



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE
YÖNELİK SOSYAL ÖZ-YETERLİK
ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI**

İrem ÇİFTÇİ
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Özgün Uyanık AKTULUN
Temmuz, 2025
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SOSYAL
ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE
UYARLANMASI

Hazırlayan
İrem ÇİFTÇİ

Danışman
Prof. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN

AFYONKARAHİSAR 2025

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti halinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

02/07/2025

İmza

İrem ÇİFTÇİ



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	İrem ÇİFTÇİ
	Numarası	2200698002
	Anabilim Dalı	Temel Eğitim
	Programı	Okul Öncesi Eğitim
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması
Tez Savunma Sınav Tarihi		02.07.2025
Tez Savunma Sınav Saati		11.30

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SOSYAL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

İrem ÇİFTÇİ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Temmuz, 2025

Danışman: Prof. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN

Günümüzde öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerle etkili sosyal ilişkiler kurabilme becerileri de eğitimin niteliği açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sosyal etkileşim yeterliklerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek araçlara duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu araştırma, Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türkçeye uyarlanarak Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri için geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nicel yöntemlerden genel tarama modeli kullanılmıştır. Evreni, İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 402 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, beş alt boyuttan oluşan Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türkçe formu kullanılmıştır. Yapı geçerliliği, LISREL 8.71 ile gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda, ölçeğin beş faktörlü yapısının uygun model uyumu sergilediği ve tüm maddelerin ilgili boyutlara anlamlı katkı sunduğu belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği kapsamında, uzman görüşleri doğrultusunda CVR ve CVI değerleri 1,00 olarak hesaplanmış; bu da içerik açısından yüksek düzeyde geçerlik olduğunu göstermiştir. Ayırt edici geçerlik bağlamında, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyleri mesleki kıdeme göre incelenmiş ve kıdem süresi arttıkça sosyal öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı artışlar olduğu saptanmıştır ($p < .01$). İç tutarlılık analizlerinde, genel Cronbach Alfa değeri ,974; alt boyutlarda ise ,898 ile ,920 arasında bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlar arasında anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar ($r = .739 - .865$) tespit edilmiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk okul öncesi öğretmenleri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymakta; bu ölçeğin sosyal öz-yeterlik temelli araştırmalarda kullanılabilecek güçlü bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, sosyal öz-yeterlik.

ABSTRACT

ADAPTATION OF THE SOCIAL SELF-EFFICACY SCALE FOR PRESCHOOL TEACHERS TO TURKISH

İrem ÇİFTÇİ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2025

Advisor: Prof. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN

The ability of teachers to establish effective social relationships with their students, in addition to delivering academic content, is increasingly recognized as a critical component of educational quality. In this context, the development and adaptation of valid and reliable instruments for assessing teachers' social competencies have gained prominence. The present study aims to adapt the *Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)*, originally developed by Vatou et al. (2022), into Turkish and to examine its psychometric properties within the context of preschool education in Turkey. Specifically, the research investigates whether the TSSES is a valid and reliable tool for measuring the social self-efficacy of Turkish preschool teachers. The study employed a quantitative research design based on the general survey model. The target population consisted of preschool teachers working in public early childhood education institutions affiliated with the Istanbul Provincial Directorate of National Education. A stratified sampling method was used to ensure representation across districts, and 402 teachers were selected through random sampling. Data were collected using the Turkish version of the TSSES, which comprises five theoretically grounded subscales. Construct validity was examined through Confirmatory Factor Analysis (CFA) using LISREL 8.71. The results indicated that the five-factor structure demonstrated acceptable model fit, with standardized factor loadings ranging between 11.72 and 21.06. Content validity was evaluated based on expert opinions, with both the Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI) calculated as 1.00, reflecting strong expert consensus. Discriminant validity was assessed via multivariate analysis of variance (MANOVA), revealing statistically significant differences in social self-efficacy levels based on years of teaching experience ($p < .01$), in favor of more experienced teachers. Internal consistency was assessed using Cronbach's alpha coefficients, which ranged from .898 to .920 across subscales, with an overall scale reliability coefficient of .974. Item-total correlations were found to be high, indicating strong item coherence. Additionally, significant positive correlations were observed among the subscales ($r = .739$ to $.865$), supporting the internal structure of the instrument. In light of these findings, the Turkish version of the TSSES can be considered a psychometrically sound instrument for evaluating the social self-efficacy of preschool teachers and holds potential for future research and educational practice within early childhood contexts.

Keywords: Teachers' Social Self-Efficacy Scale, early childhood education, preschool teachers, social self-efficacy

ÖN SÖZ

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca yalnızca bir danışman değil, aynı zamanda bilgi birikimi, tecrübesi ve tükenmeyen sabrıyla bana yol gösterici bir rehber olan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN' a, sonsuz saygı, teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimimin her adımında yanımda olup bana duydukları güven ve destekleyici tavırlarıyla başarılarıma vesile olan, akademik yolculuğumla birlikte hayatımın her alanında karşılaştığım zorluklarda beni cesaretlendiren ve güçlü hissettiren değerli hocalarım Doç. Dr. Nezahat HAMİDEN KARACA ve Arş. Gör. Dr. Merve ARABACI 'ya sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın istatistiklerini yapmamda büyük bir sabır ve titizlikle yardımcı olan sayın hocam Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU' na ve çalışmam için kıymetli vaktini ayıran Doç. Dr. Murat BARTAN hocama saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim- öğretim hayatımın her anında maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen başta annem Besi ÇİFTÇİ ve babam Necmettin ÇİFTÇİ olmak üzere; eğitim hayatım boyunca bana rehber olan, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, hayatımın her adımında yanımdaki en büyük destekçilerim olan, akademik bilgilerini benimle paylaşmaktan hiç vazgeçmeyen kıymetli ağabeylerim Doç. Dr. Hakan ÇİFTÇİ' ye, Uzm. Psk. İlhan ÇİFTÇİ ve Gökhan ÇİFTÇİ' ye devamında kıymetli ablam Şeyda ATEŞ' e minnet, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İrem ÇİFTÇİ
2025, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

1. SOSYAL BİLİŞSEL KURAM	7
1.1. KARŞILIKLI BELİRLEYİCİLİK (RECİPROCAL DETERMİNİZM)	9
1.2. SEMBOLLEŞTİRME KAPASİTESİ (SYMBOLİZİNG CAPABILITY)	9
1.3. DOLAYLI ÖĞRENME KAPASİTESİ (VICARIOUS CAPABILITY).....	10
1.4. ÖNGÖRÜ KAPASİTESİ (FORETHOUGHT CAPABILITY).....	10
1.5. ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ (SELF-REGULATORY CAPABILITY).....	11
1.6. ÖZ-YETERLİK (SELF-EFFICACY)	11
2. ÖZ-YETERLİK İNANCI (SELF-EFFICACY).....	12
2.1. ÖZ YETERLİĞİN TEMELİNDE YATAN SÜREÇLER	14
2.1.1. Bilişsel Süreçler	14
2.1.2. Motivasyonel Süreçler	15
2.1.3. Duygusal Süreçler	15
2.1.4. Seçim Süreci	16
2.2. ÖZ YETERLİK İNANCININ ALT BOYUTLARI	16
2.2.1. Akademik Öz-Yeterlik.....	16
2.2.2. Mesleki Öz-Yeterlik	17
2.2.3. Duygusal Öz-Yeterlik	18
2.2.4. Entelektüel Öz-Yeterlik.....	19
2.2.5. Sosyal Öz-Yeterlik	19
3. ÖZ YETERLİK ALGISI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	22

İKİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SOSYAL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	33
2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ	35
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI	35
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	35
4.1. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ.....	36
4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	36
4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	38

4.4. VERİLERİN TOPLANMASI	41
4.5. VERİLERİN ANALİZİ	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. SOSYAL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN (TEACHERS' SOCIAL SELF-EFFICACY SCALE (TSSES)) GEÇERLİK SONUÇLARINA AİT BULGULAR	44
1.1. DİL GEÇERLİĞİ.....	45
1.2. KAPSAM GEÇERLİĞİ	45
1.3. YAPI GEÇERLİĞİ	48
1.4. AYIRT EDİCİ GEÇERLİK	53
2. SOSYAL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN (TEACHERS' SOCIAL SELF-EFFICACY SCALE (TSSES)) GÜVENİRLİK SONUÇLARINA AİT BULGULAR.....	55
2.1. İÇ TUTARLIK.....	55
2.2. ÖĞRETMEN SOSYAL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ (TEACHERS' SOCIAL SELF-EFFICACY SCALE (TSSES)) ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ PEARSON KORELASYON KATSAYISINA İLİŞKİN BULGULAR	60
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	62
KAYNAKÇA	70
EKLER	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Görev Yaptığı İlçe ve Örneklem Sayıları	36
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler.....	38
Tablo 3. Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'ne (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) ait Maddelere İlişkin Alt Boyutlar.	39
Tablo 4. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği 'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksleri.	46
Tablo 5. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Alt Boyutlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	51
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yıllarının Sosyal Öz-yeterlik Düzeylerine Etkisine Göre Yapılan Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları	53
Tablo 7. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğretmen Duyarlılığı Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Crombach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 8. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Sosyal Rehberlik Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Crombach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları	57
Tablo 9. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Crombach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 10. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğrenme İklimi – Çocuk Katılımı Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Crombach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 11. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Crombach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 12. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'ne (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Crombach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 13. Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları. 60	

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Sosyal Bilişsel Kuram Temel İlkeleri.....	8
Şekil 2. Karşılıklı Belirleyicilik	9
Şekil 3. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz Yeterlik Ve Sonuç Beklentisi	14
Şekil 4. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği ‘nin (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk Okul Öncesi Öğretmenlerine Uyarlanmasına İlişkin Uygulanan Analizler.	44
Şekil 5. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Alt Boyutlarına İlişkin DFA İşlemi Sonucu Elde Edilen Path Diyagramı ve Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri.	52

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde
&: ve
Akt.: Aktaran
Bkz.: Bakınız
F: Frekans.
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü
N: Evren büyüklüğü
n: Örneklem büyüklüğü
r: Korelasyon Katsayısı
s.s.: Standart Sapma
T.C.: Türkiye Cumhuriyeti
t: t değeri
TDK: Türk Dil Kurumu
TSSES: Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği
Vb.: Ve benzeri
X: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

21. Yüzyılın en dinamik ve değişime açık alanlarından biri olan eğitim, topluma uyum sağlayan, geleceğe dair belirsizliklerle başa çıkabilen, donatıldığı bilgi ve becerilerini doğru ve etkili bir biçimde yönetebilen bireylerin yetişmesinde mihenk taşı konumundadır. Tüm dünyada yaşanan küresel ölçekli gelişimin bir getirisi olan sosyolojik değişim, bilgi çağında da değişimlere yol açmıştır. Bu değişimle beraber bireylere kazandırılması gereken nitelikler de farklılaşmış; iletişim, etkileşim, iş birliği, eleştirel ve çözüm odaklı düşünme gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasını önemli kılmıştır (MEB, 2017). Bu niteliklerin kazandırılmasında şüphesiz ki en önemli sorumluluğu, eğitim-öğretim faaliyetleri ile birlikte bu faaliyetleri düzenleyen ve uygulayan öğretmenler üstlenmiştir. Eğitim ortamlarının vazgeçilmez unsuru olan öğretmenler; modern toplumlarda yalnızca bilgi aktarımında bulunan pasif kişiler olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin hayatlarına çeşitli yönlerde şekil veren etkin figürler olarak yer almaktadırlar (Darling-Hammond, 2017).

Eğitimi gelişimin ana kaynağı olarak konumlandıran her toplumda öğrenci başarısı önem arz etmektedir (Caprara vd., 2006). Eğitim sistemlerinde bu başarıya etki eden pek çok faktör (örneğin, fiziki ve mali koşullar, öğretmen, müfredat, yöneticiler.) bulunmaktadır (Şişman, 2004). Ancak diğer unsurlarla birlikte düşünüldüğünde sistem içerisinde yer alan faktörlerin uygulayıcısı ve yöneticisi olma vasfından dolayı öğretmenin daha etkili bir unsur olduğu düşünülmektedir (Demirtaş vd., 2011).

Öğretmenlik mesleği, eğitimle bağlantılı bir çok alanda uzmanlık becerilerine sahip olmayı gerektiren bir meslek olarak kabul görmektedir (Şişman ve Acat, 2003). Bir sistem olarak değerlendirilen eğitimin en önemli girdilerinden biri olan öğrencilere çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmakla sorumlu olan öğretmenlerden bu süreçleri daha efektif kullanabilmeleri için çeşitli becerilere sahip olmaları beklenmektedir (İlhan, 2004).

Geleceğe nitelikli bireyler yetiştirmenin yolu; onların nitelikli çevrelerde, nitelikli öğretmenler tarafından yetiştirilmesine bağlıdır. Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin başarı durumu da , sistemi hayata geçirmekle yükümlü olan öğretmenlerin başarılarından ayrı olarak değerlendirilemez. Öğretmenlerin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmedeki başarıları, kendilerinin kişisel ve mesleki olarak çeşitli niteliklerle donatılmış olmalarını gerekli kılmaktadır (Ay, 2007). Eğitim sürecinin ana unsurlarından biri olan öğretmen figürünün esas hedefi mesleki bilgi ve becerilerini öğretmenin yanı sıra, eğitim sürecine eşlik eden diğer unsurları da etkili bir şekilde yönetmektir. Bu

unsurlar sağlıklı sınıf iklimi oluşturma, sosyal rehberlik, çocukların katılımı, çatışma çözümü, sınıf yönetimi şeklinde örneklenebilir (Vatou vd., 2022). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra çocuğun gelişiminde ve öğretmenin istendik bir süreç yürütmesinde etkili olan bu gibi durumların çözümünde birincil olarak öğretmen niteliklerinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Bireyin mesleğini uygulamadaki başarısının, kendi niteliklerine dair yeterli inancı ile kuvvetli bir ilişkisi olduğunu savunan Bandura (1997); Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde ele aldığı öz-yeterlik kavramı ile konu üzerine eğilmiştir. Aynı kuram çerçevesinde Bandura (1997) öz-yeterlik inancını, “bireyin belirli davranışları gösterebilmek için ihtiyaç duyduğu becerileri organize etmekle beraber, başarıya ulaşabilme potansiyeline dair inancı” olarak tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere öz-yeterlik kavramı, kişinin hedeflerine nasıl bir performans göstererek ulaştığına, bu amaca yönelik yeteneklerini nasıl kullanacağına dair inancını betimler. Kazanılan bilgi ve becerilerin, eylemlerin performansa dönüştürülerek gösterilmesinde önemli kavramlardan biri de öz-yeterlik olarak kabul edilmektedir (Durdukoca, 2010).

Öz-yeterlik kavramı Bandura (1984) tarafından, bireylerin başarmak istedikleri işi yapabilmelerinde en etkili olan kavramlardan birisi olarak nitelendirilmiştir. Aynı çalışmasında Bandura (1984), öğretmenlerin de görevlerini başarıyla icra etmeleri ile mesleğin gerekliliklerini layıkıyla yerine getirebileceğine dair inançları ile güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu ilişki de öz-yeterlik inancı ile ilgilidir.

21. yüzyılın gelişen dünyasında gelecek nesillerin mimarı olarak betimlenen öğretmenlerin, mesleki yetenekleri ile beraber öğretim süreçlerinde gösterdikleri çaba da neleri yapabileceklerine ilişkin algılarından etkilenmektedir (Bandura, 1997). Bu durum öz-yeterliği öğretmenler için üzerinde durulması gereken bir kavram haline getirmektedir. Öğretmenler yeterliklerine olan güvenleri ile bilgi ve becerilerini öğretim sürecinin her durumunda verimli bir şekilde kullanarak, çocukların bütüncül gelişimine katkıda sağlayabilmektedirler.

Öğretmenlerin mesleklerine dair nitelikleri bakımından kendilerine dair algıları ve yargılarının, etkili bir öğretim ortamı sunmalarında, eğitim ortamında karşılaşılabilecekleri diğer negatif durumlarla baş etmeleri açısından önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin nitelik bakımından kendilerine dair yargıları son zamanlarda araştırma konusu olarak ilgi görmekle birlikte bu durum kavramsal olarak “öğretmen öz-yeterliği” olarak kabul görmüştür (Özdemir, 2008). Öğretmen öz-yeterliği

Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001), tarafından öğretmenlerin yetenekleriyle, öğrencilerinde bağlılık, davranış değiştirme ve öğrenme oluşturma gibi istendik sonuçları elde edip edemeyeceğine ilişkin inançları olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde öğretmen öz-yeterliği öğretmenin “mesleğimi yapmak için ihtiyaç duyulan becerileri, düşünceleri uygulayabiliyor muyum?” sorusuna verdiği cevaptır.

Öz-yeterlik, Albert Bandura tarafından geliştirilmiş, Sosyal-Bilişsel Kuram çatısı altında literatüre girmiştir. Aynı zamanda Bandura (1986) tarafından öz-yeterlik kavramı, Sosyal-Bilişsel Kuramın temel taşı olarak görülen karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayandırılmaktadır. Karşılıklı belirleyiciliğe göre çevre, kişisel etmenler ve ortaya çıkan davranışlar arasında karşılıklı bir ilişki vardır ve bu ilişki kişinin gelecekteki eylemlerini belirler. Öz-yeterlik kavramı bu üçgen içerisindeki kişisel etmenler içerisinde yer almaktadır.

Öz-yeterlik algısının oluşumu kişinin bireysel ve eylemsel durumları öznel olarak algılaması yolu ile gerçekleşmektedir (Stajkovic & Luthans, 2002). Bununla birlikte bireyin öz-yeterlik algısının oluşmasında farklı durumların ve olayların etkili olduğu bilinmektedir. Sosyal-Bilişsel Kuramın yaratıcısı ve geliştiricisi olan Albert Bandura öz-yeterlik inancının oluşumunda dört farklı durumdan söz etmektedir. Bu etmenler, kişinin kendi deneyimleri, çevresi yoluyla elde ettiği deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve psikolojik durumlardır (Bandura, 1997).

Kişimin kendi deneyimleri Bandura (1997) tarafından öz-yeterlik gelişiminde en güçlü kaynak olarak kabul edilmektedir. Bireyin geçmiş yaşantısında bizzat geçirdiği deneyimler öz-yeterlik algısı ile bağlantılıdır. Geçmiş yaşantıda geçirilen pozitif sonuçlanan deneyimler bireyin yeterlik inancını beslerken; negatif sonuçlanan deneyimler ise bireyin kendisine dair öz-yeterlik algısında zedelenmeye yol açmaktadır (Kurbanoglu, 2004). Öz-yeterlik algısının oluşumunda etkili olan bir diğer unsur da dolaylı deneyimler olarak belirtilmektedir. Gözleme dayalı deneyimler yoluyla bireyler, başkalarının başarı veya başarısızlıklarına dair beklentilere girmektedirler. Bu beklentilerin olumlu ya da olumsuz sonuçlanması halinde bireyler kendi öz-yeterlik inancını düşürebilmektedir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik inancı, bireylerin çevresinde yer alan diğer kişilerin yetenek ve başarı ihtimalleri hakkındaki sözel iknalardan da beslenir. Sözel iknanın öz-yeterlik inancı üzerindeki gücü, kaynağın çekiciliği, güvenilirliği ve uzmanlığı gibi çeşitli durumlardan etkilenmektedir (Korkmaz, 2009). Duygusal ve Fiziksel deneyimler, birey adına yorucu, bunaltıcı veya itici olmadığı sürece bireyin

sürece katılım oranı artmakta dolayısıyla bireyin deneyimleri olumlu yönde etkilenmektedir. Bu durum bireyin duygusal veya fiziksel eylemlerinde de kendisine yönelik yeterlik algısını desteklemektedir (Bandura, 1997).

Yukarıda sözü edilen bileşenler yolu ile geliştirilen öz-yeterlik algısı; bireyleri kişisel ya da mesleki yaşamlarında motive etmekle beraber, kendi davranışlarına rehberlik etmelerine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1991). Bununla beraber öz-yeterlik inancı kişilerin tercihlerini, davranışlarını, zorluklarla mücadele şeklini, başarısızlığa karşı tahammülünü etkilemektedir (Alemdağ ve Öncü, 2015). Genel anlamda öz-yeterlik inancı, kişilerin nasıl bir yaşam biçimi tercih edeceklerini, amaçlarını neye göre belirleyeceklerini, eylemlerine dair sonuçlarının neler olacağını, pozitif veya negatif düşünmelerini, istenmedik durumlar karşısında harcayacağı çabayı ve genel stres durumunu etkilemektedir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öz-yeterlik algısının getirileri, bireyin kişisel ve mesleki hayatında birtakım yansımalar olarak kendini göstermektedir. Bandura (1997), kişinin kendi yeteneklerine dair yetkinlik duygusunun, kendi kişisel refahını ve başarı durumunu arttırdığından söz etmektedir. Bireylerin yeteneklerine dair algılarının pozitif olması, başarılması gereken görevlerin zorluk derecesi ne olursa olsun o görevleri aşılamayacak zorluklar olarak değerlendirmek yerine, başarılması gereken görevler olarak algılamasını sağlar. Bu yapıcı düşünce, bireyin ilgi duyduğu veya başarması gereken aktivitelere derinden ilgi duymasını, bu doğrultuda bu aktivitelere yönelik çabasını artırmasını ve sürdürmesini sağlar. Başarısızlıkla sonuçlanan durumlardan sonra ise yetkinlik duygusunu hızla geri kazanmasında destekleyici bir rol oynar. Bunun sonucunda birey başarısızlığın sonucunu eksik bilgi-beceri ve yetersiz çabaya bağlayarak stresini azaltır, öğrenmeye ve üretmeye çabalar.

Tam tersi durumda öz-yeterlik duygusundan şüphe duyan bireyler, karşılaşılabilecekleri zorlayıcı görevlerden kaçınmakla birlikte bu görevleri kendilerine karşı bir tehdit olarak görürler. Kendilerinden ve başarabileceklerinden düşük beklentileri ve zayıf bir bağlılıkları vardır. Başkalarının tercih ettiği yolları takip etme eğilimleri gösterirler. Kişisel eksikliklerine odaklanarak çözüm yolları üretmekten vazgeçerler. Başarısızlıklarla karşılaştıklarında yetkinlik duygularını hemen kaybederler ve geri kazanmakta güçlük çekerler. Bu doğrultuda stres ve depresyonla baş etmek durumunda kalmaktadırlar (Bandura, 1988; Bandura, 1991)

Yeterlik duygusunun yüksek olması bireyin çabasını, direncini, motivasyonunu ciddi ölçüde etkiler (Pajares, 2002). Bu durumda öğretmenlikte de bireysel motivasyonun, sabrın ve çabanın, kişinin mesleki yaşamına ve hitap ettiği gruba büyük ölçüde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Zira öğretmenler; hedef kitlesi olan öğrencilerin eğitimlerinde daha fazla sabır ve özveriye ihtiyaç duymakta, bununla beraber çeşitli zorlayıcı durumlarla da baş etmek durumunda kalmaktadırlar. Bu durumda öğretmenlik mesleğinde öz-yeterlik kavramı etkili bir kavram olarak önem kazanmaktadır. Öğretmenin eğitim ve öğretim sürecine, öğrencilere yönelik pozitif algısı ve kendisine dair yeterlik duygusunun yüksek olması süreçte önemli rol oynamaktadır (Sürgevil, 2006).

Öğretmenin öz yeterliğinin yüksek olması öğrencilerin başarılarına da olumlu etki etmektedir (Eker, 2014). Kendi yeterliğine dair yüksek veya düşük algısı olan öğretmenler birlikte değerlendirildiğinde, bu öğretmenlerin sınıf kontrolü, yöntem ve teknik kullanımı, öğrenciye olan yaklaşımları gibi durumlarda farklı davranışlar sergiledikleri ve bu durumun öğrencilerin başarısını etkilediği görülmüştür (Yılmaz vd., 2004).

Öğretmen öz-yeterliği, olumlu sınıf iklimi, öğrencilerin aktivitelere aktif katılımı, akademik başarılarda iyileşme, iş tatmini gibi durumlarda etkili olmakla birlikte öğretmen-öğrenci etkileşimi konusunda da etkili bir unsurdur. Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi konusundaki öz-yeterlikleri, olumlu öğrenci-öğretmen etkileşimini destekler ve bu durum da eğitimde kalite göstergelerinden biridir (De Jong vd., 2014; Summers vd., 2017; Veldman vd., 2017'den akt. Vatou, 2022). Öğretmen- öğrenci etkileşimleri, farklı durumlarla başa çıkmayı, bu etkileşimleri başarıyla gerçekleştirmek için farklı beceriler, uygulamalar ve yetenekler kazanılmasını gerektirmektedir (Lippard vd., 2018'den akt. Vatou, 2020). Tüm bu yeteneklere dair yeterlik algısı da öz-yeterlik algısının bir çeşidi olan “sosyal öz-yeterlik algısı” olarak adlandırılmaktadır.

Öz-yeterlik algısı kapsayıcı bir kavram olarak bilinmekte fakat aynı zamanda bu kavram altında her bir davranış alanı için spesifik öz-yeterlik algısından da (örn., sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik) söz edilmektedir (Bilgin, 2009). Bu kavramlardan biri olan sosyal öz-yeterlik, iletişim başlatmayı ve sürdürmeyi, çevreyle pozitif ilişkiler geliştirmeyi, çevre tarafından kabul edilmeyi gerektiren beceriler ve davranışların tümü olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda sosyal öz-yeterlik, kişinin sahip olacağı tüm becerilerin bir ön koşuludur (Çorbacı, 2008).

Sosyal öz-yeterlik; toplumsal ilişkiler, kişinin kendine yönelik bakış açısı, öğrenme-öğretme aktiviteleri, stres, depresyon gibi durumlar üzerinde oldukça etkili bir unsurdur. Kişinin kendisini sosyal olarak yeterli olarak algılaması; tüm ilişki ve etkileşimlerde daha güvenilir adımlar atmasını, buna bağlı olarak daha yüksek oranda pozitif dönüşler almasını destekler. Sosyal yetkinliğine dair algısı düşük olan kişiler ise başarısız sosyal ilişkiler geliştirmekte, daha sık başarısızlıkla karşılaşmakta, stres, çekingenlik ve düşük motivasyon kaybıyla baş başa kalmaktadır (Coleman, 2003).

Kişinin kendisine olan sosyal güveni olarak da düşünülebilecek olan sosyal öz-yeterlik, eğitim ortamında öğretmenlere destekleyici bir ortam kazandırmaktadır (Bandura, 1997). Öğretmen öğrenci etkileşimini geliştirmek için, öğretmenlerin kişilerarası yeteneklerine olan inançlarına odaklanıldığında, sosyal öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin mesleki bilgi aktarımıyla beraber süreci sosyal olarak da iyi yöneterek daha kapsayıcı eğitim ortamı sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi hem öğretmenlerin refahı hem de öğrencilerin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Öğrencileri ile olumlu ilişkiler yaşayan öğretmenler, onlara daha fazla duygusal destek ve ilgi göstererek, öğrencilerin sosyal ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine teşvik eder (Hartz vd., 2017). Tam tersine, öğretmenleriyle çatışmalı ilişkiler yaşayan öğrenciler ise etkinliklere katılım veya akademik başarının düşük olması gibi olumsuz sonuçlar açısından risk altında olabilmektedir (Roorda vd., 2017).

Bu anlayışla literatür tarandığında öğretmenlerin sosyal öz-yeterliğinin eğitimde henüz yeterince incelenmemiş önemli bir yapı olduğu dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin sosyal öz yeterliliğine ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirmek, öğretmenlerin öğrencileri ile olan etkileşimlerindeki performansları ve bunların etkileri üzerinde düşünmelerini teşvik etmek ve sosyal etkileşim alanındaki etkililiklerine ilişkin algılarının tam bir resmini ortaya koymak için bir ölçeğe ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar sonucunda Votou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) ülkemizde geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasının ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yapılacak bu çalışma ile literatüre yeni bir ölçme aracı kazandırılarak gelecekte yapılacak olan sosyal öz-yeterlik temelli çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

Öz-yeterlik (self-efficacy) kavramı Albert Bandura tarafından 1977’de yayımladığı *"Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change"* adlı makalede detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bandura öz-yeterliği Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında açıklamış ve geliştirmiştir. Bandura çalışmalarında, öz-yeterlik inancının insanların motivasyon ve performansları üzerinde nasıl etkili olduğunu açıklamış, öz-yeterliği kişinin sahip olduğu bilgi ve becerileriyle karşılaştığı durumlara yönelik neleri yapabileceğine dair inancı olarak tanımlamamıştır. (Bandura, 1977).

Öz-yeterlik kavramı Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde ele alınmış ve literatüre kazandırılmıştır. Bu kuram ilerleyen süreçlerde Bandura tarafından genişletilerek “Sosyal Bilişsel Kuram” adını almıştır. Bu doğrultuda bu bölümde ilk olarak Sosyal Bilişsel Kuram ve devamında öz-yeterlik kavramı açıklanmaya çalışılacaktır.

1. SOSYAL BİLİŞSEL KURAM

Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory), Albert Bandura tarafından geliştirilmiş, bireylerin davranış ve düşüncelerinin, çevresel faktörlerle olan ilişkisini açıklamayı hedefleyen bir öğrenme kuramıdır. Sosyal Bilişsel Kuramın, sosyal öğrenme kuramının revize edilmiş bir halidir. Sosyal öğrenme kuramından farklı olarak bu kuram; bireylerin davranışlarında, bilgiyi sembolleştirmelerinde ve yapılandırmalarında, aynı zamanda öz düzenleme gibi becerilerinde bilişsel süreçlerin de kritik bir rol oynadığını savunduğundan, Bandura (1986) tarafından ismi Sosyal Bilişsel Kuram olarak düzenlenmiştir. Bu düzenlemedeki amaç, Bandura’nın kendi teorisini diğer sosyal öğrenme kuramlarından ayırmak istemesi ve aynı zamanda bilişselliğin öğrenmedeki etkisini vurgulamaktır (Pajares, 2002). Bireylerin davranışlarını nasıl oluşturduklarına dair birçok kuram mevcuttur. Bu kuramların çoğu, bireylerin davranışlarının tek bir faktöre bağlı olarak oluştuğunu savunarak, performansın bilişsel temellerini yok saymaktadır. Sosyal Bilişsel Kuram, bilişsel kuramlar ile sosyal öğrenme kuramlarını tek çatı altında birleştiren bir kuramdır (Aydın, 2003).

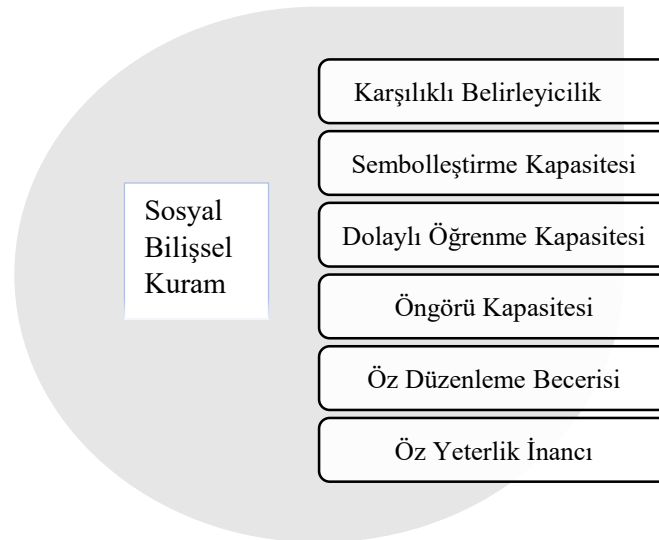
Sosyal Bilişsel Kuram temelde, bireylerin sadece çevredeki uyaranlara karşılık veren pasif organizmalar olmadığını, tam aksine kendi çevrelerini şekillendiren ve yönlendiren varlıklar olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre bireyler kendi

öğrenmelerini gerçekleştirmede aktif rol oynarlar. Bireyler, kendi zihinsel süreçlerini düzenleyerek çevrelerini etkilemekte ve bunun beraberinde davranış değişikliğine uğramaktadırlar (Pajares, 2002). Bilişsel, duyuşsal ve motor sistemleri çevrelerinden alacakları bilgi ve becerileri şekillendirmede ihtiyaç duydukları araçlarıdır (Bandura, 1999).

Sosyal Bilişsel Kuram, diğer öğrenme kuramlarının aksine bireylerin kendi çevrelerini ve öğrenmelerini şekillendirmede etkili olan en önemli unsur olduklarını savunmaktadır. Bu kurama göre bireyler, yalnızca çevre ya da iç güdüler tarafından yönlendirilemezler. Sergiledikleri davranışlar ise kişisel ve çevresel etmenler arasında sürekli gerçekleşen etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Çevrenin insan davranışlarını etkilediği desteklenmekte, fakat kişinin de kendi çevresini şekillendirdiği savunulmaktadır. Zira Bandura bireyleri çevreyi oluşturmakla birlikte çevreden de etki alan öğrenciler olarak nitelendirmektedir (Bandura, 2001).

Bireyler tamamen özgür olmamakla birlikte tamamen çevre etkisinde de değildirler. Bu durum Bandura tarafından “İnsanlar kendi kaderlerini efendisi olmadıkları gibi çevre tarafından yönetilen kurbanlar da değildirler. Gerçek bu iki durumun arasında yer almaktadır.” şeklinde vurgulanmıştır (akt.; Aydın, 2003). Bu durumda kuram, davranışın nasıl şekillendiğini açıklarken temel olan 6 farklı ilkeden söz etmektedir. Bu ilkeler; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öngörü kapasitesi, öz düzenleme becerisi ve öz-yeterliği kapsamaktadır. Bu temel ilkeler Bandura (1977)’ ye göre aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Şekil 1. Sosyal Bilişsel Kuram Temel İlkeleri

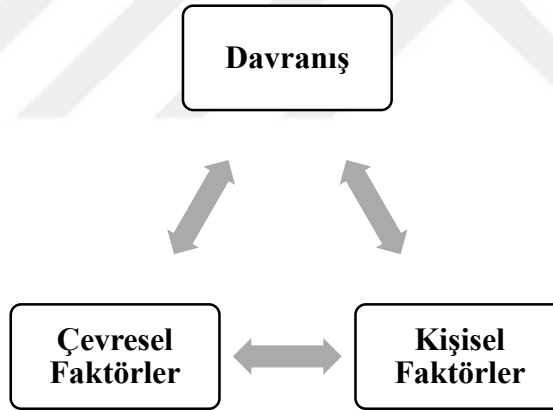


Kaynak: Bandura ve Kupers, 1964.

1.1. KARŞILIKLI BELİRLEYİCİLİK (RECİPROCAL DETERMINİSM)

Sosyal Bilişsel Kuramın temel ilkelerinden ilki; davranış, kişisel ve çevresel faktörlerin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ve bunların sistemin birer çarklığı olduğunu vurgular. Bandura, öğrenmenin davranış, çevre ve birey arasındaki karşılıklı ilişkiden oluştuğunu savunmaktadır (Gültekin, 2019). Bu ilişkiye karşılıklı belirleyicilik adı verilmektedir. Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre her bir bileşen diğerini etkiler ve bu durum kişinin davranışlarının şekillenmesinde etkili bir rol oynar. Bireyin davranışı çevresini, kişisel inanç ve algıları davranışlarını veya çevresi davranış veya algılarını etkileyebilir (Senemoğlu, 2009 , Bayrakçı, 2007). Bu duruma örnek olarak kişisel hayatında mutsuz olan bir öğretmenin öğretmenlik mesleğini istemeyerek yapmasına, bu durum da okulda bulunan çevresinin yani öğrencilerin bu durumdan negatif etkilenmesine neden olacaktır. Ya da işini severek yapan bir öğretmenin çevresine etkisi daha olumlu olacaktır. Bunun bir getirisi olarak da öğrencilerin derse olan ilgisi artacak öğretmen sonraki davranışlarını bu duruma göre şekillendirecektir.

Şekil 2. Karşılıklı Belirleyicilik



Kaynak: Bandura,1977.

1.2. SEMBOLLEŞTİRME KAPASİTESİ (SYMBOLİZİNG CAPABILITY)

Bandura'ya göre sembol, düşünce için bir araç olarak kullanılmaktadır. Sembolleştirme kapasitesi Büyükduman (2006) tarafından, bir kayıt cihazına benzetilmektedir. Zira bu kayıt cihazı geçmişe dair olayları, deneyimleri, duygu ve düşünceleri zihne kaydeder ve depolar. İnsanlar gelecekte karşılaştıkları durumları var olan sembolleştirme kapasiteleri sayesinde zihinlerinde kodlama, çözebilme ya da olasılıkları değerlendirme şansına sahip olmaktadır. Bu sayede geleceğe dair ön görüde bulunmaları kolaylaşmaktadır (Bandura, 1984). Bireyler, karşılaştıkları durumlara dair

zihinlerinde imajlar yaratarak modelleme imkanına sahip olmaktadırlar. Bu modeller sembolik olarak kodlanır ve gelecekte rehber olarak kullanılmak üzere depolanır (Bayrakçı, 2007). Birey tarafından gözlemlenen ya da yaşanan durum yalnızca sembolleştirme kapasitesi tarafından kodlanarak saklanıyorsa gelecekte tekrar üretilebilir (Pajares, 2002).

1.3. DOLAYLI ÖĞRENME KAPASİTESİ (VICARIOUS CAPABILITY)

Dolaylı öğrenme, bireylerin yaparak yaşayarak bilgi edinmelerinin dışında gözlemleyerek de öğrenmeler gerçekleştirebileceğine işaret eder. İnsanlar öğrenmelerinin büyük bir kısmını çevrelerindeki insanların davranışlarını ve bu davranışların getirilerini gözlemleyerek edinirler (Korkmaz, 2006). Sosyal Bilişsel Kurama göre bir öğrenmenin gerçekleşmesi için güdülenme, dikkat etme, hafızaya alma, davranışa dönüştürme gibi süreçlerden geçilmesi gerekmektedir. Kişinin tek başına ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri deneyimleyerek öğrenmesi maddi açıdan mümkün değildir. Dolayısıyla dolaylı öğrenme, bireyleri maliyetli ve kritik durumlardan uzaklaştırır (Bandura, 1986). Dolaylı öğrenme kapasitesi sayesinde birey formal ya da informal bir şekilde birden çok modeli gözlemleyerek yeni öğrenmeler elde edebilir. Ya da tek bir model eş zamanlı bir şekilde birden fazla kişinin öğrenmelerine katkıda bulunabilir. Bu durumda bireyler öğrenmelerinin ciddi bir kısmının dolaylı deneyimlerden veya öğrenmelerden etkilenecek edinir (Wehrmann, 1999'dan akt., Çetin, 2007).

1.4. ÖNGÖRÜ KAPASİTESİ (FORETHOUGHT CAPABILITY)

Sosyal Bilişsel Kurama göre öngörü kapasitesi, bireylere geleceğe yönelik davranışlarını düzenleme imkânı sağlamaktadır (Bandura, 1989). Sembolleştirme kapasiteleri aracılığıyla bireyler, deneyimlerini semboller yoluyla kodlayarak geleceğe yönelik çıkarımlar yapabilme becerisine sahip olmaktadırlar. Bu semboller yoluyla bireyler hedeflerine yönelik planlar oluştururlar. Öngörülü bir davranışın ilk gerekliliği bireyin sembolleştirme kapasitesine sahip olmasıdır. Kişinin gelecek için planladığı eylemleri zihninde önceden deneyimlemesini sağlayan mekanizma sembolleştirme kapasitesidir. Bunun sonucunda öngörü kapasitesi aracılığıyla öz düzenleme mekanizması çalışır ve düşünceler harekete dönüşür (Bandura, 2001). Dolayısıyla davranışlardan önce kişinin düşünceleri gelir (Korkmaz, 2006). İnsanlar kendi deneyimlerini oluştururken bu deneyimlerin sonuçlarına dair öngöründe bulunurlar. Bu öngörüler yoluyla davranışlarını düzenler ve kendilerine rehberlik ederler (Pajares, 2002).

Bu doğrultuda öngörü kapasitesi ile yaşanması muhtemel sonuçlar önceden değerlendirilebilir, bu sonuçlar arasından hedefe ulaştırılacak olan tercih edilebilir ve olumsuz sonuçlar bireyler tarafından elenebilir (Gültekin, 2019).

1.5. ÖZ DÜZENLEME BECERİSİ (SELF-REGULATORY CAPABILITY)

İnsanlar öz düzenleme becerileri sayesinde eylemlerini kontrol edebilme gücüne sahiptir. Bu öz düzenleme becerilerinin işlevselliği, bireylerin kendilerini ne kadar tutarlı ve doğru şekilde inceledikleriyle ilişkilidir (Pajares, 2002). Öz düzenleme becerisi, kişilerin kendi eylemlerini dışarıdan bir gözle inceleyip, yine kendi hedeflerine yönelik ölçütlerle kıyaslayarak değerlendirmede bulunması ve ihtiyaç halinde düzenlemeler yapmasıdır. Yani öz düzenleme becerisi insanların eylemlerini kontrol etmesi, yönlendirmesi yani etkilemesidir (Bandura, 1997). Bandura'ya göre insanlar, gerçekleştirdikleri eylemleriyle çevreden gelecek olumlu tepkilerin yanında, kendilerine dair yargılarının da olumlu olmasını amaçlarlar. Bunun yolu, içsel standartlar yaratarak kendi davranışlarını değerlendirme ve düzenlemekten geçer. Dolayısıyla kişi kendi standartlarına uygun biçimde davrandığında davranışın sonucunun kişiyi tatmin etme olasılığı artar. Kişi bu durumda kendini pekiştirir ya da cezalandırır. Bu deneyimler yoluyla da davranışlarını ustaca düzenler (Koç, 2003).

1.6. ÖZ-YETERLİK (SELF-EFFICACY)

Öz-yeterlik, Sosyal Bilişsel Kuramın kritik değişkenlerinden birisidir (Aşkar ve Umay, 2001). Bandura (1997), öz-yeterlik inancını “kişinin eylemlerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduklarını organize edebilmesine ve başarıyla sonuçlandırabileceğine dair yargısı” olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik inancı; kişilerin kendi yapabileceklerine dair olumlu ya da olumsuz düşüncelerini, amaçlarını, tercihlerini, zorluklara karşı göstereceği çaba düzeyini etkilemektedir. Öz-yeterlik inancı bir beceri ya da fonksiyondan ibaret değildir. Bireyin yapabileceklerine dair oluşturduğu inançların tümüdür (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Bireylerin “neyi, ne kadar yapabilirim?” sorusuna verdikleri cevap, içsel inançtır. Bandura, öz-yeterlik inancına ilk olarak 1997 yılında “Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change” adlı çalışmasında değinmiştir. O günden günümüze öz-yeterlik inancı çeşitli araştırmalara konu olmuş, çeşitli meslek, yaş veya cinsiyet gruplarına yönelik araştırmalarda çalışma konusu olmuştur. Çalışmanın devamında öz-yeterlik algısı kavramsal olarak incelenecek, öz-yeterliğin bir çeşidi olan sosyal öz-

yeterlik kavramı ve öz-yeterlik kavramı ile öğretmenlik mesleği arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılacaktır.

2. ÖZ-YETERLİK İNANCI (SELF-EFFICACY)

Albert Bandura (1997) ‘nın literatüre “self-efficacy” adıyla kazandırdığı kavram, Senemoğlu (1998)’in çalışmalarıyla Türkçe literatüre “öz-yeterlik” olarak kazandırılmıştır. Ülkemizde “self-efficacy” kavramının, yetkinlik beklentisi (Yiyit, 2001), öz yetkinlik (Bozgeyikli vd., 2009), öz yeterlik inancı (Kurbanoğlu, 2004), ve öz yeterlik algısı (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2004) gibi çeşitli anlamlarda kullanılsa da bu kavramların hepsinin Albert Bandura’nın öz-yeterlik kavramını ifade ettiği bilinmektedir.

Öz yeterlik, Sosyal Bilişsel Kuramın anahtar kavramlarından biri olarak bilinmektedir. Sosyal Bilişsel Kuram davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının harmanlanmış bir hali olmakla birlikte literatürde “Social Cognitive Theory” olarak kabul görmektedir (Derman, 2007). Sosyal Öğrenme Kuramının sınırlarına bilişsel boyutun eklenmesiyle genişleyen kuram, öğrenmeyi daha etkili bir şekilde incelemeyi ve açıklamayı hedeflemiştir (Büyükduman, 2006). Kurama göre bireylerin öğrenmeleri ve öğrendiklerini eyleme dönüştürmelerindeki en büyük güç öz yeterlik inancıdır. Bu da öz yeterlik inancını kuramın temel ilkelerinden biri haline getirmektedir. Sosyal Bilişsel Kuramın dayandığı temel ilkeler, bireyin belirli bir görevi başarıyla sonuçlandırma konusundaki yargılarını düzenlemeye yönelik önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bireyin kendi yeterliklerine dair bu yargılarına ise öz yeterlik inancı adı verilmektedir (Bandura, 1997,1984, 2001).

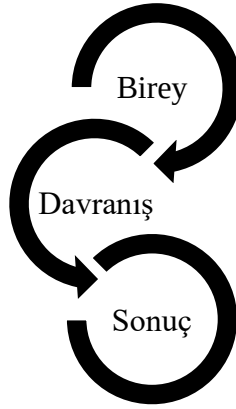
Bandura (1997), öz yeterlik inancını; eylemlerin ortaya çıkmasında etkili olan bir unsur, bireyin eylemlerini organize edebilmesine ve eylemleri yerine getirebilmesine ilişkin inancı olarak betimlemiştir. Senemoğlu (1998; akt. Gözüm ve Aksayan, 1999) ise öz yeterliği; kişinin yaşamında karşılaşılabileceği zorlukları ne derecede aşabileceğine olan inancı olarak tanımlamaktadır (akt. Gözüm ve Aksayan, 1999). Öz yeterliğin bireylerin edimlerindeki en önemli yordayıcı olduğunu öne süren Schunk (1991), bireyin bir eylemi gerçekleştirirken gerekli donanımına sahip olduğuna dair inancının yüksek olmasının, eylemin yerine getirilme ve başarıyla sonuçlandırılma olasılığını artırdığını savunmaktadır. Gürcan (2005), öz yeterliği kişilerin yeteneklerinin bir fonksiyonu değil, yetenekleri yardımıyla başarabileceklerine ilişkin öznel bir algı olarak betimlemektedir. Çolak (2017), bireyin bir işi icra ederken ihtiyaç duyabileceği bilgi ve becerileri organize

edip etkili bir şekilde kullanabileceğine dair inancını öz yeterlik olarak tanımlar. Öz yeterlik bireylerin performansları ile kendi yeteneklerini karşılaştırarak sonuca göre ilerlemesidir. Bu karşılaştırmalar sonucunda performansında nasıl etkili olabileceğine dair düşünce ve inançlarının toplamıdır (Korkmaz, 2009). Yine Korkmaz (2009), bir işin gerçekleştirileceğine ilişkin inanç olarak tanımladığı öz yeterliğin, işe başlamaya teşebbüs etme, işi sürekli olarak gerçekleştirebilme, işe güdülenme ve performansa dönüştürme gibi unsurlar üzerinde oldukça etkili olduğunu savunmaktadır.

Öz yeterlik organizmanın pasif bir işlemcisi değildir. Bireyin yeteneklerinin, deneyimlerinin, motivasyonlarının, öz düzenleme becerilerinin birleşiminden oluşan bir sistemdir (Vardarlı, 2005). Aynı zamanda, bireylerin gerçek performansları, bir hedef doğrultusunda harcadıkları çaba ve amaç belirleme süreçlerindeki davranışsal tercihleri açısından da önemli bir göstergedir (Choi vd., 2003). Bireylerin olası durumlar karşısında ihtiyaç duyulan eylemleri ne ölçüde yerine getirebileceklerine dair inançları olan öz yeterlik kavramı, günlük yaşam becerilerini yerine getirmekte önemli bir unsur olarak görülmektedir (Hazır Bıkmaz, 2002). Öz yeterlik inancı, kesinleşmiş hedefe ulaşmanın ötesinde hedefe ulaşılacağına dair inancı ifade eder (Bandura, 2006). Tanımlardan da görüldüğü üzere öz yeterlik inancı dışarıdan gözlenebilen bir olgu değildir. Bireylerin çeşitli durumlar karşısında “neyi ne kadar yapabilirim?” sorusuna verecekleri cevaba ilişkin yargılarıdır (Acar, 2005).

Albert Bandura (1997), bireylerin bir davranışı gerçekleştirmesinde ve beklenen sonuç elde etmesine etkili olan iki temel beklenti üzerinde durmaktadır: öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi. Öz-yeterlik inancı, bireyin belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla ihtiyaç duyulan davranışları ve becerileri yerine getirebileceğine dair inancını ifade eder. Sonuç beklentisi de, kişinin gerçekleştirdiği davranışların nasıl bir sonuç doğuracağını önceden tahmin etme kapasitesini ifade etmektedir (Ercivan Zincirli, 2008). Öz yeterliğin bir inanç sistemi olduğunu vurgulayan Savran ve Çakıroğlu (2001), sonuç beklentisini ise bir işin sonucuna yönelik oluşturulan beklenti hali olarak tanımlamaktadırlar. Öz yeterlik, sonuç beklentisi, davranış ve sonuç kavramlarının birbirleriyle olan ilişkisi Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz Yeterlik Ve Sonuç Beklentisi



Kaynak: Bandura,1997.

Öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi bir sistemin iki ayrı parçasıdır. Aynı zamanda sonuç beklentisi, öz yeterlik inancının ürünüdür. Öz yeterlik inancı “Hedeflediğim davranışı gerçekleştirebilecek yeterliğe sahip miyim?” sorusuna cevap ararken sonuç beklentisi ise “Gerçekleştireceğim davranışın olası sonuçları neler olacak?” sorusuna cevap aramaktadır (Erden, 2007). Öz yeterlik ve sonuç beklentisi birbirini destekleyen ama birbirinden farklı iki ayrı kavramken her ikisi de bireylerin eylemlerini planlama ve düzenlemelerinde rehber bir rol oynamaktadır. Öz yeterliği ve sonuç beklentisi yüksek olan bireyler, davranışlarının olumlu sonuçlar doğuracağını düşündükleri, aynı zamanda da bu davranış için yeterli kapasiteye sahip olduklarına inandıkları için amaçlarına ulaşma konusunda daha kararlı bir tutum sergilerler. Yeterlik beklentileri, bireylerin karşılaştıkları durumlarda hangi seviyede çaba sarf ettiklerini ve güçlüklerle karşılaştıklarında bu engelleri aşmak için ne kadar azim göstereceklerini anlamalarına yardımcı olur. Bu beklentiler, bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında motivasyonlarını nasıl sürdüreceklerini ve başarıya ulaşmak için ne kadar ısrarcı olabileceklerini belirleyen önemli faktörlerdir.

2.1. ÖZ YETERLİĞİN TEMELİNDE YATAN SÜREÇLER

Öz yeterlik inançlarının temelinde dört ana psikolojik süreç yer almaktadır. Bu süreçler; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçlerinden meydana gelmektedir (Doğaner vd., 2020).

2.1.1. Bilişsel Süreçler

Davranışlar, planlanan hedeflere yönelik geliştirilen önseziler aracılığı ile yönetilmektedir (Bandura, 1989). Bu önseziler bilişsel süreçlerin çeşitli biçimlerde ortaya çıkmasıyla kurulmaktadır. Bilişsel süreçler; bilgilerin alınmasını, depolanmasını ihtiyaç

duyulduğunda geri getirilmesini bunlar için gerekli olan algılama, hatırlama, anlamlandırma, düşünme gibi zihinsel faaliyetlerin tümünü kapsamaktadır. Bilgilerin bellekler arasındaki akışını sağlayan bilişsel süreçler bir davranışın oluşması için öncül sayılabilecek süreçler arasındadır (Ulusoy, 2014). Kişinin planladığı eylemler ilk olarak bir senaryo olarak zihinde tasarlanır. Tasarlanan bu senaryonun olumlu sonuçlanması ise kişinin öz yeterlik algısına bağlıdır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Öz yeterlik algısı kişiyi harekete geçiren veya harekete geçmesine engel olan zihinsel kalıpları etkilemektedir. Zihnin en önemli fonksiyonu olan düşünme becerisi, kişilere davranışların sonuçlarını tahmin edebilme ve olayları denetim altına alabilme imkânı sağlamaktadır. Bu beceri sayesinde gelişen öz yeterlik algısının güçlü olması, kişilerin hedef belirleme, zorluklarla mücadele edebilme becerilerini artırmaktadır. Öz yeterlik algısının güçlü olduğu bireylerde hedefe bağlılığın güçlü olduğu görülmekte aynı zamanda olumlu ya da olumsuz tüm sonuçlara karşı daha güçlü bir tutum sergiledikleri bilinmektedir (Bandura, 1989).

2.1.2. Motivasyonel Süreçler

Motivasyon kavramı, bir hedefe yönelik harekete geçme, hareketi yönlendirmeyi ve devam ettirmeyi sağlayan bir güç, bireyin hayata katılımını ve hayata karşı yaklaşımını belirleyen bir faktördür (Pintrich & Schunk, 2002). Öz yeterlik algısı, motivasyonun oluşmasında anahtar noktalardan birisidir. Bireylerin öz yeterlik algıları, becerilerine yönelik inançlarını ve bununla beraber bu becerileri hayata geçirebileceklerine ilişkin çabalarının güçlüliğini etkiler, Kişinin becerilerine yönelik algıları ne kadar yüksekse, harekete geçme güdülerini yani motivasyonları da o kadar yüksek ve karardır. Yapabileceklerine yönelik algısı düşük olanlar, eyleme geçme noktasında pasif bir tutum gösterirken, algısı yüksek olanlar daha güçlü bir tutum sergilerler. Bu doğrultuda öz yeterlik algısının yüksek olması bireyin motivasyonel süreçlerini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Bandura, 1988).

2.1.3. Duygusal Süreçler

“İnsanların kendi yeteneklerine olan inancı yalnızca motivasyonlarını değil, riskli ya da zor durumlarda yaşanan stres ve depresyonun şiddetini de etkiler” (Bandura, 1986). Kişilerin karşılarına çıkabilecek zorlu durumlarla baş edebilme yeteneklerine dair inançları, motivasyon stres ve kaygı düzeylerini etkilemektedir. Meydana gelebilecek bu kaygı ve stres durumlarını yönetmekte öz yeterlik inancı etkili bir unsurdur. Öz yeterlik

algılarının pozitif olduğu kişiler, risklerin üstesinden gelebileceğine inanır, risklere yönelik tedirginliği daha düşük olur dolayısıyla bu gibi olumsuz olabilecek durumları daha rahat kontrol ederek olumsuz duygularını azaltabilirler (Bandura, 1995). Bu nedenle duygusal süreçler, kişinin bilişsel süreçlerine etkide bulunarak davranışların seyrinde etkili olabilmektedir. Bu da duygusal süreçleri öz yeterliğin bir başka anahtar ögesi haline getirmektedir.

2.1.4. Seçim Süreci

Bireyler, yaptıkları seçimler yoluyla eylemlerini ve çevrelerini düzenleyerek yaşamlarını yönlendirme yetisine sahiptirler. Üstesinden gelinmesi gereken görevleri seçme ya da seçmeme özgürlüğüne sahip olan insanlar, bu seçim özgürlüğü aracılığıyla yaşamlarında farklı yetenek alanları ve sosyal alanları geliştirebilmektedir. Bireyler genellikle kendilerine kolay gelen sorumlulukları üstlenmeye meyilliyyken, kendilerini zorlayacağını düşündükleri sorumluluklardan kaçınma eğilimi gösterirler (Çubukçu ve Girmen, 2007). Dolayısıyla bireylerin seçimleri yeterlik inançlarından etkilendiği gibi aynı zamanda öz yeterlik inancına da etki etmektedir (Bandura, 1977).

2.2. ÖZ YETERLİK İNANCININ ALT BOYUTLARI

Öz-yeterlik, Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisinin önemli yapı taşı olmakla birlikte birçok araştırmaya konu olmuş kavramlardan birisidir. Öz-yeterlik kavramı genel hatlarıyla kişinin yapabileceklerine dair inancı olarak tanımlanmaktadır. Kişinin öz-yeterlik algısını, geçmiş yaşantıları, sözel iknalar, sosyal modeller, psikolojik durumlar gibi değişkenler etkileyebilir (Wood & Bandura, 1989). Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere öz-yeterlik algısı kapsayıcı bir ifade olmakla beraber, her davranış alanı için ayrı öz-yeterlik algısından da söz edilebilir. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz-yeterlik algısının spesifik olarak birçok alan üzerinde (örn: akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, mesleki öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, matematik öz-yeterliği) incelendiği görülmüştür. (Bilgin, 2009; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Bu bağlamda çalışmanın bu bölümünde araştırmalara konu olan öz-yeterlik alanları ve bu çalışmada üzerinde durulacak olan sosyal öz-yeterlik algısı açıklanmaya çalışılacaktır.

2.2.1. Akademik Öz-Yeterlik

Akademik öz-yeterlik, kişilerin akademik becerileri başarıyla tamamlayabileceğine dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Chemers vd.,

(2001)' e göre akademik öz-yeterlik, bireylerin bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulan durumlarda kendilerine olan inançlardır ve bireylerin çalışmaları başarıyla sonuçlandırabilmeleri için bilişsel yeteneklerini, öğrenme-öğretme ortamlarını, akademik çalışmalara ayıracakları zamanı ve performanslarını etkili bir şekilde yönetmelerini destekleyen bir olgudur. Akademik öz-yeterliği, eğitim ve öğretim alanları ile ilişkilendiren Zimmerman (1995), akademik öz-yeterlik alanının özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1) Öz-yeterlik algısı, fiziksel ya da psikolojik özelliklerin aksine, kişinin belirli görevi yerine getirebilme yeteneğine yönelik yargılarını ifade eder.

2) Öz-yeterlik algısı, çok boyutludur ve yaşamın tüm alanlarıyla bağlantı kurulabilir. Dolayısıyla akademik öz-yeterlik ile sosyal öz-yeterlik birbirinden farklı durumları ifade eder.

3) Öz-yeterlik algısı içinde yaşanan duruma göre farklı işlemektedir. Örneğin bir çalışanın öz yeterlik algısı rekabetçi bir ortamda veya eşitlikçi bir ortamda farklı çalışabilir.

4) Öz-yeterlik spesifik bir alan için belirlenmiş kurallar esas alınarak ölçülür, kıyas yapılırken farklı alanlar için belirlenmiş normlar dikkate alınamaz.

Kişilerin akademik yaşantılarında eğitim öğretim faaliyetlerine katılma, sınavlara hazırlık yapma, çeşitli projelere katılım sağlama veya proje hazırlama gibi sorumluluklarını gerçekleştirebilmesi için akademik öz-yeterlik algısının önemi büyüktür (Koç ve Arslan, 2017). Akademik öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Schunk (1991) bu özellikleri hedef belirleme, bilgi işleme süreci, rol modeller ve ödül-ceza olmak üzere dört başlık altında ele almıştır. Hedef belirleme, bireysel akademik performansa yönelik öz denetim sağlayarak belirli hedeflerin ortaya konulmasını sağlarken; bilgi işleme süreci, bu hedeflere ulaşmada gerekli adımların etkili bir şekilde ilerlemesini sağlar. Rol modeller, bireyin hedeflenen beceride başarılı performans sergileyen kişileri gözlemleyerek öğrenmesini geliştirirken; ödül ve ceza faktörü ise bireyin akademik beceriyi sürdürme ve sonuçlandırma çabası üzerinde bir rol oynamaktadır.

2.2.2. Mesleki Öz-Yeterlik

Mesleki öz-yeterlik, kişinin edindiği mesleğe yönelik becerileri başarıyla yerine getirebileceğine yönelik inancını temsil etmektedir. Mesleki öz-yeterlik, bireyin temsil

ettiği unvanı ile ilgili görevlerin üstesinden gelebileceği ile ilgili hisleri olarak tanımlanmaktadır. Mesleki öz-yeterlik, bireylerin meslekleri ile ilgili görevleri, tam ve takdir görececek şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik öz güveni ile alakalıdır (Schyns & Collani, 2002).

Mesleki öz-yeterliğe yönelik araştırmalara konu olan birçok meslek alanı mevcuttur. Literatür incelendiğinde, öz-yeterlik olgusu ile öğretmenlik mesleği arasındaki ilişkinin incelendiği çok fazla sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla meslek öz-yeterliği konusunda da öğretmenlik mesleği en fazla üzerinde durulan meslekler arasında yer almıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmen öz-yeterliği; “öğretmenlerin, öğrencilerinin performanslarını geliştirme becerileri ve mesleği layıkıyla yerine getirebileceklerine dair inançları” olarak tanımlanmaktadır (Ashton, 1984 akt., Ekici, 2006). Bu öz-yeterlik alanı öğretmenlerin pedagojik bilgilerini, yani mesleki bilgilerine ilişkin kişisel yargılarını ifade etmektedir. Aynı şekilde diğer mesleklere ilişkin öz-yeterlik algıları da tıpkı öğretmen öz-yeterliği gibi kavramsallaştırılabilir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarını düzenleyebilmeleri, etkili zaman ve sınıf yönetimi yapabilmeleri, kendilerinin ve öğrencilerinin motivasyonlarını arttırabilmeleri mesleki öz-yeterlik kapsamında ele alınmaktadır.

Bandura (1993), eğitim ve öğretim süreçleriyle beraber okul atmosferinin, öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinden önemli ölçüde etkilendiğinden söz etmektedir. Mesleki öz-yeterliği düşük bir öğretmenin, kendisine, öğrencilerine ve topluma fayda sağlaması ve toplumdan hak ettiği saygıyı görmesi oldukça güçtür. Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterlik alanlarının her birinde kendilerine yönelik algılarının pozitif olması eğitim atmosferinin genel yapısını etkileyebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin öğrencilerinin akademik performanslarını etkilediğini savunan araştırmalar da mevcuttur.

2.2.3. Duygusal Öz-Yeterlik

Duygusal öz-yeterlik; öz-yeterlik ve duygusal zeka kavramının birleşiminden meydana gelmiş bir kavramdır (Totan, vd., 2010). Duygusal zeka; bireylerin duyguları anlamlandırma ve duygular üzerine değerlendirmeler yapma becerisine sahip olmalarına ilişkin inançlarını ifade eder ve duygusal öz-yeterlik adıyla kavramsallaşır (Petridies vd., 2006). Duygusal öz-yeterlik, bilişsel yeteneklerle beraber duygusal yeteneklerin de var olması ve bunların birlikte ve sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesini ifade eder. Duygusal

öz-yeterlik, dışsal uyaranları değil içsel dürtüleri ve duyguları yönetebilme becerisi olarak açıklanabilir. Kişinin kendi algılarına bağlı olarak gelişen duygusal öz-yeterlik; kişinin negatif duygularını yönetebilme becerisine, çeşitli durumlara uyum sağlamak için bilişsel ve duygusal işlevlerini etkili bir şekilde kullanabilme becerisine yönelik inançlarını içerir (Southam-Gerow, 2014 akt., Asıcı ve Uygur, 2017). Duygusal öz-yeterlik bireylerin kendilerine ve başkalarına ait duyguları anlayabilme, bilişsel süreçleri yönetmekte duyguları işlevsel bir şekilde kullanabilme, duygusal karmaşaları yönetebilme becerilerine yönelik yeteneklerine ilişkin yargılarıdır. Bireylerin duygusal öz-yeterliğe sahip olmaları, yaşantılar sonucunda değerlendirme yaparken pozitif düşünceler içerisinde olmalarına destek olmaktadır. Pozitif değerlendirmeler yapmak da bireylerin çeşitli yaşantılara ve sonuçlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. (Choi vd., 2013 akt., Asıcı ve Uygur, 2017). Dolayısıyla duygusal öz-yeterliğin bireylerin strese dair algılarını etkilediği düşünülmektedir. Duygusal öz-yeterliği düşük olan bireylerin, stresli anları yönetmek için ihtiyaç duyulan duygusal kontrol ve güvene sahip olmadıkları, duygularını kontrol etme kapasitelerinin düşük olduğu ve bu doğrultuda da stresle baş edebilme becerilerinin zayıf olduğu bilinmektedir (Bandura vd., 2003).

Bu bilgiler doğrultusunda sosyal bir meslek olan öğretmenlik mesleğinde, pek çok stres durumu ile karşılaşmakta olan öğretmenlerin, duygusal öz-yeterliklerinin yüksek olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun bir sonucu olarak yüksek duygusal öz-yeterliğin öğretmenleri stresli durumlarla başa çıkarken desteklemesi ve bu doğrultuda da eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin artması olası olarak görülmektedir.

2.2.4. Entelektüel Öz-Yeterlik

Entelektüel bireyler, eleştirel düşünebilme becerisine sahip, topluma yön veren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Elgit, 2020). Entelektüel öz-yeterlik ise olayları ve bilgileri anlamlandırabilme, yorumlayabilme ve değerlendirebilmeye ilgili öz-yeterlik alanıdır. Bireylerin olayları bilimsel ve çağdaş bakış açılarıyla değerlendirebilmeleri, sosyal sistemlerdeki değişimleri yorumlayabilmeleri, felsefi bakış açısıyla eleştirebilmeleri ve bu becerileri yerine getirebilmelerine dair inançları entelektüel öz-yeterlik algısıyla ilgilidir (Çolak vd., 2017).

2.2.5. Sosyal Öz-Yeterlik

Sosyal bir tür olan insanlar, hayatları boyunca diğer insanlarla etkileşim kurarak karmaşık bir ilişki ağı oluştururlar. Bu ağ, bireylerin kendilerine özgü yetenekleri ve

becerileri doğrultusunda şekillenir. Sosyal öz-yeterlik, bireylerin bu kişilerarası etkileşimlerde kendi yeteneklerine duyduğu inanç olarak tanımlanır ve bireylerin toplumda etkin veya pasif rol oynamasında kritik bir öneme sahiptir (Bandura, 1997)

Sosyal öz-yeterlik, bireyin sosyal ortamlarda kendinden emin davranışlar sergilemesine ve başarılı ilişkiler kurmasına yardımcı olur (Caprara ve ark., 2003). Connolly (1989), sosyal yeterlik beklentisini, girişkenlik, genel ilişkilerde çaba gösterme, sosyal gruplara dahil olabilme, sevecen davranışlarda bulunma, yardımda bulunma ve yardım isteme gibi sosyal becerilerin tamamı olarak tanımlar. Sosyal öz-yeterlik algısına sahip bireyler, güdüleyici hedefler belirler, çabaları sonucunda istendik durumlar oluşacağına inanır ve zorluklarla başa çıkmak için ısrarcı olurlar.

Birey, hayatı boyunca birçok beceri kazanır ve sosyal öz-yeterlik bu becerilerin temelini oluşturur. Sosyal ilişkiler, okul başarısı, benlik algısı, problem çözme, öğrenme ve stresle baş etme gibi alanlarda sosyal öz-yeterlik etkili bir unsurdur (Akın ve Başören, 2015). “*Sosyal öz-yeterlik, bir tür sosyal güven olarak da değerlendirilebilir*” (Palancı, 2004). Bireyin sosyal ortamlarda etkili davranışlar sergilemesine ve olumlu ilişkiler kurmasına katkıda bulunur (Wallece ve Alden, 1997). Ayrıca, sosyal kaçınma davranışını azaltmaya yardımcı bir başa çıkma aracı olarak da görülür (Palancı, 2004). Zirpoli ve Melloy (1997) ise sosyal öz-yeterliği, kişinin sosyal becerilerini doğru yerde ve zamanda kullanabilme yeteneği ve sosyal kararlar alabilme kapasitesi olarak tanımlar.

Sosyal öz-yeterlik, bireylerin başkalarıyla etkileşimde bulunduklarında yeteneklerine duydukları kişisel inançtır. Uсталık deneyimleri, sosyal modelleme, ikna, geçmiş başarılar ve duygusal durumlar aracılığıyla etkilendirilir (Dinç, 2011; McAuley & Courneya, 1993). Bireylerin hedeflerini eyleme dönüştürmelerine ve sosyal veya akademik alanda ilişkiler kurmalarına yardımcı olur (Dinç, 2011). Literatürdeki tanımlara göre, sosyal öz-yeterlik, çevreyle etkili iletişim kurmak amacıyla çeşitli sosyal yeteneklere sahip olmayla birlikte bu becerileri uygun ortamlarda uygulayabilme yeteneği olarak özetlenebilir (Vuran, 2007).

Bandura'ya göre, sosyal öz-yeterlik inancı, uygun sosyal davranışları öğrenme, bireysel tutumlara güvenme ve çevrenin bu davranışları desteklemesi unsurlarını içerir. Sosyal yeterlik; iletişim, iş birliği, öz farkındalık, empati ve öz-yeterlik kavramlarından oluşur ve görev, yaş, cinsiyet, kültür gibi faktörlerden etkilendirilir (Bandura, 1986). Sosyal öz-yeterlik, kişilerarası ilişkiler, akademik başarı, öğrenme, problem çözme, kişilik algısı

gibi çoğu alanda etkilidir (Akın ve Başören, 2015). Bireyler, sosyal ilişkiler kurmak ve sürdürmek isterler. Bu ilişkilerdeki beklentileri, sosyal sonuç beklentileri olarak adlandırılır (Akın ve Akkaya, 2015).

Bilişsel yaklaşıma göre, sosyal öz-yeterlik, kişinin bazı özelliklere odaklanma ve davranışları uygun ortamlara göre uygulayabilme yeteneğidir. Sosyal yetersizlik ise, çevreyle etkili iletişime geçerken yaşanan zorluklardır (Alter & Gottlieb, 1987). Cervone ve Artistico (2003), sosyal öz-yeterlik algısını, sosyal ortamlarda güvenli davranışlar sergileme ve başarılı ilişkiler kurma aracı olarak tanımlar. Sosyal-bilişsel teoriye göre, sosyal öz-yeterlik, hedeflere ulaşmada ve ilişkilerin şekillenmesinde önemli bir rol oynar (Bandura, 1986).

Sosyal öz-yeterlik inancının gelişimi, bireyin doğru davranışlar sergilemesi ve çevreden geri bildirim almasıyla gerçekleşir (Bandura, 1986). Schunk'a (1983) göre, dolaylı yaşantılar ve sosyal karşılaştırmalar etkili faktörlerdir. Sosyal karşılaştırmalar, akran modelleri aracılığıyla bireysel algıları etkiler. Dolaylı yaşantılar, özellikle deneyim eksikliği olan bireyler için önemlidir (akt. Çelikkaleli, 2004). Sosyal becerilere sahip olma ve etkili iletişim, olumlu sosyal algıyı gösterir. Problem çözme becerileri, taklit ve gözlem aracılığıyla kazanılır (Bandura, 1986; akt. Çakıcı, 2010). Bandura'ya göre, doğru sosyal becerileri öğrenme, kişisel tutumlara güvenme ve çevrenin desteği sosyal öz-yeterlik inancını oluşturur.

Sosyal açıdan kendilerini yeterli olarak algılayan bireyler, sosyalleşirken daha güvenli davranır ve daha olumlu sonuçlarla karşılaşır. Yetersiz hissedenler ise çekingenlik, düşük başarı, motivasyon eksikliği ve işlevsiz ilişkiler yaşarlar (Akın ve Başören, 2015). Sosyal yetkinlik seviyesi yüksek bireyler, problemleri çözme konusunda daha başarılıdır. Bandura, düşük sosyal yetkinliğe sahip bireylerin davranış sorunları yaşadığını belirtir (Bozkurt, 2016). Sonuç olarak, yüksek öz-yeterlik, problemlere duyarlı olmayı ve etkili müdahale etmeyi sağlar (Çelikkaleli, 2004). Skaalvik ve Skaalvik (2010), sosyal yetkinlik algısının uyumu kolaylaştırdığını belirtir. Birey, kendine olumlu bir inançla çabalarını artırır ve zorluklarla başa çıkmak için alternatif yollar dener.

Sosyal öz-yeterlik algısının kişilerin bireysel ve sosyal hayatlarına olan etkisinin bilinmesiyle beraber, mesleki hayatlarına olan etkisinin de önemini vurgulayan araştırmalar mevcuttur. Örneğin alan yazın incelendiğinde, sosyal bir meslek olan öğretmenlik ile öz-yeterlik algısının ilişkisinin incelendiği çok sayıda çalışmaya

rastlanmaktadır. (örn: Rimm-Kaufman vd., 2003; La Paro vd., 2014; Bilgin ve Akkapulu, 2007; White, 2020; Vatou vd., 2021). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik inancının yüksek olması, sınıf içi etkileşimi, öğrencilere bilgi aktarma sürecini, öğrenci merkezli sınıf atmosferi oluşmasını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin yeterlik inançlarının yüksek olması, mesleklerini en iyi şekilde icra etmeleri için göstermeleri gereken çaba düzeylerini etkilemektedir (Bandura, 1997). Bununla beraber öğretmenlerin sosyal öz-yeterlikleri eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Yüksek sosyal öz-yeterliğe sahip olan öğretmenler; öğrenci, veli ve meslektaşlarıyla daha rahat etkili iletişim kurabilir, sınıf yönetiminde daha başarılı olabilir ve öğrencilerin sosyal gelişimlerine daha fazla katkıda bulunabilirler (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Özetle öğretmenlerin sosyal öz-yeterliği, öğrencilerin başarıları ve dolayısıyla eğitim sisteminin başarısı için önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmeleri, daha etkili bir eğitim sürecinin ve daha sağlıklı bir okul ortamının oluşturulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3. ÖZ YETERLİK ALGISI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Öz-yeterlik algısı sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalara pek çok kez konu olmuştur. Sosyal bilimlerden biri olan eğitim-öğretim alanında da öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve idarecilerin, öz yeterlik algılarını ortaya koymaya yönelik çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Çalışmanın bu kısmında; eğitim bilimleri alanında öz yeterlik algısına yönelik yapılmış çalışmaların detaylarını içeren genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yıldırım (2023), tarafından yapılan çalışma, okul öncesi eğitimde uygulanan günlük etkinliklerin, çocukların sosyal öz yeterlik gelişimine olan etkisini, okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla araştırmayı hedeflemiştir. İstanbul Ataşehir'deki üç farklı anaokulunda görev yapan 17 gönüllü öğretmenle yürütülen bu nitel durum çalışmasında, öğretmenlerin sosyal öz yeterlik kavramına yaklaşımları, çocukların sosyal becerilerini desteklemek için kullandıkları etkinlikler, sosyal açıdan yetkin bir çocuğu nasıl tanımladıkları ve bu etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkileri derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca, etkinliklerin sınırlayıcı ve destekleyici yönleri, uygulama sürecindeki katılımları ve etkili bulunan yönleri de öğretmenlerin ifadeleriyle ortaya konmuştur. Veriler, görüşme ve gözlem formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, MAXQDA 2018 nitel analiz programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi günlük eğitim uygulamalarının,

çocukların sosyal öz yeterliklerinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Çalışmanın güvenilirliği için veriler uzman görüşüne sunulmuştur.

Korkmaz (2022), tarafından yapılan araştırmada, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Yetkinlik Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modeline göre yürütülen araştırmada evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 48-72 aylık çocuklar ve onların ebeveynlerinden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 560 çocuk ve ebeveyninden meydana gelmektedir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Yetkinlik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Yetkinlik Ölçeği" uygulamasıyla elde edilen veriler ile geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğine yönelik çalışmalarda kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği detaylı bir şekilde incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS ve LISREL programlarından yararlanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliği, uzman görüşlerinden alınan geri bildirimler doğrultusunda sağlanmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizlerinde varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda, Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Yetkinlik Ölçeği için 64 maddeden oluşan üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen bu yapıyı doğrulamak amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise ölçeğin uygulandığı örnekleme uyumunun kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin tamamı için .934, sosyal ve duygusal beceriler alt boyutu için .946, akademik başarı alt boyutu için .925 ve sosyal anksiyete alt boyutu için .926 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Yetkinlik Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Çolak ve ark., (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada hedef, öğretmenlerin kendilerine olan yeterlilik inançlarını (özyeterlik inançlarını) ölçebilecek bir araç geliştirmektir. Araştırmanın katılımcı grubu ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Yapı geçerliliğini belirlemek için geliştirilen ölçek üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçları, Mesleki Özyeterlik, Akademik Özyeterlik, Entelektüel Özyeterlik ve Sosyal Özyeterlik olmak üzere toplam 27 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıyı ortaya koymuştur. Bu dört faktörlü yapı, DFA ile de desteklenmiştir. DFA ile elde edilen bulgular

incelendiğinde ki-kare/serbestlik derecesi oranı 2,12 olarak bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri ise şu şekildedir: GFI= .85, AGFI = .82, RMSEA = .06, RMR = .03, SRMR = .06, CFI = .97, NFI = .95, NNFI =.97. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterlik inançlarını ölçmede kullanılabilecek, psikometrik açıdan yeterli özelliklere sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Kaçar ve Beycioğlu (2017), ilkokul öğretmenlerinin kendilerine olan yeterlilik inançlarının düzeyini çeşitli faktörler açısından incelemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İzmir'in Buca ilçesindeki 15 farklı okuldan belirlenen, 322 kadın ve 180 erkek öğretmenden oluşan toplam 502 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Kieffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen ve Çapa, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan, "Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançları branşlarına, cinsiyetlerine ve görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançları değerlendirildiğinde, , Dolaylı Yaşantılar, Performans Başarıları, Sözel İkna alt boyutları ile Toplam Öz-Yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşılık, Fizyolojik ve Duygusal Durumlar alt boyutunda mesleki kıdeme bağlı anlamlı farklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeni incelendiğinde ise, genel ölçek puanları ve alt boyutlar açısından anlamlı düzeyde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Performans Başarıları ve Sözel İkna alt boyutlarında mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir fark bulunmazken, Dolaylı Yaşantılar ile Fizyolojik ve Duygusal Durumlar alt boyutlarında anlamlı farklar belirlenmiştir.

Telef ve Karaca'nın (2012) yılında gerçekleştirdiği bu araştırmanın temel gayesi, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği 'nin Türkçe 'ye uyarlanması, geçerliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını, 461 ilkokul ve 472 lise öğrencisinden oluşan toplam 933 ergen birey oluşturmıştır. Katılımcıların %54,8'ini (511 kişi) kızlar, %45,2'sini (422 kişi) ise erkekler oluşturmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Keşfedici analizde ölçeğin orijinal formundaki üç faktörlü yapının korunduğu, doğrulayıcı analizde ise bu yapının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. İç tutarlılık, test-tekrar test güvenirliliği, madde analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlilik sonuçları, ölçeğin geçerli ve

güvenilir olduğunu göstermektedir. Bulgular, ölçeğin ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliliklerini ölçmede kullanılabileceğini desteklemektedir.

Tepe (2011), tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine olan yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla bir ölçek aracı geliştirmeyi hedeflenmiştir. Tarama yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmanın katılımcı grubu 862 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler SPSS ve LISREL programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği 'nin kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla uzmanların görüşleri alınmıştır. Yapı geçerliliğini belirlenmesi için faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek tek ve çok boyutlu yapılar açısından incelenmiştir. Ölçeğin maddeleri, "Açıklayıcı Faktör Analizi" yöntemlerinden "Temel Bileşenler Analizi" ile analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinin ardından ölçek yapılarının, teorik çerçeveyi ne kadar desteklediği ise "Doğrulayıcı Faktör Analizi" ile test edilmiştir. Ölçeklerin birleşim ve ayrışım geçerlilikleri, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları, açıklanan ortalama varyans (AVE) ve faktör yükleri hesaplanarak incelenmiştir. Ölçekteki maddeler ayrıca madde-toplam korelasyonları ile alt ve üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyleri incelenerek de değerlendirilmiştir. Ölçeklerin ölçüt geçerliliği için okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının mesleki deneyimlerine, eğitim düzeylerine ve öğrencilerinin ekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve Birleşik Güvenirlik Katsayısı (CRC) hesaplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda hem tek boyutlu hem de çok boyutlu olarak elde edilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları Ölçekleri 'nin, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tepe ve Demir (2011)' in gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine olan yeterlilik inançlarını ölçebilecek, güvenilir, geçerli bir araç oluşturmak hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Konya şehrinde görev alan 862 okul öncesi öğretmeni meydana getirmektedir. Geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği "nin kapsam geçerliliğini değerlendirmek için uzmanların görüşleri alınmıştır. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek tek ve çok boyutlu yapılar açısından analiz edilmiştir. Ölçekteki maddeler, "Açıklayıcı

Faktör Analizi" yöntemlerinden "Temel Bileşenler Analizi" ile analiz edilmiştir. Ardından analiz sonuçlarına göre ölçek yapılarının, teorik çerçeveye uyumluluğu ise "Doğrulamalı Faktör Analizi" ile incelenmiştir. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği"nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı ve Birleşik Güvenirlik Katsayısı (CRC) hesaplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda hem tek boyutlu hem de çok boyutlu olarak elde edilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği"nin, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul görmüştür.

Karahan ve Uyanık Balat (2011)'ın gerçekleştirdiği araştırmanın temel hedefi, özel eğitim kurumlarında görev yapan eğitim personelinin tükenmişlik seviyelerini ve kendilerine olan yeterlilik inançlarını çeşitli faktörler açısından incelemektir. Oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 263 kişi örnekleme meydana getirmiştir. Çalışmada, eğitim personelinin tükenmişlik düzeylerini saptamak için "Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)", öz-yeterlik algılarını belirlemek için ise "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Eğitimcilerin demografik bilgileri kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim okullarında görev yapan eğitim personelinin tükenmişlik seviyeleri; eğitim seviyelerine, cinsiyetlerine, görev yaptıkları alana, meslekteki deneyim sürelerine ve çalıştıkları kurumun niteliğine göre farklılık gösterirken, öz-yeterlik algılarında bu olgulara göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Bununla birlikte, eğitim personellerinin öz-yeterlik algıları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında ters yönde, kişisel başarı arasında ise doğru yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Skaalvik ve Skaalvik (2010), yetkinlik kavramına ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Norveç'teki ilköğretim okullarında çalışan 2249 öğretmenin katılımıyla yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin iş memnuniyetinin ve öğretim dışı faktörlerin öğretmen öz-yeterliliği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, hem bireysel öğretmen öz-yeterliliğinin hem de kolektif öğretmen öz-yeterliliğinin okul şartları değişkenleri ve öğretmenlerin genel iş memnuniyeti ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), gerçekleştirdikleri çalışmalarında, Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet'in 2008 yılında geliştirdiği Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği'nin Türkçe'ye adaptasyonunu sağlamayı amaçlamışlardır. Bununla birlikte, Türkçeleştirilen bu ölçek ile sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının özyeterlik

inançları; cinsiyetleri, akademik başarıları ve sınıf düzeylerine göre analiz edilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma süresince, test tekrar-test güvenilirliğini saptamak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğini araştırmak için ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi kullanılmıştır. Temel bileşenler faktör analizi neticesinde ölçeğin 5 faktörden oluşan bir yapısı olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, ölçeğin tamamı ve alt faktörleri için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlar, Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği 'nin güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu desteklemektedir. Akademik başarı seviyelerine göre öğretmen adaylarının özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre de adayların özyeterlik inançlarında bir farklılaşma gözlemlenmezken, öğrenim düzeylerine bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinde diğer örnekleme oranla anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Aksoy ve Diken (2009), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim alanındaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine dair kendilerine duydukları yeterlilik inançlarını ölçmeye yarayan bir araç geliştirmeyi ve bu aracın psikometrik niteliklerini (geçerlilik ve güvenilirlik) incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, yaşları 22 ile 58 arasında değişen, 158 kadın ve 119 erkek olmak üzere toplamda 277 okul psikolojik danışmanından veriler toplanmıştır. Bu psikolojik danışmanlar, ilköğretim ve ortaokul kademelerinde görev yapmaktadırlar. Ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek için uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Güvenilirliğini test etmek için ise test-tekrar test yöntemi ve iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin 40 madde içerdiği ve ölçmeyi amaçladığı kavramı tek bir boyut altında başarıyla ölçtüğü tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği katsayısı $r=0.96$ ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.98 olarak bulunmuştur. Elde edilen psikometrik özellikler, geliştirilen ölçeğin okul psikolojik danışmanlarının özel eğitime dair yeterlik algılarını belirlerken yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Aksu (2008), sınıf, fen bilgisi ve okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik kendilerine duydukları yeterlilik algılarının (öz-yeterlilik), cinsiyetleri, mezun oldukları lise alanı ve eğitim aldıkları anabilim dalına göre farklılık

gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Giresun Eğitim Fakültesi'nde, fen bilgisi, sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan 232 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı vasıtasıyla toplanmıştır. Nicel veriler istatistiksel tekniklerden, nitel veriler ise içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik dersinin öğretimine dair öz-yeterlilik inançlarının alt boyutlarında yüksek düzeyde eğilimlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet, mezun olunan lise alanı ve öğrenim görülen anabilim dalları açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kesgin (2006), okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine olan yeterlilik inançları ile sorun çözme yöntemlerini kullanma sıklıkları arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi etkileyebilecek çeşitli faktörlerin belirlenmesi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, 2004-2005 eğitim döneminde Denizli' de yer alan kamu anaokullarında görev yapan 184 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Woolfolk ve Hoy (1990)'un öz-yeterlilik ölçeğinden seçilen maddelerin Türkçe'ye uyarlanmış hali ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Problem Çözme Envanteri" tercih edilmiştir. Elde edilen temel bulgular şunlardır: Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme yaklaşımları incelendiğinde öğretmenlerin en sık, "planlı", "değerlendirici" "düşünen" ve "kendine güvenli" yaklaşımları kullandıkları, en az ise "kaçıngan" ve "aceleci" yaklaşımları tercih ettikleri belirlenmiştir. Öz-yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma sıklıkları aylık gelire, medeni duruma, eğitim düzeyine ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Hermann ve Betz (2004), sosyal yeterlilik algısı, özgüvenli benlik yapısı, utangaçlık ve depresyon arasındaki ilişkiyi yol analizi yoluyla araştırmışlardır. Çalışmada, 209 kadın ve 161 erkek olmak üzere toplam 370 üniversite öğrencisinden "Algılanan Sosyal Yeterlilik Beklentisi Ölçeği", "Utangaçlık Ölçeği", "Kendine Güven ve Duyarlılık Envanteri", ve "Beck Depresyon Envanteri" aracılığıyla veriler elde

edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sosyal yeterlilik algısı ile duyarlılık ve özgüven arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki bulunurken, sosyal yeterlilik beklentisi düzeylerinin depresyon ve utangaçlık düzeyleriyle ters orantılı olduğu belirlenmiştir.

Coleman (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal yeterlilik beklentisi seviyeleri ile anne-babaya bağlılık ve arkadaşlık ilişkileri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Çalışmaya, 5. ve 6. sınıfta okuyan 67 ön ergen öğrenci katılmıştır. Katılımcılara demografik bilgilerini içeren aile ve arkadaş bağlılık ölçeği, kişisel bilgi formu, çocuklar için yetkinlik beklentisi ölçeğinin sosyal yeterlilik beklentisi alt boyutu ve arkadaş mağduriyet ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler, hiyerarşik regresyon analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma grubunun anneye ve arkadaşlara yönelik bağlılık puanları oldukça yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, kız öğrencilerin arkadaşlarına olan bağlılık oranlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, kız ve erkek öğrencilerin sosyal yeterlilik beklenti puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin anneye ve babaya bağlılıkları ile sosyal yeterlilik beklentileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada, sosyal yeterlilik beklentisi puanı azaldıkça hem ebeveynlere hem de arkadaşlara olan bağlılığın düştüğü vurgulanmaktadır. Çeşitli araştırmalar, yetkinlik beklentisi seviyesi ile somatik ve panik bozukluklar, anksiyete, depresif belirtiler, engellenme, utanma ve kaçınma davranışları ile fiziksel sağlık arasında bir ilişki olduğunu ve düşük yeterlik algısına sahip olan bireylerde bu sorunların daha yoğun yaşandığını göstermektedir. Sosyal yeterlilik beklentisi üzerine yapılan çalışmalarda ise, sosyal yeterlilik beklentisi seviyesi arttıkça, kendini kabul, öz saygı ve stresle başa çıkma becerilerinin de yükseldiği bulunmuştur.

Sosyal yeterlilik alanında yürütülen bir başka araştırmada Kotler ve McMahon (2002), sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları, kaygılı veya çekingen çocukların, sosyal açıdan daha yeterli olan akranlarına kıyasla daha düşük yeterliliğe ve daha belirgin pasif muhalif özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırmanın sonuçları, kızgın veya saldırgan çocukların uyum gösterme eğilimlerinin düşük olduğunu, buna karşılık karşı koyma ve muhalif olma özelliklerinin ise daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularına göre son olarak, hem kaygılı hem de saldırgan çocukların, sosyal yeterliliğe sahip çocuklara göre daha fazla negatif karşı gelme davranışı sergilediği söylenebilir.

Milner ve Woolfolk Hoy'un (2002) yılında gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim ve lise öğretmenlerinin öz yeterlik algıları karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, lise öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının, okul idaresinin ve ebeveynlerin öğretmenin performansı ve öğrenci ilerlemesi hakkındaki düşüncelerinden belirgin şekilde etkilendiğini göstermiştir. Ek olarak, gözlem ve mülakatlar sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algılarının lise öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin cinsiyetinin ve yaşının öz yeterlik inançları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığıdır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2002) tarihli araştırması, öğretmenlerin öz yeterlik inancını destekleyen faktörleri incelemiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve aile katılımı ile öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, okul yönetiminin öğretmenlere sağladığı destek ve okuldaki eğitim materyalleri ile öğretim kaynaklarının zenginliği, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla güçlü bir bağlantı göstermiştir. Ayrıca, ortaokul, lise ve ilkokul öğretmenlerinin yeterlik algıları birbiriyle kıyaslandığında, ilkokul öğretmenlerinin belirgin bir şekilde diğerlerinden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. İlkokul öğretmenleri, sınıf kontrolü, öğrenci başarısı ve eğitsel yaklaşımlar konusunda ortaokul ve lise öğretmenlerine oranla daha fazla öz güvene sahiptirler.

Friedman ve Kass (2002) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının okuldaki diğer öğretmenler ve çalışanlar ile olan etkileşimleri incelenmiştir. Çalışma sonunda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, sundukları öğretimsel çalışmaların kalitesini ve öğretim sırasındaki başarılarını, yeni fikirler ortaya atma becerilerini ve sosyal yeteneklerine duydukları güveni etkilediği belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından (2001) yılında gerçekleştirdikleri "Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları" başlıklı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, ders planlanmasından başlayıp sınıf yönetimi, sınıf ortamı, öğretim metotları ve tekniklerinin tercihi, öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimi ve sınıf içerisindeki iletişim gibi eğitim süreçlerinde önemli bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Bezjak ve Lee (1991), sosyal yeterlilik beklentisi ile sosyal beceri arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla iki aşamalı bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları fiziksel beceri davranışları ele alınmıştır. Yaş

ortalaması 22 olan toplam 507 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen araştırmanın ilk bölümünde 161 kadın, 139 erkekten oluşan 300 öğrenci, ikinci kısımda ise 114 kadın ve 93 erkekten oluşan 207 öğrenci yer almıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları, becerilere yönelik yeterlilik beklentisinin yükselmesiyle birlikte fiziksel aktivite düzeyinin ve fiziksel sağlığın arttığını göstermiştir.

Connolly (1989), çocukluk ve ergenlik çağındaki bireylerin sosyal etkileşim kurma konusundaki yeterlilik beklentilerini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç farklı örnekleme araştırma gerçekleştirilmiştir: ilk grup 87, ikinci grup 76 öğrenci son grupta ise psikiyatrik destek alan 79 lise öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın sonuçları, sosyal yeterlilik beklentisi ile öz saygı ve kendini kabullenme arasında önemli bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, duygusal sorunları olan gençlerin kişilerarası ilişkilerdeki yeterlilik beklentilerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Sosyal yetkinlik kavramının temelini oluşturan yetkinlik beklentisi üzerine yapılan ilk araştırmanın ise Hackett ve Betz (1981) tarafından gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışmada, katılımcıların kadınsı ve erkeksi olarak tanımlanan on farklı mesleğe hazırlanırken başarılı olma olasılıklarına dair beklentileri ve gelecekte bu mesleklerde ne kadar başarılı olabileceklerine ilişkin düşünceleri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, kadın öğrencilerin yetkinlik beklentisi seviyelerinin, söz konusu mesleğin cinsiyete uygun olup olmaması kriterine göre belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, kadın öğrencilerin yetkinlik puanlarının kadın mesleklerinde daha yüksek, erkek mesleklerinde ise daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Bu araştırmalar genel olarak, öz-yeterlik inancının bireylerin çeşitli alanlardaki (sosyal beceriler, problem çözme, akademik başarı, psikolojik iyi oluş, kaynaştırma eğitimi tutumu, konuşma becerileri) performansları, tutumları ve ruh halleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle, sosyal öz-yeterliğin çocukların sosyal uyumu ve davranış problemleriyle, öğretmenlerin mesleki yeterlik inançlarıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, birçok çalışmada öz-yeterlik algısını ölçmeye yönelik çeşitli ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, bu sayede alan yazına yeni ve güvenilir ölçme araçları kazandırılmıştır. Bazı araştırmalar cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve sosyo-ekonomik durum gibi demografik faktörlerin öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini de incelemiş ve farklılıklar tespit etmiştir. Genel olarak, öz-yeterlik algısının hem bireysel gelişim hem de eğitim süreçleri açısından kritik bir rol

oynadığı ve bu alandaki çalışmaların çeşitli disiplinlere önemli katkılar sağladığı sonucuna varılabilir.



İKİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SOSYAL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, verilerin toplandığı çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgiler sunulmuştur.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Tezin amacı Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) okul öncesi öğretmenleri için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

Okul öncesi eğitimi, çocuğun planlı ve programlı eğitim hayatının ilk basamağını oluşturmaktadır. Bireyin akademik hayatı ile birlikte psikomotor, bedensel, sosyal – duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin tamamlandığı, kişiliğin şekil aldığı okul öncesi dönemde çocuk, gelişim özellikleri itibarıyla çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde olan ve bu karşılıklı etkileşim sürecinin her boyutundan beslenen bir yapıya sahiptir.

Çocuğun eğitim hayatına katılımıyla, sosyal çevresinde yer alan öğretmen figürü ile olan iletişimi de tıpkı hayatında yer alan diğer yetişkinlerle olan iletişimi gibi önem kazanmaktadır. Eğitim sürecinin ana unsurlarından biri olan öğretmen figürünün esas hedefi mesleki bilgi ve becerilerini öğretmenin yanı sıra, eğitim sürecine eşlik eden diğer unsurları da etkili bir şekilde yönetmektir. Bu unsurlar sağlıklı sınıf iklimi oluşturma, sosyal rehberlik, çocukların katılımı, çatışma çözümü, sınıf yönetimi şeklinde örneklenebilir (Vatou vd., 2022). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra çocuğun gelişiminde ve öğretmenin istendik bir süreç yürütmesinde etkili olan bu gibi durumların çözümünde birincil olarak öğretmen niteliklerinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

21. yüzyılın gelişen dünyasında eğitim kurumları ile birlikte gelecek nesillerin mimarı olarak betimlenen öğretmenlerin mesleki yetenekleri ile beraber öğretim süreçlerinde gösterdikleri çaba da neleri yapabileceklerine ilişkin algılarından etkilenmektedir (Bandura, 1997). Bu durum öz-yeterliği öğretmenler için önemli bir kavram haline getirmektedir. Öğretmenler öz-yeterliklerine olan güvenleri ile bilgi ve becerilerini öğretim sürecinin her durumunda verimli bir şekilde kullanarak, çocukların bütüncül gelişimine katkıda sağlayabilmektedirler.

Öz-yeterlik Bandura (1997), tarafından sosyal-duygusal, bilişsel, psikomotor yeteneklere sahip olmak ve beraberinde bu becerileri her türlü şartlar altında uyumlu ve etkili bir şekilde kullanabilmek olarak tanımlanmaktadır. Literatür incelendiğinde öğretmen öz-yeterliği ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) öğretmen öz-yeterlik ölçeği geliştirdikleri çalışmalarında öz-yeterlik kavramını akademik öz-yeterlik, mesleki öz-yeterlik, entelektüel öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik olarak 4 alt boyutta işlemiştir. Alanyazın incelendiğinde mesleki ve akademik öz-yeterlik inancına yönelik araştırmalara ağırlık verildiği ve çalışmaların çoğunlukla sınıf ve branş öğretmenleri ile gerçekleştirildiği görülmüştür (Cerit, 2010; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Gülmez, 2015; İlgör, 2019; Uygur, 2023).

Öz-yeterliğin alt boyutlarından biri olan sosyal öz-yeterlik; bireylerin sağlıklı ve etkili ilişkiler kurabilme ve kendini ifade etme yeterliliğini ifade eder. Kişinin kendisine olan sosyal güveni olarak da düşünülebilecek olan sosyal öz-yeterlik, eğitim ortamında öğretmenlere destekleyici bir ortam kazandırmaktadır (Bandura, 1997). Öğretmen öğrenci etkileşimini geliştirmek için, öğretmenlerin kişilerarası yeteneklerine olan inançlarına odaklanıldığında, sosyal öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin mesleki bilgi aktarımıyla beraber süreci sosyal olarak da iyi yöneterek daha kapsayıcı eğitim ortamı sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi hem öğretmenlerin refahı hem de öğrencilerin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Öğrencileri ile olumlu ilişkiler yaşayan öğretmenler, onlara daha fazla duygusal destek ve ilgi göstererek, öğrencilerin sosyal ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine teşvik eder (Hartz vd., 2017). Tam tersine, öğretmenleriyle çatışmalı ilişkiler yaşayan öğrenciler ise etkinliklere katılım veya akademik başarının düşük olması gibi olumsuz sonuçlar açısından risk altında olabilmektedir (Roorda vd., 2017).

Bu anlayışla literatür tarandığında öğretmenlerin sosyal öz-yeterliğinin eğitimde henüz yeterince incelenmemiş önemli bir yapı olduğu dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin sosyal öz yeterliliğine ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirmek, öğretmenlerin öğrencileri ile olan etkileşimlerdeki performansları ve bunların etkileri üzerinde düşünmelerini teşvik etmek ve sosyal etkileşim alanındaki etkililiklerine ilişkin algılarının tam bir resmini ortaya koymak için bir ölçeğe ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar sonucunda Votou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) ülkemizde

geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasının ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yapılacak bu çalışma ile literatüre yeni bir ölçme aracı kazandırılarak gelecekte yapılacak olan sosyal öz-yeterlik temelli çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ

Bu perspektif doğrultusunda, araştırmanın problem cümlesi “Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) okul öncesi öğretmenleri için geçerli ve güvenilir midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, ana problemi açıklığa kavuşturmak amacıyla aşağıdaki alt problemler aracılığıyla sorulara yanıt aranmaktadır:

Okul öncesi öğretmenleri için Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin sonuçları (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES));

1. Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) okul öncesi öğretmenleri için geçerli bir ölçme aracı mıdır?

2. Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) okul öncesi öğretmenleri için güvenilir bir ölçme aracı mıdır??

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI

- Araştırma; 2023-2024 öğretim yılında MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

- Araştırmada kullanılacak olan Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin ölçtüğü puanlar ile sınırlıdır.

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırmanın evren ve örneklemini Türkiye’de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tamamını temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

- Katılımcıların, ölçekteki sorulara dürüst ve objektif bir şekilde yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, sırasıyla veri toplama yöntemi, araştırmanın evreni ve örneklemini ile veri analiz yöntemleri açıklanmıştır.

4.1. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk okul öncesi öğretmenleri için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama deseni kullanılmıştır.

Tarama çalışmalarında geniş kitlelerden veri toplama araçları ile belirli bir konu hakkında seçenekler kullanılarak bilgi toplanır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Genel tarama modeli de çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren ile ilgili genel bir yargıya ulaşmak amacıyla örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemelerini kapsamaktadır (Karasar, 2016).

4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere göre anaokullarında ve anasınıflarında görev yapmakta olan yaklaşık 6700 öğretmen araştırmanın ulaşılabilir evrenini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda belirlenen okullardan araştırmaya katılmaya gönüllü 402 okul öncesi öğretmeni örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemin evreni temsil etme güven oranı %95'tir. Araştırmanın örneklemine tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ilçelerde görev yapan 402 öğretmen katılım sağlamıştır.

Bu çalışmada evreni temsil edecek örnekleme belirlemek için, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren her bir evren birimi bir ve yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak; tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme adı verilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009). Araştırmada tabakalı örneklem seçiminde kullanılan temel ölçüt ilçede görev yapan okul öncesi öğretmen sayısıdır. Her ilçeden kaç okul öncesi öğretmenin araştırma örneklemine dahil edileceği belirlendikten sonra ilçede görev yapan öğretmenler rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenerek örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı ilçeler ve araştırmaya dahil edilen öğretmen sayısı Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Görev Yaptığı İlçe ve Örneklem Sayıları

Görev Yapılan İlçe	n
Arnavutköy	10
Ataşehir	14

Tablo 1. (Devam) Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Görev Yaptığı İlçe ve Örneklem Sayıları

Görev Yapılan İlçe	n
Avcılar	13
Bağcılar	22
Bahçelievler	15
Bakırköy	3
Başakşehir	17
Bayrampaşa	7
Beşiktaş	3
Beykoz	1
Beylikdüzü	10
Beyoğlu	6
Büyükçekmece	8
Çatalca	1
Çekmeköy	9
Esenler	8
Esenyurt	23
Eyüpsultan	12
Fatih	5
Gaziosmanpaşa	8
Güngören	7
Kadıköy	8
Kağıthane	14
Kartal	10
Küçükçekmece	28
Maltepe	12
Pendik	22
Sancaktepe	13
Sarıyer	6
Silivri	8
Sultanbeyli	10
Sultangazi	14
Şile	2
Şişli	4
Tuzla	10
Ümraniye	20
Üsküdar	8
Zeytinburnu	11
Toplam	402

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme dahil edilen öğretmenlerin toplam 402 kişi olduğu görülmektedir. Örnekleme dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerine göre sayısal olarak dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

Cinsiyet	n	%
Kadın	378	94,0
Erkek	24	6,0
Yaş	n	%
20-30	162	40,3
31-40	163	40,5
41-50	61	15,2
51 ve üzeri	16	4
Eğitim Durumu	n	%
Lisans	351	87,3
Lisans Üstü	51	12,7
Kıdem	n	%
1-5 yıl	168	41,8
6-10 yıl	83	20,6
11-15 yıl	76	18,9
16-20 yıl	40	10,0
20 ve üzeri	35	8,7

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan bireylerin büyük çoğunluğunu kadınlar (%94,0) oluştururken, erkek katılımcıların oranı %6,0’dır. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların %40,5’inin 31–40 yaş aralığında, %40,3’ünün ise 20–30 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların %87,3’ü lisans, %12,7’si ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, en yüksek oran %41,8 ile 1–5 yıl arasında kıdemi olan katılımcılara aittir. Bunu %20,6 ile 6–10 yıl, %18,9 ile 11–15 yıl, %10,0 ile 16–20 yıl ve %8,7 ile 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar takip etmektedir. Bu veriler doğrultusunda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgiler açısından geniş bir çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Bu geniş çeşitlilik, uyarlama çalışmasının yapıldığı büyük grup için önemli bir temsil gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Örneklemeye dahil edilen öğretmenler hakkında kişisel bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Genel Bilgi Formu cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir. Genel Bilgi Formları örneklemeye dahil edilen her birey tarafından bizzat doldurulmuştur.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği: Öğretmenlerin sosyal öz-yeterliklerini beş boyutlu olarak toplam 29 madde ile ölçmeyi hedefleyen likert tipli bir ölçektir. Bu 5 boyut: Öğretmen Duyarlılığı (6 madde), Sosyal Rehberlik (6 madde), Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi (4 madde), Öğrenme İklimi-Çocuk Katılımı (8 madde) ve Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme (5 madde) olarak belirlenmiştir. Öğretmenler tanımlanan her davranışa ilişkin mevcut yeterliklerini derecelendirmek amacıyla 9'lu likert ölçeğin (9=oldukça fazla, 5=orta derecede, 1=çok az) her maddesini bizzat cevaplandırmaktadır.

Tablo 3' de Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nde (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) yer alan maddelere ilişkin alt boyutlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'ne (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) ait Maddelere İlişkin Alt Boyutlar.

Boyut	İşlemsel Tanım	Hangi Ölçüde Başarabilirsiniz?
Öğretmen Duyarlılığı	Öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını tanıma ve bu ihtiyaçlara yanıt verme konusundaki yeteneklerine olan güvenleri	Öğrencilerin öğretmene karşı olumsuz duygular besleyip beslemediğini fark edebilmek.
Sosyal Rehberlik	Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ve davranışsal uyum sağlaması için onları yönlendirme ve eğitme konusundaki yeteneklerine olan güvenleri	Sınıftaki öğrencilerin yönergeleri takip etmesini sağlamak.
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	Öğretmenlerin, öğrencilerle iletişimi teşvik etme konusundaki yeteneklerine olan güvenleri	Öğrencilerin duygularını açıkça konuşması için teşvik etmek.
Öğrenme İklimi-Çocuk Katılımı	Öğretmenlerin, günlük etkinliklerde öğrencilerin bakış açılarını dikkate alma, öğrencilerin ilgi alanlarına, özelliklerine ve motivasyonlarına odaklanarak olumlu bir iklim oluşturma yetenekleri	Öğrenciler için olumlu ve destekleyici bir ortam sağlamak.
Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözümü	Öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını yönlendirmek ve olumlu etkileşimleri artırmak için etkili yöntemler kullanma konusundaki yeteneklerine ilişkin algıları	Ses yükseltmeden sınıf kontrolünü sağlayabilmek.

Ölçek geliştirilirken, yapı geçerliğini araştırmak amacıyla çalışmalara Yunanistan'da görev yapan toplamda 650 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Öğretmenlerin sosyal öz-yeterliğine dair güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmek

amacıyla araştırmacılar, Bandura (2006) ve DeVellis (2017) tarafından detaylandırılan ölçek tasarım sürecini takip etmiştir. Ölçeğin orijinal geliştirilme süreci 6 aşamada gerçekleşmiştir:

1. Literatür taraması: Hem öğretmenlerin öz-yeterliği hem de sosyal öz-yeterliğe dair genel bir literatür taraması, sosyal öz-yeterliğe dair kavramsallaştırmaların daha açık ve anlaşılır bir hale gelmesine yardımcı olmuştur.

2. Öğretmen Görüşmeleri: Araştırmacılar, okul öncesi öğretmenleriyle, öğretmen-öğrenci etkileşimlerine dair mevcut zorlukları ve sorunları haritalandırmak amacıyla açık uçlu görüşmeler yapılmıştır.

3. Madde Havuzunun Oluşturulması: Araştırmacılar tarafından belirli veri tabanları (örneğin, Scopus, ERIC ve PsycINFO) kullanılarak 45 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

4. Uzman İncelemesi: Maddelerin içerik geçerliliği uzmanlar tarafından üç kritere göre değerlendirilmiştir: a) maddelerin ölçmek için tasarlanan boyutla ilgili olup olmadığı, b) maddelerin açıklığı ve kısalığı, c) maddelerin öğretmenlerin öğretmenlik kavramsallaştırmalarını yansıtıp yansıtmadığı.

Uzmanlar tarafından yapılan incelemeler sonunda madde havuzu araştırmacılar tarafından 45’den 29’a düşürülmüştür.

5. Ön-test Çalışmaları: Öğretmenler tarafından her bir maddenin açık ve anlaşılır bir biçimde algılanıp algılanmadığını belirlemek amacıyla bir dizi küçük ölçekli pilot test yapılmıştır.

6. Sonuçlandırma: Süreç sonunda araştırmacılar tarafından öğretmenlerin sosyal öz-yeterliğini ölçmek amacıyla beş boyutu kapsayan 29 maddeli bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmen Duyarlılığı (6 madde), Sosyal Rehberlik (6 madde), Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi (4 madde), Öğrenme İklimi-Çocuk Katılımı (8 madde) ve Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme (5 madde). Maddeler öğretmenler tarafından derecelendirilmek üzere 9’lu likert ölçeği kullanılarak cevaplandırılmaktadır (9=oldukça fazla, 5=orta derecede, 1=çok az).

Vatou ve arkadaşları tarafından orijinalinin Yunanistan’da geliştirildiği ölçek üzerinde yapılan tanımlayıcı istatistiksel çalışmalar sonucu, ön faktör analizinde ölçekte yer alan 29 maddenin tümünün 0.59 ile 0.81 arasında değişen istatistiksel oranlara sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda 29 maddenin iç tutarlılığının $\alpha = 0,97$ olduğu

görülmüştür. Bu durum ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve sosyal öz-yeterlik kavramıyla ilgisini desteklemektedir. Ölçek üzerinde yapılan genel faktör analizlerinde ise tüm faktör yüklerinin 0,596 ila 0,816 arasında değişen istatistiksel değerler aldığı görülmüştür. Aynı zamanda ölçeğin genel faktör güvenilirliğini incelemek amacıyla omega hiyerarşik katsayısının (ω_H) kullanıldığı ve yüksek değerler kaydedildiği belirtilmiştir. Son olarak ölçeğin ortak varyans değeri .835 olarak ölçülmüş, bu da Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) genel faktörünün spesifik faktörlere üstünlüğünü destekleyen ek bir kanıt olarak sunulmuştur.

4.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama süreci, 2024 yılı Mart-Eylül ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle kullanılması planlanan Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeğinin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) izni ölçeğin geliştiricileri olan Vatou ve arkadaşlarından elektronik ortamda alınmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuştur (Ek 1). Etik kurul izninin alınmasının ardından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (Ek 2) ve ihtiyaç duyulan veriler alınmıştır.

Araştırmanın evren ve örnekleme belirlenmiş, daha sonra örneklem için belirlenen okullara gidilmiş, okul müdürü ve öğretmenler araştırma ile ilgili bilgilendirilerek izin alınmıştır. Ardından örneklem grubundaki öğretmenler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilerek onam formlarının doldurulması sağlanmıştır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlere toplanan verilerin yalnızca araştırmanın amacı için kullanılacağı, başka herhangi bir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Yine uygulamadan önce araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı açıklanarak araştırma grubunun yalnızca gönüllü katılımcılardan oluşması sağlanmıştır. Öğretmenlere cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerinin yer aldığı genel bilgi formu açıklanmış, istenilen bilgilere ulaşılabilmesi amacıyla öğretmenler tarafından doldurulmak üzere dağıtılmıştır. Ardından örnekleme alınan öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik algılarını değerlendirmek amacıyla Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) dağıtılmış, doldurulması sağlanmıştır.

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra istatistik paket programı yardımıyla araştırmanın amacına uygun olarak değerlendirilmiştir.

4.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma örneklemine dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Genel Bilgi Formu ile Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) ile elde edilen puanlar, ilgili bireysel test kayıt formlarına sistematik biçimde kaydedilmiştir. Elde edilen veriler, dijital ortama aktarıldıktan sonra uygun istatistiksel yöntemler aracılığıyla analiz edilmiş ve bilimsel ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerine ait demografik verilere ilişkin dağılımlar, SPSS 21 paket programı kullanılarak incelenmiş; bulgular frekans ve yüzde değerleri şeklinde raporlanmıştır. Araştırma sorularını test etmek amacıyla parametrik analiz teknikleri tercih edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri, SPSS 21 ve Lisrel 8.71 programları aracılığıyla uygun analiz yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Uzman görüşü formlarındaki madde uygunluklarını değerlendirmek amacıyla, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Kapsam Geçerlik Oranı (Content Validity Ratio - CVR) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (Content Validity Index - CVI) hesaplamalarına başvurulmuştur.

Ön uygulama verileri doğrultusunda, Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin her bir maddesinin ölçme aracının bütünüyle olan ilişkisini ortaya koymak üzere madde-toplam puan korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla, testin her bir alt boyutu “Öğretmen Duyarlılığı (6 madde), Sosyal Rehberlik (6 madde), Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi (4 madde), Öğrenme İklimi- Çocuk Katılımı (8 madde) ve Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme(5 madde)” birer kuramsal yapı olarak ele alınmış ve bu doğrultuda LISREL 8.71 programında Maksimum Benzerlik (Maximum Likelihood) yöntemiyle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu analiz, her bir test maddesinin ait olduğu faktörle olan ilişkisinin derecesini ve bu ilişkinin açıklayıcılığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen modelin geçerliliği, uyum iyiliği indeksleri üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda; Ki-kare testi, (GFI), (CFI) ve (IFI) gibi istatistiksel

ölçütler kullanılmıştır. Ayrıca, her bir maddenin ait olduğu alt boyutu ne ölçüde temsil ettiğini belirlemek için t değerleri hesaplanarak madde düzeyinde geçerlilik incelemesi yapılmıştır.

Geçerliğe ek kanıt sağlamak ayırt edici geçerlik yapmak amacıyla öğretmenlerin sosyal öz-yeterliklerinin daha önce belirlenmiş bağımsız değişkene (mesleki kıdem yılı) göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik testlerden biri olan çok değişkenli varyans analizi ile incelenmiştir.

Ayrıca, Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla; testin bütünü ve alt boyutlarına yönelik Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Bununla birlikte, Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nde (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) yer alan maddelere ilişkin madde-toplam puan korelasyonları belirlenerek, her bir maddenin ilgili ölçme aracı içerisindeki temsil gücü incelenmiştir.

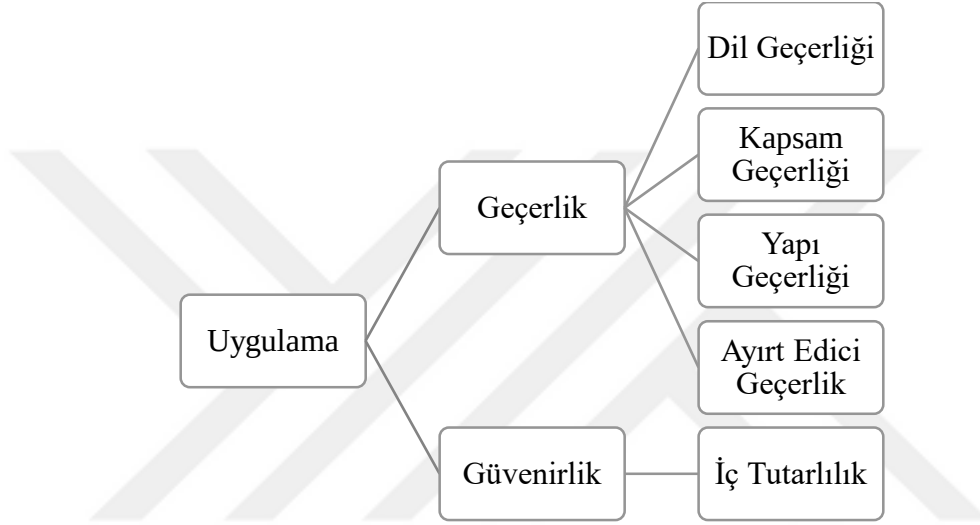
Son olarak; Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'ne (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) bağlı alt boyutlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla korelasyon analizleri gerçekleştirilmiş ve bu analizler SPSS 21 paket programı aracılığıyla yürütülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği 'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk okul öncesi öğretmenlerine uyarlanmasıyla ilgili sonuçlar, Şekil 4'de gösterilen analizlere dayanarak sunulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilmiş, sonuçlar tablo ve diyagramlar şeklinde sunulmuştur.

Şekil 4. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği 'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk Okul Öncesi Öğretmenlerine Uyarlanmasına İlişkin Uygulanan Analizler.



Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) geçerliliğine ilişkin sonuçlar, Tablo 4 ile Tablo 6 ve Şekil 5 arasında sunulmuştur. Testin güvenirliğine ilişkin bulgular ise Tablo 7 ile Tablo 13 arasında verilmiştir.

1. SOSYAL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN (TEACHERS' SOCIAL SELF-EFFICACY SCALE (TSSES)) GEÇERLİK SONUÇLARINA AİT BULGULAR

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) geçerlilik sürecinde, dil geçerliliği, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliğine ve ayırt edici geçerliğe ilişkin yöntemlerden yararlanılmıştır. Dil geçerliliğini sağlamak amacıyla çeviri ve geri çeviri tekniği uygulanmış; kapsam geçerliliğini değerlendirmek için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliliği ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Ayırt edici geçerlik için öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Söz konusu geçerlilik çalışmaları aşağıda ilgili alt başlıklar altında ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

1.1. DİL GEÇERLİĞİ

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSSES)) Türkçeye uyarlanması sürecinde; testin uygulama kılavuzu, bireysel test kayıt formları ve yönergeleri, İngilizce dilinde uzmanlığı bulunan ve anadili Türkçe olan iki kişi tarafından çevrilmiştir. Literatürde, çeviri sürecinin her iki dile hâkim, tercihen bağımsız çalışan en az iki uzman tarafından gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Çapık ve ark., 2018). İlk çeviri, Türk dili alanında uzman üç kişi tarafından dilin anlaşılabilirliği, Türk kültürel yapısına uygunluk ve sözcük ile cümle yapılarının doğruluğu açısından değerlendirilmiş; bu doğrultuda gerekli dilsel ve içeriksel düzenlemeler yapılmıştır.

Geri çeviri işlemi, ilk çeviri sürecine dâhil olmayan ve her iki dile ileri düzeyde hâkim iki farklı uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, geri çeviri sürecinin tarafsızlığı açısından önerilmektedir (Jesus & Valente, 2016). Türkçeye çevrilen ve düzenlenen form, İngilizceye yeniden çevrilerek orijinal kontrol listesi ile karşılaştırılmış ve anlam bütünlüğünü bozmayacak düzeyde gerekli uyarlamalar yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda maddelerin içerik açısından eşdeğer olduğu ve aynı anlamı yansıttığı görülmüştür. Nihai hâline ulaşan maddeler, uzman görüşleri doğrultusunda son kez gözden geçirilerek testin Türkçe formu oluşturulmuştur.

1.2. KAPSAM GEÇERLİĞİ

Bir ölçme aracının, hedeflenen davranışları niteliksel ve niceliksel açıdan yeterli düzeyde temsil edip etmediğini belirlemeye yönelik geçerlik türü, kapsam geçerliği olarak tanımlanmaktadır. Kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülmesi amaçlanan davranış alanını temsil eden uygun bir madde örneklemine sahiptir. Bu tür geçerliği değerlendirmek için yaygın olarak başvuru yöntemlerinden biri uzman görüşüne dayalı incelemedir. Bu bağlamda, testin taslak formunda yer alan maddelerin, alan uzmanları tarafından ilgili davranış alanını ne ölçüde temsil ettiğine ilişkin olarak değerlendirilmesi sağlanır. Ayrıca, uzmanlar arası görüş birliği de geçerlik incelemesinde dikkate alınır (Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırmada, ölçek formu ve her bir maddenin ayrı ayrı değerlendirileceği uzman görüşü formu, Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Türkçe eğitimi alanlarında çalışan beş akademisyen ile yapılan bireysel görüşmeler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Söz konusu görüşmelerde, testin kapsam geçerliğine ilişkin olarak

uzmanların geri bildirimleri alınmış ve maddelere ilişkin uygunluk düzeyleri belirlenmiştir.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) kapsam geçerliliği, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Kapsam Geçerlik Oranı (Content Validity Ratio - CVR) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (Content Validity Index - CVI) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntemin uygulanabilmesi için en az beş uzmanın değerlendirmesine ihtiyaç duyulmakta olup, bu araştırmada beş uzmandan veri elde edilmiştir. Hazırlanan kontrol listesi uzmanlara sunulmuş ve her bir maddeden “Uygun”, “Uygun Değil” veya “Düzenlenmeli” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmelerine dayanarak her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Bu oran, ilgili maddeyi “uygun” olarak değerlendiren uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısı ile olan farkının, toplamın yarısına bölünmesiyle elde edilmektedir (Lawshe, 1975).

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği 'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) maddelerine ilişkin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri Tablo 4' de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği 'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksleri.

Ölçek	Ölçek Maddeleri	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	Kapsam Geçerlilik Oranı (KGI)	Madde Uyuşma Düzeyi (%)
Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES))	M1	5	0	0	1	100
	M2	5	0	0	1	100
	M3	5	0	0	1	100
	M4	5	0	0	1	100
	M5	5	0	0	1	100
	M6	5	0	0	1	100
	M7	5	0	0	1	100
	M8	5	0	0	1	100
	M9	5	0	0	1	100
	M10	5	0	0	1	100
	M11	5	0	0	1	100
	M12	5	0	0	1	100
	M13	5	0	0	1	100

Tablo 4. (Devam) Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği ‘nin (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksleri.

Ölçek	Ölçek Maddeleri	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	Kapsam Geçerlilik Oranı (KGI)	Madde Uyuşma Düzeyi (%)
	M14	5	0	0	1	100
	M15	5	0	0	1	100
	M16	5	0	0	1	100
	M17	5	0	0	1	100
	M18	5	0	0	1	100
	M19	5	0	0	1	100
	M20	5	0	0	1	100
	M21	5	0	0	1	100
	M22	5	0	0	1	100
	M23	5	0	0	1	100
	M24	5	0	0	1	100
	M25	5	0	0	1	100
	M26	5	0	0	1	100
	M27	5	0	0	1	100
	M28	5	0	0	1	100
	M29	5	0	0	1	100
	Kapsam Geçerlik İndeksi					1
	Uzman Sayısı					5
	Kapsam Geçerlik Ölçütü					0,99
	Toplam Kapsam Geçerlik İndeksi					1

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddelere ilişkin uzman görüşlerinde yüksek düzeyde bir uzlaşının sağlandığı ve her bir maddenin kapsam geçerlik oranının 1,00 olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, tüm maddelerin kapsam geçerlik oranlarının, kabul edilen 0,99 eşik değerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, kontrol listesinin tamamı için hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin 1,00 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir ölçme aracının, hedeflenen davranışa ilişkin soyut bir yapıyı ne derece geçerli biçimde ölçebildiğini belirlemek amacıyla (Büyüköztürk, 2012), Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı İstanbul ili A ilçesindeki görev yapan gönüllü 30 okul öncesi öğretmeniyle Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği’nin (Teachers’ Social Self-Efficacy

Scale (TSSES)) ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda son hâli verilen ölçek araştırmacı tarafından bireysel olarak öğretmenlere uygulanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Yapılan madde analizi sonuçları, ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuş; Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, her bir maddeye ait madde-toplam puan korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için belirlenen ana örneklem grubuna uygulanabilecek nitelikte bir yapıya kavuşturulmuştur.

1.3. YAPI GEÇERLİĞİ

Bir ölçme aracının, hedeflenen davranışa ilişkin soyut bir yapıyı ne ölçüde doğru bir biçimde değerlendirebildiğini belirleme süreci yapı geçerliliği kapsamında ele alınmaktadır. Tutum, motivasyon, performans ya da yetenek gibi bireysel özellikleri ölçmeye yönelik geliştirilen soruların, bu kavramları gerçekte ne derece yansıttığını incelemek yapı geçerliliğinin temel amacını oluşturur. Bu doğrultuda yapı geçerliliğini test etmek amacıyla faktör analizi, iç tutarlılık analizi ve hipotez testi gibi çeşitli istatistiksel tekniklerden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Faktör analizi, ölçme aracından elde edilen puanların gerçekten ölçülmek istenen kuramsal yapıyı temsil edip etmediğini sorgulayan temel bir yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Ölçeğin alt boyutlarını ve yapısal bütünlüğünü incelemek üzere iki temel yöntem öne çıkar: Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA). AFA, ölçülen değişkenler arasındaki ortak varyans ve kovaryans yapısını inceleyerek örtük faktörleri keşfetmeye çalışır ve bu nedenle ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır (Jöreskog & Sörbom, 1993). AFA'nın amacı, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktörleri tanımlamaktır (Tabachnick & Fidell, 2001).

Buna karşılık, DFA önceden kuramsal olarak tanımlanmış bir yapının geçerliliğini test etmeye yönelik olarak kullanılır. Araştırmacı, analiz öncesinde gözlenen değişkenlerin hangi örtük faktörler altında yer alacağını tanımlar ve bu yapıyı istatistiksel olarak sınar. Bu yöntem, geliştirilen modelin kuramsal beklentilerle örtüşüp örtüşmediğini değerlendirme açısından önemli avantajlar sunmaktadır (Byrne, 1994).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) geliştirme sürecinde, ölçme aracının faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu doğrultuda, testin Türk örnekleme uyarlanması sürecinde, özgün yapının doğruluğunu sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğretmen Duyarlılığı, Sosyal Rehberlik, Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi, Öğrenme İklimi-Çocuk Katılımı ve Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme alt boyutları kuramsal olarak tek faktörlü yapılar şeklinde ele alınmış ve her birine yönelik ayrı DFA modelleri test edilmiştir.

Ullman (2001), doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) sağlıklı biçimde yürütülebilmesi için öncelikle eksik veriler, aykırı değerler, normallik ve çoklu bağlantılılık gibi temel varsayımların kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda analiz sürecine, veri setinde eksik değer bulunup bulunmadığının belirlenmesiyle başlanmıştır. Frekans tabloları aracılığıyla yapılan incelemelerde, değişkenlerin her biri ayrı ayrı değerlendirildiğinde eksik veri bulunmadığı belirlenmiştir. Eksik verilere ilişkin değerlendirme tamamlandıktan sonra, örneklem büyüklüğünün DFA uygulaması için yeterli olup olmadığı ele alınmıştır. Kline (2005), faktör analizine ilişkin çalışmalarda kabul edilebilir en düşük örneklem büyüklüğünün 200 olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada, analizlerde 402 okul öncesi öğretmenine ait veri kullanılmış olup, önerilen minimum örneklem büyüklüğü kriteri karşılanmıştır. Normallik varsayımının test edilmesi amacıyla, ölçme aracına ait maddelerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Kline'a (2005) göre çarpıklık değerlerinin -2 ile +2, basıklık değerlerinin ise -6 ile +6 aralığında bulunması normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir. Yapılan analiz sonuçları, tüm maddelerin bu kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığını ortaya koymuştur. Tüm bu varsayımlar doğrultusunda elde edilen bulgular, veri setinin DFA için gerekli istatistiksel koşulları sağladığını ve analiz sürecine uygun olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) temel avantajlarından biri, kuramsal olarak oluşturulan modelin gözlenen verilerle ne düzeyde örtüştüğünü değerlendirmeye olanak tanıyan çeşitli uyum iyiliği indekslerinin kullanılabilmesidir. Literatürde hangi uyum indekslerinin esas alınması gerektiğine dair kesin bir görüş birliği bulunmamakla birlikte, farklı türde birden fazla indeksin birlikte raporlanması önerilmektedir. Bu kapsamda en

sık kullanılan uyum göstergeleri arasında Ki-kare testi (χ^2), Ki-kare/degrees of freedom oranı (χ^2/sd), Ortalama Karekök Hata (RMSEA), İyi Uyum İndeksi (GFI) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) yer almaktadır. Modelin veri ile yüksek düzeyde örtüştüğünü gösteren sınır değerler; χ^2/sd oranının 5'in altında olması, GFI, CFI, AGFI, NFI ve NNFI değerlerinin 0.90'ı aşması ve RMSEA ile RMR değerlerinin 0.05'in altında bulunması şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte, GFI'nin en az 0.85, AGFI'nin ise en az 0.80 değerinde olması; RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'un altında kalması da model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Anderson & Gerbing, 1988; Marsh, Balla & McDonald, 1988; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Segars & Grover, 1993).

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) toplamda 29 maddeden oluşmakta olup; Öğretmen Duyarlılığı (6 madde), Sosyal Rehberlik (6 madde), Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi (4 madde), Öğrenme iklimi-Çocuk Katılımı (8 madde) ve Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme (5 madde) olmak üzere beş alt boyutu kapsamaktadır. Bu doğrultuda, testin beş faktörlü yapısının geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. İlk aşamada modele herhangi bir kısıtlama getirilmemiş ve ek bağlantılar tanımlanmamıştır. Analiz bulgularına göre, her bir madde ile ölçülmek istenen gizil yapı arasındaki ilişkiyi gösteren t değerleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu nedenle modelde herhangi bir madde çıkarımına gidilmemiştir. Ancak, modelin örnekleme ne derece uyum sağladığını değerlendiren Uyum İyi Uyum İndeksi (GFI) ile, bu indeksin örneklem büyüklüğüne duyarlılığını dengeleyen Düzeltilmiş Uyum İyi Uyum İndeksi (AGFI) değerlerinin düşük çıkması üzerine modelin daha iyi uyum sağlaması amacıyla modifikasyon yapılmasının gerekli olduğuna karar verilmiştir.

Modifikasyon: Model uyumuna ilişkin işlemler sonucunda elde edilen değerler ve modifikasyon önerileri incelenerek;

Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi M16-M15

Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi M19-M18

Sınıf Yönetimi – Çatışma Çözme M29- M28 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğretmen Duyarlılığı, Sosyal Rehberlik, Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi,

Öğrenme iklimi-Çocuk Katılımı ve Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme olmak üzere beş alt boyuta ilişkin DFA işleminde modifikasyon sonucu elde edilen model veri uyumuna dair indeksler tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES))
Alt Boyutlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

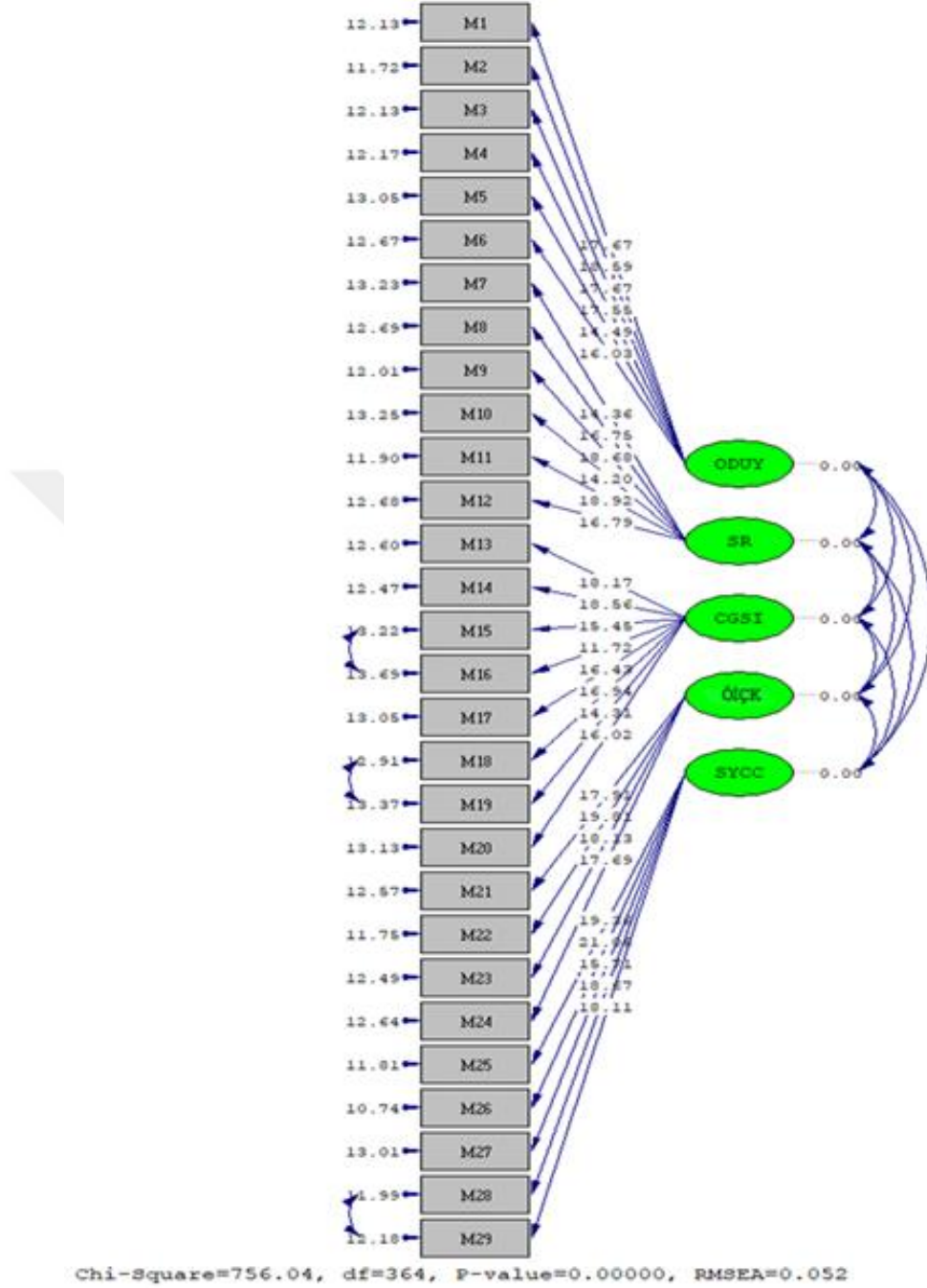
İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır *	Değer
(χ^2 /sd)	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	756,04/364=2,07
GFI	>0.90	0,88
CFI	>0.90	0,99
NFI	>0.90	0,98
NNFI	>0.90	0,99
RFI	>0.85	0,98
S-RMR	< 0.08	0,075
RMSEA	< 0.08	0,052

***Kaynak:** Kline, 2011; Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğretmen Duyarlılığı, Sosyal Rehberlik, Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi, Öğrenme iklimi-Çocuk Katılımı ve Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme olmak üzere beş alt boyuta ilişkin DFA işlemi sonucu elde edilen model veri uyumuna dair indekslere bakılmıştır. Analizler değerlendirildiğinde, χ^2 / Sd oranına göre iyi düzeyde uyum bulunmuştur. Söz konusu yapının genel olarak kabul değeri koşullarını karşıladığı görülmüştür.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğretmen Duyarlılığı, Sosyal Rehberlik, Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi, Öğrenme iklimi-Çocuk Katılımı ve Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme olmak üzere beş alt boyuta ilişkin DFA işlemi sonucu elde edilen yol (path) grafiği ve standardize edilmiş çözümleme değerleri ise Şekil 5’de gösterilmiştir.

Şekil 5. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Alt Boyutlarına İlişkin DFA İşlemi Sonucu Elde Edilen Path Diyagramı ve Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri.



Şekil 5’de yer alan diyagrama göre, Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) ve beş alt boyutlu yapının faktör yapısının doğrulandığı görülmektedir. Bu yapıda bulunan maddelerin standardize edilmiş çözümleme değerlerinin 11,72 ile 21,06 arasında değişkenlik gösterdiği gözlenmiştir. Bu durum Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) ve beş alt boyutlu yapıda yer alan maddelerin faktör yapısını temsil ettiği söylenebilir.

1.4. AYIRT EDİCİ GEÇERLİK

Ayirt Edici Geçerlilik, bir testin farklı yapıları ölçen diğer testlerle ilişkili olmadığı ölçüyü ifade eder (Campbell ve Fiske, 1959). Ölçeğin ayirt edici geçerliğini incelemek üzere örnekleme dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerine etkisi analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yıllarının Sosyal Öz-yeterlik Düzeylerine Etkisine Göre Yapılan Tek Yönlü MANOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Mesleki Kıdem Yılı	n	$\bar{X}$	sd	F	p	Fark
Öğretmen Duyarlılığı	1. 1-5 Yıl	168	44,95	4	15,080	,000*	1-3 1-4 1-5 2-4 2-5
	2. 6-10 yıl	83	47,16				
	3. 11-15 yıl	76	49,98				
	4. 16-20 yıl	40	51,12				
	5. 21 yıl ve üzeri	35	51,85				
Sosyal Rehberlik	1. 1-5 Yıl	168	44,07	4	4,510	,001*	1-3
	2. 6-10 yıl	83	44,89				
	3. 11-15 yıl	76	47,30				
	4. 16-20 yıl	40	46,92				
	5. 21 yıl ve üzeri	35	46,82				
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	1. 1-5 Yıl	168	59,58	4	3,918	,004*	1-3
	2. 6-10 yıl	83	60,83				
	3. 11-15 yıl	76	63,13				
	4. 16-20 yıl	40	63,42				
	5. 21 yıl ve üzeri	35	64,02				
Öğrenme İklimi – Çocuk Katılımı	1. 1-5 Yıl	168	29,90	4	4,503	,001*	1-3 1-4
	2. 6-10 yıl	83	30,55				
	3. 11-15 yıl	76	31,88				
	4. 16-20 yıl	40	32,37				
	5. 21 yıl ve üzeri	35	31,80				
Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme	1. 1-5 Yıl	168	34,83	4	5,041	,001*	1-3
	2. 6-10 yıl	83	35,74				
	3. 11-15 yıl	76	38,01				
	4. 16-20 yıl	40	37,67				
	5. 21 yıl ve üzeri	35	37,74				

*p<.01

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılının öğretmenlerin Sosyal Öz-yeterlik düzeylerine etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Tek yönlü MANOVA analizi sonucunda, gruplar arasında her beş bağımlı değişken açısından da anlamlı farklar bulunmuştur. Analiz, beş farklı sosyal öz-yeterlik alt boyutu için yapılmıştır: Öğretmen Duyarlılığı, Sosyal Rehberlik, Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi, Öğrenme İklimi – Çocuk Katılımı ve Sınıf Yönetimi – Çatışma Çözme. MANOVA sonuçlarına göre, tüm alt boyutlarda mesleki kıdem yılına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<.01$).

Öğretmen Duyarlılığı alt boyutunda [$F(4, 397)=15.080, p<.001$], 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{X}=44.95$) diğer gruplara göre daha düşük olduğu; 11-15 yıl ($\bar{X}=49.98$), 16-20 yıl ($\bar{X}=51.12$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=51.85$) kıdem gruplarının anlamlı olarak daha yüksek düzeyde öğretmen duyarlılığı sergilediği görülmektedir. Anlamlı farklar 1-3, 1-4, 1-5, 2-4 ve 2-5 kıdem grupları arasında ortaya çıkmıştır.

Sosyal Rehberlik alt boyutunda [$F(4, 397)=4.510, p=.001$], özellikle 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=47.30$) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X}=44.07$) anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal rehberlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir (fark: 1-3).

Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi alt boyutunda [$F(4, 397)=3.918, p=.004$], mesleki kıdem yılı arttıkça sınıf iklimine ilişkin algıların da yükseldiği gözlenmektedir. En düşük ortalama 1-5 yıl ($\bar{X}=59.58$), en yüksek ortalama ise 21 yıl ve üzeri gruba ($\bar{X}=64.02$) aittir. Anlamlı fark 1-3 grupları arasında bulunmuştur.

Öğrenme İklimi – Çocuk Katılımı alt boyutunda [$F(4, 397)=4.503, p=.001$], 1-5 yıl kıdem grubunun ortalaması ($\bar{X}=29.90$), 11-15 yıl ($\bar{X}=31.88$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=32.37$) gruplarından anlamlı düzeyde düşüktür. Bu doğrultuda anlamlı farklar 1-3 ve 1-4 grupları arasında gözlemlenmiştir.

Sınıf Yönetimi – Çatışma Çözme alt boyutunda [$F(4, 397)=5.041, p=.001$], yine benzer biçimde, mesleki deneyim süresi arttıkça bu alandaki öz-yeterlik düzeylerinin de arttığı dikkat çekmektedir. Özellikle 1-5 yıl kıdem grubunun ortalaması ($\bar{X}=34.83$), 11-15 yıl ($\bar{X}=38.01$) grubuna kıyasla anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem yılına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığını, özellikle 10 yılı aşkın mesleki deneyime sahip öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

2. SOSYAL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN (TEACHERS' SOCIAL SELF-EFFICACY SCALE (TSSES)) GÜVENİRLİK SONUÇLARINA AİT BULGULAR

2.1. İÇ TUTARLIK

Güvenirlik, bir bireyin ölçme aracındaki maddelere verdiği yanıtların tutarlılık düzeyini ifade eder. Bu kavram, testin hedeflediği özelliği ne derece doğru ve kararlı biçimde ölçtüğünün bir göstergesidir. Bir ölçme aracının güvenilir kabul edilebilmesi için iki temel koşulun sağlanması gerekir: farklı zaman dilimlerinde elde edilen sonuçlar arasında istikrar bulunması ve aynı anda elde edilen verilerde iç tutarlılığın yüksek olması. Güvenirlik analizinde sıkça başvuru alan yöntemler arasında test-tekrar test yöntemi, paralel form yöntemi, iki yarıya bölme yöntemi, Kuder-Richardson katsayıları, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları ile puanlayıcılar arası tutarlılık yer almaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırmada, testin genel güvenilirlik düzeyini ortaya koymak amacıyla uygulamalardan elde edilen veriler doğrultusunda çeşitli istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, değerlendirme ölçütlerine ilişkin madde-toplam puan korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı yapılmıştır.

Madde-toplam korelasyonu, testte yer alan her bir maddenin puanı ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi değerlendirir. Bu korelasyon katsayısının yüksek ve pozitif yönde olması, ilgili maddelerin benzer yapıdaki davranışları ölçtüğünü ve testin iç tutarlılığının güçlü olduğunu gösterir. Analizlerde, test puanı için düzeltilmiş madde toplam puanı kullanılması önerilmektedir. Literatürde genel kabul gören ölçütlere göre, madde-toplam korelasyon katsayısının .30 ve üzeri olması, maddenin bireyleri ayırt etme gücünün yüksek olduğunu gösterirken; .20 ile .30 arasındaki değerler sınırlı kabul edilmekle birlikte, gerekçeli durumlarda teste dahil edilebilir veya gözden geçirilmelidir. Öte yandan, .20'nin altında kalan maddelerin testten çıkarılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Cronbach alfa katsayısı, bir ölçme aracının iç tutarlılığını belirlemede kullanılan ve maddeler arasındaki varyans ilişkisine dayanan bir güvenilirlik göstergesidir (Büyüköztürk, 2012). Bu katsayının geçerli sonuçlar verebilmesi için, ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırmada beş alt boyut için Cronbach alfa değerleri ayrı ayrı hesaplanarak analiz edilmiştir.

Güvenirlik sonuçlarının aşağıdaki aralıklarda olması durumunda sonuçlar,

$.00 \leq \text{alfa} < .40$ güvenilir değil,

$.40 \leq \text{alfa} < .60$ güvenilirlik düşük

$.60 \leq \text{alfa} < .80$ oldukça güvenilir,

$.80 \leq \text{alfa} < 1.00$ yüksek derecede güvenilir olarak yorumlanabilir (Nunnally, 1967).

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) geneline ve beş alt boyutuna ilişkin iç tutarlık sonuçları Tablo 7 ve Tablo 13 arasında yer almaktadır.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğretmen Duyarlılığı Alt Boyutu'na ait madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğretmen Duyarlılığı Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Kodu	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa Katsayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Öğretmen Duyarlılığı	Madde 1	,781	,904	0,920
	Madde 2	,830	,898	
	Madde 3	,802	,901	
	Madde 4	,765	,906	
	Madde 5	,719	,912	
	Madde 6	,734	,910	

Tablo 7'de Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğretmen Duyarlılığı Alt Boyutu, madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0,920 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Sosyal Rehberlik Alt Boyutu'na ait madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSSES)) Sosyal Rehberlik Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Kodu	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa Katsayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Sosyal Rehberlik	Madde 7	,652	,890	0,898
	Madde 8	,758	,875	
	Madde 9	,796	,869	
	Madde 10	,638	,898	
	Madde 11	,808	,866	
	Madde 12	,728	,880	

Tablo 8'de Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSSES)) Sosyal Rehberlik Alt Boyutu'madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0,898 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSSES)) Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi Alt Boyutu'na ait madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenirlik analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSSES)) Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Kodu	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa Katsayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	Madde 13	,770	,906	0,919
	Madde 14	,774	,905	
	Madde 15	,756	,907	
	Madde 16	,630	,918	
	Madde 17	,737	,908	
	Madde 18	,792	,904	
	Madde 19	,724	,909	
	Madde 20	,698	,911	

Tablo 9'da Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSSES)) Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi Alt Boyutu madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, Cronbach

Alfa güvenilirlik katsayısının 0,919 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğrenme İklimi – Çocuk Katılımı Alt Boyutu'na ait madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğrenme İklimi – Çocuk Katılımı Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Kodu	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa Katsayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Öğrenme İklimi - Çocuk Katılımı	Madde 21	,748	,878	0,898
	Madde 22	,826	,850	
	Madde 23	,758	,875	
	Madde 24	,764	,872	

Tablo 10'da Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Öğrenme İklimi – Çocuk Katılımı Alt Boyutu madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0,898 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme Alt Boyutu'na ait madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme Alt Boyutu'na Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Kodu	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa Katsayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Sınıf Yönetimi – Çatışma Çözme	Madde 25	,763	,885	0,906
	Madde 26	,779	,884	
	Madde 27	,699	,906	
	Madde 28	,825	,872	
	Madde 29	,799	,877	

Tablo 11’de Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği’nin (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Sınıf Yönetimi – Çatışma Çözme Alt Boyutu madde-toplam puan korelasyonu ve Crombach Alfa güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, Crombach Alfa güvenirlik katsayısının 0,906 ve maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği’nin (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) ait madde-toplam puan korelasyonu ve Crombach Alfa güvenirlik analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği’ne (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonu Ve Crombach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları.

Alt Boyut	Madde Kodu	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Crombach Alfa Katsayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği	Madde 1	,732	,973	0,974
	Madde 2	,760	,973	
	Madde 3	,743	,973	
	Madde 4	,751	,973	
	Madde 5	,700	,973	
	Madde 6	,756	,973	
	Madde 7	,674	,973	
	Madde 8	,722	,973	
	Madde 9	,800	,973	
	Madde 10	,672	,973	
	Madde 11	,789	,973	
	Madde 12	,712	,973	
	Madde 13	,809	,973	
	Madde 14	,804	,973	
	Madde 15	,696	,973	
	Madde 16	,588	,974	
	Madde 17	,722	,973	
	Madde 18	,784	,973	
	Madde 19	,730	,973	
	Madde 20	,752	,973	
	Madde 21	,766	,973	
	Madde 22	,822	,973	
	Madde 23	,781	,973	
	Madde 24	,798	,973	
	Madde 25	,772	,973	
	Madde 26	,803	,973	
	Madde 27	,649	,974	
	Madde 28	,776	,973	
	Madde 29	,755	,973	

Tablo 12’de Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) maddelerine ilişkin madde-toplam puan korelasyonu ve Crombach Alfa güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, Crombach Alfa güvenirlik katsayısının 0,974 ve maddelerin çoğunluğunun madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

2.2. ÖĞRETMEN SOSYAL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ (TEACHERS’ SOCIAL SELF EFFICACY SCALE (TSSES)) ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ PEARSON KORELASYON KATSAYISINA İLİŞKİN BULGULAR

İki değişken arasındaki ilişki düzeyini nicel olarak ortaya koymak ve bu ilişkiyi yorumlamak amacıyla korelasyon katsayısından yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 13. Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği (Teachers’ Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği	r	Öğretmen Duyarlılığı	Sosyal Rehberlik	Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	Öğrenme İklimi-Çocuk Katılımı	Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme
Öğretmen Duyarlılığı	r	1				
Sosyal Rehberlik	r	,788*	1			
Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi	r	,767*	,824*	1		
Öğrenme İklimi-Çocuk Katılımı	r	,784*	,778*	,865*	1	
Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme	r	,739*	,764*	,786*	,821*	1

*p<.01

"Öğretmen Duyarlılığı" alt boyutu ile ölçeğin diğer alt boyutları arasında $r = .739$ ile $r = .788$ arasında değişen düzeylerde yüksek ve pozitif korelasyonlar saptanmıştır. Bu ilişkilerin tamamı istatistiksel olarak $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin duyarlılık düzeylerinin, sınıf içi etkileşim kalitesi ve sosyal yönlendirme becerileri ile güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

"Sosyal Rehberlik" alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasında $r = .764$ ile $r = .824$ arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyonlar belirlenmiştir ($p < .01$). Bu bulgu, sosyal rehberlik becerileri gelişmiş öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu bir iklim oluşturma ve çocukların öğrenme süreçlerine etkin katılımını destekleme konusunda da güçlü eğilimler sergilediğini göstermektedir.

"Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi" alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasında $r = .767$ ile $r = .865$ arasında değişen yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar gözlemlenmiştir. Tüm ilişkiler $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgular, gelişimi destekleyici bir sınıf iklimi sağlayan öğretmenlerin, çocukların öğrenmeye katılımını artırmada ve sınıf yönetimi süreçlerinde etkin olduklarını göstermektedir.

"Öğrenme İklimi-Çocuk Katılımı" alt boyutu, diğer alt boyutlarla $r = .778$ ile $r = .865$ arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler sergilemiştir ($p < .01$). Bu sonuç, çocukların aktif öğrenme sürecine katılımını destekleyen öğretmenlerin aynı zamanda sınıf yönetimi ve çatışma çözme konularında da etkili yaklaşımlar benimsediklerini göstermektedir.

"Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme" alt boyutu, diğer tüm alt boyutlarla $r = .739$ ile $r = .821$ arasında değişen düzeylerde anlamlı ve pozitif korelasyonlar göstermektedir ($p < .01$). Bu durum, sınıf düzenini etkili bir biçimde sağlayabilen öğretmenlerin, aynı zamanda duyarlı öğretmenlik davranışları sergilediklerini, sosyal rehberlik sunduklarını ve olumlu öğrenme ortamları oluşturduklarını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) alt boyutlarının, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeyini ölçmede homojen bir yapı oluşturduğu gözlemlenmiştir. Pearson korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek çıkması, maddelerin benzer öz yeterlik becerilerini örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik becerilerini değerlendirmek için geliştirilen Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk okul öncesi öğretmenlerine uyarlamak amacıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili ve ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. İstanbul da görev yapan okul öncesi 402 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) kullanılmıştır.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Geçerliğine İlişkin Sonuçlar:

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) geçerlilik analizleri kapsamında; dil geçerliliği, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve ayırt edici geçerliğine ilişkin çeşitli yöntemlerden yararlanılmıştır. Dil geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla, test maddeleri eviri-tekrar eviri tekniğiyle değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliliğini incelemek üzere, alanında uzman kişilerin görüşleri alınmış; yapı geçerliliğini test etmek için ise doğrulamalı faktör analizi (DFA) uygulanmış, ayırt edici geçerlik için öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının sosyal öz-yeterlik düzeyine etkisi çok değerlikenli varyans analizi ile incelenmiştir. Bu süreç, testin ölçmek istediği yapıyı ne derece temsil ettiğinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesini sağlamıştır.

Dil Geçerliliği: Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale - TSSES) Türkçeye uyarlanma sürecinde, ölçme aracının uygulama kılavuzu, bireysel kayıt formları ve yönergeleri, İngilizce dilinde uzmanlığı bulunan ve anadili Türkçe olan iki kişi tarafından çevrilmiştir. İlk eviri aşamasında, İngilizce alanında yetkin üç uzman tarafından dilsel anlaşılabilirlik, kültürel uygunluk ve sözcük/cümle yapılarının doğruluğu yönünden değerlendirmeler yapılmış ve bu değerlendirmelere bağlı olarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Geri eviri işlemi, ilk aşamada görev almayan ve iki dile de ileri düzeyde hâkim olan farklı iki uzman tarafından yapılmıştır. Türkçeye çevrilen ve düzenlenen form, tekrar İngilizceye çevrilerek orijinal ölçekle karşılaştırılmış, anlam bütünlüğünü koruyacak biçimde gerekli uyarlamalar yapılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma sonucunda maddelerin anlam açısından

eşdeğer olduğu belirlenmiştir. Son olarak, uzman görüşleri doğrultusunda maddeler yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin Türkçe versiyonu oluşturulmuştur.

Kapsam Geçerliliği: Bu çalışmada, ölçek formunun kapsam geçerliliğine ilişkin değerlendirmeler, Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi alanlarında görev yapan beş akademisyenin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Uzmanlarla yürütülen bireysel görüşmelerde, her bir maddeye yönelik ayrı değerlendirme formları sunulmuş ve uzmanlardan, maddelerin ölçmek istediği yapı açısından ne derece uygun olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda, her maddeye dair uygunluk düzeyleri uzman geri bildirimleri doğrultusunda belirlenmiştir. Analiz sonucunda, ölçek maddeleri üzerinde uzmanlar arasında yüksek düzeyde görüş birliği sağlandığı ve tüm maddelerin CVR değerlerinin 1,00 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, elde edilen oranların, genel kabul gören 0,99 eşik değerinin üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, tüm ölçek maddelerine ilişkin hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin (CVI) de 1,00 olduğu sonucuna ulaşılmış ve ölçeğin kapsam geçerliliğinin oldukça güçlü olduğu ortaya konmuştur.

Ön Uygulama: Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ili A ilçesinde görev yapan gönüllü 30 okul öncesi öğretmeni ile Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen madde analizi bulguları, ölçeğin genelinde yüksek düzeyde iç tutarlılığın sağlandığını göstermiştir. Bu bağlamda, ölçme aracının güvenilirlik düzeyi Cronbach Alfa katsayısı ile değerlendirilmiş ve bu katsayının ,86 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her bir maddeye ait madde-toplam puan korelasyonlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin ölçme yeterliğini desteklediği saptanmıştır.

Yapı Geçerliliği: Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) toplamda 29 maddeden oluşmakta olup; Öğretmen Duyarlılığı (6 madde), Sosyal Rehberlik (6 madde), Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi (4 madde), Öğrenme iklimi-Çocuk Katılımı (8 madde) ve Sınıf Yönetimi-Çatışma Çözme (5 madde) olmak üzere beş alt boyutuna ilişkin ölçeğin beş faktörlü yapısının geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde;

İlk aşamada modele herhangi bir yapısal kısıtlama getirilmemiş ve ek ilişkilere yönelik bağlantılar tanımlanmamıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, her bir madde ile ilgili olduğu varsayılan gizil yapı arasındaki ilişkiyi gösteren t değerlerinin

istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Bu nedenle modelden herhangi bir madde çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Ancak, modelin veri setine uygunluğunu değerlendiren Uyum İyiliği İndeksi (GFI) ile örneklem büyüklüğüne duyarlılığı azaltılmış versiyonu olan Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) değerlerinin beklenen düzeyin altında kalması, modelin uyumunu artırmaya yönelik modifikasyonların yapılmasını gerekli kılmıştır.

Modifikasyon sonrasında; Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'ne (Teachers' Social Self-Efficacy Scale – TSSES) ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçeğin beş alt boyutu olan *Öğretmen Duyarlılığı*, *Sosyal Rehberlik*, *Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi*, *Öğrenme İklimi–Çocuk Katılımı* ve *Sınıf Yönetimi–Çatışma Çözme* temelinde yürütülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen modelin veriyle uyumunu değerlendirmek amacıyla çeşitli uyum indekslerine başvurulmuştur. Analizlerde, χ^2/sd oranı dikkate alındığında modelin iyi düzeyde bir uyum sergilediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, test edilen yapının genel kabul gören uyum kriterlerini karşıladığını ve ölçeğin yapı geçerliliğini desteklediğini ortaya koymuştur. Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'ne (Teachers' Social Self-Efficacy Scale – TSSES) ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin beş alt boyuttan oluşan faktör yapısının geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Analiz sonucunda, bu yapıyı oluşturan maddelere ait standardize edilmiş çözümleme katsayılarının 11,72 ile 21,06 aralığında değiştiği belirlenmiştir.

Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan ölçeğin orijinal formunun geliştirilmesi aşamasında ön faktör analizinde Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) başlangıçta tek faktörlü bir yapı ile tanımlanabileceği belirlenmiştir. Bu yapının toplam varyansın %49'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçekte yer alan 29 maddenin tamamının ise .59 ile .81 arasında değişen ve istatistiksel olarak anlamlı faktör yüklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ön faktör analizinin sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen ikinci faktör analizinde birinci grupta açıklayıcı faktör analizi, ikinci grupta ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi tek boyutlu bir yapıyı öngörmektedir. İkinci modelde ise beş faktörlü bir yapı varsayımına ulaşılmıştır. Tek faktörlü model ile beş faktörlü modelin CFA sonuçları incelendiğinde, beş faktörlü modelinin ampirik verilerle daha iyi uyum sağladığı görülmüştür. İki model arasındaki fark, $\Delta\chi^2$ testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar, beş faktörlü modelin tek faktörlü modele kıyasla anlamlı düzeyde daha iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\Delta\chi^2 = 224.86$, $sd = 10$, $p <$

.001). Ayrıca, tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve .592 ile .856 arasında değiştiği belirlenmiştir.

İkincil düzey analizinin uygulanması sonucunda, birincil düzeydeki beş faktörün tamamının ikincil faktöre ilişkin faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak üçüncü modelin uyum iyiliği indeksleri açısından karışık sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Özellikle, RMSEA ve SRMR değerleri kabul edilebilir düzeyde olsa da, CFI değeri Hu ve Bentler'in (1999) belirttiği eşik değerlerin altında kalmıştır. Buna karşılık, dördüncü modele ilişkin uyum indeksleri açık biçimde kabul edilebilir bir uyum sergilemiştir. Beş faktörlü model ile iki düzeyli faktör modeli arasındaki ki-kare karşılaştırması, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($\Delta\chi^2 = 107.56$, $sd = 18$, $p < .001$) ve bu fark iki düzeyli modelin lehine sonuçlanmıştır. Benzer şekilde, model üç ile model dört arasındaki ki-kare karşılaştırması da anlamlı bir fark göstermiştir ($\Delta\chi^2 = 139.88$, $sd = 24$, $p < .001$). Bu nedenle, öğretmenlerin verdikleri yanıtları açıklamada en uygun model olarak iki düzeyli faktör modeli tercih edilmiştir. Dikkat çekici şekilde, genel faktöre ait tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve .596 ile .816 arasında değiştiği, buna karşın beş özgül örtük faktörün düşükten orta düzeye kadar değişen faktör yükleri sergilediği belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin Yunanistan'da yapılan geçerlik çalışmalarında öğretmenler için kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip erişilebilir ve uygun bir sosyal öz-yeterlik ölçüm aracı olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Ayırt Edici Geçerlik: Ölçeğin ayırt edici geçerliliğini sınamak amacıyla, araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem sürelerinin sosyal öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları, öğretmenlerin mesleki deneyim süresi arttıkça, sosyal öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı artışlar olduğunu göstermektedir. Özellikle Öğretmen Duyarlılığı, Sosyal Rehberlik, Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi, Öğrenme İklimi – Çocuk Katılımı ve Sınıf Yönetimi – Çatışma Çözme gibi alt boyutlarda kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p < .01$). Bu bağlamda, on yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, daha kısa süreli deneyime sahip meslektaşlarına kıyasla sosyal öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, Ye ve arkadaşlarının (2024) çalışmasıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterlik düzeylerinin öğretim performansını olumlu yönde etkilediği; duygusal yeterliğin ise hem öz-yeterlik hem de öğretmen performansı üzerinde pozitif

etkiler oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, mesleki deneyimin, duygusal yeterlik ile öz-yeterlik arasındaki ilişki üzerinde düzenleyici bir rol oynadığı belirtilmiştir. Bu da, deneyimli öğretmenlerin sınıf içi sosyal etkileşimlerde daha yüksek yeterlilik sergileyebileceği düşüncesini desteklemektedir. Benzer şekilde, Loguinsa'nın (2023) yeni öğretmenler üzerinde yürüttüğu çalışmada da, öğretmenlik kıdemi ile öz-yeterlik arasındaki bağlantı incelenmiş ve öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetimi ile öğrenci motivasyonu konularında yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirme konusunda kendilerini güçlü hissetmekte; ancak alternatif öğretim stratejileri geliştirme konusunda sınırlılıklar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgu, deneyimle birlikte öğretmenlerin pedagojik esnekliklerinin de geliştiğini ima etmektedir. Öte yandan, Aktürk ve Demircan'ın (2017) araştırmasında, öğretmen-ocuk iletişim becerileri ile öz-yeterlik inançları arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ancak, deneyim süresi ve kurum türü gibi demografik değişkenlerin, iletişim becerileri üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu durum, öz-yeterliğin sadece deneyimle değil, bireysel yeterlik algısı ve mesleki etkileşim süreçleriyle de şekillendiğini göstermektedir. Sonuç olarak, mevcut araştırmanın bulguları, mesleki kıdemin özellikle sosyal bağlamda öz-yeterlik algılarını etkilediğini ortaya koymakta ve öğretmenlerin deneyim kazandıkça daha etkili sosyal etkileşim ve sınıf yönetimi davranışları geliştirdiklerini düşündürmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre sosyal öz-yeterlik düzeylerine anlamlı farklılıklar, Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'ne (Teachers's Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) geçerliğine ek kanıt sağlamıştır.

Bu araştırmada örneklem grubuna yalnızca okul öncesi öğretmenleri dahil edilmiştir. Ölçeğin Türk okul öncesi öğretmenlerine uyarlanması amacıyla araştırmacı tarafından yapılan dil geçerliliği, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve ayırt edici geçerlik sonuçlarına göre Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk okul öncesi öğretmenleri için kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip erişilebilir ve uygun bir sosyal öz-yeterlik ölçüm aracı olarak görüldüğu belirlenmiştir.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar:

İç Tutarlılık: Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) alt boyutlarına ilişkin madde-toplam puan korelasyonları ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. *Öğretmen Duyarlılığı* alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ,920 olup, tüm maddelerin madde-toplam korelasyonları yüksek güvenirlik düzeyindedir. *Sosyal Rehberlik* alt boyutunda bu katsayı ,898 olarak belirlenmiş ve yine tüm maddeler yüksek iç tutarlılık göstermiştir. *Çocuk Gelişiminde Sınıf İklimi* alt boyutunda da benzer şekilde ,919'luk bir Cronbach Alfa katsayısı elde edilmiş; maddelerin tamamının madde-toplam korelasyon katsayıları güvenirlik açısından yeterli bulunmuştur. *Öğrenme İklimi – Çocuk Katılımı* boyutuna ilişkin analizde ise ,898 değerinde bir güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve tüm maddeler yüksek düzeyde iç tutarlılık sergilemiştir. *Sınıf Yönetimi – Çatışma Çözme* alt boyutunda Cronbach Alfa değeri ,906 olup, bu alt boyuttaki tüm maddeler de yüksek güvenirlik göstermiştir. Ölçeğin genel düzeydeki güvenirlik analizinde ise, toplam Cronbach Alfa katsayısı ,974 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, maddelerin büyük çoğunluğunun madde-toplam korelasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin hem genel hem de alt boyut düzeyinde tutarlı ve güvenilir ölçümler sunduğunu ortaya koymaktadır.

Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan ölçeğin orijinal formunun geliştirilmesi aşamasında ön faktör analizinde. 29 maddelik ölçeğin iç tutarlılığı oldukça yüksek bulunmuş ve Cronbach alfa katsayısı $\alpha = .97$ olarak hesaplanmıştır. Örtük faktörlerin iç tutarlılık katsayıları .86 ile .97 arasında değişerek tatmin edici düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, genel faktörün etkisi kontrol edildikten sonra beş özgül örtük faktörün güvenirliğini değerlendirmek amacıyla omega hiyerarşik katsayısı (ω_H) kullanılmıştır. Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) genel faktörü oldukça .951 yüksek bir omegaH değeri göstermiştir; buna karşın, beş özgül faktörün omegaH değerleri düşük düzeyde kalmıştır. Bu sonuçlar, ölçekte genel faktörün beş özgül faktöre kıyasla daha güçlü olduğunu açık biçimde ortaya koymuştur. Son olarak, Bu çalışmada ECV değeri .835 olarak bulunmuş olup, bu sonuç genel faktörün özgül faktörlere kıyasla baskın olduğunu destekleyen ek bir kanıt niteliğinde olmuştur. Bu araştırmada Türk okul öncesi öğretmenleri için yapılan güvenirlik analizlerinde Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) geneli ile alt boyutlar için hesaplanan Cronbach alpha değerlerinin Yunanistan 'da yapılan güvenirlik sonuçları ile benzer olduğu söylenebilir.

Buna göre Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Türk okul öncesi öğretmenleri için kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip erişilebilir ve uygun bir sosyal öz-yeterlik ölçüm aracı olarak görüldüğü söylenebilir.

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısına İlişkin Sonuçlar:

Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) alt boyutları arasında $r = .739$ ile $r = .865$ arasında değişen düzeylerde yüksek ve pozitif korelasyonlar bulunmuştur ($p < .01$). Bu bulgular, ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle tutarlı, homojen bir yapı oluşturduğunu ve sosyal öz-yeterlik düzeylerini güvenilir biçimde ölçtüğünü göstermektedir.

Vatou ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan ölçeğin orijinal formunun geliştirilmesi aşamasında beş faktörlü modelin alt boyutları arasında yüksek korelasyonlar ($< .82$) gözlemlenmiştir. Pearson korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek çıkması, maddelerin benzer becerileri örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Öğretmen Sosyal Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)) İstanbul ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri örnekleminde 402 okul öncesi öğretmeniyle yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçlarına göre test sonuçları geçerli ve güvenilirlerdir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği (Teachers' Social Self-Efficacy Scale (TSSES)), okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilerini sistematik biçimde değerlendirmek amacıyla kurumlar tarafından kullanılabilir.

- Öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı vb. gibi değişkenlerle arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

- Hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim programlarında, öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerini güçlendirmeye yönelik içeriklerin planlanması önerilebilir. Bu

içeriklerde özellikle öğretmen duyarlılığı, sosyal rehberlik ve sınıf yönetimi gibi alt boyutlara odaklanması faydalı olabilir.

- Öğretmen yetiştirme programlarında sosyal öz-yeterlik becerilerinin doğrudan desteklenmesi ve bu becerilere yönelik kuramsal ve uygulamalı ders içeriklerinin artırılması önerilebilir.

- Yeni başlayan öğretmenler için mentorluk sistemlerinin kurulması ve deneyimli öğretmenlerin sosyal yeterlik örüntülerinden yararlanmalarının teşvik edilmesi önerilebilir.

- TSSES'in farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) ve farklı branşlardaki öğretmenlerle (Türkçe, Fen, Matematik vb.) uygulanarak ölçek yapısının yeniden test edilmesi ve kapsam geçerliliği ile kültürler arası geçerliliğe yönelik yeni bulguların elde edilmesi sağlanabilir.

- Sosyal öz-yeterlik düzeyleri ile öğrenci davranışları, sınıf iklimi, öğretmen tükenmişliği ve akademik başarı gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin nicel ve nitel yöntemlerle detaylı biçimde incelenmesi önerilebilir.

- Öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik algılarındaki değişimi ortaya koymak amacıyla boylamsal çalışmaların yürütülmesi yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2007). Öz-yeterlilik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine. *Retrieved December, 4, 2007*.
- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü Ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). <https://doi.org/10.17860/efd.53326>
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlilik İnançları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akın, A. (2009). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Akın, Ü., ve Yıldız, B. (2014). Akademik Potansiyele Yönelik İnanç Ve Duygular Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik Ve Güvenirliliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Akın, A., Özen, Y., Akın, Ü., ve Ertürk, K. (2016). Öğrenci Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Türkçe Formunun Ergenler Üzerinde Geçerlik Ve Güvenirliliğinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 607-614.
- Akın, A., ve Akkaya, O. (2015). Sosyal Yeterlilik Ve Sosyal Sonuç Beklentileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 204-213.
- Akın, A., ve Başören, M. (2015). Algılanan Empatik Öz-Yeterlilik Ve Sosyal Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirliliği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 603-610.
- Akkoyunlu, B., ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Aksoy, V., ve Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2009.27145>
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Aksüt, M., Battal, İ., & Yıldız, F. (2005). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri (Uşak İli örneği). *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli.
- Aktürk, A., ve Demircan, H. (2017). Preschool Teachers' Teacher-Child Communication Skills: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Some Demographics. *Journal of education and human development*, 6. <https://doi.org/10.15640/JEHD.V6N3A10>.
- Alemdağ, S., ve Öncü, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Fiziksel Aktiviteye Katılım Ve Sosyal Görünüş Kaygılarının İncelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3(3), 287-300.
- Alter, M., ve Gottlieb, J. (1987). Educating For Social Skills. In B. K. Keogh (Ed.), *Educating mentally retarded learners: Programs and prospects* (pp. 1-61). JAI Press.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling İn Practice: A Review And Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A. L., & Amorose, A. J. (2007). Initial reliability And Validity Of Perceived Social Competence Scale. *Research on Social Work Practice*, 18(1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/1049731507309086>

- Asıcı, E., ve Uygur, S. S. (2017). Duygusal Öz-Yeterlik Ve Affetmenin Algılanan Stres Düzeyini Yordayıcı Rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1353-1375. <https://doi.org/10.15869/itobiad.318284>
- Aslan, O., ve Uluçınar Sağır, Ş. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tutumlarının, Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin ve Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 619-636.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(3), 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions Of Perceived Self-Efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission Of Patterns Of Self-Reinforcement Through Modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Bezjak, J. E., ve Lee, J. W. (1991). Relationship Of Self-Efficacy And Locus Of Control Constructs İn Predicting College Students Physical Fitness Behavior. *Perceptual and Motor Skills*, 71(2), 499-508.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, M., ve Akkapulu, E. (2007). Some Variables Predicting Social Self-Efficacy Expectation. *Social Behavior and Personality*, 35(6), 777-788. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.6.777>
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinliklerinin Yordayıcılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 125-136.
- Bozkurt, E. (2016). *Okul Öncesi Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri İle Sosyal Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistikler: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Cilt 2). Ankara: Pegem akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Byrne, B. M. (1994). *Yapısal Eşitlik Modellemesi: EQS ve EQS/Windows İle Temel Kavramlar, Uygulamalar ve Programlama*. Sage Publications.
- Campbell, DT & Fiske, DW (1959). Çoklu Özellik-Çoklu Yöntem Matrisi İle Yakınsak ve Ayırıcı Doğrulama. *Psikolojik Bülten*, 56 , 81-105.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs As Determinants Of Job Satisfaction And Students' Academic Achievement: A Study At The School Level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Caprara, G. V., Steca, P., Cervone, D., & Artistic, D. (2003). The Contribution Of Self-Efficacy Beliefs To Dispositional Shyness: On Social-Cognitive Systems And The Development Of Personality Dispositions. *Journal of Personality*, 71(5), 943–970.
- Cerit, Y. (2013). Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 68-85.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-Efficacy And First-Year College Student Performance And Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Choi, J. N., Price, R. H., & Vinokur, A. D. (2003). Self-Efficacy Changes İn Groups: Effects Of Diversity, Leadership, And Group Climate. *Journal of Organizational Behavior*, 24(3), 357–372.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions Of Parent-Child Attachment, Social Self Efficacy And Peer Relationships İn Middle Childhood. *Infant and Child Development*, 12(4), 351-368.
- Connolly, J. (1989). Social Self-Efficacy İn Adolescence: Relations With Self-Concept, Social-Adjustment And Mental Health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 258-269.
- Çakıcı, D. (2010). *Spor Lisesi ve Genel Lise 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The Development And Validation Of A Turkish Version Of Teachers' Sense Of Efficacy Scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çelik, O. (2016). *Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluş Algılanan Sosyal Yetkinlik Ve Güvengenliğin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Çelikkaleli, Ö. (2004). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Psikolojik İhtiyaçlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Çetin, B. (2007). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algılarının İncelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 101-114.
- Çiftçi Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri İle Anne-Babalarının Ebeveyn Özyeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>

- Çolak, T. (2017). *Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve Empati Algıları Arasındaki İlişki (İstanbul ili Sancaktepe İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çorbacı, O. A.. (2008). *6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin Ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çubukçu, Z., ve Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-16.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around The World: What Can We Learn From International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- De Jong, R., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How Pre-Service Teachers' Personality Traits, Self-Efficacy, And Discipline Strategies Contribute To The Teacher-Student Relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294-310. <https://doi.org/10.1111/bjep.12025>
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet, C. D. (2008). Measuring Teachers' Self Efficacy Beliefs: Development And Use Of The TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar* (4. baskı). SAGE Publications.
- Dinç, Z. (2011). Social Self-Efficacy Of Adolescent Who Participate In Individual And Team Sports. *Social Behavior and Personality*, 39(10), 1417-1424.
- Doğaner, S., Görmüş, M., ve Kılıç, M. Ö. (2020). Sporcu Kimliği İle Öz Yeterlik Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(69), 1-12.
- Dolapçı, S., ve Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77
- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(24), 87-96.
- Elgit, B. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Ercivan Zencirli, D. (2008). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarında Özgün Baskının Yaratıcı Düşünme Becerileri Ve Öz Yeterlik Algısı Üzerindeki Yansımaları* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Erden, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının Öğrencilerin Fen Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How To Design And Evaluate Research in Education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher Self-Efficacy: A Classroom-Organization Conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gömleksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *The Journal of Turkish or Turkic Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Gözüm, S., ve Aksayan, S. (1999). Öz-Etkililik-Yeterlilik Ölçeği'nin Türkçe Formunun Güvenirlilik ve Geçerliliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokul Dergisi*, 2(1), 21-34.
- Güdük, E. (2022). *Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güleç, M. (2022). *4-6 Yaş Arasındaki Çocuklarda Sosyal Yetkinlik Düzeyleri Ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin Demografik Verilere Göre İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gülmez, T. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İnternet Özyeterlilik Düzeyleri İle Bilgi Okuryazarlık Özyeterlilikleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gülşen, M. (2013). *Sosyal Öz-Yeterlilik İle Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gültekin, M. (2019). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı. In B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (pp. 189-214). Pegem Akademi.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliliği Algısı İle Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*, (19), 179-193.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A Self-Efficacy Approach To The Career Development Of Women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Hartz, K., Williford, A. P., & Koomen, H. M. (2017). Teachers' Perceptions Of Teacher-Child Relationships: Links With Children's Observed Interactions. *Early Education and Development*, 28(4), 441-456.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2002). Fen Öğretiminde Öz- Yeterlilik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 197-210.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The Development And Implications Of A Personal Problem-Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2004). Path Model Of The Relationships Of Instrumentality And Expressiveness To Social Self-Efficacy, Shyness, And Depressive Symptoms. *Sex Roles*, 51(1-2), 55-66. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- İlgör, B. (2019). *The Relationship Between English Teachers' Professional Identity Perceptions And Self-Efficacy Beliefs* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45

- Jesus, L. M. T., & Valente, A. R. (2016). *Cross-Cultural Adaptation Of Health Assessment Instruments*. Lisbon
- Kaçar, T., ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kahyaoglu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 73-84.
- Karahan, Ş., ve Balat, G. U. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1-14.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 174-195.
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Koç, C., ve Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları Ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Koç, G. (2003). Gelişim ve Öğrenme. In A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* (pp. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Korkmaz, G. (2022). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Yetkinlik Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlilik Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2006). *Sosyal Öğrenme Kuramı. Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. (Ed. Binnur Yeşilyaprak). Pegem Akademi.
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı. *Eğitim psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (pp. 218-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik Uygulamalarının İçsel Okul Değişkenleri İle Öğrenci Çıktı Değişkenlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.
- Kotler, J. C., ve McMahon, R. J. (2002). Differentiating Anxious, Aggressive, And Socially Competent Preschool Children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (Parent Version). *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 947-959.
- Kurbanoğlu, S. (2004). Öz Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası* 5(2), 137-152
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach To Content Validity. *Personnel psychology*, 28(4).
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A Closer Look At Teacher-Child Relationships And Classroom Emotional Context İn Preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47, 1-21.
- Loguinsa, C. (2023). Teaching Experience and Self-Efficacy of Beginner Teachers in Mainstream Classroom. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*. <https://doi.org/10.56726/irjmets45287>.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness Of Fit Indexes İn Confirmatory Factor Analysis: The Effect Of Sample Size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.

- Mcauley, E. & Courneya, K.S. (1993). Egzersiz ve Fiziksel Aktiviteye Bağlılık, Sağlığı Geliştirici Davranışlar Olarak: Tutumsal ve Öz Yeterlilik Etkileri. *Uygulamalı ve Önleyici Psikoloji*, 2(2), 65-77.
- Milner, H. R., & Hoy, A. W. (2002, April 3). *Respect, Social Support, And Teacher Efficacy: A Case Study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Özbay, Y., ve Palancı, M. (2001, Eylül 5-7). Sosyal Kaygı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pajares, F. (2002). Gender And Perceived Self-Efficacy In Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy Beliefs In Academic Contexts: An Outline*. Erişim adresi <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html> (Erişim tarihi: 20 Nisan 2025).
- Palancı, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Problemlerini Açıklama Ve Gidermeye Yönelik Gerçeklik Terapisi Oryantasyonlu Bir Yardım Modelinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Palancı, M. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Kontrol Düzeyi Ve Sosyal Öz Yeterlilik Algılarının Psikolojik Semptomlarla İlişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 477-487.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Fredrickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence And Children's Peer Relations At School. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Prentice Hall.
- Rice, K. G., Cunningham, T. J., & Young, M. B. (1997). Attachment To Parents, Competence, And Emotional Wellbeing: A Comparison Of Black And White Late Adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 89-101.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The Contribution Of Children's Self-Regulation And Classroom Quality To Children's Adaptive Behaviors In The Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective Teacher-Student Relationships And Students' Engagement And Achievement: A Meta- Analytic Update And Test Of The Mediating Role Of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, Or Is It? Explorations On The Meaning Of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.¹
- Sarıçam, H., Akın, A. A. K. I., Akın, Ü., ve Çardak, M. (2013). Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 1659-1674.
- Savran, A., ve Çakıroğlu, J. (2001). Preserve Biology Teachers' Perceived Efficacy Beliefs In Teaching Biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 107-114.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating The Fit Of Structural Equation Models: Tests Of Significance And Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy And Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla* (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A New Occupational Self-Efficacy Scale And Its Relation To Personality Constructs And Organisational Variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219–241. <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>
- Segars, A. H., & Grover, V. (1993). Re-Examining Perceived Ease Of Use And Usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly*, 17(4), 517–525.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (15. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Serinsu, M. E., ve Doğan, R. (2020). Sosyal Öğrenme Kuramı Çerçevesinde 2-6 Yaş Dönemi Çocuklar İçin Ailede Değer Eğitimi İlkeleri. *Dini Araştırmalar*, 23(58), 151-170. <https://doi.org/10.15745/da.771091>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study Of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith, H., ve Betz, N. E. (2000). Development And Evaluation Of A Measure Of Social Self-Efficacy In College Students. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 282–302.
- Stajkovic, A. D., ve Luthans, F. (2002). Social Cognitive Theory And Self-Efficacy: Implications For Motivation Theory And Practice. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), 126-140. NY: McGraw-Hill.
- Summers, J. J., Davis, H. A., & Hoy, A. W. (2017). The Effects Of Teachers' Efficacy Beliefs On Students' Perceptions Of Teacher Relationship Quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.004>
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric Properties Of The Problem Solving Inventory In A Group Of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şahin-Taşkın, Ç., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları: Nicel Ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235-250.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Çok Değişkenli İstatistik Kullanımı* (4. baskı). Allyn & Bacon.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 63-75.
- Telef, B. B., ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin Öz-Yeterliklerinin Ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.

- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Burdur.
- Tepe, D., ve Demir, K. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği. *Abant Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Erişim adresi <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/910/1662>
- Totan, T., İkiz, E., ve Karaca, R. (2010). Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanarak Tek Ve Dört Faktörlü Yapısının Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 71-95.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2002). *The Influence Of Resources And Support On Teachers' Efficacy Beliefs*. Erişim adresi <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/aera%202002%20megan.pdf>
- Tunca, N., ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri İle Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Ullman, J. B. (2001). Yapısal Eşitlik Modellemesi. B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Ed.), *Çok değişkenli istatistik kullanımı* içinde (4. baskı, ss. 653–771). Allyn & Bacon.
- Ulusoy, F. (2014). Ortaokul Matematiğinde Paralellik ve Diklik Kavramları: Öğrencilerin zahip Olduğu İmgeler Ve Yaşadığı Yanılgılar. In P. Fettahlioğlu (Ed.), *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (s. 1-8), Adana.
- Ulutaş, A. (2016). Ergenlerde Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ve Duygusal Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi: Bir Model Önerisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 831-841.
- Uygar, N. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları Ve Motivasyon Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlik Düzeylerinin Yordanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vatou, A., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Teachers' Social Self-Efficacy: Development And Validation Of A New Scale. *Cogent Education*, 9(1), 2093492.
- Veldman, I., Admiraal, W., Mainhard, T., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Measuring Teachers' Interpersonal Self-Efficacy: Relationship With Realized Interpersonal Aspirations, Classroom Management Efficacy And Age. *Social Psychology of Education*, 20(2), 411–426. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9374-1>
- Vuran, S. (2007). Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi. In S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 221-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Wallace, S. T., ve Alden, L. E. (1997). Social Phobia And Positive Social Events: The Price Of Success. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(3), 416-424.
- Wood, R., ve Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory Of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk, A. E., veHoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense Of Efficacy And Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Ye, X., Ahmad, N. A., Burhanuddin, N. A. N., Na, M., & Li, D. (2024). Preschool Teachers' Emotional Competence And Teacher Self-Efficacy Towards Preschool

- Performance İn Zhejiang Province Of China. *Behavioral Sciences*, 14(4), 280.
<https://doi.org/10.3390/bs14040280>
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yetiştirme, Ö., ve Müdürlüğü, G. G. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB: Ankara.
- Yıldırım, M. (2023). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H., (2004). Öğretmen Öz yeterlilik İnanıcı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.
- Yiyit, Y. (2001). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Yetkinlik Beklentilerinin Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çabası* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy And Educational Development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>
- Zirpoli, T. J., & Melloy, K. J. (1997). *Behavior Management: Application For Teachers And Parents* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

T.C.	
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:18	KARAR TARİHİ: 20.12.2023
KARAR 2023/383	
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: İrem ÇİFTÇİ), "Öğretmenlerin Sosyal Öz-Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.	
ASLI GİBİDİR	
e-imzalıdır	
Prof. Dr. Mustafa GÜLER	
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı	

belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
ak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BSRKYHAF65&eS=234799> adresinden yapılabilir

Ek 2. MEB Uygulama İzni

