



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SUSKUNLUK DÜZEYLERİ İLE
ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed KÖSTEKÇİ

**DANIŞMAN
PROF. DR. YUNUS GÜNİNDİ**

AKSARAY 2023

**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SUSKUNLUK DÜZEYLERİ İLE
ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHAMMED KÖSTEKÇİ

**DANIŞMAN
PROF.DR. YUNUS GÜNİNDİ**

AKSARAY 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Muhammed
Soyadı : KÖSTEKÇİ
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship between Preschool Teachers' Silence Levels and Self-Efficacy

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Muhammed KÖSTEKÇİ

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Muhammed KÖSTEKÇİ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ)

(Temel Eğitim A.B.D, Aksaray Üniversitesi)

İMZA

.....

Üye: (Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU)

(Çocuk Gelişimi Bölümü, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Remzi KILIÇ)

(Temel Eğitim A.B.D, Aksaray Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 14/09/2023

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU
İmza

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecimde bilgisi, tecrübesi, samimiyeti ve sabrı ile hem motivasyonumu arttıran hem de bu süreçte kendime güvenmemi sağlayan çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ hocama en büyük teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim alanında bana çok değerli bilgiler katan ve her süreçte desteklerini esirgemeyen başta Prof. Dr. Vatan KARAKAYA hocama ve tüm süreçlerde inancımı yükselten çok değerli hocam Doç. Dr. Muhammed MARUF hocalarıma teşekkür ederim. Desteklerini hiç unutmayacağım.

Bu süreç boyunca bana her zaman yardımcı olan tüm değerli meslektaşlarıma ve sabırla çalışmama katkı sunan tüm okul öncesi öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bugüne kadar beni her zor şart altında seven, büyüten, destekleyen başta rahmetli babam Hüseyin KÖSTEKÇİ'ye canım annem Müslime KÖSTEKÇİ'ye ve tüm aile bireylerine teşekkür ederim.

Bir çiçekle bahar gelmez ama her bahar bir çiçekle başlar anlayışı ile hareket etmeye gayret ettim. Yaptığımız çalışmanın ülkemize ufakta olsa bir katkısı olması dileği ile...

Muhammed KÖSTEKÇİ

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SUSKUNLUK DÜZEYLERİ
İLE ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Muhammed KÖSTEKÇİ, Aksaray 2023

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeyleri ile Öz Yeterlilikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Çalışma da ilişkisel tarama modeli ve kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma Kırşehir İlinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitimi veren 162 okul öncesi öğretmenini kapsamaktadır. Çalışma da Tepe (2011) tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Suskunluk düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Tepeli (2016) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ölçeğinden, öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar kullanmışlardır. Çalışma sonucuna göre yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem değişkenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilikleri ile anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyi ile medeni durum değişkeni arasında yöneticiden çekinme alt boyunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptığı okuldaki görev süresi değişkeni ile öz yeterlilik ölçeğinin tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk ölçeğinin sorunları dile getirmeme alt boyutu ile öz yeterlilik ölçeğinin öğrenme öğretme alt boyutu ile anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeylerinin düşük düzeyde bulunması eğitim hayatlarının kaliteli ve nitelikli bir şekilde devam etmesi için çok önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin yöneticiden çekinmemesi, yönetici ve diğer öğretmenler tarafından dışlanma korkularının olmadan kendilerini ifade etmeleri ve düşüncelerini ve görüşlerini belirtmeleri eğitim kalitesinin artması için önemli bir gelişmedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliliklerine ait sonuçların öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduklarını göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin yüksek olması öğrenme ve öğretme süreçlerindeki performansların artmasını sağlayacaktır. Aynı şekilde planlama, aile katılımları, öğrenme ortamlarını düzenleme ve süreç yönetimi ile alakalı eğitim süreçlerinin tamamında kendilerini yeterli görmeleri eğitimin kalitesinin artması ve okul öncesi dönemindeki çocukların kaliteli ve nitelikli bir eğitim almaları açısından oldukça önemlidir.

Bilim Kodu: 11007

Anahtar Kelimeler: Suskunluk, Öz yeterlilik, Okul öncesi, Öğretmen

Sayfa Adedi: 139

Danışman: Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ



AKSARAY UNIVERSITY

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHERS' SILENCE LEVELS AND SELF-EFFICIENCIES

(Master's Thesis)

Muhammed KÖSTEKÇİ, Aksaray 2023

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between the level of reticence and self-efficacy of preschool teachers. Relational screening model and random sampling method were used in the study. The study includes 162 preschool teachers who provide preschool education affiliated to the Directorate of National Education in Kırşehir Province. The self-efficacy scale of preschool teachers developed by Tepe (2011) was used in the study. The scale developed by Tepeli (2016) was used to determine the level of reticence. Preschool teachers' scores from the scale of reticence levels and self-efficacy scale were used. According to the results of the study, no significant difference was found between age, gender, education level, professional seniority variables and preschool teachers' reticence levels and self-efficacy. A significant difference was found between the level of reticence of preschool teachers and marital status variable in the sub-dimension of fear of the administrator. It was determined that there was a significant difference in all sub-dimensions of the self-efficacy scale with the variable of preschool teachers' length of service in the school. It was determined that there was a significant relationship between the sub-dimension of not voicing the problems of the silence scale of preschool teachers and the learning and teaching sub-dimension of the self-efficacy scale. The low level of reticence of preschool teachers is considered to be a very important indicator for the continuation of their educational life in a quality and qualified way. It is an important development for increasing the quality of education that teachers do not hesitate from the administrator, express themselves without fear of being excluded by the administrator and other teachers, and express their thoughts and opinions. The results of the self-efficacy of preschool teachers showed that teachers' self-efficacy was at a high level. High self-efficacy of preschool teachers will increase their performance in learning and teaching processes. Likewise, it is very important for preschool teachers to see themselves as competent in all educational processes related to planning, family participation, organizing learning environments and process management in order to increase the quality of education and to ensure that preschool children receive a quality and qualified education.

Key Words: Silence, Self-efficacy, Preschool, Teacher

Page Number: 139

Supervisor: Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYAN FORMU.....	ii
JÜRİ ONAY FORMU.....	iii
TEŞEKKÜRLER.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.4. Alt Problemler.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Varsayımlar.....	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Örgütsel Sessizlik.....	8
2.2. Örgütsel Sessizlik Türleri.....	9

2.2.1. Bekleyiş Teorisi.....	9
2.2.2. Planlanmış Davranış Teorisi.....	10
2.2.3. Fayda/Maliyet Analizi Teorisi.....	10
2.2.4. Sessizlik Sarmalı Teorisi.....	11
2.2.5. Kendini Uyarlama Teorisi.....	11
2.2.6. Bilişsel Çelişki Teorisi.....	12
2.2.7. Abilene Paradoks'u.....	12
2.3. Sessizlik Tipleri.....	12
2.3.1. Kabullenici Sessizlik.....	13
2.3.2. Savunma Amaçlı Sessizlik.....	13
2.3.3. Toplumsal/Örgütsel Yarar Sessizliği.....	14
2.4. Sosyal Biliş Teorisi (Social Cognitive Theory)	14
2.5 Sosyal Biliş Teorisine Göre İnsanların Temel Yetenekleri.....	16
2.6. Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı.....	19
2.7. Öz Yeterlilik.....	20
2.8. Öz Yeterlilik ile Diğer Davranış Kavramların Arasındaki Farklar.....	25
2.9. Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları.....	27
2.10. Öz Yeterlilik İnançlarının Süreçleri.....	30
2.10.1 Bilişsel Süreçler.....	30
2.10.2 Motivasyonel Süreçler.....	31
2.10.3. Duygusal Süreçler.....	33
2.10.4. Seçme İşlemi.....	33
2.11. Öz Yeterlilik İnançlarının Bireyler Üzerindeki Etkisi.....	34
2.11.1. Performans.....	34
2.11.2. Motivasyon.....	36
2.11.3. Kariyer.....	38
2.11.4. Stres, Kaygı ve Depresyon.....	40
2.12. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algısı.....	41

2.13. Öğretmenlerin Öz Yeterliliğinin Eğitim-Öğretim Sürecine ve Öğrencilere Etkisi..	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	50
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	52
3.3.2. Okul Öncesi Öğretmeni Öz yeterlilik Ölçeği.....	52
3.3.3. Öğretmenlerin Suskunluk Düzeyi Ölçeği.....	53
3.4. Veri Toplama Süreci.....	55
3.5. Verilerin Analizi.....	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	56
BULGULAR ve YORUM.....	56
4.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	56
4.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	58
4.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	61
4.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	62
4.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	64
4.6. Altıncı Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	66
4.7. Yedinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	69
4.8. Sekizinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	70
4.9. Dokuzuncu Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum.....	75
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	79
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	79
5.2. Öneriler.....	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	110

EK-1: Anket Formu.....	110
EK-2: Kişisel Bilgi Formu.....	111
EK-3: Öğretmenlerin Suskunluk Düzeyi Ölçeği.....	112
EK-4: Okul Öncesi Öğretmenleri Öz Yeterlilik Ölçeği.....	113
EK-5: Araştırma İzni.....	116
EK-6: Okul Öncesi Öğretmenleri Öz Yeterlilik Ölçeği İzni.....	117
EK-7: Öğretmenlerin Suskunluk Düzeyi Ölçeği İzni.....	118
EK-8: Etik Kurul İzni.....	119
EK-9: Tez Değerlendirme Formu.....	120



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları.....	51
Tablo2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerine ve Suskunluk Düzeylerine Ait Betimsel İstatistiksel Değerleri.....	56
Tablo 3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Maddelerin Betimsel İstatistiksel Değerleri.....	57
Tablo 4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Ölçeğine Ait Maddelerin Betimsel İstatistiksel Değerleri.....	58
Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 8: : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 14: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	68

Tablo 15: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Görev Yaptığı Okuldaki Yöneticinin Cinsiyeti Değişkenine İlişkin T Testi Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Görev Yaptığı Okuldaki Yöneticinin Cinsiyeti Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 17: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Görev Yaptığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine ilişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 18: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Görev Yaptığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine ilişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 19: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Suskunluk Düzeyleri ile Arasındaki İlişkiye Ait Kolerasyon Analizi Sonuçları.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Üçsel Karşılıklı Nedensellik.....	15
Şekil 2.2: Bandura Davranış Açıklaması.....	21
Şekil 2.3: Birey, Davranış ve Sonuç Süreçleriyle Öz Yeterlilik İnancı ve Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişkisi.....	23
Şekil 2.4: Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Döngüsel Modeli.....	43



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt : Aktaran

Vd. : Ve diğerleri

KMO : Kaiser- Meyer- Olkin Örneklem Yeterliliği

P : Pearson Katsayısı

S : Sayfa



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, alt problemler, önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili literatür bilgisine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öz yeterlilik kavramı ilk kez Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuram'ında yer almıştır. Bu kurama göre insan davranışlarının adlandırılması, davranışların önceden yordanması, davranışlarda gerekli düzenlemelerin yapılması temeline dayanmaktadır (Bandura, 1997). Bu kavram, kişinin yaptığı eylemleri, duygularını ve düşüncelerini tahmin ettiği bir düzenin varlığına işaret eder. Birey davranışlarının sonucuna bakarak bir sonraki davranışı hakkında bir karara varır. Bandura'ya (1986) göre, bireyler psikososyal işleyişte belirleyici rol oynayan kişisel faktörler, davranışlar ve çevresel yaşantılardır. Bu sebeple birey davranışlarındaki değişikliğe bireysel ve çevresel etkenler sebep olmaktadır. Bireyin içerisinde bulunduğu çevresel etmenler iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi olan aile, arkadaş gibi sosyal çevre olan etmenlerdir. İkincisi ise ortam ısısı, büyüklüğü, şekil ve zemin bağlantılı olan çevresel etmenlerdir. Bireyler çevre faktörüne bağlı olarak gözleme dayalı ve model alarak öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Bireyler çevresindeki diğer bireylerin davranışlarını gözlemleyerek kendisine ait yeterlilik algısı oluşturmaktadır. Bu durum sosyo-bilişsel kurama göre yeterliliklerin oluşması ve bu yeterliliklerin sonucu kendi davranışlarını düzenleme sürecidir. Öz yeterlilik algısı bireyin; çevresel, davranışsal ve bilişsel etmenlerinin etkileşimleri sonucunda oluşmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterliliği, öğretmenlerin kendilerine ait öz yeterliliklerinin Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmenlerin öğrencilerde istenilen davranışları oluşturabilmesi için kendisine duyduğu inancı; Guskey ve Passaro (1994) ise, öğretmenlerin öğrencilerine en etkili olacakları eğitim-öğretim ortamını oluşturabilmesi ve kurabilmesi için kendilerine duydukları güven olarak ifade etmiştir. Öğretmen öz yeterliliği,

öğretmenlerin becerileri ile bu becerilerin öğrencilerde planlanan eğitim-öğretim çıktılarını oluşturup oluşturmadığına ait yargısına ve eğitim-öğretim süreci sonucu ulaşılması beklenen amaçlar ile hedeflerin planlanmasını yapma, hazırlama, düzeltme ve etkinlikleri hazırlama sürecinde kendine ait yetenekleri ortaya çıkarma inancını ifade eder (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Koç, 2013).

Öz yeterlilik bireylerin kendileri ile ilgili olan tüm aşamalarını etkilemektedir. Bununla birlikte bireylerin öz yeterliliklerine etki eden birçok faktörden biri olan yönetici ve yöneticilerin davranışsal özellikleridir. Bireylerin iş hayatlarında yöneticilerin uygulamakta oldukları stratejiler aynı zamanda bireylere öz yeterlilik düzeylerini iyi kullanmalarını sağlarken diğer yandan ise öz yeterliliklerinin olumsuz yönde etkilenmelerine de yol açabilmektedir. Başarılı bir yönetici diğer çalışanların daha iyi olmaları için daha aktif olarak rol almaktadır ve çalışma arkadaşlarının daha iyi olmalarını kendisinin de daha iyi olması için bir koşul olarak kabul eden lider bir yönetici özelliğidir (Templar, 2011). Bundan dolayı yöneticilerin öz yeterlilik ile ilişkisinin önemi gün geçtikçe daha çok artmasına neden olmaktadır. Yöneticileri bilmek, onların öz yeterlilik ile ilişkisinin belirlenmesi, geliştirilmesi, desteklenmesi gerekmektedir.

Yöneticilerin davranışları; yönetim inançları, örgütün yönetim yapısı ve uyguladıkları yönetim politikaların sonucunda şekillenmektedir. Bunun sonucunda yöneticiler kadar çalışanların da tutum, davranış ve etkileşimleri etkilenmektedir. Yöneticilerin “En iyisini ben bilirim ve yaparım” anlayışı, sorunlar hakkında tartışma, düşüncelerini belirtmenin gereksiz olduğu anlayışı ve korku, kaygı gibi duyguların ifadesinin kötü bir sonuç doğuracağına olan inançları neden olmaktadır. (Pinder ve Harlos, 2001)

Çalışanların bu durumlar ile karşı karşıya kalması bulundukları kurum ve örgüte olan inançlarına, bağlılıklarına, güdülenmelerine ve çalışma azimlerine olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Böyle bir durum karşısında çalışanlar bildiklerini ifade etmekten ve kendilerini ifade etmekten çekinmektedirler (Morrison ve Milliken, 2000). Yöneticiden çekinme veya sessizliği, çalışanların kendi fikir ve görüşlerini ifade etmede isteksiz veya stres altında ve rahat şekilde olmaması şeklinde ifade edilmektedir (Tepeli, 2016). Bu durum sonucunda çalışanların örgütsel yapı içerisinde yöneticilerinin yönetsel özellikleri ve davranışlarına bağlı olarak kendilerini rahat ifade edememe, geliştirememe, yeterlilik ve becerilerini kullanamama gibi pek durumla karşılaşmalarına yol açtığı ve çalışan bireylerini olumsuz şekilde etkilediği düşünülmektedir.

Okul öncesi kurumlarında eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin mesleki hayatlarında yaşadıkları suskunluk düzeyleri ve suskunluk düzeylerine bağlı olarak düşüncelerini, bu düşüncelerin öz yeterliliklerinden etkilenme ve ilişki durumlarının belirlenmesi ile öğretmenlerin öz yeterliliklerinin düzeylerinin belirlenmesi ihtiyacı vardır.

Örgütsel sessizlikle birlikte pek çok farklı sessizlik tipleri bulunmaktadır. Bunlardan biri olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile birlikte suskun kalma davranışının var olmasıdır. Suskunluk öğretmenlerin bir durum veya olaya karşı, kurum içerisindeki yönetici veya diğer personellere karşı suskun kalma davranışında bulunması veya bulunması gerektiği yönündeki inancına yönelik isimlendirilmiştir. Tepeli'nin (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin suskun kalma davranışı için geliştirmiş olduğu ölçekte, öğretmenlerin suskun kalması ile örgütsel sessizlik arasında çok yakın bağ olduğu görülmektedir. Temelde öğretmenlerin sessiz kalma davranışı ile birlikte suskun kalma olarak adlandırılmıştır. Örgütsel sessizlik ile çok yakın bağlantısı bulunan suskun kalma davranışı literatüre 'Suskunluk Sarmalı' olarak geçen bir kuramın da oluşmasına yardımcı olmuştur.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve suskunluk düzeyleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasında ilişki durumunun tespit edilmesi ihtiyacı bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ile suskunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ve olası çözümlerin üretilmesi geleceğe yönelik çalışmaların yapılmasına ışık tutulmasını amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu değişkenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, yönetici cinsiyeti ve görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

Çalışmanın problem cümlesine bağlı alt problemlerimiz aşağıda belirtilmiştir.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik algıları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik algıları medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik algıları eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik algıları görev yaptığı okuldaki yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik algıları görev yaptığı okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Yukarıda ifade edilen özelliklere göre, öğretmen öz yeterlilik algısı ve suskunluk düzeyleri kavramlarının öğretmenlerin hem kendi yaşantılarının devamına hem de eğitim süreçlerine etkisine suskunluk düzeyleri ile ilintili ve ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Bireyler, içinde bulundukları toplumun tutumları, düşünceleri gibi pek çok noktadan etkilenerken kendi hayatları için verecekleri kararlarda toplumsal noktalar içinden etkilendikleri hususlar ile karar verici olmaktadır. Kendilerine ait seçimleri yaparken oluşan toplumun etkisi ile hayatları ile daha doğru, bakış açıları daha güzel ve doğru olana bir adım attıklarına yönelik algıları oluşmaktadır. Bireysellikten uzak olan, alanları geniş

olan değer kalıplarına karşın, etkin kullanılan ve uygulanabilen toplumsal ve sosyal hayatın etkin bir ögesi olmaktadır (Durmuş, 1996; Yapıcı ve Kayıklık, 2005).

Bireylerin sahip oldukları değerler ve benimsedikleri inanış biçimleri ile var olan hayatlarının anlamlandırılması ve içsel olarak kabullenmesi için önemlidir. Bunun sonucu olarak tutumların netleştirilmesi ve belirlenmesine etki etmektedir. Değerler, kişilerin tutum, fikir gibi özellikleri ile doğrudan ilişkilidir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Eğitim-öğretim hizmetleri öğretmenlerin tutum ve davranışlarından doğrudan etkilenen değer yargılarından etkilenmektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçleri içinde var olunması gerekli olan değerleri öğrencilere rol model olarak göstereceği ve etkileyeceğinden dolayı bu özelliklerin ve değer yargılarının olmaması durumunda öğrencilere olumsuz yansımaya ve olumsuz bir şekilde etkilenmelerine yol açabilmektedir (Yazıcı, 2006).

Okul öncesi öğretmenleri, eğitim-öğretim sürecinin en temel süreci içinde etkili olan ve rehber bir konumdadır. Eğitim- öğretim süreci içerisinde iz bırakan olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleri, öğrencinin gelişimi için yol gösterici, farklı bakış açısı bulunan, ekip olarak çalışabilen, mesleki gelişimi için çaba harcayan gibi pek çok değer ve göstergelere sahip olmalıdır (Tunca, 2012). Öz yeterlilik kavramı okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerin hayatları üzerinde etki gösterip iz bırakırken doğru ve kaliteli bir eğitim süreci ve bireysel değerlerin kazandırılmasında çok önemli bir faktör olduğu ve kalitenin artırılmasında etkisinin olacağı bilinmektedir (Bullock, Bosacki ve Coplani, 2015). Öz yeterlilik ile eğitimciler öğrencilerin öğretim olanaklarını geliştirmesinde, potansiyellerinin fark edilmesi, ortaya çıkarılması ve desteklenmesinde gerekli olan her çeşit desteği sağlamak için önem verilen bir kavramdır (Koşar, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları kendilerinin başarılı olacaklarına yönelik algılarıdır. Bu algıları ve inançları ile doğru orantılı bir şekilde eğitim süreçleri için gösterecekleri azim ve çaba değişecektir. Bu sebeplerden dolayıdır ki okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi çok önemlidir.

Eğitim sürecinin daha nitelikli bir şekilde devam edebilmesi için önemli olan bir diğer faktör ise öğretmenlerin suskunluk düzeyleridir. Eğitimcilerin eğitim kalitesine en az öz yeterlilik kadar etki eden suskun kalma davranışı, öğretmenlerin örgütsel kurumsal olan okul içinde öz yeterliliğe etki eden bir faktör olarak görölmektedir. Suskunluk veya sessiz kalma davranışının oluşturduğu etki örgütsel yapı içerisindeki çalışanların olumsuz haberlerin taşınması ve bundan dolayı çalışanların rahatsızlık duyması ile birlikte olumsuz bir bilginin iletilmesi sürecinde yaşanan isteksizlik olarak ifade edilmektedir (Millikken ve ark., 2003).

Örgütsel yapı içerisinde suskunluk davranışı olarak yöneticiden çekinme davranışının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kurumları içerisinde yaşadıkları süreçler ve yöneticilerin “En iyi ben bilirim” anlayışı, kurumsal merkezi kararların alınması sonucunda örgütsel yapı içerisinde fikir ayrılıklarının yaşanmamasının istenmesi, çalışanların korku, kaygı yaşayacaklarından dolayı düşünce veya fikir beyan etmeme durumuna neden olmaktadır (Pinder ve Harlos, 2001). Bu inanışların sonucunda çalışan bireylerin kurumsal veya örgüt yapısına olan bağlılık duyguları ve güvenlerinin azalmasına neden olmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Buna bağlı olarak, öğretmenlerin örgüt yapısı içerisindeki suskunluk düzeylerinin artması durumunda öz yeterlilik inançlarına da etki edeceği ve kendilerini güvensiz ve isteksiz hissetmeleri gibi duygulara neden olabileceği gibi eğitim kalitesinin de düşmesine etki edeceği düşünülmektedir.

Okul öncesi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik ve suskunluk düzeylerinin belirlenmesi; öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini etkileyen yöneticiden çekinme, dışlanma korkusu ve sorunları dile getirmeme etkenlerinin saptanmasının alan yazına ve araştırmacılara önemli veri kaynağı sunacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliliği ile ilgili araştırmalara destek sağlaması, suskunluk düzeyleri ile ilgili araştırmalara ise kaynaklık etmesi beklenmektedir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmanın sayıltıları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin veri toplama araçlarına içtenlik ile cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevapların öğretmenlerin görüşlerini yansıtmakta yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Ölçme araçlarının araştırmanın amacına ve gerekli ölçümler için uygun olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışmaya ait sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma uygulama süresi olan 2021-2022 yılı eğitim-öğretim yılıyla sınırlandırılmıştır.
2. “ Okul Öncesi Öğretmenleri Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Öğretmenlerin Suskunluk Düzeyi Ölçeği” ve “ Demografik Bilgiler Anketi” adlı ölçme araçlarıyla sınırlandırılmıştır.
3. Kırşehir ili ve ilçelerinde görev yapan 162 okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Öz Yeterlilik (Self-Efficacy): Bireylerin planlanmış ve sınırları belirlenmiş bir seviyede öğrenme sağlanarak ve bireylerin kendilerini gerçekleştirme yeteneğine dair inançlarını kapsamaktadır (Bandura, 1977, s.240).

Örgütsel Sessizlik: Örgütsel sessizlik, bireylerin mesleki hayatlarını devam ettirdikleri örgüt içerisinde düşünce, fikir, görüş, eleştirilerini kasıtlı ve bilinçli bir şekilde ifade etmek istememeleri olarak tanımlanabilir. Bireylerin çalıştıkları örgüt yöneticilerinden almaya korktukları olumsuz cevaplardan duymuş oldukları korku duygusu ile yöneticileri ile aralarındaki ilişkinin bozulmasına yönelik inançları olarak ifade edilmiştir (Morrison ve Milliken, 2000).

Suskunluk: Suskunluk, insanlar arasında kişisel bir özellik olarak farklılık gösterse de, kalıcı çevreleriyle sürdürdükleri iletişimin bir parçası olarak kabul edilebilir bir iletişim biçimidir. “Sosyal iletişimde kesinti, aralık, sessizlik ve suskunluk da iletişimi anlatmaktadır” (Erdoğan, 2011, s. 152).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgütsel Sessizlik

Örgütsel kurum içerisinde çalışan bireylerin sessizlik durumunun yaygın olması ve bu durumun süreklilik kazanması sonucu bireyler böyle bir durumda kendilerini etki gösteremeyen veya düşünce, fikir veya eleştirel ifadelerinin beyanı sonucunda karşılaşma ihtimallerinin var olduğunu düşünerek, bu bireylerin öz güvenlerinin düşük olması sonucu sessizlik durumunun devam etmesini isteyebilmektedirler (Bowen ve Blackmon, 2003; Gephart, Detert, Trewno ve Edmonson, 2009).

Örgüt içerisinde bulunan ortamın belli zaman sonrasında bulundukları sessizlik durumu artık alışılabilir bir hal alarak çalışan bu bireylerin korkusu ve sessizlik halinin devamlı bir şekilde düzeninin var olması gereken bir durum ve sistem haline gelecektir (Akt: Turaç Ergül, 2020; Gephart, Detert, Trevino ve Edmondson, 2009). Bulunulan bu durum içerisinde çalışan bireyler arasındaki iletişimlerin sonucu bilgi aktarımlarının pozitif bir şekilde aktarılmasına destek sağlayarak örgütsel bağlamda sonuçlarının zamansal olarak erken bir süreç içerisinde belirmesine neden olmaktadır (Turaç Ergül, 2020).

Çalışanların mesleki yaşamlarında karşılaşmış oldukları problemler ile bulunması gereken bazı bilgilerin örgütsel toplumdaki yöneticiler veya üst personele iletilmesinde engellenmesi sonucu sessizlik durumunun oluşmasının en büyük nedenlerinden biri olmaktadır (Tangıralla ve Ramanujam, 2008). Çalışan bireyler, yöneticilerinin kendileri ile değer veren veya düşünceleri ile ilgili şekilde davranmasına rağmen ilgilenme davranışının aslına ve amacına varmaması sonucu çalışan bu bireylerde örgütsel sessizlik durumu oluşturmaktadır (Cemaloğlu, 2013).

Sessizlik durumunun oluşması sadece bir veya birkaç nedenden dolayı oluşmayabilir. İnsanoğlunun yaşamında bulunan pek çok faktörün bulunması ve karmaşık bir düzenin bulunmasından dolayı çalışan bu bireylerin sessizlik durumlarının oluşmasının veya var olan

bu durumlarının devam etmesinin nedenlerinin tespit edilememesinin zorluk derecesinin hangi düzeyde olabileceğinin kestirilememesi olağan bir durumdur. Böylece örgütsel sessizlik kavramını deneysel veya klasik şekilde çalışmak oldukça zordur (Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk, 2011).

Ryan ve Oestreich (1991)' e göre çalışan bireylerin bulundukları örgütsel yapı içerisinde sessizlik davranışının ve öz ifadelerinin oluşmamasının temel dört faktörün var olduğunu ifade etmişlerdir. İlk faktör olan bireylerin görüş, düşünce veya eleştirilerini ifade etmeleri halinde oluşmasından korktukları tepki geri dönüşlerin var olmasındadır. İkinci faktör ise, bu bireylerin kendilerini ifade etmeleri halinde bir sonuç alamayacaklarına yönelik inanç beslemelerinden kaynaklanmaktadır. Üçüncü faktör ise, bireylerin kendilerine ait düşünce eleştirilerinin yöneticiler ile ilişkisini olumsuz yönde etkileyeceğine yönelik çekincelerinin var olmasından kaynaklanmasındandır. Son faktör ise, bireylerin örgüt içerisinde hem yöneticiler hem de iş arkadaşları tarafından sorun oluşturan bir birey olarak algılanmasına yönelik algısıdır.

Belirtilen dört faktörün içeriklerine bakılarak örgüt içerisinde çalışan bireylerin mesleki olarak yönetimsel, örgütsel ve davranışsal olarak sorunlara ait fikir, görüş, düşünce ve eleştirilerini istendik bir şekilde ifade etmemeleri ve sessizlik durumunun devam ettirilmesini örgütsel sessizlik şeklinde ifade edilebilmektedir (Çakıcı, 2010).

2.2. Örgütsel Sessizlik Türleri

Sessizlik ile ilgili pek çok farklı teorik temeller bulunmaktadır. Bunlar; Wroom' un Bekleyiş Teorisi, Ajzen' in planlı Davranış Teorisi, Fayda/Maliyet Analizi, Sessizlik Sarmalı, Kendini Uyarma Teorisi, Abilene Paradoks'u Teorisidir.

2.2.1. Bekleyiş Teorisi

Bekleyiş teorisi Vroom tarafından oluşturulmuş bir teoridir. Bu teoriye göre bireylerin yapmış olduğu fiilin beklenen çıktılara öncülük edeceğini veya beklenmedik sonuçları ön görülerek erken müdahale edeceğini arzu ediyorsa ve bireyin yapmış olduğu bu yordaması, pozitif çıktının oluşacağı yönünde ise, birey yapmış olduğu bu davranışı için ve planladığı bu davranışı için olumlu bir inancı var olacaktır (Akt: Çakıcı, 2007; Premeaux, 2001: 9-14). Buradan da anlaşılacağı üzere bireylerin yapmış oldukları veya yapmayı planlamış oldukları

etkinlik ile etkinlik sonrasında ortaya çıkacak sonuç arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Bireyin etkinlik için inançlı olması sonucunda değişmesine yardımcı olacaktır. Bu durum ve inanç olumlu veya olumsuz olması bireyin elindedir.

2.2.2. Planlanmış Davranış Teorisi

Planlanmış davranış teorisi, bireyin pek çok sosyal davranışının, kendi hür iradesi ile oluştuğunu varsayan Mantık Eylem Teorisi'ne eklenen bir değişken ile oluşturulan ve bireylerin davranış üstünde tam hâkimiyet kuramadıkları durumlarda kullanılabilmesi amacı ile geliştirilmiştir (Akt: Şahin, Söylemez, Koç, 2016; Ajzan, 2002:2-3).

Planlanmış davranış teorisine göre bireylerin söz konusu olan davranışlarının bazı etmenlerin kontrol sistemleri içerisinde olduğunu ve bu davranışın belli olan sebeplerden ötürü oluştuğunu ve planlı bir şekilde meydana geldiği belirtilmiş bir davranış teorisidir. Bu teorinin temel olarak ifade ettiği nokta ise bireyin davranışının gerçekleşmesinden önce veya davranış sürecinde planladığı çıktılara ulaşabilmesi için öncelikle o davranışa ait bir inancın ve niyetin oluşması elzemdir (Akt: Şahin, Söylemez, Koç, 2016; Tekkaya, vd., 2011: 640).

2.2.3. Fayda/Maliyet Analizi Teorisi

Bireylerin sessizleşme davranışının anlaşılması için gerekli olan teorilerden biri olan fayda/maliyet analizidir. Bu teoriye göre, bireylerin düşüncelerini dile getirmeleri sonucu elde edecekleri yararlar karşılığında, düşüncelerini ifade etmesinin yarar/maliyet analizi yaparak bir yargılama yapmasıdır. Bireylerin ödedikleri veya ödeyecekleri bedellerin türüne göre değişebilir. Bireylerin direkt olarak kaybedeceği veya ödeyeceği bedeller içerisinde enerjisinin harcanması ve tüketmiş olduğu zamandır. Direkt olamayan bedellere baktığımızda ise, bireylerin itibar kaybı, imaj zedelenmesi (Dutton v.d., 1997), diğer bireylerin ifade edilen görüşe karşı olması ve karşılık verilmesi ihtimali, oluşacak gruplaşma veya muhalif grupların oluşması ile oluşabilecek riskler ve çatışmanın olması ve ifade ettiği görüşünün itibarsızlaştırılması gibi tahmin edilemeyen durumların oluşturduğu psikolojik duygusal rahatsızlıktır (Akt: Çakıcı, 2007; Premeaux, 2001:11).

Burada bireyler mesleki çalışmalarına başlamadan önce zihinsel olarak kurgulamalarını yaparlar. Olası tahminler ile nasıl davranacaklarını hesaplarlar. Hesaplamalarının sonucunda olası durum kurgularını kurarlar ve bu kurgularının istikameti ile kendi çıkarlarını düşünerek

sessiz kalma davranışını veya fikir beyan etmeyi seçerler, çünkü yapılan seçim bireyin pozitif veya negatif olarak geri bildirim olarak bireye dönmesi ile sonuçlanacaktır. Bu doğrultuda çalışan bireyler kendileri için fayda/maliyet analizi yapmaya yöneleceklerdir (Kahveci, 2010).

2.2.4. Sessizlik Sarmalı Teorisi

Bireylerin çalıştıkları ortamda sessiz kalma davranışı için dayandırılmış olan bir diğer teoride “Sessizlik Sarmalı”dır. Sessizlik Sarmalı bireylerin pek çoğu diğer arkadaşlarının fikirleri ile uyuşmaması durumunda toplumsal bir itilme yaşamaktadırlar. Bireyin itilme veya yalnızlaşmaması için genellikle kaçınma davranışı ile birlikte kabullenilme isteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bireyler genel olarak yanlış yapmaktan daha fazla tecrit edilme korkusu, diğer bireyler ile düşüncelerinin aynı olmamasına rağmen genel kanaati onaylamasını sağlar. Bu sebepten dolayı bireyler, uyum sağlama ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olması amacı ile kişisel olarak kabul edilen veya çoğunluğun düşüncesini yargılar. Yapılan yargılama sonucunda, birey egemen görüşe ters düşen fikir veya eleştirilerini söylememe yönünde bir karara varır. Bu teoriye göre, bireylerin kedilerini ifade etme isteği düşüncüyü genel olarak kabul edilen bir yönde ise azınlık olanlara göre daha rahat bir şekilde ifade edildiğini sorgular. Eğer çoğunluk ile aynı değil ise görüşü sosyal izolasyona maruz kalabilir ve bunun için kaçınma davranışını tercih edebilir (Akt: Çakıcı, 2007; Moreno Riano, 2002:67; Moy vd., 2001; Willant vd., 2002).

2.2.5. Kendini Uyarlama Teorisi

Kendini Uyarlama Teorisi, 1974 yılında Snyder tarafından ortaya atılmıştır. Bu teoriye göre bireylerin sosyalleşme amacı ile toplum içerisinde uyum gösterme davranışı gösterme çabası oluşturmakta, böylece bu gayreti ve çabası toplumsal ilişkilerine de yansımaktadır. Çaba gösteren birey sosyalleşmek ve toplum içerisinde kendine ait bir itibar barındırma ve var olan itibarının zedelenmemesini sağlamak ve korumak için bir kontrol mekanizması oluşturmaktadır (Snyder, 1974).

Kendini uyarlama teorisi, bireylerin kişilerarası iletişimleri ve ilişkilerinde kendilerini ön plana çıkarmanın, kendilerine ait görüntüsünü izleme, kendini kontrol etme ve düzenlemesi ile ilgilidir (Akt: Çakıcı, 2007; Greenberg ve Baron, 2003:90).

Bireylerin çalışma durumunda bulundukları örgütte, kendilerinin farklı ilişkiler içerisinde girdikleri sosyal ortamlarda da kendini uyarlama davranışına uygun bir davranış sergileyecektir. Özellikle yöneticileri ile iyi ilişkiler kurmak ve iyi gözükme amacıyla bireyler, yöneticilerin duymak istedikleri konulardaki fikirleri rahat ve açık bir şekilde ifade ederken, duymayı istemedikleri noktalara ait konularda sessiz kalmayı tercih etmekte ve araç olarak amaçlarına kullanma eğiliminde olabilmektedirler (Uçar, 2016).

2.2.6. Bilişsel Çelişki Teorisi

Bilişsel çelişki teorisini Robbins ve Judge (2005), “ İki ya da daha fazla tutum veya davranış ile tutum arasındaki uyumsuzluk” şeklinde ifade etmişlerdir. Festing tarafından ortaya koyulan kuramda, bireylerin çalışma ortamında yapmış olduğu bir fiilin kendi tutumu ile bir çelişki haline düşmesi sonucu birey bu durumda gerginlik yaşamakta olmaktadır. Çelişkiyi ortadan kaldırarak gergin halinden kurtulmak amacı ile birey tutum veya davranışı üzerinde bir değişiklik yapmak ister (Demir ve Cömert, 2019).

2.2.7. Abilene Paradoks'u

Abilene Paradoks'u 1974 yılında Harvey tarafından geliştirilmiştir. Harvey (1974:19) paradoks'u öyle ifade etmektedir. “ Örgütler sıklıkla amaçlarının ve niyetlerinin aksi yönde hareket ederek asıl olarak başarmak istediklerini hedefleri yok etme eğilimindedir.” (Yüksel, 2017). Temel amacına bakıldığında bireylerin toplumsal alanda karar verme sürecinde iken bu kararın, karar birliği ile seçiminin riskli olduğu yönündedir. Birey bu paradoksunu yaşaması durumunda kurtulmak amacı ile sorun çıkaran olmamak ve öyle algılanılmasına imkân oluşmaması için toplum içerisinde sessiz kalmayı tercih etmesidir (Dal, 2017).

2.3. Sessizlik Tipleri

Örgütsel sessizlik ile ilgili çok boyut bulunmaktadır. Ancak örgütsel sessizliği:

- Kabullenici (Acquiescent) Sessizlik
- Savunma (Defensive) Amaçlı Sessizlik
- Toplumsal/Örgütsel (Prosocial) Yarar Sessizliği şeklinde üç türü bulunmaktadır (Akt: Kulualp ve Çakmak, 2016; Van Dyne vd., 2003).

2.3.1. Kabullenici Sessizlik

Kabullenici (acquiescent) sessizlik, çalışan bireylerin düşüncelerini, görüşlerini ve önerilerini rahat ve açık bir şekilde ifade etmesinin bir sonuç değişikliğine yol açacağına inanmaması ve anlamsız ve gereksiz olduğuna yönelik inanç oluşturmamasından dolayı sessiz kalma davranışı uygulamasıdır. Bireyin mevcut şartlar içerisinde bir değişikliğin oluşması için bir girişimde bulunmadıklarından dolayı bu davranış pasif davranış olarak ifade edilmektedir. (Knoll ve Dick, 2012). Bundan dolayı kabullenici sessizlik bireyde pasif şekilde bir davranış özelliğini belirtmektedir. Birey, pasif davranış uygulamasının gerekliliği olarak, süreç içerisine dâhil olmama (disengagement) yönünde tavır almaktadır. Bu davranışa devam etmesiyle birlikte birey, örgütsel çalışma alanında iş ilişkisini kesme (resignation) davranışına kadar devam edebilmektedir. Bireyin söylediklerinin diğer çalışanlar üzerinde etkisiz olacağı veya söylediklerine gerekli önemin verilmeyeceğini düşünmesi ve bu düşüncenin bireyin genel olarak kabullenmesi sonucu umursamamazlık durumuna doğru evrilmesine neden olmaktadır. Bu sebepten dolayı, bireyler örgütsel çalışma süreçlerine ve yaşanan tüm durumlara şartsız katlanma davranışı göstererek, çözüm yöntemlerini aramaktan veya uygulamaktan vazgeçer. Kabullenici sessizlikteki bireyler, örgütsel çalışmalarda oluşturabilecekleri veya oluşan değişim ve gelişimlere yönelik bir tür tepkisizlik oluşturmaktadır (Akt. Kulualp ve Çakmak, 2016; Van Dyne vd., 2003:1366).

Bu tür sessizlik gösteren bireylerin “konuşsam da yararı yok”, böyle gelmiş böyle gider” ve “konuşma kendini yorma” türünde algıları bulunmaktadır (Akt: Özcan, 2011; Çakıcı, 2010).

Örgütsel bir yapı içerisinde bulunan ve çalışan bireyler değişim veya gelişimin oluşması için aşırı bir çaba ve efor sarf edilmesinin gerekliliğinden dolayı çaba göstermek yerine bu tür bir sessizliği seçmektedirler (Çakıcı, 2010). Örgüt içerisindeki bireylerin yoğun bir çaba harcaması sonucu bile bir sonuç ve değişimin oluşmayacağına yönelik olan inançları bu yönde bir eğilim ve davranışların oluşmasına sebep olmaktadır (Karacaoğlu ve Cingöz, 2009).

2.3.2. Savunma Amaçlı Sessizlik

Savunma amaçlı sessizlik (deffensive silince)’ i Morrison ve Milliken (2000:167) şöyle ifade etmişlerdir. “Çalışanın kendini koruma amacı ile bilgi, fikir ve düşüncelerini saklaması”. Savunma amaçlı sessizlik uygulayan bireyler durumları kendi lehine olacak şekilde ileriki

süreçler içinde kullanmak ve faydalanmak amacı ile bu sessizlik türünü uygulamaktadırlar. Bu sessizlik türü, kabullenici sessizlikten farkı ise, bunu bir kazanç ve kabullenici sessizliğe göre daha etkin bir tür olarak kabul edilmesidir. Kabullenici sessizliğin amacında bireyin değişim ve gelişimine yönelik konuşma veya düşünce belirtmeye yönelik korkular yatmaktadır (Akt: Kulualp ve Çakmak, 2016; Van Dyne vd., 2003:1367). Savunma amaçlı sessizliğin bireyin kendine yönelik gelebilecek tüm zararları engellemek amacı ile düşünce ve eleştirilerini ifade etmekten kaçınma davranışı olduğunu ve kabullenici sessizliğe göre daha etkin olduğunu göre bilmekteyiz.

Bireylerin çalıştıkları örgütsel yapı içerisinde düşüncelerinin belirtilmesi sonrasında yaşayacakları bir zararın var olduğu düşüncesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple bu bireyler kendilerinin korumak ve savunmak amacı ile sessizlik davranışını uygulamaktadırlar. Bireylerin savunma amaçlı sessizlik davranışını bilinçli ve istedik şekilde yapması ve böyle meydana gelebilecek bir tehdit durumuna karşı da kendilerini korumuş olduklarına yönelik inançları bulunur ve davranışın asıl amacı da budur (Dyne vd., 2003).

2.3.3. Toplumsal/Örgütsel Yarar Sessizliği

Bu sessizlik türünde bireyin fikir, görüş, düşünce, eleştiri gibi ifadelerini örgütsel kültür içerisindeki diğer bireylerin zarar görmemesine veya yarar sağlaması amacı ile ifade etmemesidir (Akt: Kulualp ve Çakmak, 2016; Podsakoff vd., 2000:517). Van Dyne ve arkadaşları bireylerin örgütsel yapının zarar görmemesi ve koruma amacı ile sessizlik davranışının var olduğunu ifade etmişlerdir (Brinsfield, Edwards ve Greenberg, 2009). Örgütsel zarar sessizliğinin oluşmasında bireylerin örgüt yöneticilerine güvensizlik, ilişkisel zarar korkusu gibi sebeplerden dolayı oluşmaktadır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003).

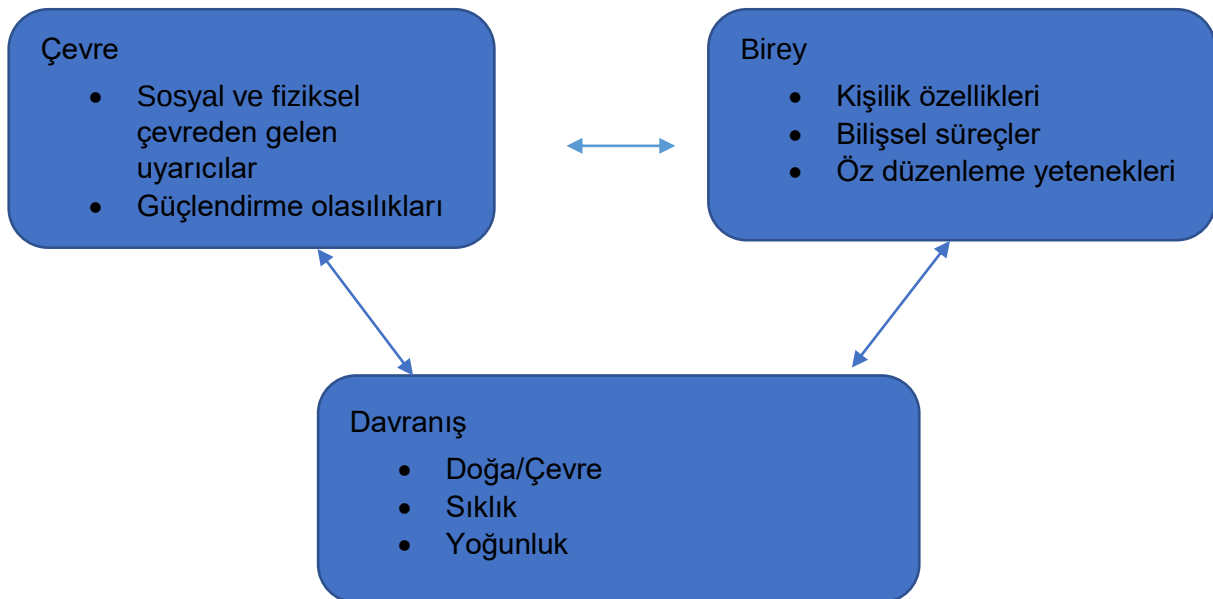
2.4. Sosyal Biliş Teorisi (Social Cognitive Theory)

Günümüze kadar kişilik ile ilgili birçok farklı kuram ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar içerisinde öğrenme kuramları, davranış kuramları ve sosyal öğrenme kuramları bulunmaktadır. Kuramların her biri, bireylerin kişiliklerini farklı yönlerden incelemiştir. Böylece farklı kavramlar ile tıp, psikoloji, sosyoloji, eğitim gibi birçok bilim dalı bu kavramlardan faydalanarak ortaya çıkmışlardır.

Bandura yaptığı çalışmalarını, davranışsal ve sosyal öğrenme kuramlarından yararlanarak bir çerçeve oluşturmuştur. ‘‘Sosyal Biliş Teorisi’’ adını verdiği bir teori adı altında toparlamıştır (Wood ve Bandura, 1989:361). Skinner’in Edimsel Koşullanma kuramında sadece gerçekleşmiş olan davranışın sonuçlarına bakarak bir değerlendirmede bulunmaktadır. Fakat Sosyal Biliş Teorisi’nde, Edimsel koşullanmadaki gibi gerçekleşmiş olan davranışların sonuçlarının yerine, sürecin tamamında bilişsel süreçler ile gerçekleşmektedir (Carlson, Buskist ve Martin, 2000:486). Sosyal Biliş Teorisi’nin diğer teorilerden farklı olan özellikleri temel iki başlık altında toplanabilir (Stadjkovic ve Luthans, 1998:62). Bunlar:

- Sosyal Biliş Teorisinin davranışçılık ile sosyal öğrenme kuramlarından daha geniş bir alanı bulunmaktadır.
- Davranışın düzenlenmesi ve değiştirilmesi gibi konuların dışına çıkan bilişsel yapıyı içerir.

Bu temel ayırt edici özelliklerin yanında Sosyal Biliş Teorisi psikososyal işlevleri de ‘‘üçsel karşılıklı nedensellik’’ kavramını kullanarak açıklar. Burada biliş ile kişisel etmenler ve çevresel olaylar birbirlerinin müşterek şekilde etkileyen bir boyut halinde devam eder. (bkz. Şekil 1.1). Karşılıklılık ile farklı olan temel etkilerinin aynı düzeyde etkili olduğunu göstermez. Bir faktörün etkisinin belirlenmesi ve karşılıklı etkilerinin anlaşılması için zaman gereklidir. Karşılıklı olan bu etki sebebi ile bireyler hem çevreden etkilenen hem de çevreyi etkileyen unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Wood ve Bandura, 1989:361-362). Bu çerçeve içerisinde Sosyal Biliş Teorisine ait psikososyal işlevleri Şekil 2.1.’de belirtilmiştir.



Şekil 2.1. Üçsel Karşılıklı Nedensellik (Tradic Reciprocal Deteminsm)

(Michael W. Passer, Roald E. Smith, *Psychology: Frontiers and applications*, USA: McGraushill Comp., 2001:565)

Şekil 1.1.'de de belirtildiği gibi, belli bir düzenlenmiş olan çevrede, belli zamanlar içerisinde her üç faktör aynı anda bulunsa bile, bu üç faktöründe birey üzerinde eşit ve benzer şekilde etkisinin olduğu söylenemez. Böylece iki faktör arasında gerçekleşen karşılıklı etkinin iki taraflı nedensellik ile kararlılık sağladığı söylenemez. Bu sebeple, güdülenmiş olan davranışa etki eden bir veya birden fazla faktörün etkileşim durumunda olan faktöre uygulamış olduğu göreceli etkiler değişik faaliyet, birey ve durumlarda farklılık gösterir (Akt: Öcel, 2003; Bigley, Steers, 2003:123).

2.5 Sosyal Biliş Teorisine Göre İnsanların Temel Yetenekleri

Sosyal biliş teorisine göre tüm bireylerin sahip olduğu beş temel yetenekleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Sembolize Edebilme Yeteneği
- Önceden Düşünme Yeteneği
- Dolaylı Düşünme Yeteneği
- Öz Düzenleme Yeteneği
- Kendini Yansıtma Yeteneği

Bireylerin davranışlarına başlaması, devam ettirmesi, davranışını düzenlemesi ve sürdürmesini sağlayabilmek için bu yeteneklerini kullanmaktadırlar. Bireylerin kullandıkları bu yetenekler ile özellikleri doğrultusunda aynı etkinlik sürecinde farklı motive olma süreçlerini açıklamak için önemlidir. Bu yetenekler;

- **Sembolize Edebilme Yeteneği:** Teorinin temelinde insanların uyum sağlayabilmelerinin sağlanması amacıyla bu yetenekleri kullanmaktadırlar. Bireyler çevrelerine uyum sağlama davranışını sembolize edebilme yeteneğinin görsel hafıza ve deneyimleme yaparak bulundukları süreç ve gelecekteki davranışları için zihinsel bir süreci oluşturmasını sağlayarak kendilerine rehber olmaktadır.

Sembolize etme yeteneklerinin sonucunda bireyler, geçmiş yaşantılarına anlam, seçil ve anlam atfetmektedirler (Akt: Öcel, 2003; Porter, Bigley ve Steers, 2003:128-129). Örnek olarak bir öğretmenin karar alması gereken zor bir durumda düşündüğü çözümleri ilk önce sembolize yeteneği ile test eder. Bu sürecin sağlanması ile olasılıkların azaltılması veya olası bir hatanın önüne geçerek vazgeçme davranışı gösterir. Bu süreç içerisinde bireyin nasıl bir düşünce süreci içerisinde işleyişinin olduğu önemlidir (Stadjkovic ve Luthans, 1998:63).

- **Önceden Düşünme Yeteneği:** Bandura'nın kuramına göre çevresine karşı tepkide bulunan bireylerin sadece bu süreç ile değil aynı zamanda yapacağı davranışı önceden düşünerek olası durumları tahmin etme ile öz düzenlemelerinin yaptıklarını belirtmiştir. Bireyler özellikle yakın zamanda yapacakları davranımların planlanmasını yapmakta ve olası davranım sonucu ortaya çıkma ihtimali bulunan sonuçların tahmin edilmesini sağlamaktadır. Bireyin davranışının yapılması süreci ile ilgili kendilerine hedefler koyarlar.
- **Dolaylı Öğrenme Yeteneği:** Bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirmesi için önemli olan dolaylı öğrenme ile bireyin öğrenmeye ait olan tüm süreçlerinin gözlemlediği modele ait davranışlar ile davranışın sonuçlarının değerlendirmesi sonucu öğrenebilmektedir. Bu yöntem ile bireyler riski bulunan bir duruma girmeden, olumsuz bir çalışma sonucu olmadan, farklı davranış şekillerinin başlamalarını sağlar ve kontrol etme olanaklarını kullanabilir. Bireyler diğer bireylerin yaşantıları sonucundan bilgi alması öğrenmenin gerçekleşmesi ve performans için önemli bir etmendir. Dolaylı öğrenme yöntemi ile yapılan davranış denemeleri, yapılan hatalar, maliyetli sonuçları oluşturabileceğinden dolayı, bireyler sadece öz çalışmaları ile öğrenmeleri gerçekleşseydi etkin olma, motive olma gibi noktaların etkileri ile performanslarında ciddi düzeyde etkiler bırakabilirdi ve performanslarının azalmalarına neden olabilirdi. Hareketin karmaşık olması, muhtemel hatalar ile maliyet riski ve güvenirlik ile birlikte risk oluşturduğundan, seçilen uygun model ve yeterli gözlem ile deneyimlerden öğrenme yolu ile çalışma daha çok olmalıdır (Akt: Öcel, 2003; Porter, Bigley ve Steers, 2003:129)
- **Öz Düzenleme Yeteneği:** Bireyin kendi kendini düzenlemesi şeklindeki yetenektir. Sosyal Biliş Teorisi birçok öz düzenleme ve motivasyon ile ilgili teoride bulunduğu gibi merkezde yer almaktadır. Öz düzenleme teorisine bakıldığında, bireylerin diğer bireyler veya çevrelerden gelen isteklere ve

tercihlere göre davranışını sergilemektedir. Bireyin davranışının büyük bir kısmını kendisi tarafından bırakılmış olduğu kurallar, stratejiler ve davranışlarının analizleri sonucu ile başlatmakta ve düzenlemektedir.

Bireyin kendine ait kurallarının ve standartlarının tamamlanması sonrasında davranışı gerçekleştirmesi ve karşılaşılan sorunların öz kural ve standart arasındaki çakışması ile bir sonraki davranışı için bilgi ve deneyimlenmesini sağlayarak sonraki davranışını etkiler. Bireylerin standartlarında yaşanan durumda, çatışma olmasa bile, bireyler kendileri için daha yüksek bir değerde standartlar oluşturabilirler. Buna bağlı olarak oluşturulan yeni standartlarına uygun şekilde gelecekteki davranışlarını düzenlerler.

- **Kendini Yansıtma Yeteneği:** Bireylerin dış etkilerden bağımsız şekilde kendi kendine bağımsız şekilde düşünme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bireyin kendi kendine düşünmesi yeteneği ile yaşantılarının değerlendirilmesini, düşünme süreçleri ile ilgili olarak analizler gerçekleştirmesine yardımcı olur (Akt: Öcel, 2003; Porter, Bigley ve Steers, 2003:130). Farklı bireysel yaşantıları düşünerek bireyler kendileri ve çevreleri ile ilgili özgün bir görüş ve düşünce oluşturabilir.

Bu yeteneklerin tamamı öz yeterlilik inancı olarak ifade edilmektedir. Bu inanç ile bireylerin performanslarının ve davranışlarının aktif ve etkin yönlendirilmesi amacıyla pek çok önemli davranışları ve belli düzeyde varsayım yapma gücüne ulaşırlar (Standjkoic ve Luthans, 1998:64). Bandura (1991)' e göre, pozitif bir süreç, bilgi ve yeteneğin birleşmesi ve davranışa yansıtılan simgesel temsillere öz yeterlilik inancı olarak ifade etmiştir. Bu yetenekler arasında sürekli olarak çift yönlü bir etkileşim bulunmaktadır.

Öz yeterlilik kavramının temeli olan Sosyal Biliş Teorisi ile ilgili bilgiler bu noktaya kadar verildi. Genel olarak ifade edilecek olursak; psikolojik kuramın izahı, tasvir ve yordama gücünden başka, aynı süreçte insanların işlevlerini geliştirmesi yönü de değerlendirilmeye katılmalıdır. Teoriye göre bireylerin kendi kaderini belirleme (self-determination), etkin olma ve öz düzenleme becerisine (self-regulation) sahip olan bir yapı olarak tanımlanması yapılmaktadır. Şöyle ki, bireyler bulundukları çevre ile sosyal sisteme ait bir ürün olarak idrak edilirken, bu sisteminde hem üreticisi hem de tüketicisi konumuna gelmektedir. Bu gücü sağlayan ise, bireylerin öz yeterlilikleri hakkındaki inançlarıdır. Bu inançlar ile öz yeterlilik ifade edilmektedir.

Güdülenme, yaşanan olaydan etkilenme süreci ve davranışları neye inandıklarına bağlıdır (Bandura, 1994:71-81). Bireylerin öz yeterlilik inançlarının oluşması, bulunan yeterlilikler ile bilgilerin neyi, ne kadar başarabileceklerini belirlemelerine yardım eder. Öz yeterlilik inancı ile bireylerin yaşamlarına tesir edecek durum ve olaylar ile ilgili önemli düzeyde performans sergilemelerine dair inançlarıdır. Bu inançlar ile bireylerin kendileri hakkındaki düşünce, his, öz motive şekilleri ile nasıl davrandıklarını saptamaktadır (Bandura, 1994:71-81).

2.6. Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı

Denetim odağı kuramı ilk kez 1966 yılında ortaya çıkarılmıştır. Rotter'e göre denetim odağı, kişinin yaptığı davranışlar ve bu davranışların sonucu arasındaki bağlantının anlaşılmasıdır. Kişinin planladığı veya gerçekleştirdiği davranışa ait sonuç beklentisi ile ilgili olan denetim odağı, bireyin iyi veya kötü bile olsa kendisini etkileyen durumlara karşı bireysel yetenek ve özellikleri ile davranışın sonunda alınan çıktılarına göre veya şans, kader veya çevre ile bağlantılı güçlerin etkisi olarak algılanmasıdır (Dönmez, 1983; Dönmez, 1986; Dönmez ve Başal, 1985; Köksal, 1991).

Denetim odağını “içten denetimlilik” ve “ dıştan denetimlilik” şeklinde tanımlanan bireysel ilgileri veya eğilimleri kapsar (Aslan, 2006). İç denetimli olan kişiler, durum ve ya olayların çözülmesinde öz yetenek ve bireysel özelliklerine daha fazla alan vermekte ve kazanmış oldukları başarı ve almış oldukları ceza ile olumsuz dönütlerden kendilerini sorumlu olarak görmektedirler. Dış denetime sahip olan bireyler ise çevresinde meydana gelen durumların süreçlerine yönelik etki oluşturabilecekleri yeteneklerinin olmadığını ve yaşamlarını kendileri dışındaki güçlerden etkilendiğini ifade etmekte, bu durum ile ilgili bireysel olarak yapacakları bir şeylerin olduğuna yönelik inançları bulunmamaktadır (Sulu, 2007; Yaşar, 2006). Spector (1997) iç denetimli bireylerin mesleki hayatlarında daha aktif ve yüksek performans ile çalıştıklarını, bunun sonucu olarak ise mesleki hayatlarına yönelik başarılar aldıklarını, ödüllerin ise iş doyumlarını etkilediğini ifade etmiştir.

Denetim odağı çok fazla kişilik değişkeni ile bağlantısı incelenmiştir (Dağ, 1991). Denetim odağı ile ilgili birbirlerinden farklılaştığını ortaya koyan pek çok çalışma ortaya koyulmuştur (Tümkeya, 2005). Spector (1982) denetim odağının, pek çok değişken (iş doyum, güdülenme, performans) ilişkisinin var olduğunu belirtmiştir. Testa (1999) ise, iç denetime

sahip bireylerin iş hayatlarında daha iyi performans ve başarı gösterdiklerini ve yüksek motivasyona sahip olduklarını ifade etmiştir.

Rotter'in iç denetim odağı/ mekanizması dış denetim odağına (çevre) karşı bir anlayış beslemektedir. Bireylerin yaşantılarında gerçekleştirmiş oldukları davranışlarına ait olan sonuç/ürün ve pekiştireçlerin bireylere ait kişilik özelliklerinden olan karakter ve gerçekleştirilen davranışa duyduğu aidiyet derecesine karşı bunları kendisi dışında kalan şans ve kadere bağlılık derecesini ve sosyal çevre kontrolü altında bulunma veya şans, kader ve sosyal çevre içerisinde hangisinin olacağını araştırır.

Rotter'in sosyal öğrenme kuramına bağlı olarak iki temel araştırma noktası:

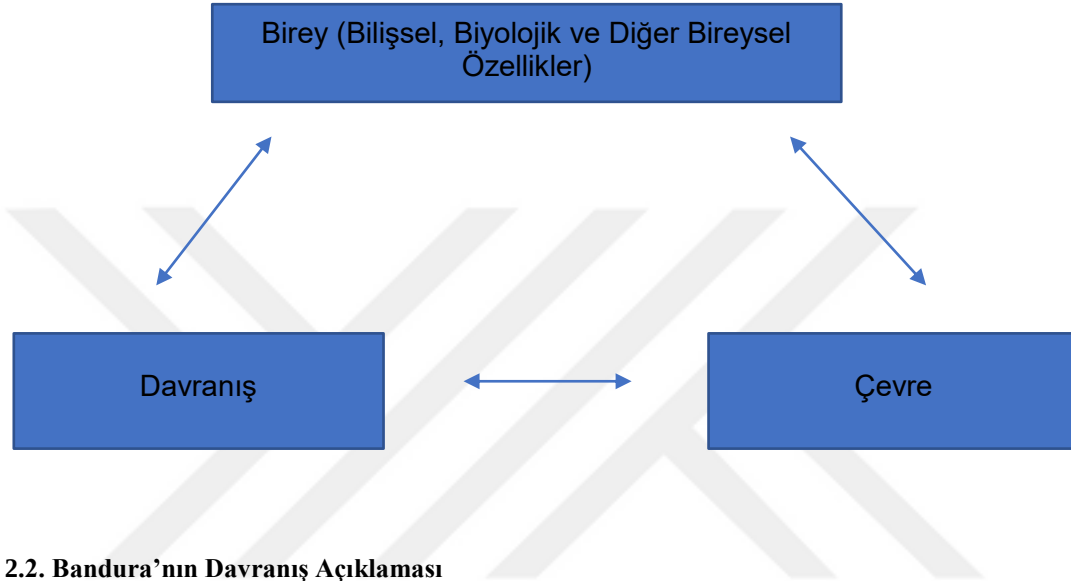
- Birey motivasyonunun büyük çoğunluğu aile ortamına bağlı olmasından dolayı öğreticinin etkisinin oluşması için pek fazla yapacağı bir şey yoktur. (Dış Denetim Odağı)
- Daha fazla çaba ve azim ile motivasyonel düşüklüğü olan bireylere bile ulaşılabileceğini inanılmasıdır (İç Denetim Odağı) (Akt: Byrant, 2007:15; Berman, 1976).

İç ve dış denetim odağının ortaya çıkarılmasını sağlayan Rotter ile Rand araştırmacıları tarafından öğretmenlerin öz yeterlilik ölçümlerini sağlayan ilk ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek ile öğretmenlerin yalnızca iki kavrama yönelik ortaya koyma çalışması yapmışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olmalarının sebebinin kendilerinden kaynaklı mı yoksa çevreye mi bağlı olduğuna yönelik inanlarının ölçülmesidir. Öğrencilerin başarılı olmasının ya da gerekli çıktıların alınmasının sağlanmasında kendilerine ait kontrol mekanizmalarının daha çok olduğuna inanan öğretmenlerin öğrencilerin üzerinde daha etkili olduklarını ve daha fazla öğrenme çıktısı ve başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

2.7. Öz Yeterlilik

Bandura (1977,1986,1989) tarafından öz yeterlilik kavramı olarak ortaya koymuştur. Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory) kuramı ile bağlantılı olarak kullanılmıştır. Kurama göre, insan davranışlarının diğer pek çok kuramın karşısı olarak, bireylerin tek başına veya sadece çevresel faktörlerin etkisi ile davranışta bulunan değil; çevresel faktörlerin, davranışı gerçekleştiren bireyin biliş/zihin yapısı ile birlikte öteki özellikleri ile birlikte davranışa dâhil olması ile üç adet temel faktörün etkileşimi ile şekillenmektedir.

Bireylerin bulundukları çevre, çevre beklentileri, bireyin kendisi için planladığı hedefler ile kendine yönelik algılarını, bu beklentiler, hedefler ve algıları davranımlarını, planlanan veya gerçekleşen davranışlar beklentilerini, hedeflerini ve algılarını yönlendiren çevreyi etkilemektedir. Yani, bireyler çevresinin şekillenmesini sağlarken aynı zaman da çevresi tarafından şekillendirilmektedir. Bandura'nın belirttiği birey, davranış ve çevre etkileşimi Şekil 2.2. de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Bandura'nın Davranış Açıklaması

Wood ve Bandura (1989)' a göre, bireylerin davranışlarının üç farklı etken tarafından etkileşimleri sonucu ile şekillenmesi, üç faktörün davranışın üzerindeki etkisinin aynı derecede olduğunu veya üç faktörün arasında oluşan etkileşimin aynı zamanda ve aynı dozda olduğunu ifade etmemektedir. Bir davranışın üzerindeki etkinin belirlenmesi ve diğer etki eden etkenler ile etkileşiminin oluşması aynı zaman sürecinde meydana olmamaktadır.

Bandura (1977) öz yeterlilik kavramını bireylerin bir davranışın sonucunu ortaya koymak amacıyla gerekli olan davranışların etkin, kontrollü ve başarılı bir şekilde ortaya koyabileceğine ait bir inanç olarak belirtmiştir. Fakat daha sonraki çalışmasında bireylerin hayatlarına dair gerçekleşen durumları kontrol altında tutabilmeleri amacıyla gereken bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerekli durumlarda kaynaklarını kullanacağı bir kabiliyetinin var olduğuna yönelik inanç olarak yeniden tanımlamıştır (Bandura, 1986). Böylelikle, ilk süreçte durumlara veya görev ile ilişkin bir kapasiteye yönelik inancın var olduğuna yönelik ifade edilen öz yeterlilik kavramı; sonrasında bireylerin hayatlarında gelişen durum/olaylara yönelik aşabilecekleri bir kapasitenin bulunduğu dair genel bir inancın varlığı olarak kabul edilmiştir (Öcel, 2002, s.4).

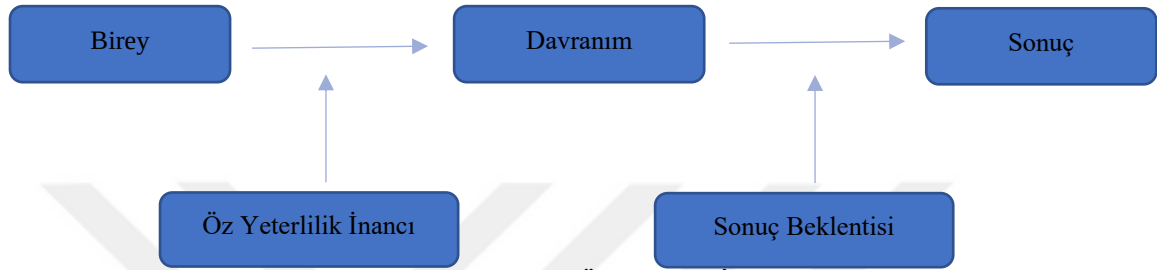
Öz yeterlilik kavramı, hareketli bir yapıda olup herhangi bir anlamda kesin ve sabitliği yoktur (Baron ve Byrne, 2003:183). Bir bireyin öz yeterliliği sabit olmayan koşullar, kontrolü sağlayabilecek şekilde birbirleriyle etkileşimli şekilde olan pek çok alt yetenekleri içerisinde barındırmaktadır. Bu sebeple aynı yeteneklere sahip olan farklı bireylerin yeteneklerini kullanma düzeylerine bağlı olarak değişecektir. Öz güveni olmayan bireyler maksimum düzeydeki çevrede pek çok fırsatta dahi, kendilerine ait yetersizlik algıları besleyecektir (Wood ve Bandura, 1989, s.366).

Öz yeterlilik inançları, yeterlilik ile ilişkili olan pek çok farklı kaynaklardan alınan bilgilerin, seçilmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi süreçleri sonucu kombinasyonları sonucu oluşmaktadır. Bireylerin öz yeterlilik inançları kuvvetli ise, bireylerin zor durumlar ve olaylar karşısındaki dayanıklılığı daha uzun süre olacaktır. Fakat öz yeterlilik inançları yeterince gelişmemiş veya kuvvetli değil ise, durum ve olaylar karşısında kendilerini daha fazla yetersiz ve savunmasız hissedeceklerdir. Negatif sonuçlanmış yaşantılarda belirlenen noktalardan biri de bireyin kendine, kapasitesine yönelik inan eksikliği olduğudur ve bu eksiklik bir engel olarak bireyin negatif bir sonuç almasına neden olmaktadır (Wood ve Bandura, 1989, s.366).

Bireylerin kendilerine ait yeteneklerine yönelik inancı belirten öz yeterliliğe ait olan pek çok pozitif sonucu bulunmaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan bireylerin daha yüksek hedefler belirlemesi ve bu hedeflerin gerçekleşmesine yönelik aktif olma durumları ve çaba düzeyleri daha fazla olmaktadır. Belirledikleri yeni hedeflere inançlarının yüksek olması ile birlikte bağlılık düzeyleri de daha fazla olmaktadır. Bu bireyler daha karmaşık durumlarda karar verme ve planlamada etkili olurlar. Gerçekleştirdikleri davranışları bireyler için olumlu ve yol gösterici olurlar. Durumlar karşısında daha fazla çaba gösterir, deneme sayıları daha fazla olur ve daha fazla ısrarcı olurlar. Gelecekleri için daha pozitif bir görüşleri ve inançları bulunur (Akt: Mutlu, 2003; Roediger III, Copaldi, Paris, Polivy, Herman, 1996, s.600).

Bandura (1986,1997) öz yeterlilik inancı ile alakalı olan iki kavramdan bahsetmiştir. Öz yeterlilik inancı, yeterlilik beklentisi (efficacy exectation) ile sonuç beklentisi (outcome expectation) şeklinde iki adet yapının olduğunu ifade etmiştir. Yeterlilik beklentisi, bireylerin yapacakları bir davranışı başarılı bir şekilde yapmasında olan inancını, kendi değerlendirmesini belirtir. Şöyle ki, bireylerin kendisi hakkındaki bireysel yargılamasıdır. Yeterlilik beklentisi, bireyin yapması gereken bir sorumluluğu veya görevi yapabilmesine dair yeteneklerine yönelik değerlendirmeyi barındırırken, sonuç beklentisi ise bireyin

davranışlarına dair sonuçlarına yönelik varsayımlar ile ilgilidir. Bu varsayımlarda bireyin hangi davranışların hangi sonuçları doğuracağına yönelik bireye ait yargıları barındırır (Bandura, 1997). Bireyin kendi yeterliliklerine yönelik yargı ve inançları ile birlikte bireyin çevresindekilerinin de bireye yönelik algıları ve inançları aynı olamayabilir. Böylece öz yeterlilik inançlarının genel gerçeklerden çok bireysel olan bir değerlendirme olduğunu göstermektedir.



Şekil 2.3. Birey, Davranış ve Sonuç Süreciyle Öz-Yeterlilik İnancı ve Sonuç Beklentisi Arasındaki İlişki (Bandura, 1977; s.193).

Genel manada, bireydeki mevcut yeterliliklerini, bir sorumluluğu yapabilmesinde gerekli olan yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğunu öz yeterlilik inancı şeklinde açıklamaktadır. Bu inancın oluşumu, bireyin yeterliliklerine yönelik yaptığı detaylı bir değerlendirme ile olur. Birey, bulunduğu çevrenin gerekliliklerine uygun bir davranış sergilemek için kendinde bulunan yeterlilikleri ve becerilerini, bireysel özelliklerini, bilgisini ve tecrübesini, motive halini yani yeterliliklerini araştırır. Birey kendisinin bir sorumluluğu yapabileceğine yönelik yeterli inancı varsa harekete geçebilir. Bireylerin yeterliliklerine yönelik bu inancı, “öz yeterlilik” inancıdır ve bu yönü ile bakıldığında zaman çok önemli bir motivasyon artırıcı ve güdüleyici olabilmektedir. Schunk (1990a)’ a göre; yeterlilik inancı ile bireyler davranışlarının değerlendirmesinde ve tahmin etmesinde çok önemlidir. Bireyin bir sorumluluğu yerine getirebilmesi için yetenek, beceri ve denetlemeye ilişkin inancın kendisinde var olduğuna inanırsa, sorumluluğunu ve görevini seçmek ve kabul etmek için istekli olur. Görev ve sorumlulukları noktasında kararlılığını ifade eder ve davranışın gerçekleşmesi için gerekli olan davranışları sergiler (Eaton ve Dembo, 1997:433-440; Sharp, 2002:71-86).

Bandura tarafından ortaya koyulduğu 1977 yılından bugüne kadar öz yeterlilik inancı, Flammer (1995) psikolojik açıdan, Gist (1987) insan yönetimine kadar pek çok farklı alanlarda farklı açıdan ve değişken ile ilişkisinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir (Işık,

2001:7). Bugün ise, örgütsel etkileri yönüyle öneli bir değişken olarak ifade edilmektedir (Akt: Işık, 2001:7, Eden ve Aviram, 1993; Lee ve Bobko, 1994; Martocchio, 1994). Yani, öz yeterlilik inancı bu değerlere ulaşmadaki bazı temel noktalar vardır. Bu noktalar:

- Öz yeterlilik inancı, planlanan veya gelecekte olacak davranışı, geçmiş davranışlardan (Bandura, 1977) ve bilişsel beceri düzeyinden (Bandura, 1977) daha iyi tahmin edileceğini çalışmalar ile görülmüş olmasıdır.
- Öz yeterlilik inancının gelişmesinin, bireyin davranışına yönelik çabayı daha fazla arttırdığının belirlenmiş olması (Akt: Işık, 2001:7; Gist, 1989; Stadjkovic ve Luthans, 1998) ve belki de en önemlisi ise, öz yeterlilik inancının aracısız bir şekilde geliştirilebilir ve değiştirilebilirliğinin olmasıdır (Bandura, 1986; Eden ve Aviram, 1993). Bir okul öncesi öğretmenin, kendi öz yeterlilik inancını yükseltmeyi öğrenmesi, öğretmenin görev dışındaki genel başarısına da etkisi olacaktır. Bu sebeptendir ki, okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında öz yeterlilik inancını yükseltecek yöntemler, teknikler ve stratejiler oluşturması ve bunun için gerekli olan yeteneklerin ve becerilerin öğrenilmesi ve var olması çok önemlidir.
- Öz yeterlilik inançları, bireylerin sarf ettiği veya edeceği çaba üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Akt: Işık, 2001:8; Bandura, 1986; Locke ve Latham, 1990). Bandura (1982), bireylerin kendisinin yüksek bir çaba ile performans sergileyebileceğine inanmasının, bir etkinlik için göstereceği çabayı, sorunlar ile karşılaşılması durumunda bu etkinliği sürdürmek için göstereceği sabırlılığını ve negatif deneyimlenmelerinden sonra ne kadar kısa zaman diliminde kendisini toparlayacağını belirlediğini ifade etmiştir. Özetle, öz yeterlilik inancının yükseklik düzeyi ne derece fazla ise, sabırlılık düzeyi ve çabası o derece fazla ve olumsuzluk ardından kendini toparlaması da o derece hızlı olur.

Sosyal bilişsel kurama göre, bireylerin hayatlarındaki zorluklar ve durumlar, aşabilecekleri bir kapasiteye ne derece sahip olduğuna yönelik inançları, bireyin özel ilgilerini, kendine ait planları ve bu planlara ulaşma beklentisi, motivasyon düzeyi, sorumluluk ve görevlerini ne derece başaracağını, davranışları sonrası negatif ve pozitif sonuçlarına ait nedensel ithamları, kaygı ve stres durumlarında sergileyecekleri tepkileri tanımlamada önemli görev üstlenmektedir (Bandura, 1986). Bundan dolayıdır ki, öz yeterlilik inancından bireyin

mevcut olan kişisel farklılıkları, bu alanda da subjektif değişikliklere yol açar (Wood ve Bandura, 1989:361-364).

Bu açıyla bakıldığı zaman öz yeterlilik inancının, yüksek bir etkinlik duygusu içerisinde olan tüm toplumsal alanda çalışmalarda talep edilen bir özellik olması normaldir.

2.8. Öz Yeterlilik ile Diğer Davranış Kavramlarının Arasındaki Farklar

Öz yeterlilik kavramı pek çok farklı kavram ile aynı anlamda kullanılmaya çalışılmıştır. İlk başlarda “öz saygı, beklenti ve kişisel ve güdüsel (motivasyonel)” kavramları ile aynı şekilde algılanmıştır. Fakat bu kavramlar arasında belli farklılıklar bulunmakta ve bu farklılıkları şöyle ifade edebiliriz:

- **Öz Güven:** Öz yeterlilik kavramı ile aynı şekilde kullanılan yapılardan biri olan öz güven benzer anlamda kullanılmasına rağmen pek çok farklılıkları bulunmaktadır. Temel farklılıklarından biri olan kapsadığı alan yönüyledir. Öz güven kavramı, bireyin pek çok değişkenlik alanında, farklı süreçlerde kendilerine yönelik değerlendirme yapmasını işaret eden küresel bir kavramsal yapı olarak ifade edilmektedir. Fakat öz yeterlilik kavramında bireyin belirli bir görev veya sorumluluk ile ilgili olan bireye özel yeteneklerine olan inancıdır. Bir diğer temel farklılık ise, bireyin öz güven duygusu daha net ve sabit bir süreç izlerken, öz yeterlilik inancında ise durumdan duruma göre değişebilen bir farklı yapısı bulunmaktadır. Bireyin yaşamında edindiği yeni tecrübeler ile zamansal olarak öz yeterlilik inancında farklılık gösterecektir. Onun için hareketli bir yapının varlığını ve sabit olduğunu gösterir.

Öz güven kişisel özelliklerin iç gözlemlerini yansıtan, bireyin kendisi hakkında değerlendirme yapmasını ifade ederken, öz yeterlilik ise belirli bir iş veya görevle ilgili bireyin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eder. Bireylerin öz yeterlilik inancı, farklı işlerde değişebilir ve öz güveni etkilemez. (Akt: Mutlu, 2003; Porter, Bigley, Steers, 2003:131).

Öz güven genel bir anlam ifade ederken öz yeterlilik ise belirli bir etkinlik ile ilgilidir. Bireyin bir etkinlik ile ilgili yüksek veya güçlü bir öz yeterliliğe sahip olması, bir başka etkinlik için geçerli olmaz ve güçlü öz yeterlilik duygusu dışındaki bir başka etkinlik için zayıf bir öz yeterlilik inancına sahip olabilmektedirler (Cassidy ve Eachus, 2002). Öz yeterlilik inancı, bireyin gerçekte var olan yeterliliği ile ilişkisinden daha fazla kendine ait

yeterlilik ölçüsü hakkındaki barındırdığı inanç ile alakası vardır. Bandura (1995:2), bireyin bir etkinlik ile ilgili yaptığı davranıştan reel de doğru olmasından çok, bireyin doğru olarak kabul ettiği şeylere bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bandura'nın yapmış olduğu bu ayırım çok önemli bir durumu ifade etmiştir.

Çünkü bireyler, kendilerine ait yeterlilik inanç düzeylerini reelde var olandan daha çok veya daha az olduğuna dair bir inanışları olabilir. Bireylerin öz kapasitelerine yönelik yargılamalarının hatalı olması, az bulmak/görmek veya olduğundan fazla şekilde kabul ettikleri durumlar bulunmaktadır.

Bireyin öz yetenek ve becerilerini gerçek kapasitesinden daha az olarak değerlendirmesi, verimli kullanımını engeller ve başarısızlığa yol açabilir. Ancak gerçek kapasitesinden biraz fazla olarak kabul etmesi, etkinliğin üzerinde olumlu etki yaparak başarı şansını artırabilir. (Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998:208).

- **Motivasyonel Beklentiler:** Öz yeterlilik kavramı ile ilgili benzerlik olarak ifade edilen ‘‘Beklenti Motivasyonel Teorisi’’ arasında temelde pek çok ayrı noktası mevcuttur. Fakat çaba ve davranış sonrası çıktı beklentisi ile benzer olarak ele alınmıştır. Ancak bu benzerlikler öz yeterlilik kavramı ile aynı manaya gelmemektedir.

Bireylerin pozitif bir etkinlik yaşantısına sahip olmaları, çaba performans beklentisi ile öz yeterlilik inancının temelindeki bağlantıyı oluşturur. Öz yeterlilik inancı, bireyin kişisel ilgi, beceri, yetenek, yaşantı gibi pek çok kavramı kapsar ve bireyin performansı ile çabası arasındaki ilişki çaba performans beklentisi ile farklıdır. Öz yeterlilik inançları, bireyin motor davranışlarını da kapsar ve üretmeye dönük bir yeteneği barındırır. Öğretmenler, etkin öğretmen tekniklerini öz yeterlilik ile ilişkilendirerek öğrencilerin becerilerini kazanmalarına yardımcı olabilirler.

Öz yeterlilik kavramını çeşitli yapı ile ölçme gibi niteliksel ayırt edici faktörler bulunmaktadır. Bunlardan biri olan öz yeterlilik ile performans- çıktı ile bulunan farklılıklardır. Aralarında bu farklar motivasyonel olarak sürecin farklı alanlarında ve sıralaması ile ilişkilidir. Bandura'ya göre aralarında bulunan farklar şöyledir:

Bireyin bir davranışı ifa edebilmesi için kendi yeteneği ile ilgili olan yeteneğine yönelik olan inancı ile olduğunu, çıktı beklentisinin ise; bireyin gerçekleştireceği bu davranış ile ilgili olası sonuç ve değerlendirmesine yönelik olduğudur. Mesela bireyin ‘‘ Ben bu işi yapabileceğime inanıyorum’’ ile bireyin öz yeterlilik inancı ile ilişkili olduğunu, ‘‘ Ne

yaptığının ya da yaptıklarının istene sonuçları ortaya çıkaracağına, üreteceğine inanıyorum” ifadesi ise bireyin performans-çıktı beklentisi ile alakalıdır. Yani, bireyin öz yeterliliğine ait değerlendirme veya karşılaştırma yargısı genel olarak performans-çıktı beklentisinin oluşumundan önce oluşmaktadır (Akt: Mutlu, 2013:10; Standjkovic ve Luthans, 1998:65; Bandura, 1997).

- **Kontrol Alanı Kavramı:** Kişilik ve motivasyon teorilerinde ilgi çeken bir faktördür. Bu kavram, bireyin davranışlarının içsel veya dışsal olarak kontrol edilebilirliği ile ilgilidir. İçsel kontrol sağlayan bireyler, yaşamlarındaki olayları kontrol edebildikleri yönünde bir algıya sahipken, dışsal kontrol alanına sahip olanlar ise yaşam olaylarını sınırlı bir etkiyle şekillendirebildiklerini düşünürler. Bireylerin kontrol alanları, genelleştirilmiş beklentiler ve öğrenme süreçleri yoluyla oluşur. İçsel kontrol sahibi bireyler, yaptıkları fiillerin sonuçlarına karşı kişisel sorumluluk hissederler. Dışsal kontrol sahibi bireyler ise, kontrol dışındaki faktörlere daha fazla odaklanırlar. Bandura’ya göre, Kontrol alanı, nedensel inançlarla ilgili; öz yeterlilik inancı ise beceriye bağlıdır.
- **Genel Öz Yeterlilik:** Bandura'nın teorisi, öz yeterlilik ve genel öz yeterlilik kavramlarının farklı yapıları olduğunu ortaya koymaktadır. Öz yeterlilik, belirli bir iş veya etkinliğe özgü bir bilişsel yapıya işaret ederken, genel öz yeterlilik, farklı koşullarda çeşitli etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilecek kişisel özellikleri belirtmektedir. Öz yeterlilik, hareketli, motivasyonel ve bilişsel sistemleri içeren bir yapıya sahiptir, ancak genel öz yeterlilik, statik olmayan, genelleşmiş ve farklı şartlarda başarı sağlama yeteneğini yansıtan bir kişisel özelliktir. Bu nedenle, öz yeterlilik ve genel öz yeterlilik kavramları arasında önemli bir farklılık vardır ve her biri bireyin belirli bir durumda başarılı olma potansiyelini etkilemektedir (Bandura,1977:191-205; Bandura 1993:117-148).

2.9. Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları

Bandura’nın kuramına göre, bireylerin öz yeterlilik inançları; üstünlük yaşantıları, model alma, sosyal ikna ve psikolojik yapı olarak dört temel şekilde alınan bilgilerin bireylerin öz yeterlilik inançlarının oluşturulması, düzenlenmesi ve kuvvetlenmesini oluşturur (Bandura, 1986, 1995:1-45; Wood ve Bandura, 1989).

Bireylerin kuvvetli bir öz yeterliliğe sahip olmalarının en iyi yolu ise kendisinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi sonucu deneyimlemesidir (Akt: Işık, 2001:7-8; Gist, 1989; Wood ve Bandura, 1989:361-384). Bireylerin öz yeterlilik inançları, deneyimlerine ve başarı/olumsuzluk durumlarına bağlı olarak şekillenir ve güçlenir/zayıflar. Başarısızlık durumlarının sürekliliği, bireylerde öz yeterlilik inancının zayıflamasına neden olur ve gelecekteki başarısızlık beklentisi oluşur. Güçlü bir öz yeterlilik inancı, başarısızlık durumlarının etkisini azaltır ve öz yeterlilik algısını güçlendirir. Kazanılan öz yeterlilik inançları, genel öz yeterlilik oluşumuna katkıda bulunarak gelecekteki etkinliklerde kullanılabilir. Öz yeterlilik algısının güçlenmesi, bireylerin gelişimi ve öğrenmesi için önemlidir ve tecrübelerle kazanılan başarılar bireylerin gelecekteki görevlerle başa çıkmasını kolaylaştırır. Ancak kolay hedefler ve engelleri aşmayı öğrenen bireylerin büyük zorluklar veya görevler ile karşılaşmaları durumunda başarısızlık yaşamaları sonucu ile inançların zayıflaması ve kırılması hızlı olacaktır (Bandura, 1995:1-45).

Bireylerin karşılaştıkları görevlerin sonucu, öz yeterlilik inançlarını etkileyebilir. Başarılı sonuçlar öz yeterlilik inancını artırırken, olumsuz sonuçlar ise hem inancı hem de gücü azaltabilir. (Betz ve Hackett, 1986).

Bireylerin yaşamış oldukları tecrübeler ile birlikte aynı zamanda dolaylı şekilde de öğrenme gerçekleşebilmekte ve dolaylı şekilde bireyler öz yeterlilik inançlarının oluşturmaya çalışabilirler. Böylece öz yeterlilik inancının gelişmesinde model alma yoluyla olmaktadır. Wood ve Bandura (1989)' a göre, yetenekli ve aktif modeller ile davranışlarının gözlem yapan bireyler tarafından farklı zaman ve koşullarda yaşanan zorluklar karşısında nasıl davrandıklarını ve başarılı olma sonucu ile ilgili olarak bilgi almak, yöntem ve teknikleri öğrenmek gibi konularda yardımcı olarak gözlem yapan bireyin öz yeterlilik inancının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Model alma davranışının gözlem yapan birey için karşılaştırma yapmasına yardımcı olmaktadır. Böylece karşılaştırma yapan bireyler sosyal bir değerlendirme karşılaştırılması sonucu öz yeterlilik algılarının oluşması, gelişmesi veya güçlendirilmesini sağlamaktadır. Gözlem yapan bireyler kendilerine ait olan yeteneklerini ve becerilerini model aldıkları bireyler karşılaştırmalarını yapmaktadır. Model alan bireyler kendi becerilerini ve yeteneklerini farklı özellikler bakımından kendilerine en uygun kişiyi model almakta ve öğrenmelerini böylece gerçekleştirmektedir. Farklı özellikler yönüyle model aldıkları kişilerin başarılı olduklarını gözlemlmeleri sonucunda gözlem yapan bireyin kendisi için başarılı olacağı yönünde bir inancın oluşmasına yol açar (Wood ve Bandura, 1989).

Bireyler rastgele bir şekilde model almazlar. Model alınacak kişi, bireye benzer kişilik özellikleri, becerileri ve olumlu etki sağlayacak yeterlilik inancına sahip kişiler arasından seçilir. Benzer özellikler, yaş, cinsiyet, kabiliyet ve kişisel özellikler gibi, model almayı daha etkili hale getirir (Bandura, 1986; Schunk, 1987:149-174).

Bireylerin öz yeterliliklerini kazanmada etkili olan bir diğer yöntem, geri bildirim veya sosyal iletişimidir. Bireyler, davranışları sonuçları hakkında aldıkları geri bildirimlerle öz yeterlilik inançlarını şekillendirmektedir. Geri bildirimlerin pozitif veya negatif olması, bireylerin öz yeterliliklerinin güçlenmesinde veya zayıflamasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde öğretmenlerin, çocukların yaptıkları etkinlikler veya davranışlar hakkında verdiği geri bildirimler, çocukların öz yeterliliklerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Bireylerin öz yeterlilik inançlarını artırmak için dönüt veya sosyal iletişim önemlidir. Ancak, dönüt aldığı kişinin özellikleri de etkilidir. Güvenilir, yetkin ve yetkili kişilerin verdiği dönütler, bireyin öz yeterlilik inancını pozitif yönde etkilerken, negatif dönütler ise zayıflatır. Gerçekçi dönütler, bireyin kendine olan güvenini artırır ve başarıma inancını yükseltir. Ancak, gerçekçi olmayan dönütler bireyin öz yeterlilik inancını gerçekçi düzeyde artırmaz ve başarısızlık durumunda negatif sonuçlar doğurabilir. Özellikle öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuklara verdikleri gerçekçi dönütler, çocukların öz yeterlilik inançlarını geliştirmek için önemlidir. Dönütler ile bireylerin öz yeterlilik algılarına zarar vermek kolay iken artmasına yardımcı olmak ise zor olmaktadır (Wood ve Bandura, 1989; Bandura, 1995).

Öz yeterlilik inancının oluşmasının bir diğer yolu da bireylerin yeterliliklerinin içerisinde bulunan ve böylece olumlu bir sonuç almasına yardımcı olan görevlerin verilmesi ile gerçekleşebilmektedir. Bu şekilde olumlu sonuç alan bireyler, öz yeterlilik inançlarının oluşumuna ve güçlenmesine yönelik yarar sağlar. Ancak bu görevlerin bireyin gelişim özellikleri, bireysel özellikleri gibi noktalara dikkat edilerek bu görevlerin verilmesi gerekmektedir. Eğer özelliklerine göre verilmeyen görevler ile bireylerin olumsuz bir sonuç almasına böylece inançlarının da aksi bir yönde ilerlemesine neden olabilmektedir (Wood ve Bandura, 1989).

Psikolojik ve duygusal yapısı da öz yeterlilik için önemli bir etkidir. Bireyin karar verme sürecinde bu yapı ile karar vermesi olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Kavanağın ve Bower (1985)'e göre bireylerin psikolojik yapısının öz yeterlilik algılarına

yönelik etkileri, olumlu olması durumunda başarıyı arttırıcı bir etki oluştururken, olumsuz olması ise inancını olumsuz bir yönde etkiler (Öcel, 2002:8). Bireylerin psikolojik ve duygusal halinin olumlu veya olumsuz olması karar verme sürecinde etkili olur. Bireyin davranışını ve etkinlikteki aktiflik seviyesini, algıladığı kapasite düzeyini, zorluk düzeyini algılamasına ve süreçteki fiziksel ve duygusal ruh haline göre şekillenmektedir (Bandura, 1995).

2.10. Öz Yeterlilik İnançlarının Süreçleri

2.10.1 Bilişsel Süreçler

Bireylerin öz yeterlilik inançları, bilişsel süreçleri de etkiler. Önceden belirlenmiş hedeflere yönelik olarak yapılacak davranışlar, zihinsel olarak canlandırılır ve bireyler neyi, ne kadar ve hangi düzeyde yapacaklarına ilişkin inançlar geliştirirler. Bu inançlar, hedefe yönelik performans hazırlığı yapmak için bireyleri motive eder. Bu nedenle, öz yeterlilik inancının geliştirilmesi, bireylerin düşünceleri ve davranışları üzerinde etkili bir rol oynar (Bandura, 1995). Ancak bireylerin bazı zaman zarfında yapabilecekleri bir etkinliğe yönelik yeteneklerini ve becerilerini sınırlamaktadır. Bunun sebebi olarak ise, bireyin kendisine yönelik olarak yeterliliklerinin olmadığını veya yetersiz düzeyde olarak algılamasıdır (Wood ve Bandura, 1989:361-364).

Güçlü bir yeterlilik algısına sahip bireyler kendileri için yüksek hedefler oluştururlar. Böylece bireyler o hedefe yönelik olarak performans sergilemek için bu hedeflere koşullanırlar (Bandura, 1989:361-364). Bireylerin öz yeterlilik inançları bireyin gerçekleştireceği davranış üzerinde de etkisi önemli ölçüdedir. Çünkü bilişsel olarak gerçekleştirilen bir etkinlikte bireyin inancının olumlu ve olumsuz olması sonucu davranışının da olumlu veya olumsuz yönde ilerlemesine neden olacaktır. Bireyin eğer düşük bir öz yeterlilik algısı var ise gerçekleştireceği etkinliğe yönelik davranışının da olumsuz olacağına yönelik bir algısı oluşacaktır. Fakat yüksek bir öz yeterlilik inancına sahip ise birey gerçekleştireceği etkinliğe yönelik davranışının da olumlu ve başarılı olacağına yönelik bir algı oluşacaktır. Bireylerin bu algıları da zihinsel olarak davranışında olumlu veya olumsuz yönde olacağına yönelik senaryolar kurmasını sağlayacaktır. Böyle bir süreç içerisinde öğretmenlerinde eğitmek amacı ile çabalarını etkileyecektir (Tschannen-Moran ve

Woolfolk Hoy, 2001:783; Bandura, 1986: Wood ve Bandura, 1989:361-384; Feltz ve Londers, 1983:25-67).

2.10.2 Motivasyonel Süreçler

Motivasyonel süreçler, bireyin öz yeterlilik inançları için çok önemli bir etmendir. Bandura (1995), bireyler hedefe yönelik olarak davranışı gerçekleştirmeden, kendilerine ait neleri, ne kadar yapabileceklerine dair yargılamalar yaparlar. Bireyler yargılamalarını yaptıktan sonra hedeflere yönelik davranışlarını bu yargılamalara göre kendilerini başarılı olmaları için motive etmektedirler. Bireyler hedeflere yönelik planlar oluştururlar ve sonrasında da hedefe ulaşılması için performanslarını gerçekleştirirler ve çaba gösterirler. Bireyin inancının etkilendiği temel noktalardan olan hedefe yönelik davranışın başarı olması ile ne düzeyde kendini motive ettiği ve zor bir durum ile karşılaşmasında ne derece çabaladığını etkileyecektir. Öz yeterlilik inancının güçlü olması ile bireyler etkinliğin başarılı olması için inatçı olurken, öz yeterlilik algısı düşük bireyler ise, zorluklarda inatçılık süresi düşük olur ve çaba göstermeyi bırakabilirler (Bandura ve Cernove, 1983:1017-1028; Cernove ve Peake, 1986:279-289).

Alden (1986) dönüt olarak yeterlilik inancıyla zıt olarak bir dönüt daha çok dışsal faktörlere, eğer yeterlilik ile dönüt eş değer olması ise genellikle içsel faktörlere bağlanacağını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda yeterlilik inancının olumlu veya olumsuzluklara karşı yapılan nedensel yüklemelerin çeşitlerine de etki göstermektedir. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında zaman, bireyin inancının yüksek düzeyde olması olumsuzluk durumunda daha fazla çaba ve çevresel etmenlerden kaynaklı ise, bu çevrenin değişebilir olan faktörlere anlamsal yüklemeler yapılması, bireyin yeterlilik inancının olumsuz olması durumunda ise performansının olumsuz olması yetenek olarak kişisel ve sabit faktörlere anlam yüklemektedirler (Bandura, 1995; McAuley, 1991; McAuley, Dunean ve McElray, 1989).

Bireyin olumsuz sonuçlarının gösterdiği çaba veya yeteneğine bağlaması motivasyon yönünden ciddi sonuçlar doğurur. Çabası sabit olmayan bir faktör olarak idrak edilmesi için bu faktöre yapılan anlamsal yüklemeler etkinlik için gerektiği miktarda çaba göstermesiyle, etkinlik sonucu alınacak olan olumlu bir sonuç beklentisini beraberinde getirir. Bireylerin becerileri ise sabit bir faktördür. Bu faktöre yapılan anlam bağlaması ile olumsuzluğun da oluşmasına yol açar ve böylece bireyin motivasyonel anlamda zayıflamasına neden olmaktadır (Akt: Öcel, 2002:9; Weiner, 1985).

Demoulin (1998), benlik saygısını bireyin mizacını geliştirmede önemli bir faktör olarak ifade etmiştir. Bireyin yaşadığı deneyimlere bağlı olarak olumlu ve olumsuz duyguların toplamına benlik saygısı olarak tanımlamıştır. Benlik kavramı iki temel bileşenden oluşur. Birincisi bireyin öz yeterlilik algısıdır. İkincisi ise bireyin kendi benliğine yönelik algısıdır. Öz yeterlilik, bireyin bir iş veya durum ile ilgili ne kadar motive olduğunu, güven düzeyi ve stres durumunu ne düzeyde kontrol ettiği ile ilgilidir. Benlik saygısı ise, bireyin kendine yönelik algısı ve toplumdaki diğer bireyler tarafından nasıl algılandığı ve verdiği değere yönelik algısından oluşur (Demoulin, 1998).

Pinder (1998) öz yeterlilik kavramının benlik saygısı ile kıyaslamasını yaparken bu kavramları aynı anlamda kullanıldığı fart etmiştir. Benlik saygısı ile öz yeterlilik algısı aynı anlamda ifade edilmesi sonucu, bu iki kavramında bireyin motivasyonel olarak etkilenmesinden dolayı olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalara göre pozitif bir benlik algısının var olması bireyin gereksinimlerindendir. Ancak bu gereksinim bazen de bireyin öz benliğini korumasına bazen de güçlendirmesine yönelik hareketlerini yapabilmesi amacıyla motive etmektedir. Yavuzer (2003) ise, benliği, bireyin kendine verdiği önem ve ölçmek için kullanılır. Benlik saygısı ile birey öz doğrularını belirlemek ve kompleks inanç algılarının tamamını içerisinde barındırmaktadır.

Meslekler, bireylerin hayatında büyük bir yer kaplayarak mesleki tutumları, becerileri, yetenekleri ve kariyerleri üzerinde etkili olmaktadır. Pierce ve diğerleri (1989), benlik değerinin örgütsel bir temelini tanımlayarak iş temelli ve genel benlik değeri olmak üzere iki farklı benlik noktası belirlemişlerdir. İş temelli benlik saygısı ise, bireyin bir görevi yerine getirebilme becerisine ilişkin algısını ifade etmektedir. Bu kavram, öz yeterlilik inancı ile aynı anlama gelmektedir. Pinder (1998) ise anlam karmaşıklığının çıkış noktası olarak iş temelli benlik kavramının telaffuzu ile başladığını ifade etmiştir (Öcel, 2002:10). Pinder (1998) öz yeterlilik ile benlik saygısının temelde farklı olduklarını belirtmiştir. Öz yeterlilik bireylerin bir sorumluluğu yerine getirmesinde kendi yeteneğine ait barındırdığı inancı belirtir. Fakat benlik saygısı ise bireyin kendisi ile alakalı yargılamasını belirtir. Daha genel bir ifade ile benlik saygısı ile birey kendindeki değere yönelik barındırmış olduğu algıların tamamını işaret eder. Pinder (1998)' e göre, birey kendisi için önem derecesi fazla olduğunda sorumluluğa ait yeteneğin yeterli olduğuna inanmasının ile olumsuz sonuç almasının bu bireyin enlik saygısına da etkisi pek fazla olmayacaktır. Lakin yeteneklerine yönelik algısı birden fazla etkinliği barındırması ile benlik saygısı da olumsuz etkilenme oluşturabilir (Akt: Öcel, 2002:11).

2.10.3. Duygusal Süreçler

Yeterlilik algısı, bireylerin çevrelerindeki olası tehlikeleri kontrol edemeyeceklerine inanmaları sonucu oluşan bir algıdır (Bandura, 1982, 1986, 1988, 1995; Aldan, 1986). Bu nedenle, bireyler eksik hissettikleri alanlara odaklanır ve düşük ihtimali olan olayları büyütebilirler. Ancak, aynı çevre koşullarında sorunları kontrol edebileceklerine ve üstesinden gelebileceklerine inanan bireyler daha sakin kalabilirler.

Bazı araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda, bireylerin kaygı düzeylerinin yüksek olmasının öz yeterlilik inançları üzerindeki etkileri ve performansları üzerindeki yansımalarının fazla olduğunu gözlemlemişlerdir (Bandura, 1983, 1988:7-98; 1991:229-270). Bandura (1982, 1986)' ya göre, birey eğer sorunlar başa çıkmak ile ilgili yeteneklerine inancı zayıf veya yoksa huzursuzluk yaşar ve başarısızlık yaşayacağına inanır. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına bakıldığında bireyin öz yeterlilik inançlarının bireyi tehdit edici durumlarda, bu durum ve koşullar ile başa çıkmaya yönelik yapısı vardır. Bu amaç ile ilgili olan pek çok çalışma sonucuna göre bireyin öz yeterlilik inancını stres duygusu ile mücadele de etkin rol aldığını belirlemiştir (Akt: Öcel, 2002:11; Wiedenfield, Bandura, Levine, O'Leary, Brown ve Raksa, 1990; Schaubroeck, Lam ve Xie, 2000; Pajares, 1996:543-578).

Öz yeterlilik algısını etkileyen noktalardan biri de bireyin tehdit olarak algıladığı durumlara yönelik tepkilerine etkisi ile beklenmedik duygu değişimleri de tesir etmektedir (Öcel, 2002:12).

2.10.4. Seçme İşlemi

Bireyin mevcut yeterlilik inancı, hayatındaki pek çok şey üzerinde etkili olabilir. Özellikle, bireyin seçim süreci üzerinde önemli bir rol oynar. Öz yeterliliğine yönelik algısı düşük olan bireyler, kendilerini aşabilecekleri etkinliklerden ve sosyal ortamlardan kaçınma eğilimindedirler. Bu durumda, daha uygun ve kolay buldukları etkinlikleri tercih ederler. Zor sorumluluklardan kaçınma veya az yapma istekleri, hedeflerine karşı bağlılıklarını zayıflatır. Zor etkinliklerle karşılaştıklarında, kişisel yetersizliklerine odaklanırlar ve olumsuz sonuçlara odaklanırlar. Bu durum, mücadele etmeleri gerektiğinde veya zor görevlerle karşılaştıklarında kolayca pes etme eğilimlerine yol açabilir. Olumsuz sonuçlanan bir olumsuz deneyim yaşamaları sonrasında tekrar toparlanmaları çok zor gerçekleşecektir. Bu bireyler öz yeterliliklerini kaybetmeleri için çok fazla olumsuz deneyim yaşamadan da kolay

şekilde stres, depresyon gibi duygusal durumları yaşayabilmektedirler (Bandura, 1982: 122-147; 1986, 1995).

Öz yeterlilik inançları güçlü ve yüksek olan bireyler ise, farklı yöntem ve teknikler ile yetenekleri ve becerilerinin sağlamlaşmasını sağlarlar bu bireylerin kendilerine olan güvenleri yüksektir. Zorlu görevlere yönelik bakış açıları aşılması imkânsız olan değil, aksine çaba gösterirse başarabileceklerine yöneliktir. Onun için zorlu görev ve sorumluluklardan kaçmak yerine rahatça kabullenirler. Öz yeterlilik inancı yüksek olan bireylerin kendileri için planladıkları hedefler yüksektir ve o hedeflere yönelik bağlılık gösterirler. Bu bireyler planladıkları hedeflerin başarılmasına yönelik çalışma yaparlar. Zor bir durum karşısında daha fazla sebat gösterirler. Olumsuz bir deneyim sonrasında tekrar inançlarını kazanmaları için fazla süre gerekmez. Olumsuzluk ile sonuçlanan bir etkinlik sonucunda olumsuzluğun nedeni olarak bilgi veya yeterince olmayan deneyimlere dayandırırılar (Bandura, 1995). Bireyin inancının güçlü olması aynı zamanda plan yapma, hedef seçme ve hedefe yönelik çabaya da etkisi bulunmaktadır (Akt: Öcel, 2002: 13; Gist, 1987; Locke, Frederick, Lee ve Bobko, 1984).

2.11. Öz Yeterlilik İnançlarının Bireyler Üzerindeki Etkisi

Sosyal biliş teorisinde bu yana pek çok araştırma ile yapılan çalışmalar pek çok uygulamayı belirtmiştir. Bandura'nın öz yeterlilik inancı ile öğretmenleri ‘davranış değiştirme mühendisi’ olarak tanımlamıştır (Senemoğlu, 2001). Öğretmenlik mesleği bireylerin yeteneklerini geliştirme, öz yeterliliklerini yükseltme, sorunların üstesinden gelmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Fakat öğretmenlik mesleğin de öğretmenlerin sorumluluklarını gerçekleştirmesine yönelik algılarının düzeyinin belirlenmesi ve mesleğine yönelik sorumluluklarına yönelik gerçekleştirmesi gereken fiillerin öngörülebilmesi amacıyla kullanılır. Bu süreçte öğrenenlerin gelişimlerine yön veren öğretmenler davranışlarının belirlenmesi ve gelişmesinde pek çok gerekli bilgiler aşılanabileceğini ifade etmiştir (Yılmaz ve diğerleri, 2001).

2.11.1. Performans

Bandura'nın oluşturduğu sosyal bilişsel kurama göre, bireyler hayatlarının birçoğunda karşılaştıkları sorun, olay ve görevlerini yapabilmeleri için bireyde bulunması gereken

yetenek ve kabiliyetlerin gerekli şartlar ve durumlarda bunları kullanabileceğini ifade etmez. Olumlu sonuçlar alabilmek, yetenek ve kabiliyetinin olmasının dışında, lazım oldukları zaman bu yetenek ve kabiliyetinin olmasının dışında, lazım oldukları zaman bu yetenek ve kabiliyetini aktifleştirmesine yönelik kapasitenin de var olduğu yönünde kuvvetli bir inançlarının var olması gereklidir. Bu sebepten dolayı, yetenekleri aynı düzeyde olan iki kişinin yeteneklerini aktifleştirmesine yönelik kapasitelerine ait olan algıların ve inançlarının farklılıktan kaynaklı olarak farklı ölçüde bir devinim gösterebilir. Böylece, bireyler öz yeterlilik inançları ile devinimleri arasında bir bağlantının oluştuğunu ifade etmektedir (Wood ve Bandura, 1989).

Öz yeterlilik inancı ile performans arasındaki ilişki ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların ışığında öz yeterlilik inancına yönelik performans ile ilişkili olduğuna dair verilere ulaşılmıştır (Pinder, 1998). Performansın ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda öz yeterlilik inancının az ve çok olan üniversite öğrencilerinin performansları ile olumsuz sonuç sonrasında bu bireylerin tekrar sorumluluklarına dönme zamanlamalarına bakılmıştır. Ulaşılan veriler ile birey eğer yüksek düzeyde inancı mevcut ise bu bireylerin performans düzeylerinin süreç içerisinde çok olduğunu, olumsuzluk sonrasında sorumluluklarına yönelik devam zamanlamalarının daha uzun bir süre olduğunu ve öz değerlendirmelerine yönelik pozitif bir yargılama yaptıkları belirlenmiştir. (Cernove ve Peake, 1986). Buna benzer yapılan bir diğer çalışmada Weinberg, (1985) ise fiziksel gereklilik barındıran bir etkinlikte, olumsuz bir deneyim sonucunda yüksek düzeyde öz yeterlilik inancı olan bireylerin, düşük inançları olan diğer bireylere kıyasla süreçteki ısrar ve gayretlerinin devam ettiği ve performans olarak da olumlu olduğu sonucuna varmışlardır.

Bandura, bireylerin yaşantılarını şekillendirmek ve yönlendirmek amacıyla öz standartlarının (içsel standartlar) oluştururlar. Oluşturulan bu standartlar ile belli düzeyde diğer bireylere verilen reaksiyonun fark edilmesinde, belli bir düzeyi de performansına ve öz standartları ile mukayesesinden oluşturmaktadır (Roediger III, 1996:513).

Verilen bir görev veya sorumlulukta eğer birey öz yeterlilik inancı yüksek ise ona olumlu sonuçlandıracaklarına yönelik olarak kendi yeteneklerine ve becerilerine güven duyarlar. Bu süreçte gerekli olan ısrarı ve direnci göstereceklerine inanır ve olumlu sonuç için gösterilecek performans seviyesine varmak için çevresel etmenlerin kendilerine olumsuz etkilerinin olmayacağına inanırlar. Fakat bireyin öz yeterlilik inancı düşük seviyede ise, bu birey istedikleri kadar deneseler bile olumlu sonuç almaları için gerekli olan çevresel idareyi

yapamayacaklarına inanırlar. Bu durumda dikkat edilmesi gereken nokta ise, bireylerin yüksek öz yeterlilik algısının olması durumunda bile çevresel etmenlerin kontrol altına alınmasının gerçekleşmesini tam anlamı ile olmayacağıdır (Akt: Mutlu, 2003:22; Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1997:137-138).

Öz yeterlilik inançları bireylerin performanslarına yönelik büyük etkileri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda öz yeterlilik inançları ile performans başarısı ile ilgili bağlantılı sonuçlar bulunmuştur (Randhawa, 2004: 337-338). Bireylerin öz yeterliliklerini yüksek olması daha yüksek performans anında pozitif çıktıların oluşması, bireylerin daha iyi fiziksel ve ruhsal sağlığı ile akademik performansları ile bağlantılıdır (Cherian ve Jacob, 2013:81). Araştırmacılar öz yeterlilik ile performans arasında önemli bir ilişkinin var olduğuna inanmaktadırlar. Wood ve Bandura (1989) da bireylerin yüksek öz yeterliliklerinin performansı yükselteceğini söylemişlerdir. Aynı şekilde Bandura (1986) öz yeterliliğin olumlu düzeyde bireyin gerçek performansını etkilediğini belirtmiştir.

Bireylerin öz yeterlilik inançlarının yükseltilmesi sonucu bireylerin olumlu sonuçları performans kaynaklı yardımlardan daha fazla olarak, bireylerin öz yeterlilikleri ile oluşması sürecinde söz konusu olur. Olumsuzluklar ise tahmin edilemeyen koşulların bireyin yeteneklerine bağladığı koşullarda büyük negatif bir süreci oluşturur (Bandura, 1986:294). Bireylerin öz yeterlilik inançları ile performansları arasındaki ilişkinin sonucu olarak, bireylerin öz yeterlilik algısı performansını gerçekleştireceği kapasiteden fazla artırma çabası olumlu sonuç yerine olumsuz sonuçlar doğurabilir.

2.11.2. Motivasyon

Motivasyon, bireylerde bulunan içsel enerjinin planladıkları hedeflere veya görevlere yönelik harekete geçirilmesidir (Düren, 2000: 104). Motivasyon, bireyi davranışı gerçekleştirmeye doğru yönelten ve davranışın koyuluk ve enerji düzeyini tanımlayan, davranışa yön belirtmesini ve davranışın devamlılığını düzenleyen bireyin iç ve dış etmenleri ile bunlara bağlı çalışma sistemini bulundurur (Akbaba, 2006:347).

Motivasyon konusu ve ilişkisel durumları pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Motivasyon ile ilgili pek çok farklı teoriler oluşturulmuştur. Motivasyon bireyin harekete geçmesi için gerekli olan güdülenme için etkilidir. Böylece, motive edici, davranışa yönelten, davranışın başlamasını ve devam etmesini sağlayan, pozitif yönlendirilmesini

sağlayan özellikleri barındırmaktadır (Eren, 2004). Motivasyon ile ilişkili olan ve çalışmalar sonucu ortaya koyulan iki farklı nokta vardır. Bunlardan birinci olan bireyin davranışı ile ilgili olan, bireyi “neyin” motive ettiği üzerinde durur. İkincisi ise bireyin davranışını “nasıl” motive olduğu üzerine yapılan çalışmalar ve teorilerdir (Akt: Oksay, 2005:33; Tosi ve Mero, 2003:72). Bundan dolayı bireylerin öz yeterlilik inançları ile motivasyonları arasında çok önemli bir iletişim vardır. Bireyin öz yeterliliği ve bireyin “ neyin “ motive ettiği ve ilişkisi sonucu, öz yeterlilik inancı yüksek olan bireylerin kendini motive ettiği içsel süreçler ile pozitif bir bağlantı sağlar. Bireyin yüksek motive durumları aynı zamanda öz yeterlilik inançlarının da yükselmesinde etkili olur.

Motivasyon ile ilgili olarak, bireylerin iş performansları dışında bir de bireyin öz yeterlilik inançlarının iş veya etkinliğe yönelik motive olmalarına da katkısı bulunmaktadır. Sosyal biliş teorisi, bireylerin hareketlerinin, bireye özgü olması (içsel motivasyon) ile dış temelli olması (dış motivasyon) motivasyona bağlı olduklarını ifade etmişlerdir (Aslan ve Doğan, 2020).

Mcauley, Wraith ve Duncan’ın (1991) yapmış oldukları çalışmada bireylerin öz yeterliliklerinin, başarıma algılarının ve içsel motivasyonları ile bağlantısına yönelik yaptığı araştırması sonucu bireylerin öz yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olmalarına, düşük inançlı bireylere kıyasla öz yeterlilik algıları ve içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bandura ve Schunk’un yapmış oldukları araştırmalarda içsel motivasyon öz yeterlilikleri etkilediğini belirtmişlerdir (McDonald ve Siegall, 1992:468). Buradan da anlaşılacağı üzere motivasyon bireylerin harekete geçmesi için gerekli ve önemli bir faktördür. Ancak motivasyonun bireyi hareketini gerçekleştirmesi için öz yeterlilik inancına da bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Öz yeterlilik inancı yüksek bireylerin harekete geçmesine de yardımcı olduğu ve motivasyon ile pozitif bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür.

Bireylerin motivasyonlarını etkileyen unsurlardan bir de olan öz yeterlilik inancı olduğunu belirtmişlerdir (Gorcia, 1995). Öz yeterlilik inancı yüksek olan bireylerin motivasyonu da yükselttiği ve etkinliğin başarılı sonuçlanmasında etkin rol oynamaktadır. Öz yeterlilik inançları düşük olan bireylerin kendilerine yönelik başarısız olma veya olumsuz sonuç almaya yönelik düşünceleri, motivasyonlarının da düşmesine neden olacaktır. Motivasyon, bireyin enerji oluşturmaya ve planlanan davranışın meydana gelmesine yönelik istekli olmasından ve aktif olmasından dolayı eğitim-öğretim sürecinde de etkili olmak için önemli bir faktör olarak belirtilmiştir (Akbaba, 2006). Dolayısı ile öğretmenlerin motivasyonel

olarak yüksek düzeyde olması aynı zamanda mesleki becerileri ve yeterliliklerini de etkilemektedir.

Yapılan çalışmalarda motivasyonları yüksek olan bireylerin, görev ve sorumluluklarına daha bağlı oldukları ve bundan dolayı daha çok çalıştıkları ve pozitif duygu durumları sonucunda başarı duygularını daha yüksek düzeyde hissettikleri ve öz yeterlilik algılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Korkmaz, 2008; Kıdak ve Aksaraylı, 2009).

Bandura (1986)' ya göre öz yeterlilik inançları yüksek olan bireylerin olumsuz dönütler aldıkları zaman bu dönütlere karşı çabalarını ve motivasyonlarını arttırdığını ifade etmiştir. Fakat düşük öz yeterlilik inancına sahip bireylerin ise bu dönütler karşısında çabalarını azalttığı ve motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir (Randhawa, 2004:337).

Öz yeterlilik inancının bireylerin motivasyonları üzerindeki önemli ölçüdeki etkisine bakıldığı zaman, bireyin etkinliği gerçekleştirmeden önce göstermiş olduğu çabanın artması ve gayretinin fazlaşması sonucu etkinliğin başarılı bir sonuç alma ihtimalini artırır (Duban ve Gökçakan, 2012).

Yapılan çalışmalara bakıldığı zaman, bireyin öz yeterliliğinin yüksek düzeyde olması karşılaşmış oldukları olumsuz koşullarda veya olumsuz sonuçlanan deneyimlerinden gerekli değerlendirmeleri yaparak, daha sonra gerçekleştirecekleri davranışları için adapte etme ve yükselen çaba ve motivasyonları için kullanmaktadırlar. Fakat bazı araştırmalara göre bireylerin fazla öz yeterlilik inancı göstermesi sonucu ve öz yeterliliklerine aşırı güven ile etkinliğe karşı dikkatli davranmanın az olmasına neden olabilmektedir (Duban ve Gökçakan, 2012).

2.11.3. Kariyer

Öz yeterlilikle ilişkili olan bir diğer nokta ise kariyer kavramıdır. Kariyer kavramını Van Maanen ve Schein (1977)' e göre, bireyin zaman ve mekân faktörleri içerisinde planlı olarak incelenmesidir. Kariyer ile bireyler, bir etkinliğe başlama, etkinliğe bağlı kalma ve doyum sağlama gibi pek çok nokta da önem arz etmektedir. Öz yeterlilik ile kariyer ilişkisi yapılan çalışmalarda önemli bir alan arındırmıştır. Ayrıca öz yeterlilik, mesleki gelişim ve kariyer alanlarında etkilidir (Betz ve Hackett, 1981).

Bireylerin öz yeterlilik inançlarının yüksek olması veya yükselmesi kariyer açısından da olanakları mümkün olduğu derce de kullanabileceklerine inanmalarını sağlar. Yüksek öz

yeterlilik inancı olan bireyler mesleki veya iş hayatlarına yönelik beceri ve yetenek kazanmak ve geliştirmek açısından daha fazla hazırlık yaparlar. Bu bireyler engelleri ortadan kaldıracabileceklerine ve fırsatları yakalamaları gerektiğine inanırlar. Öz yeterlilikleri yüksek olan bireylerin kariyer hedefleri, planlarına doğru yönlendirirken çok daha yüksek derecede çaba gösterirler ve planladıkları hedeflere ulaşmak ve hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla stratejileri uygularlar (Wood ve Bandura, 1989:364; Ballout, 2009:658). Buna ek olarak, kariyerleri ile ilgili daha yüksek düzeyde karar verme öz yeterliliklerine sahip kişiler, kariyerlerine daha fazla bağlı olabilmektedirler (Chesnut ve Burley, 2015).

Öz yeterlilikleri düşük bireyler ise, kariyer planlama noktasında pek değişik düşünmez ve kariyer planlarını sınırlı tutarlar. Bu bireyler kendilerinde bulunan beceri ve yeteneklerin var olduğu konusunda şüphe duyarlar ve sahip olmalarında dahi olmadıklarına yönelik bir inanç bulunmaktadır. Öz yeterlilik inancı düşük bireyler kendilerine yönelik kısıtlamaları ile kendilerinden şüphe duymalarına yol açmaktadırlar. Bu bireyler endişe, stres ve duygusal duygu durumlarında olumsuzluk gibi duygular hissetmektedirler. Öz yeterlilik inancı düşük olan bireyler bu olumsuz duyguların etkisi ile birlikte kariyer planları yapmakta zorlanırlar ve bu hedeflerin planlarını yapsalar bile bu hedeflere ulaşamayacaklarına inanmaktadırlar (Wood ve Bandura, 1989: 364; Ballout, 2009:658).

Yapılan çalışmalara bakıldığında kariyer ile öz yeterlilik arasında pozitif bir anlamlılık mevcuttur. Yapılan çalışmalarda (Aremu, 2005; Adio ve Popoola, 2010; Niu, 2010) öz yeterlilik ile kariyer bağlılığı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Bunun dışında yapılmış olan (Day ve Allen, 2004; Higgins, Dabrow ve Chandler, 2008; Abele ve Spurr, 2009a; Pan, Sun, Chow, 2011) çalışmalar bu ilişkiyi ortaya koymuştur.

Bireylerin öz yeterlilikleri ile kariyer ilişkisinin olumlu yönüne yönelik, bir bireyin kariyer planlarına ve hedeflerine bağlı olma düzeylerinin fazla olması, daha üst hedefler için daha hırslı ve çaba gösteren olması sebebiyle süreç içerisinde daha net görülmektedir. Bunun anında bireylerin kariyer ile ilgili olan görev ve sorumluluklarını yapmaları ve bulunan fırsatları gözlemlmeleri sürecindeki yeterlilik ile motivasyonel olumsuzluklar, bireylerin istekleri kariyer çalışmaları ile istenilen sonuçlara ulaşmalarını zorlaştırabilir. Bundan dolayı bireylerin kariyer planlarını belirlemeye yönelten kariyer öz yeterlilik inancının, bireylerin kariyerlerine yönelik ilerlemelerini yargılamasında kariyer motivasyonu ile ilişkilendirildiklerini ve bunun etkileyeceğini belirtmiştir (Ballout, 2009:659).

Bireylerde bulunan gelecek ile ilgili algılarının mesleki öz yeterlilik ve kariyer bağlılığı ile bağlantısını ve işten dolayı olarak çıkma niyeti ile ilgili yapılmış olan bir çalışmada, gelecek ile ilgili olayların mesleki öz yeterlilik ve kariyer bağlılığı ile ilgili olarak dorudan bir etkisinin var olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki öz yeterlilik ve kariyer bağlılığının dolayı olarak işten çıkmaya bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir (Park ve Jung, 2015). Bunun dışında Day ve Allen (2014) ve Higgins, Dabrow ve Chandler (2008) çalışmaları da mesleki öz yeterlilik ile kariyer bağlılığı noktasında anlamlı pozitif bir ilişki bulmuşlardır.

Öz yeterlilik inancı sosyal çevreye ait kalıp yargılara uygun görülmemesi de bireylerde oluşacak olan kariyer niyetlerini etkilemektedir (Nevill ve Schlecker, 1998). Örnek olarak, toplumsal yapı ve çevre kız çocuklarının ürolog doktor olmasına yönelik algıları, o bireylerin mesleğe yönelik algılarını dolayısı ile kariyer planlarını da etkilemektedir.

2.11.4. Stres, Kaygı ve Depresyon

Bireylerin günümüz dünyasında yaşamış oldukları en büyük sorunlar içerisinde olan stres, kaygı ve depresyon duygu durumları ile öz yeterlilik ile olan bağlantısını şu şekilde ifade edebiliriz. İnsanoğlu öz yeterlilik algılarına motive olmak kadar, olumsuz koşulların oluşması durumu veya ihtimaline bağlı olarak stres, kaygı ve depresyon durumlarını da yaşamalarına etkisi bulunmaktadır (Wood ve Bandura, 1989:366).

Bandura (1982), bireylerin öz yeterlilik inancına yönelik algılarının bireylerin düşünme biçimi, davranış seçimi ve duygusal olarak verdikleri reaksiyonları ile yakın ilişkisinin bulunduğunu belirtmiştir. Öz yeterlilik inançlarının bireylerin bulunduğu sosyal çevreden gelen istekler ile mücadele ederken ne düzeyde stres duygusu hissedeceği (Bandura, 2006) ve stresli süreçlere yönelik direnç seviyesinin hangi düzeyde olacağını etkilediğini (Bandura, 1997) ifade etmiştir. Stres teorisine göre, bireylerin stres durumuna yönelik verdiği tepki ve dönüt bireyi koruyucu bir özelliğinin olduğunu ve bunun için öz yeterlilik inancı, stres ve stres ile başa çıkma sürecinde etkin bir görevi bulunmaktadır (Lazarus, 1966).

Stres, kaygı ve depresyonun bireylerin öz yeterlilikleri ile ilişkisine yönelik çalışmalarda öz yeterlilik ile stres, kaygı ve depresyon duyguları gibi olumsuz duygular ile anlamlılık bulunmuştur. Öz yeterlilik teorisine göre; depresyon durumunun psikososyal tedavisinde öz yeterlilik inancının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öz yeterlilik inancının düzeyi

psikososyal çözümün temelinde olan performansı başlatma ve devam ettirmesinde yardımcı olmaktadır (Perraud, 2000; Gilliam, 2005).

Bandura (1977)' ya göre bireylerin öz yeterlilik inançlarının yükseltilmesi, bireyin depresyonun bilişsel davranışçı yöntem ile çözülmesi ve tedavi edilmesinde yardım ettiğini belirtmiştir (Perraud ve diğ., 2006:148). Depresyon kaynaklı belirtilerin pozitif bir şekilde yönlendirilmesi amacıyla bilişsel ve davranışsal fonksiyonların oluşmasında bireyin beceri ve yetenekleri ile ilgili inancının var olması, görev ve sorumluluklarının olumsuzluk koşullarına rağmen başlama ve sürdürülmesi ihtimalini artırır (Perraud ve diğ., 2006).

Bireylerin bireysel olarak başa çıkma yöntemlerini öz yeterlilik inancı yüksek düzeyde etkilemektedir (Schwarzer, 1998). Depresyon ile öz yeterlilik ilişkisine bakıldığında, depresyon azaltılması öz yeterlilik inancının depresyonun tekrar çıkmasına yönelik büyük bir etkisinin var olduğunu ve engellediğini belirtmiştir (Perraud, 2000).

Açıksöz, Uzun ve Arslan (2016)'nın yaptıkları çalışmada bireylerin stres duyma durumlarının nedeni olarak, bireylerin görev, sorumlulukları veya mesleki bilgilerinin yeterli olmaması olduğunu belirtmiştir. Bu da gösteriyor ki bireylerin stres ve kaygı durumlarının oluşmasında bilgi, tecrübe gibi faktörler etkin rol oynamaktadır. Bireyler bilmedikleri durumlar ile ilgili stres ve kaygı yaşamaktadırlar.

Yiğitbaş ve Yetkin (2003)'in yaptıkları çalışmada ise, bireylerin mesleki tercihlerinin isteyerek olmasının, karşılaşılan olumsuz durumlar karşısında baş etmede daha azimli, kararlı olduğunu ve öz yeterlilik inançları yüksek düzey de olan bireylerin başarılı olmak için mücadeleci olma düzeylerinin daha çok olduğunu ifade etmiştir. Böylece bireylerin kendi seçimlerinin öz yeterlilikleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

2.12. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algısı

Öz yeterlilik inançları toplumsal hayata etki eden öğretmenler için de önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları sadece bireysel olarak kendilerini değil aynı zamanda toplumun ve toplumu oluşturan bireyler olması sebebiyle de çok önemlidir. Asthon (1984)' e göre, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, öğrenen bireylerin de performans düzeylerinin etkilenmesine olanak sağlayan bir kapasite beklentisidir. Öz yeterlilik inancı, eğitim-öğretim de öğretmenlerin aktif olma ve hareketlenmelerindeki bireysel olarak var olan değişikliklerde açığa çıkması ile

öğretmenlerin yaptıkları davranımların açıklanması ve bu davranımların gelişmesinde önemli düzeyde yarar katmaktadır (Akt: Tepe, 2011; ringgs ve Enochs, 1990).

Sosyal Biliş Teorisi'ne göre öğretmenlerin sınıf içi yapılan etkinliklerine ilişkin verdikleri kararların öz yeterlilik inançları ile bağlantılı olduğunu ve öz yeterliliklerine göre bu kararları aldığını belirtmiştir (Goddard ve diğ., 2004). Bir başka deyişle, öğretmenlerin öz yeterlilikleri kendilerine ait bir davranış ve aktiflik ile ilişkili bir tahmin edici araçtır.

Öğretmenlerin inançlarına ilişkin “ öğretmen yeterliliği”, “ öğretmen öz yeterliliği” ve “ öğretmen yeterlilik inancı” ifadeleri pek çok kez aynı anlamda kullanılmaktadır (Özerkan, 2007).

Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile ilgili olarak yapılan ilk çalışmalar Rotter (1966)' in “denetim odağı” kuramının içerisinde geçen bir kavramdır. Bu kuram ile ilgili olarak pek çok araştırmacı (Asthon, Olejnik, Crocker ve McAuliffe, 1982; Guskey, 1982, 1988; Rose ve Madway, 1981) öğretmenlerin öz yeterliliği ile ilgili, Rotter'e ait olan “denetim odağı” kuramının daha fazla gelişmesini sağlayarak etkisinin artmasını sağlamışlardır. Bunun dışında ise Bandura'nın öz yeterlilik kuramı ile ilgili Gibson ve Dembo (1984) gibi pek çok çalışmacı araştırmalar yapmışlardır (Özerkan, 2007).

Öğretmen öz yeterliliği ile ilgili yapılan pek çok araştırma ve sonuçlarının temel aldığı Rotter'in “Denetim Odağı” kuramı ile Bandura'nın “Öz Yeterlilik” kuramıdır. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının “ Denetim Odağı” açısından bakıldığı zaman, öğretmenlerin öz denetimleri altında bulunan faktörlerin, öğrencilerin başarı sağlamasında, öğrencilerin iç faktörleri dışında kalan tüm faktörlerin etkisinden daha çok etkili olacağına yönelik inanç olarak ifade edilebilir (Tschannen-Moran ve diğ., 1998). Bandura'nın öz yeterlilik kuramına göre ise, denetim odağı ile değil, bireyin kendine duyduğu inançla olduğunu yani öz yeterlilikleri inançları ile olduğunu ifade etmiştir (Bandura, 1997).

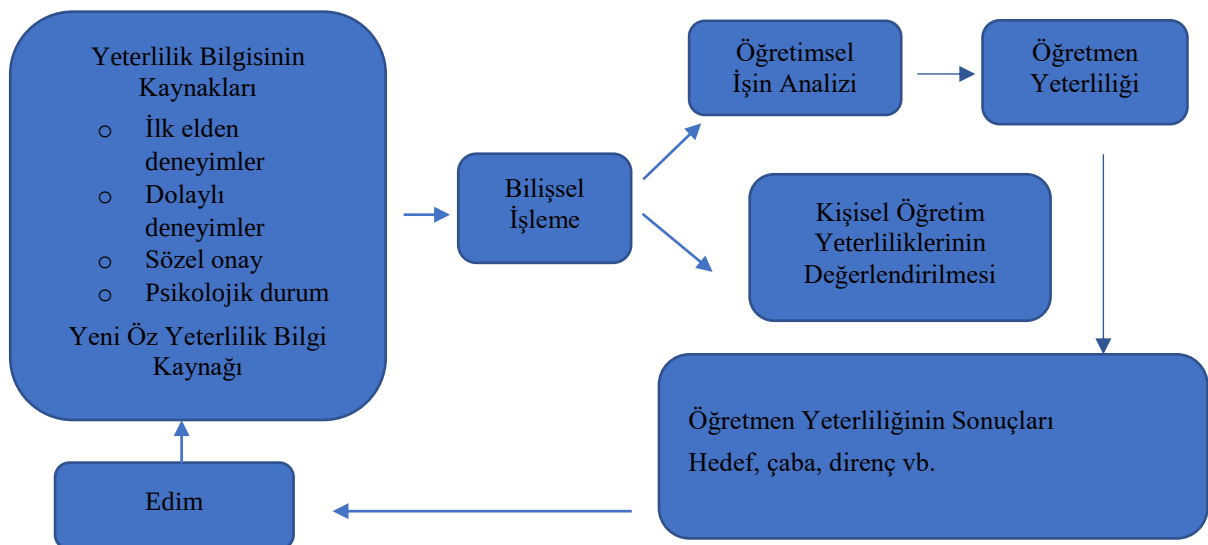
Tschannen-Moran ve diğer (1998) öğretmenlerin yeterlilikleri ilgili denetim odağı kuramı ile öz yeterlilik inançlarının birleşimini dengeli şekilde bütünleştirerek ölçmeyi planladığı araştırmalarında, öğretmen yeterliliğinin iki boyuttan meydana geldiğini çalışmaları sonucu bulmuştur (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005: 346-347). Bunlar;

- Bireysel Öğretmen Yeterliliği
- Genel Öğretmen Yeterliliği

Bireysel öğretim yeterliliği, öğretmenlerin, öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olma, yetenek ve becerilerini geliştirme ile öğrencilerin davranışlarının başarılı şekilde takibinin yapılmasına yönelik olan öğretmen öz yeterliliğine inanmasıdır (Soodak ve Podell, 1996). Bireysel öğretim yeterliliğini, Gibson ve Dembo (1986), Bandura'nın yeterlilik beklentisine benzetmektedirler. Böylece, bireylerin yaptıkları performansları yerine getirebilme becerisi ile ilgili yargılar olarak ifade edilen yeterlilik/etkinlik beklentisi ile uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir (Akt: Soodak ve Podel, 1996; Gibson ve Dembo, 1984). Bireysel öğretim yeterliliği, öğretmenlerin, öğrencilerin problemlerini çözme yetenekleri ile alakalı bir inançtır. Öğretmenlerin kendi yeteneklerine ait bir değerlendirmeyi bulundurmaktadır (Soodak ve Podel, 1996).

Genel öğretim yeterliliği ise, öğretmenlerin bireyselden çok genel olarak ele aldığı ve okulun oluşturduğu koşullarda verilen eğitimin öğrencinin başarılı olmasının üzerine olan etkisinin dışsal etmenlerden daha çok etkili olacağına yönelik inanlarıdır. Genel öğretim yeterliliğinde, bireysel çabalardan öte okul olarak ve verdikleri eğitim sistemi olarak ele alınır ve yargılanmasını tümü üzerinden gerçekleşir (Anderson, Greene ve Loewen, 1998; Ross, 1994; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 788-792).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy-Hoy (1998) tarafından, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ilgili olarak döngüsel yapısının tamamlanması için Bandura (1977, 1986, 1997) öz yeterlilik kavramı ile bir bütün olarak bir oluşturmuşlardır. Oluşturulan modele göre, öğretmenlerin öz yeterliliğinin tüm aşamalar bulunmaktadır. Modele göre öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarına dair inanç oluşu, kullanımı, değerlendirmesi ve en sonunda da tekrar yeni inançların meydana gelişi belirtilmektedir (Özerkan, 2007).



Şekil 2.4. Kaynak: Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998: 228

Şekilde belirtilen model ile bireylerin yeterlilik inancının kaynaklarını, Bandura (1977)' a göre öz yeterlilik inancının temelinde dört temel kaynak bulunmaktadır. Bunlar; ilk elden deneyimler (ustalık deneyimleri), dolaylı deneyimler, fizyolojik ve duygusal uyarılma (psikolojik süreç) ve sosyal ikna (sözel ikna) süreçleridir. Bu süreçler ile öğretmenler zihinsel süreçlerini gerçekleştirerek öğretmen yeterliliğini oluşturmaktadırlar (Tschannen-Moran ve diğ., 1998).

Model de bulunan bilişsel işlemler sürecinde, bireyin kişisel olarak öğretimsel yeteneklerinin aynı zamanda öğretimsel iş/işlem olarak tanımlanan performans gösterilecek etkinlik ile beraber bütünleşik şekilde değerlendirilmesidir. İşlemlerin veya tüm süreçlerin döngüsel bir yapıda işlenmesi sonucunda öğretmenin planladığı etkinliğe yönelik değerlendirme yapma ve o etkinliğe yönelik gerçekleştirme becerisi ile ilgili değerlendirme ve sonuçta öğretme yeterliliği ile ilgili inanç tamamlamasıdır. Öğretmen yeterliliğinin oluşması sonucu etkinliğe yönelik hedefler, çaba, direnç gibi faktörler ile o etkinliğin etkileme sonrası edinim oluşması sonucu yani öz yeterlilik olarak ifade edilen ilk elden deneyim ile kaynak sağlamaktadır (Tschannen-Moran ve diğ., 1998).

Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının etkilendiği noktalardan biri de eğitim süreçleridir. Öğretmenlerin üniversite döneminde almış oldukları derslerin (teorik ve uygulamalı) öz yeterlilikleri için çok önemlidir. Çünkü dersler ile birlikte sınıf içi yaşantılarda etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin adaylık sürecinde yeterlilik algıları sınıf içi kontrol almaya yöneliktir. Öğretmenlerin adaylık sürecinde öz yeterlilik algılarının düşük düzeyde bulunması, sınıf içi yönetimde öğrencilere dönük kötümser bir düşünce ve bu düşünce ile birlikte otoriter ve sert kurallara başvurmaları muhtemeldir. Bu sürecin devamlılığı ve öğretmenlerin belli bir ilk elden yaşantı yaşaması ile birlikte stabil bir durum oluşur. Ancak öğretmenlerin adaylık süreci içerisinde yeteri kadar deneyim kazanamamaları öz yeterliliklerini kazanmalarında yeterince gelişmemesine sebep olmaktadır (Tschannen-Moran ve diğ., 1998). Öğretmenlerin, mesleğe ait gerekli becerileri ve yeterlilikleri kazanabilmeleri, sadece kaliteli bir eğitim ile değil, aynı zamanda mesleki sorumluluk ve görev bilincinin de oluşabileceğine yönelik inançlarının olması da önemlidir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yüksek olması aynı zamanda da eğitimsel bir olumlu ortam

oluşturabilmeleri için mesleki bilgi ve becerilere de sahip olmasını gerektirir (Akkoyunlu, Feza ve Aysun, 2005).

Klauser'e göre, başarılı bir eğitimsel sürecin oluşmasında önemli noktalardan biri de öğretmenlerin öz yeterlilik inancının var olmasıdır. Bununla beraber öğretmen öz yeterlilik algısı, öğretimin kalitesi, yöntem ve tekniklerden nasıl yararlandığı, öğrencinin sürece dahil olması ile verilen bilgilerin anlaşılmasına da etkisi bulunmaktadır. Böylece de öğrencinin başarılı sonuç almasında etki etmiş olmaktadır (Akt: Üredi ve Üredi, 2006).

Eğitim hayatındaki en önemli noktalardan biri olan öğretme sürecinde öz yeterlilik inancının çok büyük bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin yeterlilik algılarının düzey olarak yüksekliği, öğrenme süreci içerisindeki öğrencilerin pozitif yönelim, başarılı olma ve motive olmasının teftişini gerçekleştirmesinde ve bu yönelimleri pozitif sürece yönlendirmesini yapabileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran ve diğ., 1998).

Yapılan çalışmalarda öğretmen yeterliliğinin bağlı ve bağlantılı olduğu öğretme davranışı, öğretmenin süreçte gösterdiği performansı, öğretmenin sınıf yönetimde kullanmış olduğu taktikler ve ilişkiler ve bağlantılar olarak ifade edilmiştir (Akt: Özerkan, 2007:39; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990; Brouwers ve Tomic, 2000).

Ross (1988), öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile davranışları ilişkisi üzerine bulunabilecek altı özelliği şöyle sıralamıştır (Akt: Özerkan, 2007).

Ross'un belirttiği yüksek düzeyde öz yeterlilik inançları olan öğretmenlerin özellikleri şöyledir:

- Öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikler öğrenmeye ve kullanmaya,
- Sınıf yönetiminde, öğrenci öz denetimini arttırıp, doğrudan öğrenci denetlemeyi azaltan teknikleri kullanmaya,
- Başarı düzeyi düşük öğrenciler için özel çaba göstermeye,
- Öğrencilerin, akademik yeterliliklerine ilişkin benlik kavramlarını yükseltmeye,
- Erişilebilir amaçlar koymaya,
- Öğrenci başarısızlığı ve orunları karşısında ısrarcı ve kararlı davranmaya daha eğilimli olmaktadır.

Özetleyecek olursak, güçlü öz yeterlilik inancına sahip öğretmenlerin düşük inanca sahip olanlara ile kıyaslarsak:

- Başarılı uygulama sürecinin daha çok olduğu,
- Pozitif ve yapıcı öğrenci ilişkisinin olduğu,
- Öğrencilerin problemleri davranışlarına daha olumlu yaklaşıldığını,
- Öğrenci başarıları beklentisinin fazla olduğunu,
- Yeni görüşlere daha açık olduklarını,
- Öğrencilerin öğrenmedeki olumsuzluk ve başarısızlıklara daha az eleştirel yaklaşım sergilediğini,
- Mesleki iş doyum düzeylerinin daha fazla olduğunu,
- Öğrencilerin başarısızlık sonuçlarını ve başarı sonuçları içsel olarak algıladığını,
- Sosyoekonomik düşüklüğü olan öğrenciler için ve problemleri davranış sergileyen öğrencileri özel eğitime yönlendirmeye daha az eğilimleri bulundukları,
- Yenilikçi eğitim anlayışını olduğunu, yeni materyalleri kullanmada daha fazla eğilimli olduklarını,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alarak eğitim-öğretim süreci planlama yaptıklarını,
- Öğrenci ve öğretim sürecinde bulunan veya oluşan sorunlara karşı daha fazla çaba gösteren oldukları saptanmıştır (Akt: Özerkan, 2007; Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk ve diğ.,) 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder, 1994; Tschannen-Moran ve diğ., 1998; Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Fives ve Alexander, 2004).

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, eğitim-öğretim süreci içerisindeki bireylerin başarılı sonuçlar almaları için pozitif etki oluşturmaktadır. Bununla beraber öğretmen yeterlilikleri, öğrencilerinin başarılı olmaları dışında, güven duygusu, açıklık, mesleki ve iş doyumunu, güdülenme gibi pek çok faktör ile ilişkili olduğunu ve öğretmenlik yeterlilik inançlarının pek çok olumlu öğretim teknikleri için ilişkisi olan bir değerlendirme ve tahmin edilmesine yardım etmektedir (Bümen, 2009; Goddard ve diğ., 2004).

Öğretmenlerin yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olanlarının düşük olanlara kıyasla akademik olarak daha çok donanımlı olmaktadır. Bu öğretmenler öğrencilerin eğitim-öğretim ile ilgili performanslara daha fazla dikkat etmektedir. Bu öğretmenlerin sınıfta güvenli ve destek veren bir ortam oluşturdıklarına, girişimci olmaya daha fazla destek sunan, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını bilen ve buna göre plan yapan, sınıftaki problemleri davranışlar ile sınıf içi kontrolü daima az ve zaman olarak daha az süre

harcamaktadırlar. Yeterlilik inançları yüksek olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde daha istekli olmakta, daha fazla çaba göstermekte ve öğrencilerinin deneyimlenmesi için fırsat yaratmaktadırlar (Balcı, 2004; Bıkmaz, 2004). Öz yeterlilik inançları yüksek olan öğretmenlerin meslekte yaşayacakları stres ve depresyon duygularına karşı koruyucu olmasını sağlar. Memuriyetlerinde memnun olmaları ve mesleki yönelimleri daha fazladır (Akt: Yılmaz ve diğ., 2004; Schmitz, 2000).

Öğretmenlerin inançlarının yüksek olması sonucu öğretim süreci daha fazla düzenli ve programlanmış olma anlayışı vardır. Öğrenci merkezli bir anlayışa sahiptirler ve insancıl bir yaklaşım sergileyen sınıf içi yaklaşım tarzı vardır (Goddard ve diğ., 2004).

Eğer öğretmenlerin öz yeterlilik inançları düşük ise, eğitim-öğretim sürecine bağlılıkları azdır ve süreç için kendilerine yönelik yetersizlik algıları vardır. Bu yetersizlik algılarının olduğu konularda çok daha az zaman harcarlar. Akademik konular ile ilgili olarak yetersizlik inançları ile orantılı bir şekilde zaman ayırırlar. Böyle yetersizlik inançlarına sahip öğretmenlerin mesleki olarak, duygusal ve fiziksel yorgunluk, mesleki yaşamlarında benlik yargılarına ait düşünüş, bireysel kazanımları ile alakalı olarak başaramadıklarına yönelik inanç ve buna bağlı olarak stres duygusu yaşama, depresyonel duygular ile karşılaşmaktadır (Akt: Kurt, 2012; Bandura, 2002; Gibson ve Dembo, 1984). Öz yeterlilik inancının düşük öğretmenlerin daha fazla öğretmen odaklı ve merkezli bir eğitim anlayışı ile öğretim uyguladıkları görülmüştür (Akt: Duban, 2012; Henson, 2001). Yeterliliklerine ait inançları olmayan öğretmenlerin, akademik hayatta karşılaşılan sorunlar ile karşılaşmaktan veya çözüm çalışmaları yapmaktan kaçınan ve bu duygusal rahatsızlıktan kurtulmak için içe dönüş yaşamaktadırlar. Kaçınma davranışının devam etmesi durumunda yetersizlik algıları olan öğretmenlerin sürecin devamında meslekten ihraç ve ayrılmaya kadar devam eden bir olumsuz sonuca gider (Akt: Kurt, 2012; Bandura, 2002).

Öz yeterlilik inancı düşük seviyedeki öğretmenlerin öğretimsel beceri ve yeteneklerine yönelik güvenleri azdır. Öğrencilerinin öğretimlerini bu düşük düzeyde öz yeterlilik inancı ile veren öğretmenlerin, öğrencilerinde yeterli oldukları algılarına ve bilişsel açıdan gelişimlerine katkı sağlaması zordur. Aksine zarar verme ihtimali bulunmaktadır (Akt: Kurt, 2009; Bandura, 2002). Böyle düşük inancı olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin güdülenmesine yardımcı olamayacak ve olumsuz beklenti algısı oluşmasına neden olabilecektir (Akt: Balcı, 2010; Dembo ve Gibson, 1985).

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin mesleki hayatlarının devamı ve görevlerinin yapılmasında öz yeterlilik inancının; öğrencilerin başarılı olma seviyeleri, güdülenme düzeyleri, sınıf için kontrol yöntemi, yöntem ve teknik tercihleri, eğitim için kullanılan zaman ile başarılı bir sonuç için verilen çaba ile bağlantılıdır (Kurt, 2012).

2.13. Öğretmenlerin Öz Yeterliliğinin Eğitim-Öğretim Sürecine ve Öğrencilere Etkisi

Yeterlilik inancı, öğretmenlerin mesleklerinin görev ve sorumluluklarına uygun performans göstermesi ile mesleki beceri ve yetenekleri gösterebilecek bir düzeyde olması ile ilişkilidir. Yetersizliği bulunan öğretmenlerin, kendilerine ait ifadesinin uygun ve yeterli düzeyde olduğu, planlı çalışma anlayışının bulunduğu, farklı metotları kullanma becerisinin bulunduğu söylenebilir (Ün Açıkgöz, 2016).

Öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde öğrenmeler gerçekleştirmesi için öğrencilere rehberlik etmesinin yanında öğrencilerin tüm yönleri ile gelişmesine katkı sağlamak amacı ile de rehber olmaları amaç ve görevlerindendir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin öğretmenlerle geçirdikleri zaman sadece ders süresi ile sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, bir öğretmenin duruşu, ilgi duyduğu alanlar, çevresel sorunlara yönelik tutumu ve duyarlılığı ile kültürel miras ve faktörlere olan yakınlığı mesleki yaşamlarına ve başarısına tesir etmesinin yanında öğrencilerin yaklaşımları da mesleki yaşamlarına ve başarısına etki etmektedir (Viel Ruma, 2010; Mojavezi ve Tamiz, 2012). Bu alana etkisi bulunan bir diğer faktör ise öğretmenlerin kişisel özellikleridir. Öğretmenlerin duruşu, duygu, düşünce ve fikirleri ile kişilik özellikleri eğitiminin ne düzeyde kaliteli olduğunu belirten öğrencilerinin hayatlarına da etki etmektedir (Ün Açıkgöz, 2016).

Tschannen-Moran ve Hoy (2001)' a göre, öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yüksek olması yeni görüşlere yönelik açık görüşlü olduğuna, yeni stratejileri denemekten çekinmediğini, sınıflarının tasarımlarını ve düzenlerini yapmak amacıyla çok daha istekli ve ısrarcı olduklarını ve öğretim sürecinden daha fazla memnun olduklarını belirtmiştir.

Smith ve Lusteran (1979)' ın yapmış oldukları çalışmada ise yüksek yeterlilik duygusuna sahip öğretmenlerin, sorunlara yönelik daha mücadeleci, kendilerine güven duyan becerileri ile yeteneklerini bilen ve öğrencilerine rehber olan öğretmen olarak ifade etmiştir.

"Öz yeterlilik ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki: Kamu Sektöründe Bir Araştırma" adlı makalede, öz-yeterlilik algısının, örgütsel sessizliğin azaltılması için bir motivasyon kaynağı

olabileceği belirtilmektedir (Duyar ve Pelit, 2014). Araştırma sonuçları, öz-yeterlilik algısının artmasıyla birlikte örgütsel sessizliğin azaldığını göstermektedir. Bu nedenle, yöneticilerin çalışanların öz-yeterlilik algısını artırmaya yönelik faaliyetler yürütmelerinin, örgütsel sessizliğin azaltılmasında etkili bir strateji olabileceği vurgulanmaktadır.

Okul öncesi eğitimde öğretmen öz yeterliliği ve örgütsel sessizlik, öğretmenlerin çalışma performansı ve öğrencilerin başarıları üzerinde etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri, öğretmenlerin iş doyumu, motivasyon ve stres düzeyleri ile de ilişkilidir (Akın, 2014; Yalçın, 2016).

Çalışmalar, öğretmen öz yeterliliği algısının, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci motivasyonu gibi konularda kendilerini daha yetkin hissetmeleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Baker & Smith, 2016; Lee ve Kim, 2017). Ayrıca, öz yeterlilik algısı düşük olan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarı düzeylerini olumsuz yönde etkilediği de ortaya konmuştur (Chung ve Pekrun, 2014).

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı ise, örgütsel kültür ve iş tatmini ile ilişkili olduğu gibi, öğretmenlerin iş performanslarına da yansımaktadır (Karasu, 2013; Yıldırım ve Aşkun, 2015). Örgütsel sessizlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, iş doyumu ve motivasyon düzeylerinin düşük olduğu ve daha fazla stres yaşadığı tespit edilmiştir (Yalçın, 2016).

Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı ve örgütsel sessizlik düzeylerinin, öğrencilerin gelişimi ve başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda bilinçli olmaları ve gerektiğinde destek almaları, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ve öz yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma da, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ve daha fazla değişken arasındaki farklılaşmanın durumunu belirlenmesini amaçlayan tarama yaklaşımı türüdür. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte hareket edip etmediğini; bir değişim var ise bu değişimin düzeyini saptamayı amaçlar. (Karasar, 2011).

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırşehir ili ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitimi veren anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 225 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evren içerisinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 162 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemde verilere kolay ve hızlı ulaşılabilirliğinden dolayı kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi zaman ve maliyet açısından en kolay ve rahat şekilde verilere ulaşılmasını amaçlayan örnekleme yöntemidir (Karasar, 2014). Örneklem sayısının tespitinde Bartlett vd (2001:48)'in örneklem belirleme yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler	Kategoriler	(f)	(%)
Cinsiyet	Erkek	11	6.8
	Kadın	151	93.2
Yaş	18-25	15	9.3
	26-33	75	46.3
	34-40	36	22.2
	41 ve üstü	36	22.2
Medeni Durum	Evli	101	62.3
	Bekâr	61	37.7
Eğitim Durumu	Ön Lisans	6	3.7
	Lisans ve Lisansüstü	156	96.3
Şu an ki Görev Yapılan Okulundaki Yöneticinin Cinsiyeti	Erkek	42	25.9
	Kadın	120	74.1
Toplam Hizmet Süresi	0-5	63	38.9
	6-10	26	16
	11-15	38	23.5
	16 ve üstü	35	21.6
Şu an ki Okuldaki Hizmet Süresi	0-5	115	71
	6-10	27	16.7
	11-15	10	6.2
	16 ve üstü	10	6.2

Tablo 2’ e göre katılımcıların %93.2’sinin (f=151) kadınların, %6.8’ini (f=11) erkeklerin oluştuğu, çalışmaya katılanların %9.3’ü (f=15) 18-25 yaş aralığında, %46.3’ü (f=75) 26-33 yaş aralığında, %22.2’si (f=36) 26-33 yaş aralığında, %22.2’si (f=36) 41 ve üstü yaşa sahip oldukları, %62.3’ünün (f=101) evli, %37.7’sinin (f=36) bekâr olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerinin %3.7’sinin (f=6) ön lisans, %95.7’sinin (f=156) lisans ve lisansüstü mezunu olduğu belirlenmiştir. Toplam hizmet sürelerinin toplam katılımcılar içerisindeki oranlarına bakıldığında %38.9’u (f=63) 0-5 yıl, %16’sı (f=26) 6-10 yıl, %23.5’i (f=38) 11-15 yıl, %21.6’sının (f=35) 16 ve üstü yıl olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların şu an ki çalıştıkları okullardaki yöneticilere ait cinsiyetin %74.1’i (f=120) kadın, %25.9’unun (f=42) erkek olduğu belirlenmiştir. Şu an görev yaptıkları okullardaki hizmet sürelerine göre %71 (f=115) 0-5 yıl, %16.7’si (f=27) 6-10 yıl, %6.2’si (f=10) 11-15 yıl ve %6.2’si (f=10) 16 yıl ve üstü hizmet süresine sahip oldukları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, şu an ki okulundaki yöneticinin cinsiyeti, öğretmenlikteki hizmet süresi, şu an ki görev yapılan okuldaki görev süresi bilgilerini içermektedir.

3.3.2. Okul Öncesi Öğretmeni Öz yeterlilik Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeyi Ölçeği Tepe (2011) tarafından geliştirilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeyi Ölçeği toplamda 6 alt boyut (Öğrenme öğretme süreci, İletişim becerileri, Aile katılımı, Planlama, Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, Sınıf yönetimi) ve 37 sorudan oluşmaktadır.

Alt boyutlar sırası ile 9, 7, 5, 6, 5, 5’li maddelerden oluşmaktadır. Çalışmada 5’li likert tipi dereceleme ölçeği (1-Hiç, 2-Az, 3-Orta, 4 -Çok, 5-Tamamen) kullanılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyi ölçeği ilk olarak 2010-2011 yılı eğitim-öğretim yılında Konya merkez ve ilçelerde görev yapan 896 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Bu öğretmenler içerisinde 34 ölçme aracını eksik ve hatalı işaretleme olması sebebi ile değerlendirme sürecine dâhil edilmemiştir. Ölçeğin taslak durumunda bulunan 112 madde daha sonra gerekli düzeltmeler sonucu 68 maddelik ön uygulama haline getirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında KMO kat sayısı ve Bantlett testi uygulanmıştır. KMO katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin 1’e yakın olması verinin faktör analizi için uygun olduğunu işaret etmektedir (Tepe, 2011).

Ölçeğin yapı geçerliliğinin tespit edilmesi amacı ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizlerinden “ Temel Bileşenler Analizi” kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi sonucunda faktör yükü 0.45 altındaki 31 madde taslak ölçek içerisinde çıkarılmış ve 37 maddelik ölçek formuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi amacı ile okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları düzeyi ölçeğine ait hesaplanan toplam varyans %45.78 olarak bulunmuştur. Bununla beraber tek boyutlu ölçekte yer alan maddelere ait faktör yük sonuçlarının ise 0.55- 0.74 arasında değişiklik göstermiştir. Böylece 37 maddelik tek faktörlü bir yapı elde edilebileceği belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler için

hesaplanan kolerasyonlar ise 0.54 ile 0.72 arasında olduğu tespit edilmiştir. Çok boyutlu öz yeterlilik inançları ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek amacı ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci faktöre ait toplam varyans oranı %14.81, ikinci faktörün %12.51, üçüncü faktörün %11.34, dördüncü faktörün %9.96, beşinci faktörün %8.36, altıncı faktörün %8.02 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyans ise %64.99 olarak bulunmuştur. Faktör yük aralıkları sırası ile 0.54- 0.71, 0.55- 0.78, 0.70-0.80, 0.56- 0.71, 0.57- 0.68, 0.45- 0.69 olarak hesaplanmıştır (Tepe, 2011).

Yapılan bu çalışmada ölçek üzerinde yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri 0.938 olarak bulunmuştur. Bartlett testi p değeri 0.000 olarak bulunmuştur, yani veriler faktör analizi için uygundur. Faktör analizinde rotasyon yöntemi olarak varimax yöntemi tercih edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 6 faktörün toplam varyans açıklama düzeyi %71.152 olarak bulunmuştur ve söz konusu değer literatürdeki yaygın kullanılan kabul edilebilirlik sınırı olan $p=0.05$ olmak üzere %50'nin üzerindedir (Field, 2013). Yapılan analiz sonucunda OSS_9, İB_1, İB_5, AK_5 ve SY_1 değişkenleri çapraz faktör yükü sorunu nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Çapraz yük faktörü analizinin sonucuna göre faktörlerin yük değerleri %45'in altında olmasından dolayı çıkarılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2011). Analiz sonucunda elde edilen 6 faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı değerleri sırasıyla 0.914, 0.829, 0.906, 0.908, 0.909, 0.848 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise 0.966 olarak elde edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik değerleri sırası ile öğrenme öğretme süreci 0.91, iletişim becerileri 0.90, aile katılımı 0.90, planlama 0.88, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi 0.88 ve sınıf yönetimi 0.87 olarak ifade edilmiştir (Tepe, 2011).

3.3.3. Öğretmenlerin Suskunluk Düzeyi Ölçeği

Öğretmenlerinin suskunluk düzeyi ölçeği Tepeli (2016) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin Suskunluk Düzeyleri Ölçeği "Yöneticiden Çekinme", "Sorunları Dile Getirmeme" ve "Dışlanma Korkusu" alt boyutları ve 18 sorudan oluşmaktadır. Çalışmada 5'li likert tipi dereceleme ölçeği (1- Hiç Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Orta Düzeyde Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum) kullanılmaktadır.

Ölçeğin ilk uygulaması İzmir'deki ilk ve ortaokullarında görev yapan 140' kadın ve 80'i erken olmak üzere toplamda 220 öğretmen katılmıştır. 2014-2015 Eğitim- Öğretim yılı içerisinde uygulaması gerçekleştirilen bu uygulamada elde edilen veriler ışığında ölçeğin KMO katsayısı 0.89; Bartlett testi 4005.87 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi aynı zamanda anlamlılığın anlaşılması ile uygulamadan elde edilen verilerin, faktör analizi yapılması için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonunda ölçeğin 9 alt boyutu olduğu sonucuna varılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi döndürme öncesinde faktörlerin birincisinin toplam varyansı %45.1' ini, ikinci faktörün toplam varyans sonucu %9.2' sini, üçüncü faktörün toplam varyans sonucunun ise %6.2'sini açıkladığı anlaşılmaktadır. Taslak ölçeğe ait üç faktörün toplam varyans sonucu ise %6.54 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 3 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Faktörlerin hangi maddeleri kapsadığının tespiti için ve faktörlerin tanımlanması amacı ile döndürülmüş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Döndürme sonrasında ilk faktörün 8 maddeden (13,16,19,12,15,1,22,6); ikinci faktörün altı maddeden (32,29,30,20,34,18); üçüncü faktörün ise dört maddeden (25,24,26,35) oluştuğu sonucuna varılmıştır (Tepeli, 2016, s.60).

Alt faktörlerin toplandığı maddeler içerik ile kapsadıkları anlamlar açısından analizinde, birinci faktör "Yöneticiden Çekinme", ikinci faktör "Sorunları Dile Getirmeme" ve üçüncü faktörün ise "Dışlanma Korkusu" olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik değerleri ise 0.91, 0.80, 0.92 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeği Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur (Tepeli, 2016, s.60).

Yapılan bu çalışmada ölçek üzerinde yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri 0.945 olarak bulunmuştur. Bartlett testi p değeri 0.000 olarak bulunmuştur, veriler faktör analizi için uygundur. Faktör analizinde rotasyon yöntemi olarak varimax yöntemi tercih edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 3 faktörün toplam varyans açıklama düzeyi %70.51 olarak bulunmuştur ve söz konusu değer literatürdeki yaygın kullanılan kabul edilebilirlik sınırı olan $p=0.05$ olmak üzere %50'nin üzerindedir (Field, 2013). Yapılan analiz sonucunda SDG5, DK1 değişkenlerinin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemesi nedeni ve faktör yüklerinin %45 altında olmasından dolayı analiz dışı bırakılmıştır. Büyüköztürk (2011)'e göre faktör yüklerinin %45 in üzerinde olması gerekmektedir. Analiz sonucunda elde edilen 3 faktöre ilişkin güvenirlik katsayısı değerleri sırasıyla 0.685, 0.847, 0.759 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0.820 olarak elde edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kapsamında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 162 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Veriler öğretmenlerin gönüllük esasına bağlı olarak çevrimiçi toplanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler frekans analizi, t-testi, varyans analizi, korelasyon, non-parametrik analizleri gibi çeşitli teknikler ve analizler kullanılmıştır.

Katılımcıların yaş değişkeninde bulunan 49 ve üstü yaş grubunda verinin analizin sonucunu etkileyecek düzeyde verilerin az olmasından dolayı veri 41 ve üstü yaş grubuna eklenerek analiz uygulanmıştır. Öğretmenlerin toplam hizmet süreleri ve şu an görev yaptıkları okullardaki görev sürelerine ilişkin 21 ve üstü süre ile ilgili verilerin az olmasından dolayı bir önceki madde olan 16 ve üstü grubuna eklenerek analizleri yapılmıştır. Yaş değişkeninde 1 adet verinin kaybindan dolayı 161 kişi ile yaş analizi yapılmıştır.

Ölçeklerin açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Verilerin dağılımları için basıklık ve çarpıklık (+1.5, -1.5) analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin iki kategorili değişkenlerin özelliklerine bağlı olarak cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri için Mann-Whitney U analizi, şu an görev yaptıkları okuldaki yönetici cinsiyeti ve medeni durum değişkenleri ile öz yeterlilik ölçeği için t testi ve suskunluk ölçeği için Mann-Whitney U analizi kullanılmıştır. İki ve daha fazla kategorik özelliği olan değişkenlere bağlı olarak yaş ve mesleki kıdem değişkenleri ile öz yeterlilik ölçeği arasında anova analizi, suskunluk ölçeği arasında Kruskal Wallis analizi kullanılmıştır. Şu an görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkeni ile hem öz yeterlilik ölçeği hem de suskunluk ölçeğinde Kruskal Wallis analizi kullanılmıştır. Ayrıca öz yeterlilik ölçeği ile bulundukları okuldaki görev süreleri ile ilgili olarak Tamhane's T2 anlamlılık testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik ile suskunluk düzeyleri arasındaki ilişkisinin belirlenmesi amacı ile de pearson momentler çarpım kolerasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular, bulgulara ait tablolar ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerine ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerine ve Suskunluk Düzeylerine Ait Betimsel İstatistiksel Değerleri

Okul Öncesi Öğretmenleri Sunkuluk Ölçeği ile Öz Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları	$\bar{x}$	ss	En düşük ve En Düşük Anlılabilecek Puan
Toplam Öz Yeterlilik Ölçeği	4.2	0.48	1-5
Toplam Suskunluk Düzeyi Ölçeği	2.52	0.56	1-5
Öğrenme Öğretme Süreci	4.3	0.48	1-5
İletişim Becerileri	4.4	0.48	1-5
Aile Katılımı	3.8	0.81	1-5
Planlama	4.2	0.56	1-5
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	4.1	0.58	1-5
Süreç Yönetimi	4.2	0.55	1-5
Yöneticiden Çekinme	2.64	0.57	1-5
Sorunları Dile Getirmeme	2.21	0.79	1-5
Dışlanma Korkusu	2.71	0.49	1-5

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik ortalaması $\bar{X}= 4.2$ alt boyutlarının düzeylerine bakıldığında öğrenme öğretme süreci $\bar{X}= 4.3$; iletişim becerileri $\bar{X}= 4.4$; aile katılımı $\bar{X}= 3.8$; planlama $\bar{X}= 4.2$; Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi $\bar{X}= 4.1$; süreç yönetimi $\bar{X}= 4.2$ olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerine yönelik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin ortalama suskunluk ortalaması $\bar{X}= 2.52$ alt boyutlarının düzeylerine bakıldığında

yöneticiden çekinme $\bar{X}= 2.64$; sorunları dile getirmeme $\bar{X}= 2.21$; dışlanma korkusu $\bar{X}= 2.71$ olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin suskunluk düzeylerine yönelik inançlarının düşük olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin suskun olmadıklarına yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Öğretmenleri Öz Yeterlilik Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenleri Suskunluk Ölçeğine ait maddelerin betimsel istatistiksel değerleri Tablo 3 ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Maddelerin Betimsel İstatistiksel Değerleri

Okul Öncesi Öğretmenleri Öz Yeterlilik Ölçeği Maddeleri					
	$\bar{x}$	ss		$\bar{x}$	ss
Madde 1	4.29	0.607	Madde 17	3.77	0.928
Madde 2	4.23	0.626	Madde 18	4.28	0.652
Madde 3	4.30	0.619	Madde 19	4.30	0.697
Madde 4	4.25	0.621	Madde 20	4.19	0.710
Madde 5	4.31	0.635	Madde 21	4.30	0.611
Madde 6	4.31	0.593	Madde 22	4.14	0.738
Madde 7	4.48	0.571	Madde 23	4.25	0.669
Madde 8	4.46	0.591	Madde 24	4.16	0.686
Madde 9	4.52	0.581	Madde 25	4.19	0.701
Madde 10	4.37	0.686	Madde 26	4.10	0.744
Madde 11	4.43	0.599	Madde 27	4.17	0.662
Madde 12	4.47	0.602	Madde 28	4.36	0.618
Madde 13	4.28	0.643	Madde 29	4.27	0.685
Madde 14	3.90	0.947	Madde 30	4.26	0.596
Madde 15	3.85	0.936	Madde 31	4.11	0.659
Madde 16	3.90	0.872	Madde 32	4.17	0.719

Tablo 3 incelendiğinde ölçekteki soruların ortalamalarının birbirlerine yakın sonuçlar verdiği görülmektedir. Ölçeğe ait 7. madde “Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim” ifadesi en yüksek ortalama değerine ($\bar{X}= 4.48$) sahip maddedir. Ölçeğe ait en düşük ortalamaya sahip olan veri ($\bar{X}= 3.77$) ise 17. Madde “Aileleri, okul öncesi öğrencisinin

gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim” maddesidir. Maddeye ait standart sapma değeri 0.928 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait maddelerin standart sapmaları 0.571 – 0.928 arasında değişmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Ölçeğine Ait Maddelerin Betimsel İstatistiksel Değerleri

Okul Öncesi Öğretmenleri Suskunluk Ölçeği Maddeleri					
	$\bar{x}$	ss		$\bar{x}$	ss
Madde 1	2.35	1.078	Madde 9	2.25	1.075
Madde 2	3.73	1.081	Madde 10	1.95	0.904
Madde 3	2.06	1.038	Madde 11	2.09	0.951
Madde 4	2.54	1.319	Madde 12	2.46	1.104
Madde 5	2.53	1.296	Madde 13	2.35	1.018
Madde 6	2.28	1.145	Madde 14	2.19	1.084
Madde 7	3.48	1.110	Madde 15	3.65	1.006
Madde 8	2.17	1.029	Madde 16	2.31	1.066

Tablo 4 incelendiğinde ölçekteki soruların ortalamaları birbirlerine yakın sonuçlar çıktığı görülmektedir. Ölçeğe ait 7. madde “Yöneticilerim eleştiri ve farklı düşünceleri hoşgörü ile karşılar” ifade en yüksek ortalama değerine ($\bar{X}= 3.48$) sahip maddedir. Ölçeğe ait en düşük ortalamaya sahip olan veri ($\bar{X}= 3.77$) ise 10. Madde “Yöneticilerime sorun bildirdiğimde imajımın zedeleneyeceğinden korkuyorum” maddesidir. Maddeye ait standart sapma değeri 0.904 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait maddelerin standart sapmaları 0.904- 1.319 arasında değişmektedir.

4.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile öz yeterlilikleri ölçeklerinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş Kategorileri	N	Ort.	ss	f	p
Öğrenme Öğretme Süreci	18-25	15	4.10	0.45	1.935	0.126
	26-33	75	4.32	0.50		
	34-40	36	4.45	0.47		
	41 ve Üstü	36	4.32	0.43		
İletişim Becerileri	18-25	15	4.26	0.67	1.600	0.192
	26-33	75	4.36	0.44		
	34-40	36	4.53	0.48		
	41 ve Üstü	36	4.46	0.45		
Aile Katılımı	18-25	15	3.58	1.07	2.272	0.082
	26-33	75	3.76	0.75		
	34-40	36	4.12	0.77		
	41 ve Üstü	36	3.89	0.83		
Planlama	18-25	15	4.14	0.70	2.090	0.104
	26-33	75	4.16	0.51		
	34-40	36	4.42	0.57		
	41 ve Üstü	36	4.29	0.57		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	18-25	15	4.01	0.73	1.422	0.239
	26-33	75	4.15	0.56		
	34-40	36	4.33	0.61		
	41 ve Üstü	36	4.23	0.52		
Süreç Yönetimi	18-25	15	4.03	0.54	2.204	0.090
	26-33	75	4.12	0.53		
	34-40	36	4.35	0.59		
	41 ve Üstü	36	4.28	0.53		
Toplam Ölçek Puanı	18-25	15	4.06	0.57	2.476	0.063
	26-33	75	4.17	0.45		
	34-40	36	4.39	0.50		
	41 ve Üstü	36	4.26	0.46		

p=0.05

Tablo 5’ de çalışmaya katılan 161 okul öncesi öğretmeninin öz yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile yaş değişkenine göre bir fark olup olmadığını sınamak için normallik analizi kontrol edilmiştir ve homojenlik analizi yapılmıştır. Normallik (+1.5, -1.5) ve homojenlik analizi sonuçlarına göre normal dağılım gösterdiği ve homojen olduğu tespit edilmiştir ve sonrasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır ($p>0.05$). Bu sonuçlara göre yaş değişkeninin öz yeterlilik ölçeğinin ve tüm alt boyutlarının üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

	Yaş Kategorileri	n	Ort.	ss	Kruskal Wallis Değeri	p
Yöneticiden Çekinme	18-25	15	2.72	0.61	4.493	0.213
	26-33	75	2.70	0.59		
	34-40	36	2.48	0.59		
	41 ve Üstü	36	2.64	0.50		
Sorunları Dile Getirmeme	18-25	15	2.20	0.95	3.612	0.306
	26-33	75	2.20	0.70		
	34-40	36	2.16	0.79		
	41 ve Üstü	36	2.16	0.89		
Dışlanma Korkusu	18-25	15	2.84	0.60	0.502	0.919
	26-33	75	2.72	0.48		
	34-40	36	2.73	0.55		
	41 ve Üstü	36	2.66	0.41		
Toplam	18-25	15	6.27	1.64	3.298	0.348
	26-33	75	5.81	1.30		
	34-40	36	5.56	1.48		
	41 ve Üstü	36	5.68	1.35		

$p=0.05$

Tablo 6’ da çalışmaya katılan 162 okul öncesi öğretmeninin suskunluk ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile yaş değişkenine göre bir fark olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmış ve normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Test sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır ($p>0.05$).

Bu durumda yaş değişkeninin suskunluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular

Alt probleme ilişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeyleri ile Öz Yeterlilik inançları ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’da verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	n	S. O	S.T.	ss	U	Z	p
Öğrenme	Erkek	11	68.09	749.00	0.54			
Öğretme Süreci	Kadın	151	82.48	12454.00	0.47	683.000	-0.991	0.320
İletişim	Erkek	11	74.09	815.00	0.52			
Becerileri	Kadın	151	82.04	12388.00	0.47	749.000	-0.550	0.582
Aile Katılımı	Erkek	11	100.36	1104.00	0.76			
	Kadın	151	80.13	12099.00	0.81	623.000	-1.395	0.163
Planlama	Erkek	11	85.36	939.00	0.42			
	Kadın	151	81.22	12264.00	0.57	788.000	-0.287	0.774
Öğrenme	Erkek	11	82.82	911.00	0.79			
Ortamlarının Düzenlenmesi	Kadın	151	81.40	12292.00	0.57	816.000	-0.098	0.922
Süreç	Erkek	11	70.00	770.00	0.61			
Yönetimi	Kadın	151	82.34	12433.00	0.54	704.000	-0.868	0.385
Toplam	Erkek	11	75.86	834.50	0.50			
	Kadın	151	81.91	12368.50	0.48	768.500	-0.413	0.680

p=0.05

Tablo 7’deki analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile öncelikle normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacı ile normallik analizi yapılmıştır (+1.5, -1.5). Normal dağılım göstermemesi nedeni ile Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlilikleri ile alt boyutlar olan öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme

ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Alt probleme ilişkin Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 8’da verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	n	S. O	S.T.	ss	U	Z	P
Yöneticiden	Erkek	11	103.91	1143.00	0.62	584.00	-1.648	0.099
Çekinme	Kadın	151	79.87	12060.00	0.57			
Sorunları	Erkek	11	73.45	808.00	1.00	742.00	-0.593	0.553
Dile	Kadın	151	82.09	12395.00	0.78			
Getirmeme								
Dışlanma	Erkek	11	95.41	1049.50	0.61	677.50	-1.051	0.293
Korkusu	Kadın	151	80.49	12153.50	0.48			
Toplam	Erkek	11	88.68	975.50	9.32	788.50	-0.280	0.780
	Kadın	151	80.98	12227.50	8.26			

$p=0.05$

Tablo 8’deki analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeylerinin cinsiyetlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile normallik analizi yapılmıştır. Normal dağılım oluşmaması nedeni ile Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda genel suskunluk ile alt boyutlar olan yöneticiden çekinme, sorunları dile getirmeme ve dışlanma korkusu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ortalamalara bakıldığında erkeklerin suskun kalma düzeylerinin kadınlara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular

Alt probleme ilişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeyleri ile Öz Yeterlilik İnançları ölçeğinden aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi Analizi Sonuçları

	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	t	P
Öğrenme Öğretme Süreci	Evli	101	4.34	0.45	0.396	0.693
	Bekâr	61	4.30	0.52	0.382	
İletişim Becerileri	Evli	101	4.40	0.46	-0.436	0.663
	Bekâr	61	4.43	0.50	-0.428	
Aile Katılımı	Evli	101	3.86	0.77	0.179	0.858
	Bekâr	61	3.84	0.87	0.174	
Planlama	Evli	101	4.23	0.55	-0.180	0.857
	Bekâr	61	4.25	0.57	-0.179	
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Evli	101	4.21	0.53	0.401	0.689
	Bekâr	61	4.17	0.65	0.381	
Süreç Yönetimi	Evli	101	4.21	0.54	0.463	0.644
	Bekâr	61	4.17	0.57	0.457	
Toplam	Evli	101	4.23	0.45	0.172	0.864
	Bekâr	61	4.22	0.51	0.167	

p=0.05

Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile öncelikle normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacı ile normallik analizi yapılmıştır (+1.5, -1.5). Sonrasında t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlilikleri ile alt boyutlar olan öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Toplamdaki ortalamalara bakıldığında evli olan okul öncesi öğretmenlerinin bekâr öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir ancak analiz sonucu olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Alt probleme ilişkin Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

	Medeni Durum	n	S. O	S.T.	ss	U	Z	p
Yöneticiden Çekinme	Evli	101	75.90	7665.50	0.52	2514.50	-1.965	0.049*
	Bekâr	61	90.78	5537.50	0.64			
Sorunları Dile Getirmeme	Evli	101	77.61	7838.50	0.72	2678.50	-1.367	0.172
	Bekâr	61	87.94	5364.50	0.89			
Dışlanma Korkusu	Evli	101	78.07	7885.00	0.44	2734.00	-1.236	0.216
	Bekâr	61	87.18	5318.00	0.55			
Toplam	Evli	101	76.54	7730.00	1.25	2579.00	-1.732	0.083
	Bekâr	61	89.71	5475.00	1.56			

p=0.05

Tablo 10'daki analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan normallik testi sonucu normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda alt boyut olan yöneticiden çekinme ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.049<0.05$). Yöneticiden çekinme alt boyutunun etki büyüklüğü ($r=0.17$) olarak hesaplanmıştır. Field (2009)'a göre etki büyüklüğü 0.01 küçük, 0.03 orta düzeyde olduğunu belirtmiştir ve çalışmamızın sonucu az etki büyüklüğü ne sahip olduğunu ve bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlerden yöneticiden çekinme düzeylerinin fazla düzeyde etkili olduğunu belirlenmiştir. Bekâr olan okul öncesi öğretmenlerinin evli olan öğretmenlere göre yöneticiden çekinme boyutlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar olan sorunları dile getirmeme ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Alt probleme ilişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeyleri ile Öz Yeterlilik İnançları ölçeğinden aldıkları puanların eğitim düzeyleri değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	S. O	S.T.	ss	U	Z	p
Öğrenme	Ön Lisans	8	80.25	642.00	0.52			
Öğretme	Lisans ve üstü	154	81.56	12561.00	0.47	606.00	-0.078	0.938
Süreci								
İletişim	Ön Lisans	8	100.13	801.00	0.51			
Becerileri	Lisans ve üstü	154	80.53	12402.00	0.47	467.00	-1.167	0.243
Aile	Ön Lisans	8	109.19	873.50	0.81			
Katılımı	Lisans ve üstü	154	80.06	12329.50	0.80	394.50	-1.729	0.084
Planlama	Ön Lisans	8	103.56	828.50	0.36			
	Lisans ve üstü	154	80.35	12374.50	0.56	439.50	-1.383	0.167
Öğrenme	Ön Lisans	8	75.63	605.00	0.47			
Ort. Düz.	Lisans ve üstü	154	81.81	12598.00	0.59	569.00	-0.368	0.713
Süreç	Ön Lisans	8	110.06	880.50	0.63			
Yönetimi	Lisans ve üstü	154	80.02	12322.50	0.54	387.50	-1.820	0.069
Toplam	Ön Lisans	8	95.81	766.50	0.41			
	Lisans ve üstü	154	80.76	12436.50	0.48	501.50	-0.886	0.376

p=0.05

Tablo 11 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile eğitim düzeyi değişkenine göre bir fark olup olmadığını sınamak için normallik analizi kontrol edilmiştir ve homojenlik analizi yapılmıştır. Normallik ve homojenlik sonuçlarına bakılarak non-parametrik test olan Mann Whitney U analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır($p>0.05$). Bu sonuçlara göre eğitim düzeyleri değişkeninin öz yeterlilik ölçeğinin ve alt boyutlar olan öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır($p>0.05$).

Alt probleme ilişkin Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların eğitim düzeyleri değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	S.O.	S.T.	ss	U	Z	p
Yöneticiden	Ön Lisans	8	81.61	12568.00	0.54	599.00	-0.132	0.895
Çekinme	Lisans ve üstü	154	79.38	635.00	0.58			
Sorunları Dile	Ön Lisans	8	80.77	12439.00	0.84	504.00	-0.871	0.384
Getirmeme	Lisans ve üstü	154	95.50	764.00	0.79			
Dışlanma	Ön Lisans	8	81.53	12555.00	0.48	612.00	-0.032	0.975
Korkusu	Lisans ve üstü	154	81.00	648.00	0.49			
Toplam	Ön Lisans	8	81.13	12494.50	1.51	559.50	-0.437	0.662
	Lisans ve üstü	154	88.56	708.50	1.39			

p=0.05

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasında yapılan normallik analizi sonucunda normal dağılmadığı belirlenmiş ve Mann-Whitney U analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre eğitim düzeyleri değişkeninin suskunluk düzeyleri ölçeği ve alt boyutları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir(p>0.05).

4.6. Altıncı Alt Problemle İlgili Bulgular

Alt probleme ilişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeyleri ile Öz Yeterlilik İnançları ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

	Hizmet Süresi	N	Ort.	ss	f	p
Öğrenme Öğretme Süreci	0-5	63	4.26	0.52	0.744	0.528
	6-10	26	4.35	0.51		
	11-15	38	4.35	0.45		
	16 ve Üstü	35	4.40	0.40		
İletişim Becerileri	0-5	63	4.35	0.50	0.821	0.484
	6-10	26	4.39	0.51		
	11-15	38	4.44	0.44		
	16 ve Üstü	35	4.50	0.43		
Aile Katılımı	0-5	63	3.75	0.86	1.701	0.169
	6-10	26	3.68	0.79		
	11-15	38	4.06	0.61		
	16 ve Üstü	35	3.93	0.89		
Planlama	0-5	63	4.19	0.58	0.671	0.571
	6-10	26	4.18	0.54		
	11-15	38	4.28	0.57		
	16 ve Üstü	35	4.33	0.53		
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	0-5	63	4.10	0.64	0.960	0.413
	6-10	26	4.23	0.54		
	11-15	38	4.22	0.55		
	16 ve Üstü	35	4.30	0.53		
Süreç Yönetimi	0-5	63	4.08	0.54	1.800	0.149
	6-10	26	4.21	0.59		
	11-15	38	4.28	0.55		
	16 ve Üstü	35	4.31	0.49		
Toplam Ölçek Puanı	0-5	63	4.15	0.49	1.191	0.315
	6-10	26	4.20	0.51		
	11-15	38	4.28	0.45		
	16 ve Üstü	35	4.32	0.44		

p=0.05

Tablo 13 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile mesleki kıdem değişkenine göre bir fark olup olmadığını sınamak için normallik analizi kontrol edilmiştir ve homojenlik analizi

yapılmıştır. Normallik (+1.5, -1.5) ve homojenlik analizi sonuçlarına göre normal dağılım gösterdiği ve homojen olduğu tespit edilmiştir ve sonrasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır($p>0.05$). Bu sonuçlara göre mesleki kıdem değişkeninin öz yeterlilik ölçeğinin ve alt boyutlar olan öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkin olmadığı belirlenmiştir($p>0.05$).

Alt probleme ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	n	Ort.	ss	Kruskal Wallis	p
Yöneticiden Çekinme	0-5	63	2.69	0.54	2.617	0.455
	6-10	26	2.66	0.62		
	11-15	38	2.51	0.49		
	16 ve Üstü	35	2.66	0.68		
Sorunları Dile Getirmeme	0-5	63	2.25	0.72	1.517	0.678
	6-10	26	2.16	0.73		
	11-15	38	2.10	0.71		
	16 ve Üstü	35	2.33	1.02		
Dışlanma Korkusu	0-5	63	2.71	0.45	0.114	0.990
	6-10	26	2.74	0.51		
	11-15	38	2.70	0.52		
	16 ve Üstü	35	2.71	0.53		
Toplam	0-5	63	5.85	1.27	2.119	0.548
	6-10	26	5.74	1.36		
	11-15	38	5.52	1.78		
	16 ve Üstü	35	5.90	1.71		

$p=0.05$

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile mesleki kıdem arasında yapılan normallik analizi sonucunda normal dağılmadıkları belirlenmiş ve Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin suskunluk düzeyleri ve alt boyutlarının mesleki kıdem ile anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

4.7. Yedinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Alt probleme ilişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeyleri ile Öz Yeterlilik İnançları ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptığı okuldaki yöneticinin cinsiyetine göre analiz sonuçları Tablo 15 ve Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Görev Yaptığı Okuldaki Yöneticinin Cinsiyeti İlişkin T Testi Analizi Sonuçları

	Yönetici Cinsiyeti	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Erkek	120	4.32	0.48	-0.305	0.761
	Kadın	42	4.34	0.47	-0.309	
İletişim Becerileri	Erkek	120	4.45	0.44	1.736	0.085
	Kadın	42	4.30	0.55	1.757	
Aile Katılımı	Erkek	120	3.88	0.84	0.805	0.422
	Kadın	42	3.76	0.71	0.876	
Planlama	Erkek	120	4.28	0.55	1.461	0.146
	Kadın	42	4.13	0.58	1.424	
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Erkek	120	4.23	0.59	1.195	0.234
	Kadın	42	4.10	0.55	1.242	
Süreç Yönetimi	Erkek	120	4.22	0.56	0.727	0.469
	Kadın	42	4.14	0.51	0.763	
Toplam	Erkek	120	4.25	0.48	1.016	0.311
	Kadın	42	4.16	0.46	1.034	

p=0.05

Tablo 15’deki analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin görev yaptığı okuldaki yöneticinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile öncelikle normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacı ile normallik analizi yapılmıştır (+1.5, -1.5). Sonrasında t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda genel öz yeterlilikleri ile alt boyutlar olan öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi ile görev yaptığı okuldaki yöneticinin cinsiyeti değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır(p>0.05).

Alt probleme ilişkin Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptığı okuldaki yöneticinin cinsiyeti göre analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Görev Yaptığı Okuldaki Yöneticinin Cinsiyeti İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

	Yönetici Cinsiyeti	n	S. O	S.T.	ss	U	Z	p
Yöneticiden	Erkek	120	80.86	9703.50	0.57	2443.50	-0.294	0.769
Çekinme	Kadın	42	83.32	3499.50	0.58			
Sorunları Dile	Erkek	120	82.02	9842.50	0.80	2457.50	-0.240	0.810
Getirmeme	Kadın	42	80.01	3360.50	0.77			
Dışlanma	Erkek	120	81.31	9757.50	0.45	2497.50	-0.089	0.929
Korkusu	Kadın	42	82.04	3445.50	0.59			
Toplam	Erkek	120	81.35	9762.50	1.38	2502.50	-0.67	0.947
	Kadın	42	81.92	3440.50	1.41			

p=0.05

Tablo 16'a göre okul öncesi öğretmenlerin suskunluk düzeylerinin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik yapılan normallik analizi sonucunda normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analizi sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeylerinin yönetici cinsiyeti ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

4.8. Sekizinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Alt probleme ilişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeyleri ile Öz Yeterlilik İnançları ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptığı okuldaki görev süresine göre analiz sonuçları Tablo 17 ve Tablo 18'da verilmiştir.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Görev Yaptığı Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

	Görev Süreleri	n	Ort.	ss	Kruskal Wallis Değeri	p	İlişki Durumları
Öğrenme Öğretme Süreci	(1) 0-5	111	4.26	0.47	13.967	0.003*	2>1
	(2) 6-10	26	4.55	0.42			
	(3) 11-15	13	4.62	0.42			
	(4) 16 ve üstü	12	4.13	0.45			
İletişim Becerileri	(1) 0-5	111	4.35	0.47	10.225	0.017*	3>1
	(2) 6-10	26	4.52	0.48			
	(3) 11-15	13	4.75	0.40			
	(4) 16 ve üstü	12	4.36	0.50			
Aile Katılımı	(1) 0-5	111	3.78	0.76	12.586	0.006*	2>1 3>1
	(2) 6-10	26	4.01	0.76			
	(3) 11-15	13	4.44	0.85			
	(4) 16 ve üstü	12	3.47	0.99			
Planlama	(1) 0-5	111	4.15	0.54	15.998	0.001*	2>1 3>1
	(2) 6-10	26	4.51	0.50			
	(3) 11-15	13	4.61	0.46			
	(4) 16 ve üstü	12	4.08	0.63			
Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	(1) 0-5	111	4.11	0.57	12.640	0.005*	3>1
	(2) 6-10	26	4.42	0.58			
	(3) 11-15	13	4.60	0.46			
	(4) 16 ve üstü	12	4.05	0.51			

	Görev Süreleri	n	Ort.	ss	Kruskal Wallis Değeri	p	İlişki Durumları
Süreç Yönetimi	(1) 0-5	111	4.10	0.52	17.316	0.001*	3>1
	(2) 6-10	26	4.40	0.55			
	(3) 11-15	13	4.69	0.42			
	(4) 16 ve üstü	12	4.12	0.58			
Toplam	(1) 0-5	111	4.15	0.45	15.185	0.002*	2>1
	(2) 6-10	26	4.43	0.46			3>1
	(3) 11-15	13	4.62	0.44			3>4
	(4) 16 ve üstü	12	4.06	0.50			

p=0.05

Tablo 17 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile görev yaptıkları okuldaki görev süreleri değişkenine göre bir fark olup olmadığını belirlemek için normallik analizi kontrol edilmiştir ve homojenlik analizi yapılmıştır. Normallik (+1.5,-1.5) ve homojenlik analizi sonuçlarına göre normal dağılım göstermediği ve homojen olmadığı tespit edilmiştir ve sonrasında Anova analizi kullanılmıştır. Analizi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşılmıştır($p<0.05$). Öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları olan öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, süreç yönetimi ile görev yaptıkları okuldaki görev sürelerini arasındaki hangi boyut ile hangi görev süreleri arasında anlamlı ilişkinin olduğunu tespit etmek amacı ile Tamhane's T2 anlamlılık testi yapılmıştır.

Analiz incelendiğinde etki büyüklüklerine göre ve öz yeterlilik ölçeğinin birinci alt boyutu olan öğrenme öğretme sürecinde 0-5 yıl ile 6-10 yıl arasında görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($U= 945.50$, $Z=-2.755$, $p<0.05$, $r=-0.24$). 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin algılarının 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre orta düzeyde etki büyüklüğünde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar olan iletişim becerilerinde öğretmenlerin bulundukları okullardaki görev sürelerinde 0-5 yıl ile 11-15 yıl görev süresi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($U= 369.00$, $Z=-2.908$, $p<0.05$, $r=-0.26$). 11-15 yıl görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre iletişim becerileri düzeylerinin orta düzeyde etki büyüklüğünde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Planlama alt boyutunda 0-5 yıl görev süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin 6-10 yıl görev süresi görev yapan öğretmenler ile anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($U= 901.00$, $Z=-3.010$, $p<0.05$, $r=-0.26$). Bununla birlikte 11-15 yıl görev süresi olan öğretmenlerin 0-5 yıl arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir ($U= 368.50$, $Z=-2.919$, $p<0.05$, $r=-0.26$). 6 ile 10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 0 ile 5 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre ve 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre planlama düzeylerinin orta düzeyde etki büyüklüğünde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutunda 0-5 yıl görev yapan öğretmenlerin 11-15 yıl arası görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($U= 363.00$, $Z=-2.960$, $p<0.05$, $r=-0.27$). 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi inançlarının 0 ile 5 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre orta düzeyde etki büyüklüğünde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Süreç yönetimi alt boyutunun 0-5 yıl görev yapan öğretmenlerin 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerle anlamlı ilişkisi bulunmaktadır ($U= 1033.00$, $Z=-2.324$, $p<0.05$, $r=-0.20$). Bu anlamlı ilişkinin 11 ile 15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin süreç yönetimlerinin 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre düşük etki büyüklüğünde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlilik ölçeğinin tek boyutlu formunda ise 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerle ve 11-15 yıl arası görev süresi bulunan anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($U= 395.50$, $Z=-2.513$, $p<0.05$, $r=-0.28$; ($U= 339.50$, $Z=-3.119$, $p<0.05$, $r=-0.21$). 6-10 ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik tek boyutlu inanç algılarının 0-5 yıl arası görev süresi olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve yüksek olduğu belirlenmiştir. 11 ile 15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 16 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın öz yeterlilik ölçeği tek boyutlu inançlarının 11 ile 15 yıl arası öğretmenlerin 16 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlere göre orta düzeyde etki büyüklüğünde daha yüksek şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Alt probleme ilişkin Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptığı okuldaki görev süresine göre analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Görev Yaptığı Okuldaki Görev Süresine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

	Görev Süresi Kategorisi	n	Ort.	ss	Kruskal Wallis Değeri	p
Yönetim Süreci	0-5	111	2.66	0.56	5.908	0.116
	6-10	26	2.42	0.45		
	11-15	13	2.72	0.56		
	16 ve Üstü	12	2.85	0.86		
Sorunları Dile Getirmeme	0-5	111	2.26	0.75	4.402	0.221
	6-10	26	1.93	0.57		
	11-15	13	2.20	1.21		
	16 ve Üstü	12	2.45	1.01		
Dışlanma Korkusu	0-5	111	2.71	0.50	0.753	0.861
	6-10	26	2.73	0.40		
	11-15	13	2.61	0.32		
	16 ve Üstü	12	2.80	0.75		
Toplam	0-5	111	5.83	1.34	4.636	0.200
	6-10	26	5.26	0.99		
	11-15	13	5.79	1.75		
	16 ve Üstü	12	6.23	1.97		

p=0.05

Tablo 18 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ölçeği ve alt boyutları ile görev yaptıkları okuldaki görev süresi değişkeni arasında yapılan normallik analizi sonrasında Kruskal Wallis analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile görev aldıkları okuldaki görev süreleri ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.9. Dokuzuncu Alt Problemle İlgili Bulgular

Alt probleme ilişkin Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların suskunluk düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların ilgili analiz sonuçları Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Suskunluk Düzeyleri ile Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Kolerasyon												
Ölçekler		Genel Öz Yeterlilik	Öğrenme Öğretme Süreci	İletişim Becerileri	Aile Katılımı	Planlama	Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi	Süreç Yönetimi	Yöneticiden Çekinme	Sorunları Dile Getirmeme	Dışlanma Korkusu	Genel Suskunluk
Genel Öz Yeterlilik	p 1		.879**	.802**	.798**	.876**	.884**	.872**	-0.51	-.128	-.047	-.091
Öğrenme Öğretme Süreci	p		1	.688**	.594**	.676**	.737**	.749**	-.049	-.170*	-.070	-.112
İletişim Becerileri	p			1	.551**	.636**	.637**	.672**	.010	-.007	.002	.003
Aile Katılımı	p				1	.660**	.651**	.580**	-.027	-.072	-.010	-.047
Planlama	p					1	.773**	.754**	-.087	-.134	.003	-.103
Öğrenme Ort. Düz.	p						1	.775**	-.032	-.108	-.074	-.076
Sınıf Yönetimi	p							1	-.068	-.133	-.103	-.111
Yöneticiden Çekinme	p								1	.725**	.591**	.929**
Sorunları Dile Getirmeme	p									1	.611**	.913**
Dışlanma Korkusu	p										1	.737**
Genel Suskunluk	p											1

p=0.01**

p=0.05*

Tablo 19 incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri öz yeterlilik ölçeği ile suskunluk ölçeği arasında yapılan analiz sonucunda anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik genel formu ile tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Genel öz yeterlilik ile genel suskunluk formu ve tüm alt boyutları arasında çok zayıf düzeyde anlamlı olmayan ilişki belirlenmiştir. Öğrenme öğretmen süreci alt boyutu ile iletişim becerisi ve planlama alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi alt boyutları ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile yöneticiden çekinme, dışlanma korkusu alt boyutları ve genel suskunluk formu ile çok zayıf ilişki bulunmakta ancak bu ilişki anlamlı değildir. Suskunluk ölçeği alt boyutu sorunları dile getirmeme ile öz yeterlilik ölçeği alt boyutu öğrenme öğretme süreci arasında çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İletişim alt boyutu ile aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. İletişim becerisi alt boyutu ile suskunluk genel formu ve tüm alt boyutları arasında çok zayıf anlamlı olmayan ilişki bulunmaktadır.

Aile katılımı alt boyutu ile planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ancak suskunluk genel formu ve tüm alt boyutları ile aile katılımı alt boyutu ile çok zayıf düzeyde anlamlı olmayan ilişki belirlenmiştir.

Planlama alt boyutu ile öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi alt boyutu ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Fakat planlama alt boyutu ile genel suskunluk formu ve tüm alt boyutları arasında anlamlı olmayan çok zayıf ilişki bulunmuştur.

Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile süreç yönetimi alt boyutu arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi alt boyutu ile genel suskunluk formu ve tüm alt boyutları arasında anlamlı olmayan çok zayıf ilişki bulunmuştur.

Süreç yönetimi alt boyutu ile genel suskunluk formu ve tüm alt boyutları arasında çok zayıf anlamlı olmayan ilişki belirlenmiştir.

Yöneticiden çekinme alt boyutu ile dışlanma korkusu alt boyutu ile orta düzeyde anlamlı bulunmaktadır. Bununla birlikte yöneticiden çekinme alt boyutu ile genel suskunluk formu

ile çok yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yöneticiden çekinme alt boyutu ile sorunları dile getirmeme alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sorunları dile getirmeme alt boyutu ile dışlanma korkusu alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki varken, genel suskunluk formu arasında ise çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Dışlanma korkusu alt boyutu ile genel suskunluk formu arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerine ait sonuçların mevcut literatür ile ele alınarak tartışılması sıra ile sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular ile araştırmanın sonuç ve öneriler bölümü yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Mevcut çalışmada 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Kırşehir ili ve ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ait öz yeterlilik düzeyleri ve suskunluk düzeyleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeylerinin tespit edilerek suskunluk düzeylerinin hangi yönde ve hangi alt boyutta gerçekleştirildiği tespit edilerek gerekli iyileştirilmelerin yapılması ve öğretmenlerin suskunluk düzeylerinin azaltılarak eğitim ve öğretim hayatlarında daha etkin olmalarına yardımcı olmak ve ışık tutmak amaçlanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi alt boyutlarına ait ortalamalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeğine ait genel öz yeterlilik ve tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde öz yeterliliklerine sahip olduklarına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma da öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerin yüksek olduğu sonucuna ulaşan diğer çalışmalar ile benzer sonuçlar bulunmaktadır. Bağcı (2022)'ın Denizli iline bağlı anaokullarında yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve Arslan (2022)'ın Yozgat ilinde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerine yönelik yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit etmiştir. Bir diğer çalışma olan Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nun yapmış

olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada bulgularını destekleyen bu alanda çalışmalar mevcuttur (Kaykı, 2019; Deneme, 2022; Kurt, 2009; Işık, 2022; Eker, 2014; Erdoğan, 2021; Keskin, 2019; Ghasemboland ve Hashim, 2013; Tunç ve Yüksek, 2010; Lee, 2009; Nugroho, 2017).

Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeylerine bakıldığında çalışmaya ait ortalamaların sonuçlarına göre az düzeyde suskun kalma davranışı gösterdiği görülmüştür. Yalçın ve Saygı (2021)'nin öğretmenler üzerine yapmış oldukları çalışmaya göre öğretmenlerin sessiz kalma algılarının orta düzeyde olduğu sonucunu bulgulamıştır. İpek (2020)'in yapmış oldukları çalışmada göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının ölçeğin tüm alt boyutlarının ortalamasına göre orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Diğer çalışmalar olan Sarıdede (2019)'nin çalışmasına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde farklı sonuçların olması öğretmenlerin farklı bölgelerde çalışmaları, il içinde okulların öğretmenlerin idarecilerinin farklı bakış açılarına ve tutumlara sahip olmaları ile öğretmenlerin hizmet içi ve bireysel aldıkları eğitimlerin etkisi olabilir.

Yaş değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, yaş değişkeni ile öz yeterlilik arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatürde çalışmalar da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Hero (2022)'nin Konya ilinde okul öncesi öğretmenlere yönelik yapmış olduğu çalışmada yaş ile öz yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bir diğer çalışma olan Bağcı (2022)'nin Denizli ilinde okul öncesi öğretmenleri ile yapılmış olan çalışmada yaş ile öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Horasan (2022)'in öğretmenlerin genç, yaşlı ve orta yaşlı düzeylerinin öz yeterlilik düzeyleri ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı yönündedir. Çalışmaya benzer araştırmalar literatürde bulunmaktadır (Koç, 2013; Tschannen, Moran ve Hoy, 1998; Şenol, 2012; Sak, 2017). Öğretmenler arasında yaş değişkenine göre öz yeterlilik düzeylerine ait puan ortalamalarına göre anlamlı bir ilişkinin bulunmaması öğretmenlerin yaş grubu fark etmeksizin öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasından dolayı kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada göre okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeylerinin yaş ile anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde İpek (2020)'in çalışmasındaki öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin yaş ile anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Literatürde çalışmadaki sonuç ile farklı sonuçlar alan çalışmalarda mevcuttur. Kaykı (2019)'in yapmış olduğu çalışmasının bulgularına göre, 51 yaş üstü öğretmenlerin suskunluk ölçeği alt boyutu olan yöneticiden çekinme boyutunun

anlamli bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Burulday (2018)'ın yaptığı çalışma sonuçlarına bakıldığında ise, öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ile yaş değişkeni arasında anlamli farkın olduğu bulgulanıştır.

Çalışmada okul öncesi ğretmenlerinin öz yeterlilik leği ve tüm alt boyutları ile cinsiyet değişkeni ile ilişkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda anlamli bir ilişki bulunamamıştır. Çalışmaya benzer sonuçlar veren başka çalışmalar da mevcuttur. şenol ve Ergün (2015)'n okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada öz yeterlilik ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu cinsiyet değişkeni ile öz yeterlilik arasında anlamli bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Bir diğer çalışma olan Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nun yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi ğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamli bir ilişkinin var olmadığını belirlemiştir. Bağcı (2022)'in okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada ise okul öncesi ğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamli bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Deneme (2022)'in İngilizce ğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında çalışma sonucunda anlamli bir sonuca ulaşılamamıştır. Cinsiyet ile öz yeterlilik arasında anlamli ilişkinin olmadığı yönünde çalışma sonuçlarına ulaşılan başka çalışmalarda mevcuttur (Keskin, 2009; Kaşcı, 2021; Erdoğan, 2021; Berkant, 2017; Esen, 2012; Yenen, 2018). z yeterlilik ile cinsiyet arasında anlamli sonuçlara ulaşılan çalışmalarda mevcuttur. Kaykı (2019)'ın yapmış olduğu çalışmada kadın öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurt ve Ekinci (2012)'in yapmış olduğu çalışmada ise kadın ğretmen adayların öz yeterlilik düzeylerinin erkek ğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet ile öz yeterlilik arasında anlamli ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılan başka çalışmalarda mevcuttur (Klassen ve Chiu, 2010; Romi ve Leyser, 2007; Yavuz, 2020).

Çalışmada göre okul öncesi ğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre suskunluk düzeylerinin anlamli bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmanın ortalamalarına bakıldığında erkek okul öncesi ğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre daha suskun kalma davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Eray, Kaya ve Karadaş (2021)'ın yaptıkları çalışma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile anlamli bir farklılık oluşturmadığını bulgulanıştır. Bir diğer çalışma olan Burulday (2018)'ın yapmış olduğu araştırma neticesinde örgütsel sessizlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamli bir farklılık bulunmamaktadır. İpek (2020) in yapmış olduğu çalışma neticesinde ise

öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile örgütsel sessizlik ile anlamlı bir farklılaşma yoktur. Ancak literatür de çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Tepeli (2016)'ın çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla suskun kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Fakat Algın (2014)'ın çalışmasında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla suskunluk düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır. Diğer çalışmalar olan Kahveci ve Demirtaş (2013)' Elazığ'daki öğretmenler üzerindeki çalışmasında cinsiyet ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla suskun kalma davranışı gösterdiğini tespit etmişlerdir. Literatürdeki bu sonuçlara benzer çalışmalara benzer çalışmalar mevcuttur (Atmaca, 2021; Gökçe,2013; Dal,2017; Kaykı,2019; Önder, 2017; Çakır ve Yılmaz, 2018; Bağ ve Ekinci, 2018).

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği ve tüm alt boyutları ile medeni durum ile ilişkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında ortalamalar arasındaki fark açısından evli olanların bekâr olanlara göre öz yeterliliklerin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmada benzer sonuçlar veren başka çalışmalar da mevcuttur. Kaykı (2019)'nın yapmış olduğu çalışmaya göre, İzmir ilindeki öğretmenlerin medeni durumlarının öz yeterlilik ile ilişkisinin bulunmadığı görülmüştür. Daştan (2016)'ın okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, medeni durumları ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Bir diğer çalışma olan Kesgin (2006)'ın çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile medeni durumları arasında ilişki bulunamamıştır. Aydın, Şahin-Sak ve Merey (2022)'in Van ilindeki çalışmasının sonuçlarında ise, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile medeni durumları arasında farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar ile paralellik gösteren başka çalışmalarda vardır (Çınar, 2010; Eroğlu, 2018; Arslantürk,2018; Ermiş,2019; Küpeli, 2019; Konakçı, 2019).

Bu çalışmada göre okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre suskunluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Çalışmanın ortalamalarına bakıldığında bekâr okul öncesi öğretmenlerinin evli öğretmenlere göre daha fazla suskunluk gösterdiği belirlenmiştir. Farklılaşma bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla yöneticiden çekinme davranışı gösterdiğini göstermektedir. Etki büyüklüğüne ($r=0.17$) göre düşük etki büyüklüğünde bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Literatür de çalışmanın sonuçları ile benzer olmayan sonuçlara ulaşılan çalışmalar mevcuttur. Tepeli (2016)'nin araştırmasına

göre öğretmenlerin suskunluk düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Bir diğer çalışma olan Kaykı (2019)'ın çalışmasına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmamaktadır. Diğer çalışmalarda ise İpek (2020)'in çalışmasında ise öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyutu olan yöneticiden çekinme boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Burulday (2018)'in öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmaya bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği ve tüm alt boyutları ile mesleki kıdem ile ilişkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çalışmaya benzer sonuçlar veren başka çalışmalar da mevcuttur. Yıldız ve Arslan (2022)'in Yozgat ilinde bulunan okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmasında öz yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdem ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını saptanmıştır. Buna benzer diğer sonuçlar ise Bay (2020)'in yapmış olduğu çalışmadır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerin öz yeterlilikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Diğer çalışma olan Daştan (2016)'ın çalışmasında ise, öğretmenlerin öz yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre değişikliği ile ilgili analiz çalışmalarının sonuçlarında farklılaşmanın oluşmadığı yönündedir. Guo ve arkadaşları (2011)'nın yapmış olduğu çalışmada ise okul öncesi öğretmenleri düzeyindeki çalışmada mesleki kıdemlerinin öz yeterliliklerine anlamlı yönde etki göstermediği sonucunu ortaya koymuştur. Kesgin (2016)'in yapmış olduğu çalışma ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin öz yeterlilikleri ile anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bir diğer sonuç ise Gömleksiz ve Serhatoğlu (2013)'nın Elazığ'daki okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile mesleki kıdemleri arasında farklılaşmanın bulunmadığı yönündedir. Gardiyanoglu (2019)'nın okul öncesi öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmasında mesleki kıdem ile öz yeterlilik arasında anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığını göstermiştir. Bu sonuçlara benzer başka çalışmalarda mevcuttur (Brandshow ve Hersfeldt, 2012; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Kaya, 2018; Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy, 2007).

Çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre suskunluk düzeyleri ile anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar literatür de mevcuttur. İpek (2020)'in öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışma

sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Bir diğer çalışma olan Burulday (2018)'in çalışmasına göre öğretmenlerin kıdem değişkeni ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde neticelendirmiştir. Ancak literatür de çalışmanın sonuçlarından farklı sonuçlarda mevcuttur. Tepeli (2016)'nin yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna benzer bir diğer çalışma ise Kaykı (2019)'nın yapmış olduğu çalışmadır. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin suskunluk ölçeği alt boyutu olan yöneticiden çekinme alt boyutu ile kıdem değişkeni arasında farklılaşmanın olduğudur.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalara bakıldığında Yıldız ve Arslan (2022)'in yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasında fark bulunamamıştır. Bir diğer çalışma olan Paneque, Oneyda, Barbeta ve Patricia (2006)'in yapmış olduğu çalışmada öğretmen öz yeterliliklerinin eğitim düzeyleri ile anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Kesgin (2006)'in yapmış olduğu çalışmada ise, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir. Güven ve Akyüz (2001)'in yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı belirlenmiştir. Arslan (2001)'in çalışmasında ise öğretmenlerin mezun oldukları öğrenim alanı ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalara göre öz yeterlilik ile eğitim düzeyleri arasında farklılaşmanın var olduğu çalışmalar da mevcuttu. Zararsız (2012)'in çalışmasında ise, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin ön lisans ve lisans eğitimi alan öğretmenlere göre daha fazla yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2012)'in yapmış olduğu çalışmada ise benden eğitimi öğretmenlerinin yüksek lisans yapan öğretmenler ile lisans eğitimi alan beden eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu saptanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile eğitim düzeyleri arasında farklılaşmanın olmamasının nedenleri içerisinde almış oldukları hizmet içi eğitimler ve bireysel almış oldukları eğitimler gösterilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapmış oldukları eğitim çalışmaları ve hizmet içi eğitim kurslarının öz yeterliliklerinin eğitim düzeyleri ile farklılaşmasını engellediği söylenebilir.

Çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre suskunluk düzeyleri ile anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar literatür de mevcuttur. İpek (2020)'in öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışma neticesinde, öğretmenlerin eğitim durumları ile örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışma olan Demir ve Cömert (2019)' çalışması ve Ege (2018)'in çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının eğitim durumları değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile görev yaptıkları okullardaki yönetici cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı yönünde yapılan çalışmada öz yeterlilik ile göre yaptıkları okullardaki yönetici cinsiyeti ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Çalışmayı literatürel anlamda destekleyecek çok az çalışma vardır. Kaykı (2019)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticinin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki yöneticinin cinsiyetine göre suskunluk düzeyleri ile anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak çalışmanın da ortalamalarına bakıldığında yöneticisi kadın olan öğretmenlerin yöneticisi erkek olan öğretmenlere göre daha suskun kalma davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar literatür de mevcuttur. Tepeli (2016)'nin yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin suskunluk düzeylerinin yönetici cinsiyetine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Fakat Kaykı (2019)'nın yapmış olduğu çalışmaya göre yönetici cinsiyeti ile öneticiden çekinme arasında anlamlı bir farklılaşmanın var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucu çalışmanın sonucundan farklı olarak yöneticisi erkek olan öğretmenlerin yöneticisi kadın olan öğretmenlere göre daha fazla yöneticiden çekinmenin olduğunu bulgulamıştır.

Çalışmada okul öncesi öğretmelerinin görev yaptıkları okullardaki görev sürelerine ilişkin araştırma sonuçlarına bakıldığında öz yeterlilik ölçeği ve tüm alt boyutları ile anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçleri, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve süreç yönetimi alt boyutlarında görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi ile anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığa neden olan hizmet sürelerine bakıldığında öğrenme öğretme süreçleri ile farklılaşmaya sebep olan hizmet stresinin 0-5 yıl görev yapan öğretmenlerin 6-

10 yıllık görev süreleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterliliklerinin 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerin 0-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bir diğer alt boyut olan iletişim becerileri ile görev süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın nedeni olarak 0 ile 5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 11 ile 15 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. 11 ile 15 yıl bulundukları okullarda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri olarak daha yüksek oldukları görülmektedir. Alt boyutlardan olan planlama ile bulundukları okullardaki hizmet süresi 0 ile 5 yıl arası olan öğretmenlerin 6-10 ve 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre planlama düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile görev yaptıkları okullardaki hizmet süreleri ile anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın 0 ile 5 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 11 ile 15 yıl arası bulundukları öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. 11 ile 15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 0 ile 5 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre öğrenme ortamlarını düzenleme öz yeterliliklerinin yüksek olduğu şeklinde ifade edebiliriz. Süreç yönetimi alt boyutu ile görev yaptıkları okullardaki görev süreleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın sebebi olarak görev süresi 0 ile 5 yıl arası olan öğretmenlerin 11 ile 15 yıl görev süresi olan öğretmenlere göre daha düşük süreç yönetimi öz yeterliliği olduğu şeklinde ifade edebiliriz. Öz yeterlilik ölçeği toplam formuna bakıldığında bulundukları okullardaki görev sürelerine ilişkin 0 ile 5 yıl arası görev süresi bulunan öğretmenler ile 6 ile 10 yıl ve 11 ile 15 yıl görev süresi olan öğretmenler arasında ve 10 ile 14 yıl arası görev süresi bulunan öğretmenler ile 16 yıl ve üstü görev süresi bulunan öğretmenler ile anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıklara bakıldığında 0 ile 5 yıl arası görev süresi olan öğretmenlerin 6 ile 10 yıl görev süresi olan öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin daha düşük olduğunu söylenebilir. Bir diğer bulgu ise 11 ile 15 yıl arası bulundukları okullarda görev süresi bulunan öğretmenlerin 16 ve üstü görev süresi bulunan öğretmenlere göre öz yeterliliklerinin düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki görev süreleri ile suskunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Literatürde görev yaptıkları okuldaki görev süresine göre yapılmış çalışma bulunamamıştır.

Çalışmadaki bir diğer sonuç ise okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin suskunluk düzeyleri ile anlamlı bir ilişkisinin var olup olmadığı ile ilgili analiz sonucunda genel olarak öz yeterlilik arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Fakat öz yeterlilik ölçeğinin öğrenme öğretme süreci alt boyutu ile suskunluk düzeyi ölçeğinin sorunları dile getirmeme

boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatüde bu konu ile ilgili az sayıda çalışma vardır. Kaykı (2019)'nın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yöneticiden çekinme boyutunda negatif yönlü düşük bir ilişki bulmuştur. Çalışmamıza benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bir diğer sonuç olan Aydın (2016)'nın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin sessizlik davranışları ile öz yeterlilik inançları ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlemiştir. Kahya (2015) yapmış olduğu çalışmada akademisyenlerin sessizlikleri ile öz yeterlilikleri arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin var olduğunu belirlemiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında bulguların değerlendirilip yorumlanması, sonuçlar ile birlikte eğitim-öğretime yönelik öneriler ile öğretmenlerin ve eğitim ile ilgili kurumlarımızın geliştirilmesi ve gelecek çalışmalara ışık tutulması amaçlanmaktadır.

1. Araştırmamızın örneklemini okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Gelecek çalışmalarda örneklemin daha fazla genişletilerek diğer eğitim birimlerinde ve eğitim- öğretim veren özel kurumlardaki okul öncesi eğitimi veren öğretmenlerinde katılımının sağlanarak öz yeterlilik ve suskunluk düzeyleri araştırılabilir.
2. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarına ilişkin araştırmalar cinsiyet, yaş, medeni durum, şu an görev yaptığı okuldaki yönetici cinsiyeti, mesleki kıdem vb. soruların daha fazla genişletilerek çeşitlendirilmesi ve yeni çalışmalarda etkisinin ölçülmesi sağlana bilinir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile ilgili soruların daha tutarlı sonuçlara ulaşılabilmesi için nitel araştırmalar ile incelemesi önerile bilinir.
4. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yüksek olmasına rağmen, yaş, medeni durum, eğitim düzeyleri ile ilgili değişkenlerin daha fazla farklı alanlar ve örneklemelerin genişletilerek yeni araştırmalara uygulanması önerilebilir.
5. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilikleri algıları genel anlamda yüksek olmakla birlikte aile katılımı boyutu düşük olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda aile boyutu ile ilgili öğretmenlerin öz yeterlilikleri arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları bekâr öğretmenlerin evlilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Gelecekteki yapılacak olan çalışmalarda bekâr öğretmenlerin düşük öz yeterlilik algılarına yönelik yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.
7. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri görev sürelerine göre ilk dört yıl görev yapan öğretmenlerin diğer görev sürelerine sahip öğretmenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Demokratik yönetim, esneklik vb. konularda kurum idarecilerine ve göreve başlayan öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
8. Okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeylerinin bekâr öğretmenlerde düşük olarak tespit edilmiştir. Bekâr öğretmenlerin suskun kalma davranışları ile ilgili gelecek çalışmalarda daha farklı yönleri ele almaları ve nitel çalışmalara yönelimlerin ayarlı olacağı önerilmektedir.
9. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik alt boyutu olan öğrenme öğretme süreci geliştikçe suskunluk ölçeği alt boyutu olan sorunları dile getirmeme alt boyutunun azaldığı tespit edilmiştir. Kurum yöneticileri ve öğretmenlere kurum içi eğitimler ile bu yönlerin daha fazla geliştirilmesi önerilmektedir. Öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilmesi ve öz yeterliliklerine katkı sunulmasına yönelik yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abele, A.E. and Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74: 53-62.
- Açıksöz, S., Uzun, Ş., ve Arslan, F. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde öz yeterlilik algısı ile klinik uygulamaya ilişkin kaygı ve stres durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 58, 129-135.
- Adio, G. and Popoola, S.O. (2010). Demographic variables and self-efficacy as factors influencing career commitment of librarians in federal university libraries in Nigeria. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1-19, <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/329/> sayfasından erişilmiştir.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 347.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, ground control and planned story behavior. *Journal of applied social psychology*, 32 (4), 665 - 683.
- Akkoyunlu, B., Feza, Ö. ve Aysun, U. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Alden, L., Cappe, R. (1986). Interpersonal process training for shy clients. W. H. Jones, J. M. Cheek S. R. & Briggs (Ed.), *Shyness: Perspectives on research and treatment*. (pp. 343-355). New York: Plenum.
- Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, (17), 86-95.

- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among Teachers' and Students' Thinking Skills, Sense of Efficacy, and Student Achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, (34), 148-165.
- Aremu, A.O. (2005). A Confluence Of Credentialling, Career Experience, Self-Efficacy, Emotional Intelligence, And Burnout On The Career commitment Of Young Police In Ibadan Nigeria. *Policing: An International Journal Of Police Strategies And Management*, 28(4): 609-618.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 191-198.
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11 (26) , 291-301.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, (35), 28-32.
- Ashton, PT, Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the work of teachers*. In *Sense of Efficacy*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April.
- Aslantürk, H. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının incelenmesi (Erzurum ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11 (1) , 367-389.
- Aydın, T. , Şahin Sak, İ. T. ve Merey, Z. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (35) , 957-990.
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 165-192.
- Bağcı, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikososyal özellikleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Bağ, D. ve Ekinci, C. E. (2018). Öğretim elemanlarında örgütsel sessizlik davranışı, nedenleri ve sonuçları. *International Journal of Human Sciences*, 15(1), 567-580.

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimleri uygulanacaktır (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ballout, H. I. (2009). Career commitment and career success: moderating role of self-efficacy. *Career Development International*, 14(7), 655-670.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy. Mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, (45): 1017-1028.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, (23-28).
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, (13), 275-302.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health promoting behavior. In J. Maddenedn, IV, S. Matthysee, & J. Barchas (Eds.), *Adaptaion, learning and affect*. New York: Ravan Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficiency in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human HumanBehavior*. New York: AcademicPress. 4, 71-81.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Combridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New york: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment in R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.

- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W., Higgins, C.C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), spring, 43-50.
- Baron, R. A. & Byrne, D. (2003). *Social Psychology*. Boston: Pearson.
- Bay, D. N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Elektronik İlköğretim Dergisi*, 12(4), 335-348.
- Berkant, H. G. (2017). Investigation of prospective teachers' perceived teacher self- efficacies. *Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy career option in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*. 28, 388-410.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understand career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (3), 279-289.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. Eğitimde bireysel farklılıklar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Burulday, V. (2018). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Bümen, N. T. (2009, Ekim). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir ili örneği. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Bowen, F. & Blackmon, K. (2003). Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1393-1417.
- Brinsfield, C. T., Edwards, M. E. & Greenberg, J. (2009). *Voice and Silence in Organizations: Historical Review and Current Conceptualizations*. UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.

- Byrant R. L. (2007). *The Relationship Between Urban Teachers' Self Efficacy Beliefs and Adequate Yearly Progress*. Indiana University: Pennysylvania.
- Çakıcı, Y. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1) , 145-162. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4376/59941> sayfasından erişilmiştir.
- Çakıcı, A. (2010) . *Örgütlerde işgören sessizliği, neden sessiz kalmayı tercih ediyoruz?* Ankara: Detay yayıncılık
- Çakır, E. ve Yılmaz, E. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerinin Örgütsel Bağlılıkları Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. I. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu (ISCER). 3-5 Kasım 2017- Antalya: Bildiriler (s.670-680). Ankara.
- Cassidy, S. & Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender, and experience with computers. *Journal of educational computing research*, 26(2), 133-153.
- Cemaloğlu, N. (2013). *Liderlik. S. Özdemir içinde, Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 131-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Çınar, İ. (2010). *Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı. Erzincan.
- DeMoulin, D. (1998). Giving kids a good emotional start. *Children and Families*, 17(4), 22.
- Cervone, D. & Peake, P. K. (1986). Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 279-289.
- Cherian, J. & Jacob J. (2013). Impact of self efficacy on motivation and performance of employees. *International Journal Of Business And Management*, 8(14), 80-88.
- Chesnut, S. R. & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin üniversite öğrencileri için güvenilirlik ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(4), 269-274.

- Dal, H. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Day, R. & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 72–91.
- Demir, E. ve Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 148-165.
- Deneme, S. (2022). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 259-274. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71371/1147607> sayfasından erişilmiştir.
- Dil Şahin, M., Yıldırım Söylemez, E. ve Koç, Y. D. (2016). Planlanmış davranış teorisi çerçevesinde aile işletmelerinde kurumsallaşma sürecinin irdelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Afro-Avrasya Özel Sayısı, 451-457. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/27228/342379> sayfasından erişilmiştir.
- Dönmez, A. (1983). “Denetim odağı ve çevre büyüklüğü”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 10–19.
- Dönmez, A. ve Başal, H. A. (1985). Çevre büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkökul çocuklarında denetim odağı (Locus of Control). *Psikoloji Dergisi*, 5 (18), 7-14.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 19(1–2), 259–281.
- Duban, Y. D. D. N. Y. ve Gökçakan, Y. D. D. N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretime yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 267-280. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4389/60344> sayfasından erişilmiştir.
- Durmaz, Ş. ve Ören, K. (2017). Öz yeterlilik ve özgüvenin işgücü ve istihdama etkisine bir bakış. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (1) , 109-120. 23 Ocak

2023 tarihinde <http://aksarayibd.aksaray.edu.tr/tr/pub/issue/34899/292836> sayfasından erişilmiştir.

Dutton, J. E., Ashford, S. J., O'Neil, R. M., Hayes, E. & Wierba, E. E. (1997). Reading the wind: How middle managers assess the context for selling issues to top managers. *Strategic management journal*, 18 (5), 407-425.

Düren, A. Z. (2000). *2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Eaton, M. J. & Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of asian American and non-asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433- 440.

Eden, D. & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to accelerate reemployment: helping people help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78 (3), 352–360.

Ege, N. (2018). *Örgütsel sessizlik ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi: Gediz Elektrik Dağıtım A. Ş. Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.

Eray, G. K. , Kaya, A. ve Karadaş, H. (2021). Örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2) , 219-240. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/66311/992144> sayfasından erişilmiştir.

Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak*. Pozitif Matbaacılık.

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayınevi.

Ermiş, M. (2019). *Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.

Eroğlu, A. H., Adıgüzel, O. ve Öztürk, U. C. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İşgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124.

Eroğlu, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

- Esen, G. (2012). *İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki öz yeterlik algıları: mersin ili profili*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Feltz, D.L. & Landers, D. M. (1983). The effect of mental practice on motor-skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2, 25-67.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fives, H. & Alexander P. A. (2004). Modelling teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, July 28–August 1, in Honolulu, HI.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29–42.
- Gardiynoğlu, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Doğu Akdeniz Üniversitesi Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs.
- Gephart, K. J. J., Detert, J. R., Trevino, K. L. & Edmondson, C. A. (2009). Silenced by fear: The nature, sources, and consequences of fear at work. *Research in Organizational Behavior*, 29, 163-193.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984): Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Ghasemband, F. & Hashim, F. B. (2013). The effect of back ground characteristics on self-efficacy beliefs of english as foreign language teachers in one selected middle-east country, *International Journal of Asian Social Science*, 3 (9): 1982-1991.
- Gilliam, W. S. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. New York, NY: Foundation for Child Development.
- Gist, M. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Management Review Academy*, 12: 472-485.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers, *Personel Psychology*, 42(4), 787-805.

- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2003). *Behavior in organization: Understanding and managing the human side of organization*. New Jersey, USA.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gökçe, N. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri (Maltepe ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173 (173) , 99-128. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306> sayfasından erişilmiştir.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000357> sayfasından erişilmiştir.
- Guskey, T. R. (1982): Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 70-80. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0361476X82900091> sayfasından erişilmiştir.
- Guskey, T. R. (1988): Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X8890025X> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, A. ve Akyüz, M.Y.(2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). 13-22.
- Harvey, J. (1974). The Abilene Paradox: The Management of Agreement. *Organizational Dynamics*, 3(1), 17-43. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/upload/16-Harvey-Abilene-Paradox-redacted.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Hero, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı. Konya.
- Henry L.Roediger III l., Elizabeth Deutch Copaldi, Scott G. Paris, Janet Polivy & C.Peter Herman (1996). *Psychology*, West Pub. Comp.,USA.
- Henson, R. K. (2001). Teaching Self-Efficacy: Substantive İmplications And Measurement Dilemmas. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Exchange. College Station, TX.
- Higgins, M.C., Dobrow, S.R. & Chandler, D. (2008.) Never quite good enough: The paradox of sticky developmental relationships for elite university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 207-224.
- Horasan, N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı ve kaygı düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı. Denizli.
- Işık, İ. (2001). *Öz-yeterlilik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, U. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- İpek, M. B. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi SosyalBİlimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 50-64.
- Karacaoğlu, K. ve Cingöz, A. (2009). İş Gören Sessizliğinin Kaynağı Olarak Liderlik Davranışı ve Örgütsel Adalet Algısı, 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi: 21-23 Mayıs 2009-Eskişehir: Bildiriler (700-707). Eskişehir: Kahraman Neşriyat Ofset

- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Kavanagh, D. & Bower, G. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*. 9. 23 Ocak 2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/38184289_Mood_and_self_efficacy_Impact_of_joy_and_sadness_on_perceived_capabilities adresinden erişilmiştir.
- Kaykı, B. K. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin yöneticiden çekinme ve öz yeterlik düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Keskin, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet öz-yeterlilikleri ve öğretmenlik öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- K. Gephart, J. J., Detert, JR, Treviño, L. K., & Edmondson, A. C. (2009). Fear silenced: Nature, resources, and the consequences of fear in the workplace. *Research and Organizational Behavior*, 29 (2009): 163-193.
- Kıdak, L. ve Aksaraylı, M. (2009). Sağlık hizmetlerinde motivasyon faktörleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 75-94.
- Knoll, M. & Van Dick, R. (2013). Do I hear the whistle...? A first attempt to measure the four forms of employee silence and their relationships. *J Bus Ethics*, (113), 349–362. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10551-012-1308-4.pdf?pdf=button> sayfasından erişilmiştir.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. 20 Ocak 2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/232428271_Effects_on_Teachers'_Self-Efficacy_and_Job_Satisfaction_Teacher_Gender_Years_of_Experience_and_Job_Stress sayfasından erişilmiştir.

- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013(1), 240-255.
- Konakcı, A. A. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre bilgi ve çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bayburt.
- Korkmaz, S. (2008). *Hastanelerde doktor, hemşire ve ebelerin motivasyonunu etkileyen faktörler*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarsus.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranış arasındaki ilişkiler*. (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Kulualp, H. G. ve Çakmak, A. F. (2016), Örgütsel sessizlik türlerini etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile belirlenmesi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (1), 123-146.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, L. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Dergisi Bahar*, 10(2), 195-227.
- Küpel, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and The coping process*. New York: Mc GrawHill.
- Lee, C. & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), 364-369.
- Lee, J. A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Ohio State University Department of Philosophy. Ohio.
- Locke, E. & Frederick. A. E., Lee. C. & Bobko. P. (1984). The effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance. *Journal Of Applied Psychology*, 69, 241-251.

- Locke, E. A. & Latham. G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Martocchio, J. J. (1994). Effects of conceptions of ability on anxiety, self-efficacy, and learning in training. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 819-825.
- McAuley, E., Duncan, T. E. & McElroy, M. (1989). Self-efficacy cognitions and causal attributions for children's motor performance: An exploratory study. *Journal of Genetic Psychology. Research and Theory of Human Development*, 150 (1), 65-73.
- McAuley, E. (1991). Efficacy, attributional, and affective responses to exercise participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 382–393.
- McAuley, E., Wraith, S. & Duncan, T. E. (1991), Self-efficacy, perceptions of success, and intrinsic motivation for exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 139-155.
- Micheal W. P. & Ronald E. S. (2001). *Psychology: Frontiers and applications*, USA: McGrawhill Comp.
- Mcdonald, T. & Siegal, M. (1992). The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviors. *The Journal of Psychology*, 126(5): 465-475.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P.F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why?. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1453-1476.
- Moreno-Riano, G. (2002). Experimental implications for the spiral of silence. *The Social Science Journal*, 39, 65-81.
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *Academy of Management Review*, 25 (4), 167.
- Moy, P., Domke, D. & Stamm, K. (2001). The spiral of silence and public opinion on affirmative action. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 78 (1): 7-25.
- Mutlu, S. (2003). *Öz yeterlilik, eşitlik duyarlılığı ve çalışma tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Dalı. İstanbul.
- Neil R. C., Buskist, W. & Martin, G. N. (2000). *Psychology: The science of behaviour*. England.

- Nevill, D. D. & Schlecker, D. I. (1988). The relation of self-efficacy and assertiveness to willingness to engage in traditional/nontraditional career activities. *Psychology of Women Quarterly*, 12(1), 91-98. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1471-6402.1988.tb00929.x> sayfasından erişilmiştir.
- Niu, H.J. (2010). Investigating the effects of self-efficacy on foodservice industry employees' career commitment. *International Journal of Hospitality Management*, 29, 743-750.
- Nugroho, H. A. (2017). Pre-service EFL teachers' self-efficacy, their English proficiency and their preparedness for teaching practicum program. *Premise: Journal of English Education*, 6(2), 1-11.
- Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda iş tatmini: sağlık sektörü üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Öcel, H. (2002). *Takım sporu yapan oyunculara kolektif yeterlilik öz yeterlilik ile başarı algı ve beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilimdalı. Ankara.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 669-686.
- Özcan, N. (2011). *Mobbingin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve örgütsel sessizlik: Karaman il özel idaresinde bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi. Karaman.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pan, W., Sun, L. Y. & Chow, I. H. S. (2011). The impact of supervisory mentoring on personal learning and career outcomes: The dual moderating effect of self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 78: 264-273.
- Paneque, O. M., & Barbeta, P.M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of english language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30, 171 - 193.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), pp.543-578.

- Park, I.J. & Jung, H. (2015). Relationships among future time perspective, career and organizational commitment, occupational self-efficacy, and turnover intention. *Social Behavior and Personality*, 43(9): 1547-1562.
- Perraud, S. (2000). Development of the depression coping self-efficacy scale (DCSES). *Archives of Psychiatric Nursing*, 14(6), 276-284.
- Perraud, S., Fogg, L., Kopytko, E. & Gross, D. (2006). Predictive validity of depression coping self-efficacy scale (DCSES). *Research in Nursing & Health*, 29, 147–160.
- Pierce, J. L, Gardner, D. G., Cummings, L. L. & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: configure definition, measurement, and validation. *Journal of the Academy of Management*, 32, 622-648.
- Pinder, C. C. (1998). *Örgütsel davranışta iş motivasyonu*. New Jersey: Hall, Inc.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563.
- Porter, L. Bigley, G. A. & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior*. McGraw-Hill, USA.
- Randhawa, G. (2004). Self-efficacy and work performance: An empirical study. *Indian Journal of Industrial Relations*, 39(3), 336-338.
- Riggs, I. M. & Enochs, L. G. (1990), Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74 (6), 625-637.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış*. (Çev. İ. Erdem). Ankara: Nobel.
- Roediger, L. & Henry, E. (1996). C.Deutsch., G. Scott Paris., J. Polivy & P. Herman (1996). *Psychology*, USA: West Publishing Comp.
- Rollinson, D., Broadfield, A., & Edwards, D. (1998). *Organisational behaviour and analysis: an integrated approach*. Harlow: Addison-Wesley Longman.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rose, J. S., & Medway, F. J., (1981): Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.

- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 10 (4), 381-394.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Premeaux, S.F. (2001). *Breaking the silence: Toward an understanding of speaking up in the workplace*. (Unpublished PhD Thesis), Louisiana State University. Louisiana.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Ryan, K. D. & Ostreich, D. K. (1991). *Removing fear from the workplace: How to overcome invisible barriers to quality, productivity and innovation?* Jossey-Bass.
- Sarıdede, U. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12 (3) , 950-961.
- Schaubroeck, J., Lam, S., & Xie, J. (2000). Collective efficacy versus self-efficacy in coping responses to stressors and control: A cross-cultural study. *The Journal of applied psychology*, 85, 512-25.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (1997). *Organizational Behavior*. Jhon.
- Schmitz, G.S. (2000). *Zur sturuktur und dynamik der selbstwirksamkeitserwartung von lehrern. Ein protektiver faktor gegen belastung und burnout?*” Diggitale dissertation. FU Berlin. 23 Ocak tarihinde <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/12208> sayfasından erişilmiştir.
- Schunk, D. H. (1987). Peer-model altributes and children's achievement behaviors. *Journal Of Educational Psychology*, 79, 149-175.
- Schunk, D. H.(1990). Goal setting and self efficacy-during self –regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schwarzer, R. (1998). Stress and coping from a social-cognitive perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 851(1), 534-535.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 71-86.

- Smith, J. M. & Lusteran, D. D. (1979). *The teacher as learning facilitator: psychology and the educational process*. Bolment: Wardsworth Publishing Company.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526–537. 23 Ocak tarihinde http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/self-monitoring_of_expressive_behavior.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Soodak, L. & Podell, D. (1996). Teaching effectiveness: Towards an understanding of a multifaceted structure. *Teaching and Teacher Training*, 12.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee locus of control, *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Printed in the United states of america: SAGE Publications.
- Stadjkovic, A. & Luthans, D.(1998). Social cognitive theory and self efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches”, *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-66.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis, *Psychology Bulletin*, 124, 240-261.
- Sulu, H. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenol Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Şenol, F. B. ve Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(3), 297-315.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 483-491. 23 Ocak 2023 tarihinde

https://www.researchgate.net/publication/266459581_The_Impact_of_Teacher_Self-efficacy_on_the_Students'_Motivation_and_Achievement sayfasından erişilmiştir.

- Tangirala, S. & Ramanujam, R. (2008). Exploring the nonline arity in the employee voice: Controlling personal influences and identifying organizational. *Academy Management Journal*: 51(6): 1189-1203.
- Tekkaya, C., Kılıç, D. S. ve Şahin, E. (2011). Geri Dönüşüm Davranışının Planlanmış Davranış Teorisi İle Açıklanması: Sürdürülebilir Bir Kampüs İçin Geri Dönüşüm Anketi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications: 29 Nisan-2 Mayıs 2010- Antalya: Bildiriler (639-645). Antalya.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme.* (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Burdur.
- Tepeli, S. (2016). *İlköğretimde yönetimlerin demokratikliği ve öğretmenlerin suskunluğu.* (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Testa, M. R. (1999). Satisfaction with organizational vision, job satisfaction and service efforts: An emprical investigation. *Leadership & Organization Development Journal*, 20 (3), 154-161.
- Tosi, L. & Mero. N. P. (2003). *The fundamentals of ornanizational behaviour.* U.K. Blackwell Publishing.
- Tunç Yüksel, B. (2010). *Türk ingilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları: Devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Turaç Ergül, P. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tümkaya, Y. D. D. S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44 (44) , 549-568. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10353/126778> sayfasından erişilmiştir.
- Tschannen, M. M., Woolfolk, H.A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its ortalamaing and measure. *Review of Educational Research*, 68(2): 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
23 Ocak tarihinde <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000953> sayfasından erişilmiştir.
- Uçar, Z. (2016). Örgütsel (İşgören) sessizlik olgusunun kişisel ve demografik özellikler bağlamında araştırılması: Nitel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), s.311–342.
- Ün Açıkgöz, K. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (Dokuzuncu baskı). İzmir: Biliş yayıncılık.
- Üredi, I. ve Üredi L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Van Dyne, L., Soon, A. & Isabel C. B. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Van Maanen, J. E. & Schein, E. H. (1977). *Toward a theory of organizational socialization*, Massachusetts: MIT Press.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wiedenfeld, S. A., Bandura, A., Levtne, S., O'leary, A., Brown, S. & Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 59(5), 1082-1094.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: Relationships between collective efficacy, teacher self-efficacy and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33 (3), 225–233.
- Willnat, L., Lee, W. & Detenber, B. H. (2002). Individual-Level predictors of public outspokenness: A Test of the spiral of silence theory in singapore. *International Journal of Public Opinion Research*, 14 (4), 391-412.
- Woolfolk-Hoy, A. & Spero R. B. (2005): Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' perceptions of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 137-148.

- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3) 361-384.
- Yalçın, S. ve Saygı, E. (2021). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık, örgütsel muhalefet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(4) , 402-426.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., ve Ersoy, A. (2006, Mayıs). Self-efficacy perceptions of teacher candidates in the primary school teacher training program regarding subject area teaching, Paper presented at The Second World Curriculum Studies Conference, Tampere, Finland.
- Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 1-25.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenen, E. T. ve Dursun, F. (2019). İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterlikleri ve sınıf ortamına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 607-627.
- Yıldırım, İ. (2012). Developing a scale for self-efficacy of physical education teachers. *Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(3), 1491-1500.
- Yıldız, H. ve Arslan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile çocuk sevgileri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3) , 370-399. 23 Ocak 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/73565/1065856> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (58), 5.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). Primary School Teachers' Belief of Efficacy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 41 (2) , 143-167.
- Yiğitbaş, Ç. ve Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz-etkililik yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, (7), 6-13.
- Yüksel, A. H. (2017). Örgütsel süreçlerde işlev bozukluğunun işlevsiz momentum ve abilene paradoksu ekseninde tahlili. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 24 (3) , 669-685.

Zararsız, N. (2012) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.



EKLER

EK 1: Anket Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü lisansüstü öğrencisi Muhammed KÖSTEKÇİ tarafından, yüksek lisans tez çalışması kapsamında Prof. Dr. Yunus GÜNİNDİ danışmanlığında yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Kırşehir merkez ve ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin suskunluk düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesini amaçlamaktadır. Ankete vereceğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve anketlerden elde edilecek veriler sadece yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılımı gönüllülük esastır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz ve içtenlikle cevaplamanızdır. Tüm soruları yanıtlamanız yaklaşık 30 dakika sürecektir. Araştırma ile ilgili tüm soru, görüş ve önerilerinizi aşağıda yer alan mail adresi üzerinden iletebilirsiniz. Çalışmaya gösterdiğiniz ilgi, sabır ve işbirliği için teşekkür ederim.

Muhammed KÖSTEKÇİ, Aksaray Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans

Öğrencisi.

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili meslektaşım,

Bu çalışmayla mesleğinize ilişkin düşüncelerinizin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi, sizin gerçek duygu ve düşüncenizi belirtmenizle ve anket sorularının tümünü doğru cevaplamanızla mümkün olacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

1.Cinsiyetiniz:

() 1.Kadın () 2.Erkek

2.Yaşınız:

() 18-25 () 26- 33 () 34-40 () 41-48 () 49 ve üstü

3.Medeni Durumunuz:

() 1.Evli () 2.Bekâr

4.Eğitim Düzeyiniz:

() 1.Doktor

() 2.Yüksek Lisan

() 3.Lisans

() 4.Önlisans (İki ya da üç yıllık yüksekokul)

5.Şu an görev aldığınız okuldaki yöneticinin cinsiyeti:

() 1. Kadın () 2. Kadın

7.Öğretmenlikteki hizmet süreniz:

() 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16 – 20 () 20 ve üstü

8.Şu an görev aldığınız okuldaki hizmet süreniz:

() 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16 – 20 () 20 ve üstü

EK 3: Öğretmenlerin Suskunluk Düzeyi Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kaygılarımı okul yöneticileri ile paylaşmaya isteksizim.....	()	()	()	()	()
2. Yöneticilerimle konuşurken kendimi rahat hissedirim.....	()	()	()	()	()
3. Yöneticilerime güvenmediğim için sorumluları söyleyemem.....	()	()	()	()	()
4. Yöneticilerimin açık yürekli konuşmaları desteklemediklerini düşünüyorum.....	()	()	()	()	()
5.Yöneticimin ‘en iyi ben bilirim’ şeklindeki tavırları onlarla görüşmemi anlamsız kılıyor.....	()	()	()	()	()
6. Yöneticilerin fikirlerime kulak asmayacağını düşünüyorum.....	()	()	()	()	()
7.Okulda bazı sorunları bilmeme rağmen bunları kimseye söylemem.....	()	()	()	()	()
8. Yöneticilerim eleştiri ve farklı düşünceleri hoşgörü ile karşılarlar.....	()	()	()	()	()
9. Yöneticilerime sorun bildirdiğimde imajımın zedeleneceğinden korkuyorum.....	()	()	()	()	()
10. Yöneticilerimin söylediklerimle ilgilenmeyeceklerini düşünüyorum.....	()	()	()	()	()
11. Okulumuzda çeşitli sorunları dile getirenler pek sevilmez.....	()	()	()	()	()
12. Sorunları ortaya koyduğumda ilişkilerimin bozulacağını düşünüyorum.....	()	()	()	()	()
13. Şikayetlerimi okulda rahatlıkla dile getiririm.....	()	()	()	()	()
14. Meslektaşlarıma güvenmediğim için sorunları onlarla paylaşmam.....	()	()	()	()	()
15. Fikirlerimi ortaya koyarsam da hiçbir şeyin değişmeyeceğini düşünüyorum.....	()	()	()	()	()
16. Meslektaşlarımla fikir ayrılığı içerisinde olsam da susmam...	()	()	()	()	()
17. Yönetim eksikliklerini gördüğüm halde dile getirmem.....	()	()	()	()	()
18. Sorunlar dile getirildikçe işler daha kötüye gidiyor.....	()	()	()	()	()

EK 4: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Ölçeği

MADDELER	Katılım Düzeyiniz				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1. Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
2. Olumsuz öğrenci davranışları için çözümler üretebilirim.	()	()	()	()	()
3. Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılır bir biçimde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
4. Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerimin kendilerini ifade etme çabalarını cesaretlendirebilirim.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
7. Sınıfımda öğrenmeyi engelleyen etmenleri belirleyip analiz ederek, öğrencilerimin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilirim.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını ödüllendirebilirim.	()	()	()	()	()
9. Tüm öğrencilerimi etkinliklere motive edebilirim.	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	()	()	()	()	()
11. Öğrencilerime açık ve anlaşılır açıklamalar yapabilirim.	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.	()	()	()	()	()
13. Öğrenme ortamının tehlikelerden uzak, estetik, temiz ve düzenli olmasını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
14. Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.	()	()	()	()	()
15. Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim.	()	()	()	()	()

16. Ailelerin öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerimi girişken olmaya özendiribilirim.	()	()	()	()	()
18. Ailelere, okul ve sınıf etkinliklerine katılmaları için özendirici çalışmalar yapabilirim.	()	()	()	()	()
19. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ilgi köşelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin oturma düzeni. vb.). öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
20. Etkinliklerimde, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde tutabilirim.	()	()	()	()	()
21. Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.	()	()	()	()	()
22. Öğrencilerimin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun amaçlar belirleyebilirim.	()	()	()	()	()
24. Öğrencilerimle göz teması kurabilirim.	()	()	()	()	()
25. Sınıfımda işbirlikçi bir ortam yaratabilirim.	()	()	()	()	()
26. Öğrencilerimi özerk olmaya özendiribilirim.	()	()	()	()	()
27. Ailelerin çeşitli beceri ve uzmanlık alanlarından eğitim ortamında yararlanabilirim.	()	()	()	()	()
28. Günlük planımı hazırlarken öğrencilerimin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor) yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.	()	()	()	()	()
29. Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
30. Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.	()	()	()	()	()
31. Öğrencilerimin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()

32. Öğrencimin istenmeyen davranışlarını değiştirebilmek için ailelerle işbirliği yapabilirim.	()	()	()	()	()
33. Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.	()	()	()	()	()
34. Beden dilini (duruş, mimikler, göz teması, el-kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	()	()	()	()	()
35.Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	()	()	()	()	()
36. Günlük planıma yakın çevrenin özelliklerini yansıtabilirim.	()	()	()	()	()
37. Aileleri, okulöncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()

EK5: Araştırma İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-51897385
Konu :Muhammed KÖSTEKÇİ
Araştırma İzni

15.06.2022

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 14.06.2022 tarih ve 722170 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Muhammed KÖSTEKÇİ'nin "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Öz Yeterlilikleri İle İlişkisinin İncelenmesi" konulu araştırmasını il geneli özel, resmi anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine yapması ile ilgili Valilik Makamının 14.06.2022 tarih ve 51766079 sayılı onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Metin ALPASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: 1 Valilik Onayı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : yenice mahallesi 182. sok. no:2 pk:40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50

Bilgi için: Sevim AKGÜL-ŞEF

E-Posta: kirsehirmeb@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@ks01.kep.tr

İnternet Adresi: kirsehirmeb.gov.tr Faks:3862131003

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8c02-09ac-3fcd-b14e-07be kodu ile teyit edilebilir.

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 54f1f611-8866-454d-91cc-73936a432eld kodu ile erişebilirsiniz.

Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

EK6: Okul Öncesi Öğretmenleri Öz Yeterliliği Ölçek İzni

Okulöncesi Öğretmenleri Öz Yeterlilik Ölçek İzni



duygu tepe <

11.01.2021 Pzt 18:23

Kime: Siz

Merhaba Muhammed bey, ilgili ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Faydalı olması dileğiyle. İyi çalışmalar dilerim.

Duygu Tepe

iPhone'umdan gönderildi

Muhammed Köstekçi <

> şunları yazdı (11 Oca 2021 14:10):

Merhabalar Hocam ben Muhammed KÖSTEKÇİ

Okulöncesi Öğretmenleri Öz Yeterlilik Ölçeğinizi tezimde kullanmak üzere kullanma iznini istiyorum.

İyi Çalışmalar Diler...

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

Yanıtla

İlet



Muhammed Köstekçi

Merhabalar Hocam ben Muhammed KÖSTEKÇİ Okulöncesi Öğretmenleri Öz Yeterlilik Ölçeğinizi tezimde kullanmak üzere kullanma iznini istiyorum. İyi Çalışmalar Diler... Wind...

11.01.2021 Pzt 14:10

EK 7: Öğretmenlerin Suskunluk Düzeyi Ölçek İzni

Öğretmenlerin Suskunluk Düzeyi Ölçeği Kullanma İzni

Çalışmalarınızı

[Android için Outlook'u](#) edinin

...

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

MK Muhammed Köstekçi
Yok hocam sadece değerlendirme ölçeği var ise alt boyutlarının değerlendirilmesi için yeterli olacaktır. Atfı sizin tezinize yapacağım. Teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim And... 23.11.2020 Pzt 01:39

ST seda tepeli
23.11.2020 Pzt 00:15
Kime: Siz

Merhabalar kolay gelsin öğretmenim, ölçeği kullanabilirsiniz ,iyi çalışmalar.
Not: Yazılması gereken resmî bir prosedür varsa o şekilde de mail atabilirim.

iPhone'umdan gönderildi

Muhammed Köstekçi < > şunları yazdı (22 Kas 2020 23:30):

Merhabalar hocam ben Muhammed KÖSTEKÇİ Tezim de kullanmak üzere öğretmenlerin suskunluk ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

MK Muhammed Köstekçi
22.11.2020 Paz 23:30
Kime: :

Merhabalar hocam ben Muhammed KÖSTEKÇİ Tezim de kullanmak üzere öğretmenlerin suskunluk ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Windows 10 için [Posta](#) ile gönderildi

EK 8: Etik Kurul İzni



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Muhammed KÖSTEKÇİ

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Suskunluk Düzeylerinin Öz Yeterlikleri ile İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı 2021/01-73 protokol numaralı başvuru 22.02.2021 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları
Etik Kurul Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

EK 9: Tez Değerlendirme Formu

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu	
Öğrencinin Adı Soyadı:	
EVET	
Kapak	
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?
İçindekiler	
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?
Giriş	
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?
Özet/Abstract	
11	Kılavuza uygun mu?
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?
Kaynakça	
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?
Atıf Yöntemi	
APA 6 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐	
Genel Değerlendirme	
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış