteyi olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Lisansüstü eğitim alanların lehine oluşmasının nedeni olarak öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek ve bilinçli olmalarından dolayı kaynaklanmış olabilir.

Serdaroğlu (2019), yaptığı çalışmada tüm alt boyutlarda ve ECERS toplam puanıyla kurum türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır ve anaokullarının kalite seviyesinin anasınıflarına göre daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Özgül (2011)'de yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Elde edilen bulgu literatürdeki olumlu şartları olan eğitim kurumlarının yüksek puan düzeyi bulundurmalarıyla da örtüşmektedir (Özgül, 2011; Polat, 2014). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014), 36-66 aylık çocuklar için açılan ve “anaokulu ve 48-66 aylık çocuklar eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde yer alan ve “anasınıfı” olarak kurumları kapsamaktadır. Anaokulları bağımsız bir okul gibi çalışırken anasınıfları ilkokul veya ortaokullar içerisinde yer alır. Anaokullarının kendilerine ait bir okulları var iken anasınıfları diğer kademelerle aynı binayı kullanırlar. Bu nedenle anaokullarının anasınıflarına göre daha fazla imkanı vardır diyebiliriz.

Canbeldek (2015), yaptığı araştırmasında yapısal kalite bulgularından eğitim zamanının çocukların dil-bilişsel, motor, özbakım sosyal gelişim alanlarıyla aralarında olumlu açıdan bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre eğitim kurumlarında tam gün eğitim gören çocukların gelişimsel açıdan puanları daha fazladır. Yapılmış diğer çalışmalarda da benzer neticeler elde edilmiştir (Clark, 2001; Nowak, Nichols, Coutts, 2009; Özgülük, 2006). Özgülük (2006) 5-6 yaşlarındaki 200 tane çocukla yapmış olduğu çalışmada tam gün eğitim gören çocukların yarım gün eğitim gören çocuklardan sosyal ve duygusal açıdan daha fazla gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Literatürde tam gün ve yarım gün değişkeninde anlamlı farklılık çıkmasının aksine bu çalışmada herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Bunun bir nedeninin yarım gün eğitim gören kurumların faaliyetlerinin ve koşullarının tam gün eğitim olan

kurumların faaliyetleriyle benzer olduğu bu nedenle aralarında farklılaşma oluşmadığı söylenebilir.

Argon ve Akkaya (2008), yaptığı çalışmada ailelerin okul öncesi okullarının en önemli hedeflerinden bir tanesinin de çocukların öz bakım becerilerini geliştirmek olduğuna dikkat ettiklerini belirtmiştir. Eğitim kurumundaki yardımcı personellerin çocukların öz bakım gereksinimlerin giderilmesi ve desteklenmesinde olan yardımlarının okul öncesi eğitim amaçlarına ulaşılmasının yanı sıra ailelerin isteklerinin giderilmesinde önemli bir durumdur. Okul öncesi eğitim hedeflerinin desteklenmesi okul öncesi eğitimin kalitesinin artmasına neden olabilir. Bu da istenilen bir durumdur. Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri sırasında yoğurma, sıkma, kesme, yapıştırma vb. etkinliklere yer verildiğinden etkinliğin ardından sınıf ve çocukların temizliğini yardımcı personelleri desteklediğinden anlamlı farklılık yardımcı personeli olan kurumların lehine oluşmuş olabilir. Yapılan bir çalışmada, eğitimci konumunda bulunmayan personellerin eğitim sürecindeki problemlerin çözümünde okul idaresine ve öğretmenlere destek olunmasının, çocukların fark etmesiyle beraber, model alma ile çocuklardaki yardım ve katılımcı hislerini destekleyebileceği ve bencilliklerini azaltabileceği neticesi bulunmuştur (Demir,2013). Bu durum sosyal gelişim alt boyutu ile ilişkilendirebilir. Fakat bu çalışmada sosyal gelişim alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bayraktar ve Dağlıoğlu (2020), yaptığı çalışmada yardımcı personelin olmadığı eğitim kurumlarında öğretmenlerin eğitime daha az zaman ayırdığı belirtmiştir. Bu durumun da eğitim süresince yapılan etkinliklerin verimli olmamasına neden olduğunu söyleyebiliriz. Demirtaş ve Gündoğdu (2016), okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteli olmasında, düzenli bir yardımcı personelin etkililiğinden bahsetmiştir. Koçyiğit (2014), yardımcı personeli olan eğitim kurumlarının yapı ve süreç kalitesinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Canbeldek (2015), okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada sınıfların yapısal kaliteleriyle çocukların gelişimsel sonuçlarının arasında bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre sınıftaki çocuk sayısı arttığında çocukların dil, bilişsel, ince motor ve toplam gelişim puanları pozitif açıdan etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çocukların akranlarıyla bir arada olduklarında birbirlerini etkileyerek öğrenme süreçlerini desteklediklerini gösterebilir.

Micozkadıoğlu ve Berument (2011) ise yaptığı çalışmasında çocuk sayısının arttığı durumlarda çocukların akademik açıdan başarı durumlarının negatif olarak etkilendiği sonucunu elde etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014), sınıftaki çocuk adedinin 10'dan az, 20'den çok olmaması gerekmektedir. Tek olan ve uygulama anasınıflarındaysa sınıf göz önünde bulundurularak en fazla 25 çocuk bulunabilir şeklinde açıklanmıştır. Love vd. (1996), sınıf mevcudunu sınıf dinamikleri olarak belirttiği çalışmasında, sınıf içerisindeki öğrencinin azlığı, öğretmen-öğrenci oranının az olması vb. durumların öğrenme çevresini desteklediğini belirtmiştir. Smith (2000), kalitenin yapısal özelliklerini belirtirken, grup büyüklüğünün kalite konusunda önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Çağrı (2020) da yaptığı çalışmasında okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin öğretmen hizmet süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Özçelik (2020), yaptığı çalışmada öğretmenin mesleki kıdeminin çocukların dil gelişimlerini etkilemediği sonucunu bulmuştur.

Çağrı (2020) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yaş durumu ile kalite arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Gültekin (2012), 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin çevre düzeni, iletişim, öğretim stratejilerinde daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmiştir. Pianta ve La Paro (2003), CLASS gözlem aracıyla yaptıkları çalışmasında yaşça büyük ve deneyimli olan öğretmenlerin sınıf etkileşiminde her zaman daha başarılı olmadıklarını saptamıştır.

Çağrı (2020) çalışmasında, eğitim kurumlarının bulunduğu sosyoekonomik çevre düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediğini belirtmiştir. Barnett (2008), yüksek yoksulluk seviyesine sahip bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarının kalite puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. MEB (2020) raporuna göre, daha dezavantajlı bölgelerdeki anaokullarında araç gereçler, etkinlik ortamları ve öğretmen çocuk oranı gibi unsurlarda yetersizlik olduğu görülmektedir. Arı ve Acar (2018), sosyoekonomik düzeyi daha düşük olan yerlerdeki okul öncesi kurumlarında etkileşim kalitesinin ve fiziksel ortamın ortalamalarının daha az olduğunu belirtmişlerdir. Turan ve Yazıcı (2017), daha düşük bölgede olan eğitim kurumlarının sınıf mevcudunun fazla olduğunu materyallerin daha az olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişim imkanlarının daha kısıtlı olduğunu belirtmiştir.

Öz Yeterlik Ölçeği İle İlgili Bulguların Tartışılması

Okul Öncesi Öğretmenlerini Öz Yeterlik İnançları Ölçeği öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama ve ölçek toplam puanı katılıyorum seviyesinde puan alırken, aile katılımı, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi nispeten daha az katılıyorum seviyesindedir. Aile katılımının daha düşük olması, ülkemizdeki aile katılımı konusunda bir problem olduğunu, birçok eğitim basamağında aile katılımının düşük olduğu söylenebilir.

Çetinkaya (2019) yaptığı çalışmada aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutları ve ölçeğin toplam puanıyla öğretmenlerin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001), daha yüksek öğrenim seviyesine sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde daha fazla öz yeterlik inancına sahip olduklarını belirtmiştir. Aydın ve Uzuntarla (2020), yüksek lisans yapan öğretmenlerin problem çözme ve öğretim stratejilerinde daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çetinkaya (2019) yaptığı araştırmasında iletişim becerileri, sınıf yönetimi alt boyutlarında kurum türüne göre bir anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Öğrenme öğretme süreci, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında farkın bağımsız anaokullarındaki okul öncesi öğretmenleriyle ilkokullardaki anasınıflarında bulunan okul öncesi öğretmenler arasında ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Atasoy (2019), yaptığı çalışmada ölçeğin toplam puanı, öğrenme öğretme süreçleri, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve aile katılımı alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşmamıştır. Turan ve Koç (2015), bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının, ilkokula bağlı anasınıflarında çalışanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Şahin (2017), okul türü ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Anlamlı farklılıkların anaokulların lehine oluşması koşullarının daha iyi ve uygun olmasından kaynaklanabilir.

Planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutlarının ve ölçeğin toplam puanının cinsiyet değişkeniyle aralarında anlamlı bir farklılık

bulunmakta ve bu anlamlı farklılık kadın okul öncesi öğretmenlerin lehinedir (Yel, 2018). Balcı (2015), okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, iletişim, aile katılımı, öğrenme öğretme süreci alt boyutlarıyla ve ölçeğin toplam puanıyla cinsiyet değişkeni ile aralarında anlamlı bir farklılık bulmuş ve kadınların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kalaycı (2022), okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ölçeğin yalnızca öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutunda anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır ve bu farklılık kadınların lehinedir. Kadın öğretmenlerin iletişime daha açık olmadı veya genellikle ebeveynlerden annelerin öğretmenler ile iletişim kurması kadınları lehine oluşmasını sağlamış olabilir. Kaya (2019), yaptığı araştırmada cinsiyete göre öz yeterlik inancının değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu çalışmada, aile katılımı alt boyutunda ve toplam puanında medeni duruma göre anlamlı farklılık çıkmıştır. Turan ve Koç (2015) ve Kuru ve Sertkaya (2020), okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumunun öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Güven (2019) ise evli ve bekar öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının arasında fark bulmuş fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Çetinkaya (2019) çalışmada, öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve ölçeğin toplam puanıyla sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır. Atasoy (2019), yaptığı çalışmada ölçeğin toplam puanı, öğrenme öğretme süreci, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutlarında bir anlamlı fark bulamamıştır. Aile katılımı alt boyutunda ise 20 ve üzeri sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleriyle 15-20 arası sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri arasında, 20 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak velilerin daha fazla katılım göstermesi ve öğretmenlerin de ebeveynler için daha fazla etkinlik hazırlamasından dolayı olabilir. Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018), yaptığı çalışmada okul öncesi sınıflarındaki çocuk adedinin, sınıfların büyüklüğüne göre daha çok olmasının, çocukların aktif olarak bulunduğu faaliyetlerini negatif etkilediğini, bunun da eğitimin yararlı olmasını engellediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler çalışmaları ayarlama, sınıftaki yönetimini ve iletişim süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Çetinkaya (2019) yaptığı çalışmada öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanıyla mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulamıştır. Atasoy (2019), yaptığı araştırmada öğrenme öğretme süreci, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıf yönetimi ve ölçeğin toplam puanına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında aile katılımı alt boyutunda 5-10 yıllık mesleki yıl geçmişi bulunan öğretmenler arasında ve 10 yıl ve üzeri mesleki yıla sahip okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İletişim becerileri alt boyutunda ise mesleki kıdeme göre 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 10 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenler arasında, 10 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2019), çalışmada mesleki yıl arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik inanç puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Puanlar paralel artış gösterdiğinden anlamlı fark bulamamıştır. Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001), yaptığı çalışmada deneyimli öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve öğrencilerle baş etme konusunda daha fazla öz yeterliğe sahip olduklarını belirtmiştir. Turan ve Koç (2015), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile deneyimleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Koçyiğit (2014), 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının 1-5 yıl aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Çetinkaya (2019), yaptığı çalışmada ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanında okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kalaycı (2022), okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ölçeğin yalnızca sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2019), yaptığı çalışmada yaşa göre farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kuru ve Sertkaya (2020), okul öncesi öğretmenlerinin yaşı ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü, zayıf ama anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Şahin ve Koç (2015), yaş ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılığa ulaşmamıştır.

ECERS ile Öz Yeterlik Ölçeği Arasındaki İlişki Sonuçlarının Tartışılması

Pianta ve arkadaşlarının (2010)'da yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim kalitesinin, öğretmen ve eğitim kalitesinden fazla etkilendiğini belirtmiştir. Koçyiğit (2014), okul öncesi eğitim kurumlarının kalite değerlendirilmesinde öğretmen öz yeterliği yüksek olanların ECERS-R puanları daha fazla çıktığı görülmektedir. Yılmaz ve Sönmez (2021), fiziksel ortamı daha iyi olan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algısını daha yüksek bulmuştur. Yılmaz ve Sönmez (2021), fiziksel çevresi ve donanımı daha iyi durumda olan sınıflarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan ve Çelenk (2020), süreç kalitesi daha yüksek çıkan ortamlarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Pianta ve arkadaşlarının (2023) Çin'de yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin ortam kalitesinden doğrudan etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Aydoğan (2019), yaptığı çalışmada, öz yeterlik inançları ile ortam düzenlemesi arasında düşük, anlamlı ve negatif bir ilişki bulmuştur.

Yapılan araştırmalarda, okul öncesi eğitimi görmüş olan çocuklarda yiyeceklerle ilgili daha çok bilgi sahibi olduklarını ve dengeli beslenmeyle ilgili alışkanlıklarını oluşturmada desteklediğini belirtmişlerdir (Ünver, 2004; Ünver ve Ünüsan 2005). Bu tezde, kişisel bakım rutinleri alt boyutuyla boyutu ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği alt boyutları arasındaki tüm ilişkiler anlamlı olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim sürecinde, etkinlik planlamalarında, öğrenme merkezlerinde çocuklara beslenme ile ilgili bilgiler verdikleri, çocuklara olumlu bir tutum oluşturmak için çaba gösterdikleri söylenebilir. Demiriz ve Dinçer (2001), okul öncesi eğitim gören çocukların, görmeyenlere nispeten öz bakım becerilerine daha çok gelişme gösterdiğini belirtmiştir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde kişisel bakım rutinlerini desteklediğini ve öğretmenle olan ilişkisini desteklemektedir.

Tükel (2017), yaptığı araştırmada Nevşehir ilindeki okul öncesi öğretmenlerin materyal azlığından dolayı öğrenme merkezlerini istenilen şekilde ayarlayamadıklarını ve etkinlik sırasında problemlerle uğraştıklarını söylemişlerdir. Bir başka araştırmada, Kahramanmaraş ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını gerçekleştirmede en fazla eğitim ortamı kısmında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir

(Arslan, 2017). Yapılan bu tezde, mobilya ve araçlar alt boyutu ile öğrenme öğretme süreci, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutlarıyla olan ilişkiler anlamlı çıkmıştır. Çıkan bu ilişkiler öğrenme öğretme süreci ile planlama alt boyutunda orta, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutunda ise zayıftır. Sınıfın eğitim materyalleri yeterli olduğunda, öğretmenleri çalışmaları daha rahat bir şekilde planlayabilir, öğrenme öğretme sürecinde materyallere daha fazla yer verebilir. Öğrenme ortamlarını da programın kazanımlarına uygun olarak düzenleyebilir.

Zembat ve Yurtsever (2002), okul öncesi eğitim sürecinde günlük plarlarda dil çalışmalarının daha ön planda olduğunu belirtmiştir. Çalışmalar, çocukların kelime haznesinin çoğalmasını, sözcükleri doğru kullanım gösterdiklerini, kendilerini açıklayabildiklerini ve kitaplara olumlu tutum gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Okul öncesi eğitim sürecinden etkinliklerin planlayıcı ve uygulayıcısı öğretmendir. Bu çalışmada, dil ve kavram deneyimleri alt boyutuyla öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler oluşmuştur. Öğretmenin dil çalışmalarını planlaması ve bunları gerçekleştirebilmesi, sınıf ortamını buna uygun olarak düzenlemesi, çocukların dil gelişimlerini sağlayabilecek şekilde iletişim kurması çocukların dil ve kavram gelişimlerini etkileyeceği sonucuna ulaşabiliriz. Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliklerinin çocukların yazı farkındalıklarına olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur.

Saydam (2003), okul öncesi öğretmenin, hareket eğitiminde önemli bir unsur olduğunu, öğretmenin kabiliyeti, bilgileri, algısı ve inançlarıyla bunu gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Civelek (2023), yaptığı çalışmasından öğretmenlerin motor gelişimi çalışmaları ile ilgili en fazla puan planlama ve uygulama ile ilgili alt boyuttan, en düşük puanı ise mesleki öz yeterlik alt boyutlardan aldıklarını belirtmiştir. Genel puan ise öğretmenlerin motor gelişimi çalışmaları konusunda kendilerine olan öz yeterlik inançları fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle öğretmenlerin öz yeterlik inançları motor gelişim etkinlikleri etkilemekte ve yapılan bu tezde olduğu gibi aralarında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tuckman (1992), çocukların yaratıcılıklarının geliştirmede öğretmenlerin kılavuz olduğunu, çocukları destekleyici çalışmalar planlanmasında, uygun çevrenin düzenlenmesinde görevleri olduğunu belirtmiştir. Okul öncesinde yaratıcılığı

desteklemek için okul öncesi öğretmenin büyük sorumlulukları vardır. Öğretmen, eğitim çevresini, yaratıcılığı destekleyecek şekilde ayarlamalı ve planlamalıdır (Özkan, 2016). Yapılan bu tezde, yaratıcılığın öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları fazla olduğunda, bunu çocuğun yeni şeyler deneyimlemesini sağladığını, buna uygun planlamalara yaparak çevreyi düzenlediğini söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesinde ailenin de katılmasını sağlayacak etkinlikler de planlama yapabilir.

Vygotsk'nin Sosyo-Kültürel Öğrenme Kuramı'nı göre, sosyal gelişim öğrenmelerin sosyal çevrelerinde, öğrenenlerin isteklerine ve öğretene bireylerin yönetmesiyle oluşur (Yeşilyaprak, 2010). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %95 oranı olarak sosyal ve duygusal becerilerin çocuklara kazandırabileceğini söylemişlerdir (Greenberg vd., 2017). Bu ifade, yapılan bu tezin sosyal gelişimle inançları ölçeği arasında oluşan anlamlılıkları desteklemektedir. Çalışkan ve Çelenk (2020), yaptığı çalışmada öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin süreç kalitesi daha yüksek bulunmuştur. Çocuk öğretmen etkileşimleri daha sıcak ve samimidir.

ÖNERİLER

POLİTİKA YAPICILARA ÖNERİLER

- İlk olarak eğitim kurumlarındaki kalitelerin belirlenebilmesi için akreditasyon çalışmaları yapılmalı ve standartlar belirlenmelidir. Bu standartlara göre eğitim kurumlarının kaliteleri değerlendirilmelidir. Eğitim kurumları belirlenen standartlardan da haberdar edilmeli ve standartlara uygun bir biçimde kurumu hazırlamalıdır.
- Ülkemizde yapılacak saha çalışmaları ile eğitim kurumlarının kaliteleri belirlenmeli, düşük seviyede olanlara gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.
- Belirlenen komisyonlar ile düzenli aralıklarla eğitim kurumları denetlenmeli, gerekli dönütler verilerek eksikliklerinin tamamlanması gerekmektedir.
- Eğitimcilerin gereksiz iş yükünü azaltmak için gerekli çalışmalar yapılabilir, bütçeler ayarlanabilir. Böylelikle eğitimciler daha fazla eğitim sürecine vakit harcayabilir, gayret gösterebilir.

- Yapılan bu tezde anaokullarının lehine bir farklılık görülmüştür. Bunların nedenlerinin ortaya çıkarılmasının ardından bu farklılıkların azaltılması için gereken destekler sağlanmalıdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak, öğretmenlerle ve uzman bireylerle beraber pilot uygulamalar yapılabilir. Pilot uygulamaların değerlendirilmesiyle beraber gerekli dönütler verilir, adım adım ülkemizde uygulanarak okul öncesi eğitim kurumlarında standartlar oluşturulabilir.

- Öğretmenlerin kendi görüşlerini, sınıfın gereksinimlerini iletmek ve giderilmesi için gereken yerlere hızlı bir şekilde ulaştırabilmek için bir online platform oluşturulabilir. Böylelikle daha hızlı, sistemli bir ilerleme sağlanabilir.

- Araştırmada okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi iyi olduğunda daha kaliteli bir eğitim sunulduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını da olumlu etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının bulunduğu bölgeler arasındaki farklılıklar giderilmeli ve dezavantajlı bölgelere yardımcı olunmalıdır.

ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER

- Ailelerin eğitim süreçlerine daha çok katılım göstermeleri sağlanmalıdır. Eğitim kurumunda vakit geçirerek çocuklarını gözlemlemeli, ev ortamında da çocuklarının eğitimini desteklemek için gerekli bilgileri kazanmaları sağlanmalıdır. Ailelerin okulla iş birliğini arttırmayla ilgili çalışmalar yapılabilir.

- Literatüre bakıldığında çoğunlukla yardımcı hizmetler personelleri ile ilgili az araştırma bulunmaktadır (Demir, 2013; Toprakçı ve Altunay, 2017; Yavuz, 2011). Okul öncesi eğitimde okullaşmanın ve hizmet standartlarının artması ve düzenli olmak üzere de artırılması çalışıldığı günümüzde eğitim sürecinde doğrudan ve dolaylı olmak üzere tesirleri olan yardımcı personellerle ilgili araştırmaların artması önemlidir.

- Geniş bir çerçevede değerlendirme yapabilmek için, okul öncesi eğitimin kalitesini ortaya çıkaran araştırmaların yapılması gerekmektedir. Ülkemizin gelişmiş ülkelerin seviyesine ulaşabilmesi amacıyla okul öncesi eğitimin kalitesini sağlaması gerekmektedir (Güleş, 2013). Ülkemizde öğretmenlere göre okul öncesi eğitimin kaliteli

olmasını sağlayan unsurlar hakkında öğretmenlerin görüşlerini içeren çalışmalar yapılması önerilebilir. Böylelikle kalite unsurları da ortak görüşle belirlenebilir.

- Kalitesi yüksek ve düşük olan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını boylamsal bir şekilde gözlemlenerek incelenebilir.

- Farklı kalite değerlendirme araçları ile eğitim kurumlarının kalitesi çapraz veri analizi ile ortaya çıkarılabilir. Böylelikle farklı değerlendirme araçları ile eğitim kurumları daha hassas bir şekilde değerlendirilmiş olur.

- Araştırmalarda özellikle okul öncesinin ilköğretim basamağına olan olumlu etkilerinden daha fazla bahsedilmesi ve bunları çocukların görüşleriyle, örnekleriyle desteklenme sağlanabilir.

- Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini belirleyebilmek için ülkemizin eğitim sistemine ve kültürel niteliklere uygun ölçekler uyarlanabilir ya da geliştirilebilir.

- Öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarından, ailelerden, yönetmeliklerden beklentileri bir araştırma konusu olabilir. Böylelikle okul öncesi eğitim ortamlarının beklentileri ortaya çıkarılabilir ve düzenleme yapılabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini rahatlatabilecekleri, öz güvenlerini arttıracak, öz inançlarını destekleyecek etkinlikler ile ilgili saha çalışması yapılabilir.

- Yardımcı personeli olan ve olmayan kurumların kalite farklılıklarını ortaya çıkaran çalışmalar yürütülebilir.

- Ülkemizin kültürel özelliklerine, eğitim sistemine, değerlerine uygun bir ölçek geliştirilerek okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇEV (2019). 7 Çok Geç Erken Çocukluk Eğitiminin Üzerine Düşünce ve Öneriler <https://www.acev.org/directory/7-cok-gec-erken-cocukluk-egitiminin-uzerinedusunce-ve-oneriler/> (Erişim Tarihi: 17.04.2023)
- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz.
- Ağgöl Yalçın, F. A., ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Ak, G. K., Yıldırım, B., ve Ateş, H. K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 89-108.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tokat ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi EBE.
- Argon, T., ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime ve Oul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 16(2), 413-430.
- Arı, R., ve Acar, İ. H. (2018). Okul öncesi eğitimde sosyoekonomik düzeyin yapı ve etkileşim kalitesi üzerine etkisi: Bir durum çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 58–75.
- Arslan, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Algılarının Karikatürize İfadeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 215-231.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz – Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atasoy, K., H. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeyleri ve Öz Yeterli İnançları arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi), EBE.
- Atik, B. (2003). *Okul öncesinde eğitsel materyal yapımının amaçları ve önemi* (1. baskı). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- Avcı, N. (2015). *Her yönüyle okul öncesi eğitim 17: Okul öncesinde materyal geliştirme*. Ankara. Hedef Yayıncılık.
- Ay, Ş., ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen özellikleri ve bu özellikler açısından öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 148-166.
- Aydoğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 37–58.
- Aydın, S., ve Uzuntarla, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 270–285.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik inançlarının incelenmesi: Okul öncesi örneği* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi). Erzurum.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York. Freeman.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research*. 8(3). 231–255.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 7 (1): 2-16.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121– 130.
- Baştürk, R., Işıkoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 7-32.

- Bayhan, P. (2014). *Her yönüyle okul öncesi eğitim* 8 (1. baskı). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Bayraktar, V., Güven, G., ve Temel, Z. F. (2016). Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Bekman, S. (1982). *Preschool education in Turkey: A study of the relationship between children's behavior, the aims of the programme, and the sex and social class of the child*. (Unpublished doctoral dissertation). London University: London.
- Bekman, S. ve Gürselel, F. (2005). *Doğru başlangıç ve Türkiye'de okul öncesi eğitim*. TÜSİAD Yayınları.
- Belgesi, M. P. (2006). *Mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme projesi. Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminde Sosyal Ortaklar ve Sosyal Diyaloğun Rolünün Güçlendirilmesi Politika Belgesi*.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (289–314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Biber, K. (2012). *Okulöncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri*. Gülaçtı, F.,Tümkaya, S.(Edt.ler). *Erken Çocukluk Eğitimi*.(s.25-67). Pegem Akademi. Ankara.
- Biehl, K. (2011). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analiz Raporu*. Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi.
- Bilgin, H. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekanın düzenlenmesi. *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*,(2. Baskı).(ss. 151-166) Ankara: Eğiten Kitap.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. ve Mashburn, A. (2010). Okul öncesi programlardaki düşük gelirli çocuklar için çocuk bakımı kalitesi ile çocuk sonuçları arasındaki ilişkinin eşik analizi. *Erken çocukluk araştırmaları üç aylık dergisi*, 25 (2), 166-176.
- Bursalıoğlu, Z., 2015. *Okul Yönetiminde Yeni yapı ve Davranış*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi), EBE.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education and Development*, 16(4), 505-520.
- Cavkaytar, A.,(2000). “Okulöncesi Eğitimde Okul, Aile, Çevre İşbirliği” Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. (Edt: Sefik Yasar) Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, ss.133–143,
- Civelek, Ö. Ü. P. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motor Beceri Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlar: Karma Bir Araştırma.
- Clark, P. (2001). Recent research on all-day kindergarten. Champaign, IL: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. ED453982
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Çağrı, M. (2020). *Okul öncesi öğrenme ortamları ile öğrenci öğretmen ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).SBE.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-18.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalışkan, H., ve Çelenk, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile eğitim ortamı kalitesi arasındaki ilişki.*Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 112–130.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1). 48–61
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online* 2(2), sf. 28-34
- Çetin, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi) SBE.

- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: *Sorun kaynakları ve destek stratejileri. İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çubukçu, Z., Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(8), 57-74.
- Dağal, B. A. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Yönetim ve Liderlik. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Day, M.C.R.K. Parker, The Preschool In Exploring Early Childhood Programs, second Ed. Allyn and Bacon Inc., Boston, 1977.
- Demir, M. (2013). *Eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi), SBE.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 Yaş çocuklarının özbakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, s.150, 11-19.
- Demiriz, S., Karadağ, A., ve Ulutaş, İ. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*.
- Demirtaş, Z., ve Gündoğdu, K. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel yeterlilik ve insan kaynağının kaliteye etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 273–290.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayımlanmış doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi) FBE.
- Doğan, Ö. İ., ve Tütüncü, Ö. (2003). Hizmet İşletmelerinde Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında ISO 9001: 2000 ve Bilgisayar Destekli Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Yayınları*, 1.
- Duy, B. (2014). *Güdülenme ve bireysel farklılıklar*. Kaya, A. (Ed.). Eğitim Psikolojisi. (505-541), Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, E., Taşkın Ekici, F. ve Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 53-6

- Eliaison, C. Ve Jenkins, L.(2003). A Practical Guide to Early Childhood Curriculum, Upper Saddle River, N.J. : Merrill
- Ersay, E., (2010). *Aile eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*, Z.Fulya Temel (Ed.) Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde (s.274-325) Ankara: Anı Yayıncılık
- Feyman, N.(2006).*Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanlarına üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi) SBE.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*.(Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi). SBE.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gök, B. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yordayıcıları: Teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumları ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları* (Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Göl Güven, M. (2009). Evaluation of the Early Childhood Classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), p. 437-451.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Guskey, T. R. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7(1), 70-80.
- Guskey, T. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal* 31, 627-643
- Güçhan Özgül, S., (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi). SBE.

- Güler, D. S. (2004). *Okul öncesi eğitim programının uygulanmasında kurum yöneticilerinin yönetsel ve liderlik sorumluluk alma ilişkin değerlendirmeleri*. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı -3- (s. 124-134).
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi). SBE.
- Gültekin Akduman, G. (2016). *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. Uyanık Balat, G. (Ed.). Okulöncesi eğitime giriş içinde (s. 1-16). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Günbayı, İ., ve Akcan, F. (2013). İlköğretim kurumları yöneticilerinin yaşadıkları iş streslerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(2), 195-224.
- Gürkan, T. (2006). *Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Editör: E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Gürkan, T., (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. R.Zembat (Ed.). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. (s.35-76). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi), EBE.
- Güven, Y. ve Dibek, E. (2006). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları Etkinliklerinin Yaratıcılık Açısından İncelenmesi*, I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, Ed. Oya Ramazan, Kadriye Efe ve Gülçin Güven, İstanbul.
- Harms, T., ve Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Hohmann, M., ve Weikart, D.P. (2002). *A study guide to educating young children: Exercises for adult learners*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Howes, C. , Burchinal, M. , Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R. ve Barbarin O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Hu, X., Pianta, R. C., LaParo, K. M., ve Hamre, B. K. (2023). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skill development: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 123–135.

- Ishimine, K., ve Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.
- İnanlı, R. (2003). *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetim ve Yapılar Toplantısı Raporu*, 5-6 Aralık, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., ve Sunar, D. (1993). Başarı ailede başlar: Çok amaçlı bir eğitim modeli. İstanbul: YA-PA
- Kalaycı, K.D. (2022) *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi). LEE.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi,) SBE.
- Kalkan, E.ve Akman, B. (2009). Examining Preschools' Quality In Terms Of Physical Conditions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2009(1), s. 1573- 1577.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., Tuncer, N., (2012). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi, Morpa Yayınları: İstanbul
- Kandır, A., Özbey, S., İnal, G, (2011). Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller, İstanbul: Morpa Yayınları
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katz, L. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programs. ERIC Document Reproduction Service No: ED355-041.
- Katz, L. (2003). What is basic to all our children: A contemporary perspective. OMEP, World Counsel and Conference, Kuşadası, 20-34.
- Kaya, Ş., 2019., Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancılarının Bazı Değişkenlere Göre Güncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11 (18) , ss.345-363 .
- Kelley, P. ve Camilli, G. (2007). The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programs: A Meta-analysis. In Progress at Teachers College, Rutgers University.
- Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi SBE.

- Kıldan, O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında; "Eğitim Hizmetlerinde Kalite". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 111- 130.
- Knopf, H. T., ve Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 419-427.
- Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi eğitimde yapı ve süreç kalitesinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,14(4), 1343–1358.
- Korkmaz, İ. (2014). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.) Eğitim Psikolojisi İçinde (245-269). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (1)*, 2008, 135-149.
- Kök, M., Küçükoglu, A., Tuğluk, M. N. ve Koçyiğit, S. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (16), 160-171.
- Köse, A. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin uyguladıkları yönetim biçimleri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki* (Master's thesis,) EBE.
- Kurşunlu, E. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi.
- Kuru, S., ve Sertkaya, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 135–154.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., ve Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147–158.
- Laferney, P. (2006). Early Childhood Professional Development and Classroom Quality in Preschool Classrooms, (Yüksek Lisans Tezi), Oklahoma State University, Oklahoma.
- Layzer, J. I., ve Goodson, B. D. (2006). The “quality” of early care and education settings: Definitional and measurement issues. *Evaluation review*, 30(5), 556-576.

- Lofthouse, B. Managing The School as an Organization School; *Organization and Management, The Study of Primary Education A Source Bddk*, Volume 3, The Palmers Press, 1990.
- Love J., Schochet P., Mechstroth, A. (1996). Are They in Any Real Danger? What Research Does and Doesn't – Tell you About Child Care Quality and Children's Well Being. Princeton NJ: Mathematica Policy Research, Inc.,
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., ve Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801.
- MEB (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okul Öncesi Programı.
- MEB. (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete (Sayı: 29072, 26 Temmuz 2014).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-3.htm> (Erişim Tarihi 10/05/2025)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2014. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı,
<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> (Erişim Tarihi 10/05/2025)
- MEB. (2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2011). Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi projesi Türkiye'de okul öncesi eğitimde kalite standartları durum analizi raporu.
http://tegm.meb.gov.tr/erkenegitimisec/images/stories/duyurular/Kalite_durum_analizi_raporu_TR.pdf adresinden elde edildi (Erişim Tarihi 10/05/2025)
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- MEB. (2024). Okul Öncesi Eğitim Program. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEGEP (2011). Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeler.

http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Erken%20%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitiminde%20Temel%20%C4%B0lkeler.pdf, (Erişim Tarihi 10/05/2025)

MEGEP (2013). Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve Öğretim Materyalleri (MEGEP). (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi erken çocukluk eğitimi kurumlarında fiziksel özellikler ve personel modülü, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitim%20Kurumlar%C4%B1nda%20Fiziksel%20%C3%96zellikler%20ve%20Personel.pdf (Erişim Tarihi 10/05/2025)

Micozkadıoğlu, İ. İ., ve Berument, S. (2011). Okul Öncesi Kurum Kalitesinin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Sosyal Yeterliği ve Akademik Başarısına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 123-140.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.

Montessori, M. (2013). The montessori method. London: Transaction Publishers.

Monti, J. D., Pomerantz, E. M., ve Roisman, G. I. (2014). Can parents' involvement in children's education offset the effects of early insensitivity on academic functioning? *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 859

Morrison, G.S. (2003). Fundamentals of Early Childhood Education, Upper Saddle River; New Jersey, Columbus, Ohio

NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2007). Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria: The Mark of Quality in Early Childhood Education. Washington: National Association for the Education of Young Children.

NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (1996). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8. Web: www.naeyc.org

NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2009). Position Statement Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Web:

- <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf> (Erişim Tarihi 22/11/2024)
- Neuman, S.B. and Roskos, K. (2005). The State of State Pre-Kindergarten Standards. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 125-145.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980.
- Nowak, J. A., Nichols, J. D., ve Coutts, D. (2009). The impact of full-day vs. half-day kindergarten on student achievement of low socioeconomic status minority students. *Scholarly Partnerships Edu*, 4(1), 34-47.
- Nummila, M. (2016).
Varhaiskasvatuksenoppimisympäristöjenjavarhaiskasvatussuunnitelmien ECERS-R laatu.Jyväskylänliopisto: Jyväskylä
- O'Donnell, J., ve Kirkner, S. L. (2014). The impact of a collaborative family involvement program on latino families and children's educational performance. *School Community Journal*, 24(1), 211-234.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2017). Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care. Paris: OECD Publishing. Polat Yaman, R., ve
- OECD. (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). Okulöncesi Eğitimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Oktay, A. ,2007. Okul Öncesi Dönemin Önemi ve Yaygınlaştırılması, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular, Ed.: A. Oktay; Unutkan, Ö.,Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kocaeli. Kocaeli Üniversitesi SBE.
- Özbilen, N. (2015). Eğitim materyali geliştirmenin öneminin farkında mıyız? <http://blog.classroom.com/tr/egitim-materyali-gelistirmenin-oneminin-farkinda-miyiz/> (Erişim Tarihi 10/05/2025)
- Özçelik, E. B. (2021) Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların dil gelişimi özelliklerinin değeriendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Dicle Üniversitesi SBE.

- Özdemir Topaloğlu, A., 2009. Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterlilikleri, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi SBE.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayımlanmış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi EBE.
- Özgan, H. (2009), An Evaluation Related with Preschool Education in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 7(3), 312-319.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerinin incelenmesi* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Özkan, H. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, SBE.
- Özkoşar, H., Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2),116-125.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> (Erişim Tarihi 23/06/2025)
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2004). Big theories revisited. Etten, V. S. and McInerney, D. M. (Ed.), Self-efficacy in education revisited. Empirical and applied evidence. 115-164.
- Pajares, F., ve Schunk, D.H. (2002) Self beliefs and school success:Selfefficacy,selfconcept and school achievement. In R.RidingveS.Royner (Eds.), Perseption, s.239- 266. London: Ablex
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of science education*, 28(6), 655-671.

- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. ve Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281 – 303.
- Polat Yaman, R., ve Saçkes, M. (2017). Anne-babalar okul öncesi eēitim kurumu yöneticilerinden ne bekliyor? Anne-baba ve yönetici beklentilerinin karşılaştırılması. *Erken ocukluk alışmaları Dergisi*, 1(1), 94- 103.
- Polat, E. (2014). Okul ncesi eēitim kurumlarındaki kalitenin ocuēun yaratıcılıēına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Poyraz, H., ve Dere, H. (2006). *Okulöncesi eēitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sahasrabudhe, P. (2006). Design for learning through the arts. *International Journal of Education Through Art*, 2(2), 77-92.
- Saydam R. (2003). İlkēretim okulu I ve II. Devre müzik eēitiminde eēitimci sorunu. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim, İnönü Üniversitesi, SBE.
- Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting [elektronik sürüm]. ERIC.
- Senemoēlu, N. (1994). Okulöncesi eēitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Serdaroēlu, H. U. (2019). Okul ncesi Eēitim Ortamlarının Kalitesi ile ocukların Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Sevinç, Müzeyyen. Erken ocuklukta Gelişim ve Eēitimde Yeni Yaklaşımlar. 1.Basım.2.Cilt.İstanbul,Morpa Kültür Yayınları,2005.
- Sheridan, S. (2001). Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives *Acta Universitatis Gothoburgensis*, s.14-82.
- Smith, J. (2000). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*. Columbus- Ohio: An Imprint of Prentice Hall.
- Solak, N. (2007). Adana İl Merkezinde Bulunan Okulöncesi Eēitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, SBE.

- Sözer, E. (2008) “Okul öncesi Öğretmeninin Görevi, Nitelikleri ve Okul öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme” Okul öncesi Eğitime Giriş, (ed.Yaşar, Ş.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1841.
- Şahin, F. T., ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor?.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şahin, F., ve Koç, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123–134
- Şenol Ulu, F. B. (2012). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Taç, P. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri ile mesleki yeterliliklerinin karşılaştırılması (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1993). 14. Milli Eğitim Şurası. [Çevrim-içi <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.html>], (Erişim Tarihi 13/12/2024)
- TDK. (2024). Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi 10/05/2025)
- Temel, Z. F., (2012). “Erken Çocukluk Eğitim Programları: Niteliksel Bileşenler”. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1 (2), 78-84.
- Temel, Z. F., Aksoy, A.B., ve Kurutulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Z.Fulya Temel (Ed.) Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde (s.327-361) Ankara: Anı Yayıncılık
- Tepe, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK.
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.

- Tetik, A. (2021). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Thomason, A. C., ve La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304.
- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi).
- Tschannen Moran, M., Hoy, A.W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tuckman, B. W., ve Sexton, T. L. (1992). Self-believers are self-motivated; self-doubters are not. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 425-428.
- Tuckman, B. W. (1992). *Educational Psychology: From Theory to Application*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Tuğrul, B. (2005). Hizmetlerde Kalite: Personel ve Fiziki Şartlar. AÇEV Okulöncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu.
- Tuncer, B., (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58.
- Turan, F., ve Koç, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 548–562.
- Turan, F., ve Yazıcı, E. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel olanakları ve eğitim ortamları: Sosyoekonomik çevre farklılıkları açısından bir inceleme. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 21–39.
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi). SBE.

- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul. Yeditepe Üniversitesi SBE.
- Ulcay, S. (1993). *Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program*, İstanbul.
- Ulubeli, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi). SBE.
- UNESCO. (2006) *Strong Foundations. Early Childhood Education and Care*. Paris: UNESCO.
- Ural, O., ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Ed: Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Murat Sözer. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Uysal, Ö., ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 49-74.
- Ültay, E. ve Ültay, N. (2016). *Okul öncesi eğitim için öğretim teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara.Pegem.
- Ünver, Y. (2004). *5-6 yaş okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilecek besin gruplarına yönelik beslenme eğitimi programlarının çocukların beslenme bilgileri ve davranışlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi). SBE.
- Ünver, Y. ve Ünüsan, N. (2005). Okul öncesinde Beslenme Eğitimi Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, s. 529-551.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16
- Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yavuz, B. (2011). *İlköğretim okullarında hizmetli personelin çalışma koşulları ve hizmetlerin gerçekleşme düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). EBE.
- Yaya, D. (2016). *Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite Uygulamaları:Sistemler Arası Bir Karşılaştırma* (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi). SBE.

- Yel, E. (2018). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ile Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi). EBE.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme Öğretim* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, C., ve Durmuşoğlu, M. C. (2018). The family involvement in different early childhood curricula and approaches in the world. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 23-38.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Ege Üniversitesi).İzmir.
- Yılmaz, A., ve Gültekin, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki özelliklerinin öğretim ortamına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 57-74.
- Yılmaz, A., ve Şahin, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu, tükenmişlik düzeyleri ve yardımcı personel desteği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 375–392.
- Yılmaz, M., ve Sönmez, M. (2021). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre kalitesinin öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 912–933.
- Zembat, R ve Yurtsever, M. (2002). *Beş-altı yaş çocuklarının kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi*. Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler içinde. (s. 22-131).
- Zembat, R. (2013). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (5. baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Zembat, R., (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Nitelik*. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. İstanbul: Morpa Yayınları, 25-44.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Kararı

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 10.02.2025	Toplantı Sayısı: 1	Karar Sayısı: 66
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-29: Yüksek Lisans Öğrencisi İlkem MERİÇ'in 13.01.2025 tarihli başvuru dosyası okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İlkem MERİÇ'in "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisinin İncelenmesi" isimli çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Yüksek Lisans Öğrencisi İlkem MERİÇ'e bildirilmesine, Oy birliği ile karar verildi.		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ahmet KARA İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Muhammed ÇINAR Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Ercan BURSAL Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Sedat BOZARI Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU
DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	“Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisinin İncelenmesi” adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	13.01.2025
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	10.02.2025
Karar tarihi	10.02.2025

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ

Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Ahmet KARA

Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Muhammed ÇINAR

Üye

(İzinli)

Prof. Dr. Ercan BURSAL

Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Sedat BOZARI

Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL

Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT

EK:2 Veri Toplama Araçları

Değerli öğretmenler,

Yapılan bu araştırmanın amacı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Değerlendirilmesi ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisinin İncelenmesidir. Yüksek Lisans tezi kapsamında yapılan bu çalışmada sizin değerli bilgilerinize başvurulmaktadır. Bilgileriniz sadece araştırma kapsamında değerlendirilecek, herhangi başka bir amaç için asla kullanılmayacak ve paylaşılmayacaktır. İlk bölümde demografik bilgilere, ikinci bölümde Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği-ECERS ve üçüncü bölümde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği bulunmaktadır. Lütfen işaretlenmeyen soru bırakmayınız. Demografik bilgi formunu doldurduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum.

Evet(1)

Hayır (2)

**İlkem Meriç
Yüksek Lisans
Öğrencisi**

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1) Eğitim durumunuz nedir?

(1) Lise

(2)

Önlis

ans

(3)

Lisa

ns

(4) Lisans

Üstü

2) Sınıf mevcudunuz kaç kişidir?

5-10 kişi (1)

11-20 kişi (2)

21-30 kişi (3)

30 üstü (4)

3) Kaç yıldır görev yapmaktasınız?

1-5 yıl (1)

6-10 yıl (2)

11-15 yıl (3)

16-20 yıl (4)

20 yıl ve üstü (5)

4) Yaşınız hangi aralıktadır?

20-25 yaş (1)

26-30 yaş (2)

31-35 yaş (3)

36-40 yaş (4)

41 yaş ve üstü (5)

5) Hangisinde görev yapmaktasınız?

Anaokulu (1)

Anasınıfı (2)

- 6) Okuldaki eğitim zamanınız nasıldır?
Tam gün (1) b) Yarım Gün (2)
- 7) Sınıfınızda yardımcı personel bulunmakta mıdır? (hizmetli/stajyer vs)
Var (1) Yok (2)
- 8) Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik koşulu nasıldır?
Kötü (1) Orta (2) İyi (3) Çok iyi (4)
- 9) Cinsiyetiniz nedir?
Kadın (1) Erkek (2)
- 10) Medeni durumunuz nedir?
Evli (1) Bekar (2)

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ- ECERS

BÖLÜM II

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak kendi sınıfınızı gözleyiniz. Her durum için 1 en kötü 7 en iyi olmak üzere en uygun seçeneği işaretleyiniz. Gözlemlediğiniz ortamı açıklayan kısa bir gözlem notunu da boşluğa kaydediniz.

Örneğin: kişisel bakım rutinlerinden birinci soru olan karşılama ve uğurlamada “2- 3. Birileri çocukları karşılar ve uğurlar” seçeneğini işaretleyecek iseniz, eğer karşılama ve uğurlama çoğunlukla aksamadan yapılıyor ise “3”, eğer bazen yapılıyor ara ara aksıyor ise “2” seçeneğini işaretleyiniz.

Kişisel bakım rutinleri

1. Karşılama ve uğurlanma alanları (6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

1. Çocuklar ve aileler karşılanıp uğurlanmazlar.

2- 3. Birileri çocukları karşılar ve uğurlar.

4- 5. Çalışanlardan biri çocukları ve aileleri sıcak bir şekilde karşılar ve uğurlar.

6- 7. Çocukların ve ailelerin geldiklerinde karşılanıp çocukların eşyalarını bırakacakları kendi vestiyerlerin olduğu ferah ve düzenli bir alan vardır ve bu sırada öğretmen ailelerle bilgi alışverişinde bulunur.

Notlar.....
.....

2. Yemek ve kahvaltı

(1) (2) (3) (4) (5)

(6) (7)

1.Düzenli yemek saatleri ve besleyici değeri olan yemekler yoktur.

2-3.Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocukları düzenli olarak sunulur. Yemek saati çocukların sosyalleşebileceği ve servise becerilerini geliştirebilecekleri şekilde kullanılmaz.

4-5. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur. Öğretmen çocuklarla birlikte sohbet eder.

6-7. Dengeli ve besleyici değeri olan yemekler çocuklara düzenli olarak sunulur. Yemek saatlerinde çocukların öğrenmeleri desteklenir (örneğin; öz bakım becerileri, ilgilendikleri konular, yiyeceklerin renkleri şekilleri, geldikleri yerler vb)

Notlar.....
...

3. Uyku veya dinlenme

(1) (2) (3) (4) (5)

(6) (7)

1. Çocukların sessiz ve loş bir ortamda dinlenmeleri veya uyumaları için hazırlanmış bir alan ve onlarla ilgilenecek görevli yoktur.

2-3. Uyku ve dinlenme zamanı yeterli olarak ayrılmış ve bu sürede çocuklarla ilgilenecek bir görevli vardır.

4-5. Çocukların dinlenmeleri için hazırlanmış sesiz, loş, yatakların veya rahat oturma araçlarının olduğu bir alan vardır ve öğretmen bu sürede çocuklarla ilgilenir.

6-7. 5'teki tüm özelliklere ilave olarak erken uyuyan ve uyumayan çocuklar için alternatif etkinlikler planlanmıştır.

Notlar.....

4. Tuvalet ve temizlik alanları

(1) (2) (3) (4) (5)

(6) (7)

1. Çocukların sayısına ve boylarına uygun temiz lavabo ve tuvaletler yoktur.

2-3. Çocuklar için yeterli ve uygun lavabo ve tuvaletler vardır fakat temiz değildir.

4-5. Çocuklar için yeterli ve temiz lavabo ve tuvaletler vardır fakat çocuklar kendi başına kullanamazlar.

6-7. Çocukların sayısına ve boylarına uygun, temiz, düzenli ve bağımsız kullanabilecekleri lavabo ve tuvaletler vardır.

Notlar.....
.....

5. Kişisel bakım

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Çocukların kişisel bakımlarına (el yıkama, diş fırçalama, saç tarama gibi) hiç önem verilmez.

2-3.Çocukların kişisel bakım ihtiyaçlarına düzensiz olarak yer verilir.

2-5. Kişisel bakım için düzenli bir süre ayrılmış, çocuklar yemeklerden önce ve sonra ellerini yıkar ve dişlerini fırçalarlar.

6-7. Kişisel bakım programın bir parçasıdır ve çocukların bu becerileri bağımsız olarak alışkanlık haline getirmeleri öğretilir.

Notlar.....
.....

Mobilya ve araçlar

6. Sınıf (yemek, uyku, depo, vestiyer araçları ve genel durum) (6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

1. Bu alanlarda araçlar ve sınıfın aydınlanma, havalandırma, ısınma, temizlik, güvenlik ve düzen gibi özellikleri yetersizdir.

2-3. Yeterli araçlar vardır fakat eski ve uygunsuzdurlar. Yerler ve duvarlar kirlidir.

4-5. Yeterli sayıda ve nitelikte malzeme vardır. Sınıf temiz ve düzenli görünür.

6-7. 5'tekilere ilave olarak temiz, ferah ve düzenli bir sınıftır.

Notlar.....
.....

7. Sınıf (sınıf içi öğrenme araçları, masa, sandalye ve dolaplar) (5) (6) (7)

(1) (2) (3) (4)

1.Yeterli sayıda ve nitelikte masa, sandalye ve eğitimsel araçların saklanması ve kullanımına yönelik dolaplar yoktur.

2-3. Yeterli sayıda ve nitelikte araçlar vardır.

4-5. 3'teki özelliklerin yanında kum/su havuzu veya tamir masası gibi araçlar vardır.

6-7. Yukarıdaki tüm özelliklere ilave olarak çocukların bu araçları bağımsız kullanmaları için resimler ya da etiketler yapılmıştır.

Notlar.....
.....

8. Sınıf (dinlenme ve oturma alanları)
(6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

1. Çocukların rahatlıkla yere oturabilecekleri halı, yastıklar ve minderler yoktur.

2-3. Sınıfta halı kaplı bir alan olmasına rağmen yerde oynayabileceği minderler ve rahat ortam yoktur.

4-5. Çocukların yerde oyun oynamaları, kitap okumaları için özel yumuşak ve rahat bir alan vardır.

6-7. 5'tekilere ilave olarak yumuşak ve rahat ortam diğer alanlara da yayılmıştır.(evcilik, kitap vb)

Notlar.....
.....

9. Sınıf düzenlenmesi
(6) (7)

((1) (2) (3) (4) (5)

1. Sınıfta belirgin olarak düzenlenmiş ilgi köşeleri yoktur.

2-3. Sınıfta bir ya da iki ilgi köşesi, rasgele yerleştirilmiştir.

4-5. sınıfta üç veya daha fazla ilgi köşesi yeterli araçlarla donatılmış olarak düzenlenmiştir. Bu köşeler gürültülü ve sessiz olarak birbirinden ayrılmıştır ve öğretmen rahatlıkla bu köşeleri gözlemleyebilir.

6-7. Yukarıdaki özelliklere ilave olarak ilgi köşelerinin düzenlenmesi çocukların bağımsız ve özgür kullanımına izin verir. (açık dolaplar, etiketleme vb)

Notlar.....
.....

10. Çocuklara yönelik dekorasyon
(7)

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

1. Sınıfın duvarları boş veya çocukların ilgisini çekmeyen eşyalarla dekore edilmiştir.

2-3. Afişler veya öğretmenin kendi yaptığı çalışmalar duvarlarda asılmıştır.

4-5. Çocukların yaptığı çalışmalar (birbirine benzeyen), öğretmenlerin yaptığı eğitici materyaller duvara asılmıştır.

6-7. Sınıf çocukların özgün çalışmalarıyla, eğitici (sayı, harf, renk, şekil vb) tablo/mobil/panolarla süslenmiştir. Çocukların yaptıkları proje ve üç boyutlu çalışmalarda sınıfta sergilenir.

Notlar.....
.....

Dil ve Kavram Deneyimleri

11. Dili anlamayla ilgili çalışmalar (kitaplar, resimler, pazen tahta vb) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Çocukların dil öğrenmeleriyle ilgili çok az materyal vardır.

2-3. Bazı materyaller vardır fakat kapalı dolaplarda ya da belli zamanlarda çocuklara kullanılır.

4-5. Yeterli materyaller vardır serbest zamanda çocukların kullanımına açıktır.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmende çocuklarla dili anlamada ve kullanmada iyi bir model olur.

Notlar.....
.....

12. Dili kullanmayla ilgili çalışmalar (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Gün içinde dille ilgili herhangi bir etkinlik planlanmamıştır.

2-3. Türkçe dil etkinliği her gün yapılır fakat çocukların dili kullanmaları diğer zamanda teşvik edilmez.

4-5. Tüm etkinliklerde çocukların dili kullanmaları ve kendilerini ifade etmeleri teşvik edilir.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmen kavram öğretimine yönelik etkinlikler planlar.

Notlar.....
.....

13. Kavramlar (sıralama, sınıflama, şekil, sayı vb) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Kavramların öğretimine yönelik hiçbir oyun, materyal veya etkinlik yoktur.

2-3. Kavramlara yönelik bazı materyaller vardır fakat sadece öğretmen rehberliğinde kullanılır.

4-5. Kavramlara yönelik yeterli materyal vardır ve çocuklar serbest zaman etkinliğinde bunları istedikleri gibi kullanabilir.

6-7. Dili kullanmaya yönelik birden fazla etkinlik planlanmıştır ve çocukların kendilerini ifade etmeleri ve güzel konuşmaları teşvik edilir.

Notlar.....
.....

14.Dilin günlük kullanımı
(6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

1. Grup etkinliklerinin dışında çalışanlar sadece çocukların davranışlarını yönlendirmek için konuşurlar (sıraya girin, sessiz olun vb)

2-3. Çalışanlar çocuklarla kısıtlı olarak konuşurlar, genellikle evet/hayır ya da kısa cevaplı sorular sorarlar.

4-5. Çalışanlar çocuklarla sık sık sohbet ederler. Çocuklara neden, nasıl, eğer gibi sorular sorularak uzun sohbetler etmeleri teşvik edilir.

6-7. Çalışanlar her fırsatta çocuklarla uzun uzun sohbetler eder, fikirlerini açıklamaları için teşvik ederler.

Notlar.....
.....

Büyük ve küçük kas gelişimi etkinlikleri

15. Küçük kas geliştirici çalışmalar (lego, yap-boz, bocuklar, makas, boyalar vb) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Küçük kas gelişimine yönelik uygun materyaller yoktur.

2-3. Bazı materyaller çocukların günlük kullanımına sunulmuştur.

4-5. Yeterli ve gelişime uygun materyaller çocukların günlük kullanımına sunulmuştur.

6-7. Yukarıdakine ilave olarak materyaller çocukların bağımsız kullanımına yönelik olarak düzenlenmiş ve küçük kas gelişimini destekleyici etkinlikler planlanmıştır.

Notlar.....
.....

16. Rehberlik

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

1. Çocuklar küçük kas gelişimine yönelik materyaller kullanırken hiçbir yetişkin rehberliği yoktur.

2-3. Rehberlik sadece sağlık, güvenlik ve tartışmaları çözmek için yapılır.

4-5. Çocuklar bu materyallerin kullanmaları ve çalışmalarını tamamlanmalar için teşvik edilir. Yaptıkları ürünlere değer verilir.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak öğretmen farklı zorluk derecelerinde olan çalışmalar planlar ve materyaller sunar.

Notlar.....
.....

**17. Büyük motor gelişimine yönelik alan
(7)**

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

1. Büyük motor gelişimine yönelik etkinlikler için açık hava alanı ya da kapalı salon yoktur.

2-3. Bu etkinlikler için küçük bir alan vardır.

4-5. Bu etkinlikler için yeterli genişlikte alan ve fiziksel gelişimi destekleyici oyun araçları vardır.

6-7. Bu etkinlikler için planlanmış, güvenli, zengin araçlarla donatılmış açık hava ve kapalı salonlar vardır.

Notlar.....
.....

18. Büyük motor gelişimine yönelik araçlar (tırmanma, denge araçları, kaydırak, salıncak vb)

**(1) (2) (3) (4) (5)
(6) (7)**

1. Çok az materyal ya da gelişim düzeyine uygun olmayan materyaller vardır.

2-3. Bazı materyaller var fakat çok az kullanılıyor.

4-5. Materyaller çocuğun kullanımına açık ve düzgündür.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak farklı zorluk derecelerinde çeşitli araçlar vardır.

Notlar.....
.....

**19. Büyük motor gelişimini destekleyici etkinlikler
(5) (6) (7)**

(1) (2) (3) (4)

1. Büyük motor gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri yoktur.

2-3. Ara sıra bu etkinlikler yapılır.

4-5. Sabah ve öğleden sonra düzenli olarak bu etkinliklere yer verilir.

6-7. Düzenli olarak planlanmış çocukların gelişimine uygun büyük motor etkinlikleri vardır.

Notlar.....
.....

20. Rehberlik
(7)

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

1. Bu etkinliklerde çocuklara hiç rehberlik edilmez.
- 2-3. Çocuklara rehberlik sınırlı da olsa sağlanır. Öğretmen uzaktan çocukları izler.
- 4-5. Öğretmen çocukların yakınında durur ve güvenliklerine dikkat eder.
- 6-7. Öğretmen çocuklara oyunlarında sorular sorar, materyalleri kullanmalarında destek olur.

Notlar.....
.....

Yaratıcı etkinlikler

21. Sanat
(7)

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

1. Çok az sanat materyalleri vardır ve çocuklar bunları istedikleri zaman kullanamazlar.
- 2-3. Çoğunlukla boyalar vardır ve çocukların serbest zamanda etkinliğinde kullanırlar. Öğretmen bir model sunar ve çocuklardan modele benzer çalışmalar yapmalarını ister.
- 4-5. Çocukların kendilerini bireysel olarak sanat materyalleriyle ifade etmeleri ve özgün ürünler oluşturmaları teşvik edilir.
- 6-7. Çok çeşitli materyaller çocuklar tarafından özgürce kullanılır. Üç boyutlu ürünler yapmaya yönelik kil, yoğurma maddeleri vb materyaller kullanılır.

Notlar.....
.....

22. Müzik
(5) (6) (7)

(1) (2) (3) (4)

- 1.Çocukların kullanabileceği müzik araçları yoktur.
- 2-3. Müzikle ilgili birkaç araç vardır ve nadiren kullanılır.
- 4-5.Planlanmış müzik etkinlikleri ve çocukların kullanabileceği araçlar vardır.
- 6-7. Her gün çocukların şarkı söyleyebileceği ve dans edebileceği müzik etkinliği yapılır. Müzik araçları serbest zamanda çocukların kullanımına açıktır.

Notlar.....
.....

23. Blok
(6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

1. Değişik boy ve şekillerde hazırlanmış bloklar ve bunlarla çocukların çalışabileceği bir alan yoktur.

2-3. Blok köşesi olmadan çocukların kullanabileceği bloklar vardır.

4-5. Değişik boy ve şekillerde hazırlanmış bloklar ve blok köşesi sabah ve öğleden sonra çocukların kullanımına açıktır.

6-7. Değişik boy ve şekillerde hazırlanmış tahta ve diğer malzemelerden hazırlanmış bloklar, çocukların rahatça kullanabilecekleri raflara yerleştirilmiş ve oynamaları için geniş bir alan vardır.

Notlar.....
.....

24. Kum/su alanları
(5) (6) (7)

(1) (2) (3) (4)

1. Çocukların kullanımına açık su veya kum masası veya alanı yoktur.

2-3. Çocukların açık havada ya da sınıfta kum/suyla oyun oynama imkanları vardır.

4-5. En az hafta da bir çocuklar kum/suyla oyun oynama imkanları vardır. Bu alanda kovalar, kürek vb destekleyici araçlar vardır.

6-7. Çocukların kullanabileceği kum veya su masası/havuzu burada doldurup boşaltmayı sağlayıcı diğer araçlar sınıfta veya açık hava oyun alanında mevcuttur.

Notlar.....
.....

25. Dramatik oyun
(6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

1. Çocukların günlük hayatlarını canlandırabilecekleri giysiler, ev eşyaları, bebekler vb araçların bulunduğu bir alan yoktur.

2-3. Dramatik oyun araçları sadece evcilik oyununa yöneliktir. Ulaşım, meslekler gibi oyunlara yönelik araçlar yoktur.

4-5. Çok çeşitli dramatik oyun araçları ve oyun alanı vardır.

6-7. Bir ev görünümünde, çocukların boylarına göre düzenlenmiş eşyaların, bebeklerin, giysilerin, kuklaların bulunduğu yeterli bir alan vardır.

Notlar.....
.....

26. Program çizelgesi
(5) (6) (7)

(1) (2) (3) (4)

1. Rutine etkinlikler (toplanma, temizlik, yemek, kahvaltı, uyku) bütün günü alır ve diğer etkinliklere çok az zaman kalır.

2-3. Program ya çok katı çocuğun bireysel çalışmasına izin vermiyor ya da çok esnek ne zaman ne yapılacağı belirsizdir.

4-5. Program dengeli ve esnektir.

6-7. Program etkinlikleri belli bir düzen ve esneklik içerir etkinlikler arası sakin geçişler olur.

Notlar.....
.....

27. Rehberlik
(6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

1. Sınıfta problem olmadıkça öğretmen çocuklara müdahale etmez.

2-3. Öğretmen sınıftadır fakat başka şeylerle meşguldür. (sohbet, planlama vb)

4-5. Öğretmen çocukların arasındadır. Dikkatini güvenlik, temizlik ve materyallerin doğru kullanımına verir.

6-7. Öğretmen çocuklarla neler yaptıklarını tartışır, kullanabilecekleri materyaller önerir.

Notlar.....
.....

Sosyal gelişim

28. Çocukların tek başına kalabilecekleri alan
(5) (6) (7)

(1) (2) (3) (4)

1. Çocuğun kendi başına çalışabileceği bir alan yoktur.

2-3. Çocuğun kendi başına çalışabileceği bir alan olmamasına rağmen çocuk bir yer bulup tek başına rahatsız edilmeden çalışabilir.

4-5. Çocukların tek başına çalışmalar yapabilecekleri bir alan vardır.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak programın bir parçası olarak konsantrasyon, bağımsızlığı destekleyici etkinlikler vardır.

Notlar.....
.....

29. Serbest oyun
(6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

1. Çok az serbest oyun imkânı vardır ya da günün büyük bölümü serbest oyuna ayrılmıştır.
- 2-3. Serbest oyun için bir miktar zaman ayrılmıştır ve bu eğitici bir deneyim olarak görülmez.
- 4-5. Günün belirli saatlerinde düzenli olarak serbest oyun için zaman ayrılmıştır. Bu zamanda çocuklara materyaller ve öğretmen rehberliği sunulur.
- 6-7. Açık hava ve sınıfta serbest oyun imkânları sunulmuştur. Bu oyunlara öğretmen katılarak çocuklarla eğitimsel iletişimde bulunur.

Notlar.....
.....

30. Grup etkinlikleri
(6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

1. Günün çoğunda çocuklar grup halinde çalışmalar yaparlar. Diğer çocuklar serbest oyundayken, iki veya üç çocuğun öğretmene yaptığı çalışmalar yoktur.
- 2-3. Serbest zaman etkinliğinde çocukların küçük gruplar halinde çalışmasına izin verilirken diğer etkinlikler tüm grup bir arada yapılır.
- 4-5. Küçük ve büyük grup çalışmaları planlanmıştır. Büyük grup çalışmaları çok uzun sürmez ve çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılır.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak gün içinde çocukların farklı gruplarda çalışmaları için fırsatlar vardır. Birebir yetişkin çocuk iletişimi ve küçük grup etkinlikleri vardır.

Notlar.....
.....

31. Kültürel farkındalık
(7)

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

1. Materyallerde farklı cinsiyetlere ve kültürlere uygunluk özelliği aranmamıştır. Sadece aynı tür bebekler, belli bir kültürü yansıtan kitaplar vardır.
- 2-3. Materyallerde farklı cinsler ve kültürlere özgü özellikler vardır. (farklı renklerde, kıyafetlerde ve cinsiyetlerde bebekler, kitaplar, resimler, panolar vb)
- 4-5. Sınıfta kültürel özelliklerin dikkate alındığına dair materyaller açık olarak görülür.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak program içinde çocuklara kültürel farkındalık kazandırmak için etkinlikler yapılır.

Notlar.....
.....

32. Etkileşim kalitesi

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

(7)

1. Çocuklar ve öğretmen ilişkisi gergindir. Sınıfta gürültü hakimdir ve çocuklar sıklıkla ağlar.

2-3. Çocuklar sakin ve mutlu olduklarında öğretmen onlarla ilgilenmez fakat problem olduğunda onlarla ilgilenir.

4-5. Sınıfta rahat fakat çocukların meşgul olduğu bir atmosfere vardır. Çocuklar mutlu, neşeli çalışanlar rahat ve güler yüzlüdür. Çalışanlar ve çocuklar sıcak fiziksel temaslarda kurarlar.

6-7. Yukarıdaki ilave olarak, öğretmen çocukları gözlemler ve onlara sosyal beceriler kazandırır.

Notlar.....
.....

33. Kaynaştırma eğitimi

(1) (2) (3) (4) (5)

(6) (7)

1. Özel gereksinimli çocuklar için sınıfta herhangi bir program, çevre ve eğitimsel düzenleme yapılmamıştır.

2-3. Özel gereksinimli çocuklar için günün rahat geçmesi için çok az bir düzenleme yapılmıştır. Uzun vadeli bir eğitim ve değerlendirme çabası yoktur.

4-5. Öğretmen özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını belirler ve programda bu doğrultuda değişiklikler yapar.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, öğretmen aileyle ve profesyonellerle iletişim halinde özel gereksinimli çocuk için gerekli olan eğitim imkanı sunar.

Notlar.....
.....

Yetişkin İhtiyaçları
(6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

34. Çalışanlar için alanlar

1. Çalışanların dinlenebileceği, eşyalarını koyabilecekleri bir alanları yoktur.
- 2-3. Çalışanlar için kısıtlı yetersiz bir alan ayrılmıştır.
- 4-5. Çalışanlar için iyi düzenlenmiş dinlenme alanları, temiz tuvaletler ve dolaplar vardır.
- 6-7. Çalışanların rahat ve düzenli kendilerine ait alanlar vardır.

Notlar.....
.....

35. Mesleki gelişim fırsatları
(7)

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

1. Kaynaklara ulaşılacak bir kütüphane, düzenli hizmet içi eğitim ve okul toplantıları yapılmamaktadır.
- 2-3. Sınırlı kaynakları olan bir kütüphane vardır. Ara sıra öğretmenler toplantısı yapılır.
- 4-5. İyi bir kütüphane vardır. Düzenli öğretmenler toplantıları yapılır.
- 6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, çalışanlar arasında paylaşım vardır. Düzenli hizmet içi eğitim imkanları çalışanlara sunulur.

Notlar.....
.....

36. Toplantı alanı
(6) (7)

(1) (2) (3) (4) (5)

- 1.Çalışanları toplantı yapabilecekleri bir alan yoktur.
- 2-3. Başka amaçla yapılmış bir odada çalışanlar toplantı düzenleyebilir. (oyun salonu, mutfak vb)
- 4-5. Çalışanların toplantı yapabilecekleri yeterli bir salon vardır fakat başka amaçlarla da kullanılır.
- 6-7. Çalışanların toplantı yapabilecekleri yeterli bir toplantı salonu vardır.

Notlar.....
.....

37.Aile katılımı

(1) (2) (3) (4) (5)

(6) (7)

1. Aile katılımı için herhangi bir çaba yoktur.

2-3. Ailelere çok az bilgi verilir (kurallara ilişkin bilgi, ödemeler, devamsızlık vb)

4-5. Ailelerle düzenli iletişim vardır. (veli toplantıları, mektuplar, aile panoları vb) Aileler okuldaki eğitimden haberdardır ve istediklerinde çalışmalara katılabilirler.

6-7. Yukarıdakilere ilave olarak, aileler programın planlanmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlarlar. Okulla ilgili kararlarda söz sahibi olurlar.

Notlar.....

.....

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK BOYUTLU ÖZ YETERLİK İNANÇLARI
ÖLÇEĞİ

MADDELER	Katılım Düzeyiniz				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
Öğrenme Öğretme Süreci					
1. Öğrencilerimi girişken olmaya özendirebilirim.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimi özerk olmaya özendirebilirim.	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
5. Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.	()	()	()	()	()
İletişim Becerileri					
1. Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.	()	()	()	()	()
2. Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
3. Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.	()	()	()	()	()
4. Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.	()	()	()	()	()

7. Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.	()	()	()	()	()
Aile Katılımı					
1. Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.	()	()	()	()	()
2. Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabiliyim.	()	()	()	()	()
3. Aileleri, okulöncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
4. Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
5. Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabiliyim.	()	()	()	()	()
Planlama					
1. Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.	()	()	()	()	()
3. Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.	()	()	()	()	()
4. Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
5. Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.	()	()	()	()	()
6. Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.	()	()	()	()	()

Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi					
1. Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
2. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni. vb.). öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
3. Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
4. Sınıfımda öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilirim.	()	()	()	()	()
5. Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
Sınıf Yönetimi					
1. Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	()	()	()	()	()
2. Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
4. Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.	()	()	()	()	()
5. Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.	()	()	()	()	()