



## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİM ALANLARINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE GERÇEKLİK TERAPİSİ/ KONTROL MODELİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ SELF-EFFICACY BELIEFS OF PRESCHOOL TEACHERS REGARDING DEVELOPMENT FIELDS AND THE LEVELS OF USING REALITY THERAPY/ CONTROL MODEL

Derya ATABEY\*

### Öz

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/ kontrol modelini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ankara il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler araştırmanın evrenini, 397 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Okul Öncesi Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. İlişkisel araştırma yöntemi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin % 27,46'sının düşük, % 52,39'nun orta, % 20,15'nin yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olduğu, öğretmenlerin % 22,42'sinin düşük, % 57,18'nin orta, % 20,40'nun yüksek düzeyde gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullandığı sonucuna varılmıştır. Öz yeterlik ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile gerçeklik terapisi/kontrol modeli puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bu ilişkinin orta düzeyli ve aynı yönlü olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları arttıkça gerçeklik terapisi/ kontrol modelini kullanma düzeylerinin arttığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** William Glasser, Öz Yeterlik, Gerçeklik Terapisi/ Kontrol Modeli, Öğretmen, Okul Öncesi.

### Abstract

The current study was carried out to investigate the relation between the self-efficacy beliefs of preschool teachers regarding development fields and the levels of using reality therapy/ control model. Teachers working in the preschool education institutions in the city centre of Ankara comprised the population of the study and 397 teachers comprised the sampling of the study. As the data collection tool, "The scale for Self-Efficacy Belief towards the Activities in the Preschool Program" and "The Scale for Determining the Strategies Preschool Teachers Use in School Management towards Undesired Behaviours" were used. Relational research method was used. At the end of the research, it was found that 27.46% of teachers had low self-efficacy belief, 52.39% had medium and 20.15% had high level while 22.42% of teachers had used reality therapy/control model at low level, 57.18% used it at medium level and 20.40% used it at high level. It was found that there was a statistically significant relation between the self-efficacy sub-dimension and total scores and reality therapy/control model scores and that this relation were medium level and having the same direction. It was determined that as the self-efficacy beliefs increased, the levels of using reality therapy/ control model also increased.

**Keywords:** William Glasser, Self-Efficacy, Reality Therapy/ Control Model, Teacher, Preschool.

## 1. GİRİŞ

Eğitim öğretimin niteliği doğrudan öğretmen ile ilişkili olduğu için öğretmenlik mesleği ve yeterlilikleri geçmişten günümüze tartışılan en önemli konulardan biridir (Darling-Hammond, 2000; Mustan, 2002; Seferoğlu, 2004; Chan, 2005; Çelikten vd., 2005; Karacaoğlu, 2008; Çiltaş ve Akıllı, 2011; Mielke, 2012; Jennings, 2014; Garrett ve Steinberg, 2014; Yoshikawa vd., 2015; Darling-Hammond, 2017; Bağ ve Çeviker Ay, 2017). Benimsenen yaklaşımlar, uygulanan eğitim programları, kullanılan yöntem ve teknikler, eğitim kurumunun yer aldığı ülke, bölge farklı bile olsa eğitim kurumlarının en önemli temel unsuru eğitimcilerdir.

Eğitimcilerin mesleklerini en iyi şekilde yapabilmeleri için nitelikli bir eğitim almaları ve yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları gerekir (Ateş ve Cevher Kalburan, 2016: 65). Öz yeterlik inancı, Bandura' ya (1986) göre "Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak gerçekleştirme kapasitesine ilişkin yargısıdır" (Akt. Korkut ve Babaoğlu, 2012: 270). Öz yeterlik inancı, bireyin motivasyon, heyecan ve eylemlerinin en önemli unsurudur (Bandura, 1989: 1175). Bireylerin hissettiği öz yeterlik, faaliyet seçimlerini, davranış biçimlerini, ne kadar çaba harcadıklarını ve bu çabalarının engeller ve caydırıcı deneyimler karşısında ne kadar süreceğini etkiler. Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlü olursa, başa çıkma çabaları da o kadar güçlüdür (Bandura ve Adams, 1977: 287-288).

Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenin sınıftaki etkililiğini şekillendiren önemli güdüsel bir yapıdır (Pendergast vd., 2011: 46) ve bireylerin daha yüksek hedefler oluşturmalarını, daha tutarlı ve mücadeleci olmalarını dolayısıyla motivasyonlarının daha yüksek olmasını sağlar (Akt. Korkut ve Babaoğlu, 2012: 270-

\* Yrd. Doç. Dr., Hitit Üniversitesi, e posta: deryaatabey1982@gmail.com



271). Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler eğitimde daha esnekler ve farklı potansiyele sahip her çocuğa ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler (Pendergast vd., 2011: 46). Bütün çocukların öğrenebileceğini ve bütün çocukların öğrenmeleri için yardım edebileceklerine inanırlar. Çeşitli öğrenme stratejileri ve olumlu sınıf yönetimi stratejileri kullanırlar. Çocuklar hata yaptığında daha az eleştirirler. Potansiyelleri farklı her çocuğa öğretirken, pozitif tutumlarını sürdürürler (Akt. Kihoro ve Bunyi, 2017: 364- 365). Öz yeterliliği düşük olan öğretmenler ise daha az çaba sarf etmektedirler (Pendergast vd., 2011: 46).

Etkili disiplin sağlama en önemli sınıf yönetimi becerilerindedir ve (Sesli ve Bozgeyikli, 2015: 86) öğretmenin benimsediği disiplin modeli başarılı sınıf yönetimini dolayısıyla eğitimin kalitesini etkileyen son derece önemli bir etkidir (Kentli, 2016: 292; Şahbaz vd., 2015: 64). Okul öncesi öğretmenleri, uygun yöntemi kullanarak çocukların istenmeyen davranışlarını istenmiş davranışlara dönüştürmelidir (Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016: 52), aksi takdirde öğretmenlerin istenmedik davranışlarda bulunması sınıfın iklimini bozar (Tümekaya, 2005: 553). Tutarsız, anlık müdahaleler veya geleneksel disiplin anlayışı çocukları olumsuz etkiler (Öztürk ve Gangal, 2016: 595). Glasser'in disiplin yaklaşımı istenmeyen davranışları aşama aşama çözen en etkili yöntemlerden biridir (Akt. Atıcı, 2003: 29).

Glasser'e göre (1969, 1990) bireylerin istekleri bireylerin davranışlarına neden olur. İstenmeyen davranış gösteren çocuklar genellikle gereksinimlerini okulda karşılamakta büyük zorluk çeken çocuklardır. Disiplin, çocuğun davranışını değerlendirip daha iyi bir davranışa karar vermesidir. Gerçeklik terapisinde temel ihtiyaçlar sevgi ve özgüvendir. Sevgi en iyi sorumluluktur. Çocuklar birbirlerine karşı sorumlu olmayı, birbirlerini korumayı, yardımlaşmayı öğrenemedikleri sürece, sevgi sadece başkaları için değil kendileri içinde zayıf ve sınırlı bir kavram haline gelecektir. Sosyal sorumluluk eğitimi her okulun programının bir parçası olmalıdır, aksi takdirde birçok çocuk başarılı bir kimlik edinemez. Başarılı bir kimlik kazanmaları için davranışlarının kendilerinin sorumluluğu olduğunu anlamaları sağlanmalıdır. Öğretmen ve çocuklar arasında sıcak ve pozitif bir ilişki olmalıdır. Öğretmenler ve çocuklar bir çok sosyal ve eğitsel problemlerin çözümünde birbirine yardımcı olmalıdır. Çocuklar istenmeyen davranışının öğretmenin değil kendi sorumluluğu olduğunu anlamalı ve davranışının sorumluluğunu almalıdır. Çocuklar, sorumluluğu ancak durum değerlendirmesi yaparak kendisi ve başkaları için uygun olacak yolları düşünerek öğrenirler. Çocukların düşünmeden okul kurallarına uymaları ve itaat etmeleri sorumluluk sahibi olduklarını göstermez. Anaokulundan itibaren sorumluluk alma fırsatı verilen çocuklar, toplumsal olayların farkında sorumluluk sahibi bireyler olurlar. Böylece daha az kural ve cezaya ihtiyaç duyulur. Çocukların istenmeyen davranışlarının nedeni yanlış seçimler yapmalarıdır. Öğretmenler, güçlü ve samimi bir şekilde çocuklarla ilgilenmediklerinde, çocuklar sorumluluk alacakları seçimler yapamazlar. Kaliteli okullarda öğretmenler, istenmeyen davranışlar gösteren çocukları öğrenme sürecine nasıl dahil edeceklerini, ceza olmaksızın başa çıkmanın yollarını bilirler. Bu hem istenmeyen davranışı düzelten hem de çocukların sınıf etkinliklerinde aktif olarak yer almasını sağlayan bir yoldur. Öğretmenler anlık çözümlerin belli bir andaki soruna yönelik denetim sağladığını ama ana sorunun çözümüne katkı sağlamayacağını, istenmeyen davranışların çözümü için ellerinde bir sihirli değnek ve kestirme bir yolun olmadığını, gerçekçi bir yolla başarıya ulaşacaklarını, disiplin sorunlarının sistemli ve uzun süreli bir yaklaşımı gerektirdiğini bilirler. Çocuklarla birlikte bir dizi kurallar oluşturulur ve birlikte bu kurallara uymaya karar verilir. İstenmeyen davranış gösterildiğinde suçlu değil çözüm aranır. İstenmeyen davranış gösteren çocuğa savunmacı ve kızgın bir tutumla yaklaşılmaz. Öğretmen "Ne yapıyorsun" diye sorar. Öğretmen sıcak, yakın ve espirili davrandığında, şimdiyle ilgilendiğinde, geçmişteki yanlışları vurgulamadığında, çocuk da genellikle dürüstçe ne yaptığını anlatacaktır. Öğretmen çocuğa, duruma ve çocuğun yaşına uygun kelimelerle davranışının uygun olup olmadığını sormalıdır. Eğer çocuk "Hayır yaptığım uygun değil" derse, öğretmen bunu değiştirmek için ne yapması gerektiğini sormalıdır. Öğretmen çocuğa yaptığının yanlış olduğunu ve değiştirmese cezalandırılacağını söylememelidir, aksi takdirde kötü davranışının sorumluluğunu çocuktan alır. Böyle bir durumda öğretmen, yargılamış ve cezalandırmıştır. Çocuk ise çok az sorumluluk hisseder. İstenmeyen davranış gösteren çocuklar, genellikle nasıl daha iyi davranacaklarını bilmezler. Çocuk yanlış tutumunun doğru olduğu konusunda ısrar ederse hiç kimse bu davranışı değiştiremez. Çocuğun savunduğu davranışın kendisi için en iyisi olduğundan şüphe edene kadar kendisinden anlamlı bir karar vermesi istenmelidir. Çocuk daha iyi bir yol bilmiyorsa öğretmen bazı alternatifler sunmalı, böylece çocuğa daha iyi bir davranış planlamasında yardımcı olmalıdır. Çocuk sorumluluk almalı ve kendi değerlendirmeleri sonucunda bir karar vermelidir. Çocuk, davranışlarını değiştirmeyi denerken duygularıyla bağlantı kurmalı, istenmeyen davranışının sonucundan üzüntü duymalıdır. Çocuk davranışlarıyla ilgili bir değerlendirme yaptığında ve tutumunu değiştirecek bir karar verdiğinde sonuçlarını değerlendirmelidir. Buna bağlı olarak da sorumluluğu öğrenir. Çocuğun davranışları ile ilgili anlamlı bir yargıya varması sağlanır. Çocuklar, öğretmenin öğrenme ortamını daha iyiye dönüştürme çabasını gördüğünde, istenmeyen davranışını



değiştirmeye ve öğretmene daha çok yardımcı olmaya başlarlar. Yaşadıkları olumlu ortamı korumak için kendilerinin de biraz daha çaba harcaması gerektiğini fark ederler.

Öztürk ve Gangal (2016) tarafından yapılan "Okul öncesi öğretmenlerin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları" konulu araştırmada, öğretmenlerin profesyonel tutumdan uzak davrandıkları ve tutarsız davranışlar sergiledikleri, uygulamalarının çocuk üzerindeki etkisinin ve sonuçlarının farkında olmadan bilinçsizce bir sınıf yönetimi yürütmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin planları, uygulamaları ve düşünceleri arasında uyum olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin daha çok ürün odaklı çalışmalar üzerinde durduğu ve süreçten çok sonuca önem verdiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin planlamalarını çocuk merkezli değil de etkinlik merkezli yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin geleneksel yöntem ve stratejilere daha yakın olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin belirli gün ve hafta kutlamaları ile okul gösterileri gibi kendi iradeleri dışında planladıkları, inanmadıkları ve istemedikleri etkinlikleri gerçekleştirirken sınıf yönetimi ve disiplini konusunda daha sert ve plansız olabildikleri, planlaması yapılmayan etkinlik süreci gerçekleştirilirken sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Dal (2016) tarafından yapılan "Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri" konulu araştırmada, öğretmenlerin en çok belirttiği istenmeyen davranışların; sınıf kurallarına uymama, arkadaşlarını şikâyet etme ve şiddet türü davranışlar olduğu saptanmıştır. Bu davranışların en çok serbest zaman etkinliklerinde ve okulun yeni açıldığı dönemlerde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu istenmeyen davranışlarla baş etmek için en çok ödül ve pekiştirme, sınıf kurallarını belirleme ve görmezden gelme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öngören Özdemir ve Tepeli (2016) tarafından yapılan "Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi" konulu araştırmada, hem görüşme hem de gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok sözel uyarıyı kullandıkları saptanmıştır. Şahbaz vd. (2015) tarafından yapılan "Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki" konulu araştırmada öğretmen adaylarının disiplin anlayışlarının demokratik olmayan otoriter disiplin anlayışı olduğu saptanmıştır. Ocak Karabay ve Şahin Ası (2015) tarafından yapılan "Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları kurallar ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeyleri" konulu araştırmada, öğretmenlerin kurallara bakış açılarıyla çocukların kurallara yönelik görüşleri arasında ortak görüşlerin saptanmasının yanı sıra farklılıkların da olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan kurallar; temizlik ve düzene yönelik, sınıf içi davranışlara yönelik ve zarar vermemeye yönelik olarak üç temel kategoride belirlenmiştir. Kurallara uyulmadığı durumlarda öğretmenler olumlu tutum sergilediklerini belirtirken, çocukların bu durumlarda öğretmenlerinin sıklıkla kızma-ceza verme gibi olumsuz tutumlar sergilediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Beazidou vd. (2013) tarafından yapılan "Anaokulunda sınıf yönetimi uygulamaları: Gözlem çalışması" konulu araştırmada, öğretmenlerin kuralları oluşturmak ya da yeniden oluşturmak, sorumluluk alabilmeleri için desteklemek, davranışları içeren bir konu hakkında tartışmalarını sağlamak gibi cezalandırıcı olmayan uygulamalarla, bağırarak, azarlamak gibi cezalandırıcı uygulamaları birleştirdikleri tespit edilmiştir. Yumuş (2013) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi" konulu araştırmada, davranış problemleriyle ilgili yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmen sayısının yüksek olduğu görülmüştür. Akgün vd. (2011) tarafından yapılan "Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi" konulu araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifade toplamının olumlu ifadelerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Kent Kükürtcü (2011) tarafından yapılan "5-6 yaş çocuklarının ailelerinin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi" konulu araştırmada, anne- babaların ve öğretmenlerin çocuk merkezli demokratik yöntemlere eğilimleri olmalarına rağmen Çocuk Hakları Sözleşmesinin 2., 3., 5., 12., 18., 19., 28., 29., 31., 37., 42. maddeleriyle örtüşmeyen disiplin yöntemleri de uyguladıkları tespit edilmiştir. Kısa (2009) tarafından yapılan "Okulöncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri" konulu araştırmada, öğretmenlerin sorumluluk kazandırmada ve yerine getirilmeyen sorumluluklara yönelik başvurduğu disiplin yöntemlerinin; eğitsel yöntemler, ödül ve sözel pekiştirme ve ceza içeren yöntemler olduğu saptanmıştır. Turla vd. (2001) tarafından yapılan "Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi" konulu araştırmada, öğretmenlerin çocukları kontrol edebilmek için zaman zaman bağırarak, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza vermek ve olumlu davranışa yönlendirebilmek için önceden ödül vermek (rüşvet) zorunda kaldıklarını yüksek oranda ifade ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmalarda, öğretmenlerin istenmeyen davranışları yönetmede çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu durumun,



öğretmeninin gelişim alanlarına yönelik (MEB 2008) öz yeterlik inançlarından kaynaklanma durumunun araştırılması için, bu araştırmanın yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Alt amaçlar;

- Öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin gerçeklik terapisi/ kontrol modelini kullanma durumları ne düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **2.YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/ kontrol modelini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirildiği için ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009: 14-15; Büyüköztürk vd., 2012: 23).

#### **Evren ve Örneklem**

Ankara il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler araştırmanın evrenini, 397 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgilere ait soruların yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu", Koç vd. (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz- Yeterlik İnanç Ölçeği" ve Keleş (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır.

#### **Kişisel Bilgi Formu**

"Kişisel Bilgi Formu" nda; öğretmenin cinsiyeti, öğrenim durumu, mesleki kıdemi ile bilgiler yer almaktadır.

#### **Okul Öncesi Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz- Yeterlik İnanç Ölçeği**

"Okul Öncesi Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz- Yeterlik İnanç Ölçeği", Koç vd. (2015) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi programındaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; "Fen", "Türkçe", "Matematik", "Okuma-Yazmaya Hazırlık", "Müzik", "Alan Gezileri", "Hareket", "Oyun", "Drama" ve "Sanat" olmak üzere 10 alt boyuttan ve toplam 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) .95 olarak tespit edilmiştir. Ölçek "Tamamen yetersiz", "Yetersiz", "Kısmen yeterli", "Yeterli", "Tamamen yeterli" ifadelerini içeren beşli likert tipi derecelendirme ölçeği şeklindedir. Ölçek okul öncesi öğretmenlerine formu doldurmaları yolu ile uygulanmaktadır.

#### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği**

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği", Keleş (2015) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; "Gerçeklik terapisi/ kontrol modeli", "Güvengen disiplin modeli", "Öğretmen etkililiği", "Kaunin modeli", Sosyal Disiplin modeli", "Davranış Değiştirme Modeli" olmak üzere altı alt boyut ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı, 71'dir. Bu araştırmada "Gerçeklik terapisi/ kontrol modeli" alt boyutu kullanılmış ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak tespit edilmiştir. Ölçek, "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Tamamen katılmıyorum" ifadelerini içeren 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği şeklindedir. Ölçek okul öncesi öğretmenlerine formu doldurmaları yolu ile uygulanmaktadır.

#### **Verilerin Toplanması**

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/ kontrol modelini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla öncelikle, Ankara il merkezinde yer alan anaokullarının listesi elde edilmiştir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış, ilgili okulun müdürü ve okul öncesi öğretmenleriyle görüşülerek, araştırmanın amacı ve



formların doldurulması ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmen ile birlikte kararlaştırılan tarihte, doldurulmuş olan formlar öğretmenden teslim alınmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır.

### Verilerin İstatistiksel Analizi

"Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz- Yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği" ile elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilere ilişkin frekans ve betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişkiye korelasyon analizi ile bakılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,01 kullanılmıştır.

### 3.BULGULAR

Tablo 1’de, demografik özelliklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1: Demografik Bilgilere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

		n	%
Cinsiyet	Kadın	397	100
	Toplam	397	100
Öğrenim durumu	Önlisans mezunu	139	35,01
	Lisans mezunu	228	57,43
	Yüksek lisans mezunu	9	2,27
	Toplam	397	100
Mesleki kıdem	1-5 yıl	265	66,75
	6-10 yıl	77	19,4
	11-15 yıl	34	8,56
	16 yıl ve üzeri	21	5,29
	Toplam	397	100

Tablo 1’de demografik özelliklere ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin tamamının kadın olduğu, % 35,01’inin ön lisans, % 57,43’ünün lisans, % 2,27’sinin yüksek lisans mezunu olduğu, % 66,75’inin 1-5 yıl, % 19,4’ünün 6-10 yıl, % 8,56’sının 11-15 yıl, % 5,29’unun 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de, okul öncesi programındaki etkinliklere yönelik öz- yeterlik inanç ölçeği puanlarına ilişkin dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 2: Okul Öncesi Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz- Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarına İlişkin Dağılım Tablosu

	n	Mean	Median	Min	Max	ss
Fen etkinliği	397	41,78	40,00	22,00	60,00	8,98
Türkçe etkinliği	397	33,18	31,00	16,00	45,00	7,87
Matematik etkinliği	397	30,38	28,00	16,00	45,00	8,87
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	397	28,15	27,00	14,00	40,00	7,34
Müzik etkinliği	397	21,55	20,00	10,00	30,00	5,14
Alan gezisi	397	9,66	9,00	3,00	15,00	2,78
Hareket etkinliği	397	10,71	11,00	4,00	15,00	2,79
Oyun etkinliği	397	10,84	11,00	4,00	15,00	2,80
Drama etkinliği	397	10,46	10,00	3,00	15,00	2,80
Sanat etkinliği	397	11,05	11,00	4,00	15,00	2,95
Öz yeterlik ölçeği toplam	397	207,77	190,00	134,00	295,00	46,33

Tablo 2’de, okul öncesi programındaki etkinliklere yönelik öz- yeterlik inanç ölçeği puanlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; fen etkinliği ortalama puanının 41,78, Türkçe etkinliği ortalama puanının 33,18, matematik etkinliği ortalama puanının 30,38, okuma yazmaya hazırlık etkinliği ortalama puanının 28,15, müzik etkinliği ortalama puanının 21,55, alan gezisi ortalama puanının 9,66, hareket etkinliği ortalama puanının 10,71, oyun etkinliği ortalama puanının 10,84, drama etkinliği ortalama puanının 10,46, sanat etkinliği ortalama puanının 11,05 ve toplam ortalama puanının 207,77 olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de, okul öncesi programındaki etkinliklere yönelik öz- yeterlik inanç ölçeği alt boyutlarından alınan puanların düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3’te, okul öncesi programındaki etkinliklere yönelik öz- yeterlik inanç ölçeği alt boyutlarından alınan puanların düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin % 26,45’inin düşük, % 53,15’inin orta, % 20,40’ının yüksek düzeyde fen etkinliğine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, %



23.43'ünün düşük, % 53,90'unun orta, % 22,67'sinin yüksek düzeyde Türkçe etkinliğine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, % 26,70'inin düşük, % 52.64'ünün orta, % 20.65'inin yüksek düzeyde matematik etkinliğine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, % 30.73'ünün düşük, % 47.61'inin orta, % 21,66'sının yüksek düzeyde okuma yazmaya hazırlık etkinliğine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, % 28,46'sının düşük, % 48,61'nin orta, % 22,92'sinin yüksek düzeyde müzik etkinliğine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, % 22,67'sinin düşük, % 50,38'inin orta, % 26,95'nin yüksek düzeyde alan gezisine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, % 22,67'sinin düşük, % 56,68'inin orta, % 20,65'inin yüksek düzeyde hareket etkinliğine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, % 25,44'nün düşük, % 54,16'sının orta, % 20,40'ının yüksek düzeyde oyun etkinliğine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, % 28,72'sinin düşük, % 46.35'inin orta, %24.94'nün yüksek düzeyde drama etkinliğine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, % 25,94'nün düşük, % 43,32'sinin orta, % 30.73'ünün yüksek düzeyde sanat etkinliğine yönelik öz yeterlik inancına sahip olduğu, % 27,46'sının düşük, % 52,39'unun orta, % 20,15'inin yüksek düzeyde toplam öz yeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Okul Öncesi Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz- Yeterlik İnanç Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Düzeylerine Göre Dağılımları

	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Fen etkinliği	105	26,45	211	53,15	81	20,40	397	100,00
Türkçe etkinliği	93	23,43	214	53,90	90	22,67	397	100,00
Matematik etkinliği	106	26,70	209	52,64	82	20,65	397	100,00
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	122	30,73	189	47,61	86	21,66	397	100,00
Müzik etkinliği	113	28,46	193	48,61	91	22,92	397	100,00
Alan gezisi	90	22,67	200	50,38	107	26,95	397	100,00
Hareket etkinliği	90	22,67	225	56,68	82	20,65	397	100,00
Oyun etkinliği	101	25,44	215	54,16	81	20,40	397	100,00
Drama etkinliği	114	28,72	184	46,35	99	24,94	397	100,00
Sanat etkinliği	103	25,94	172	43,32	122	30,73	397	100,00
Öz yeterlik ölçeği toplam	109	27,46	208	52,39	80	20,15	397	100,00

Tablo 4'de, gerçeklik terapisi/ kontrol modeli puanlarına ilişkin dağılım yer almaktadır

Tablo 4: Gerçeklik Terapisi/ Kontrol Modeli Puanlarına İlişkin Dağılım Tablosu

	n	Mean	Median	Min	Max	ss
Gerçeklik Terapisi/Kontrol modeli	397	35,28	35,00	20,00	45,00	4,65

Tablo 4'de, gerçeklik terapisi/ kontrol modeli puanlarına ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin gerçeklik terapisi/ kontrol modeli ortalama puanının 35.28 olduğu görülmektedir.

Tablo 5'de, gerçeklik terapisi/ kontrol modelinden alınan puanların düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5: Gerçeklik Terapisi/ Kontrol Modelinden Alınan Puanların Düzeylerine Göre Dağılımı

	n	%	
Gerçeklik Terapisi/Kontrol modeli	Düşük	89	22,42
	Orta	227	57,18
	Yüksek	81	20,40
	Toplam	397	100,00

Tablo 5'te, gerçeklik terapisi/ kontrol modelinden alınan puanların düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin, % 22,42'sinin düşük, % 57,18'inin orta,% 20,40'ının yüksek düzeyde gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullandığı görülmektedir.

Tablo 6'da, okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/ kontrol modelini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 6'da, öz yeterlik inancı ve gerçeklik terapisi/kontrol modeli arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizi incelendiğinde, öz yeterlik ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile gerçeklik terapisi/kontrol modeli puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p < 0,01$ ). Bu ilişki aynı yönlü ve orta düzeydedir. Fen etkinliği ( $r = ,525$ ), Türkçe etkinliği ( $r = ,617$ ), matematik etkinliği ( $r = ,634$ ), okuma yazmaya hazırlık etkinliği ( $r = ,600$ ), müzik etkinliği ( $r = ,561$ ), alan gezisi ( $r = ,240$ ), hareket etkinliği ( $r =$



= ,578), oyun etkinliği (r = ,586), drama etkinliği (r = ,569), sanat etkinliği (r = ,581), öz yeterlik ölçeği toplam (r = ,599) puanı arttıkça gerçeklik terapisi/kontrol modeli puanı da artmaktadır.

Tablo 6: Öz Yeterlik İnancı ve Gerçeklik Terapisi/Kontrol Modeli Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Analizi

		Gerçeklik Terapisi/Kontrol Modeli
Fen etkinliği	r	,525**
	p	0
	n	397
Türkçe etkinliği	r	,617**
	p	0
	n	397
Matematik etkinliği	r	,634**
	p	0
	n	397
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği	r	,600**
	p	0
	n	397
Müzik etkinliği	r	,561**
	p	0
	n	397
Alan gezisi	r	,240**
	p	0
	n	397
Hareket etkinliği	r	,578**
	p	0
	n	397
Oyun etkinliği	r	,586**
	p	0
	n	397
Drama etkinliği	r	,569**
	p	0
	n	397
Sanat etkinliği	r	,581**
	p	0
	n	397
Öz yeterlik ölçeği toplam	r	,599**
	p	0
	n	397

#### 4.TARTIŞMA

Öğretmenlerin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inancı arttıkça gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullanma düzeyleri artmaktadır. Öğretmenlerin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inancına bağlı olarak etkinlikleri, eğitim ortamını, uygulanacak yöntem ve teknikleri, kullanılacak araç gereç ve materyalleri çocukların ait olma, güç, eğlence ve özgürlük gibi temel gereksinimlerini dikkate alarak hazırladıkları, buna bağlı olarak çocukların eğitim öğretim sürecine daha aktif olarak katıldıkları ve daha az istenmeyen davranış gösterdikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin gerçeklik terapisi/kontrol modelini daha kolay ve daha etkili uygulayabildikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin yeterlik duygusu, kontrol yönelimi ve çocuk hakkındaki inancı birbiriyle ilişkilidir (Akt. Tümkaya, 2005: 551). Öğretmenlerin öz yeterlikleri sınıf içi davranışlarını etkiler (Akt. Korkut ve Babaoğlu, 2012: 271). Alanında bilgili olan, sınıf yönetiminde ve çocukları tanımada etkin olan öğretmenler istenmeyen durumlara daha kolay müdahale ederler (Akt. Öztürk ve Gangal, 2016: 595). Öğretmenlerin uygulamaları, öğretme yaklaşımları ve davranışları öğretmen öz yeterlik inancı ile şekillenir. Öz yeterlik öğretmenlerin çalışmalarına rehberlik eder ve öğretimin etkililiğinde bireysel farklılıkların açıklanması için önemlidir. Yüksek düzeyde öz yeterlik inancı, öğretmenlerin daha etkili davranmalarını sağlar ve kendilerine güvenlerini arttırır, ayrıca etkili davranış da öz yeterliliği olumlu etkiler (Taimalu vd., 2007: 123-125). Öğretmenlerin öz yeterliliği, etkili olmaları ve potansiyelleri farklı çocuklarla etkileşimleri için önemlidir (Dibapile, 2012: 81). Glasser'e göre (1969, 1990) tüm insanlar beş temel gereksinimle doğarlar. Bunlar yaşamını sürdürme- sevgi- güç- eğlence ve özgürlüktür. Eğitimciler, her çocuğun başarılı bir kimlik



kazanması için gereken temel ihtiyaçları karşılayacak yollar bulmalıdır. Eğitimciler eğitim programlarını değiştirene kadar istenmeyen davranışları istendik davranışa dönüştüremezler. Eğitim programlarının kalitesinin artırılması gerekir. Eğitimcilerin çocukların güdülenmeleri için çocukları eğitim programına aktif bir şekilde dahil etmeleri gerekir. Güneş (2016) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Kesgin (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi arttıkça, "Düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı" yaklaşımı kullanma eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir. Babaoğlu ve Korkut (2010) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinden "Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen", "Öğretmen- öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" ve "Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Kentli (2016) tarafından, öğretmen adaylarının ideal öğretmen olarak tanımladıkları öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, "Glasser/ tercih modeli" en çok öne çıkan disiplin modeli olarak saptanmıştır. Khan vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yeterliliği ve öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Düşük öz yeterliliğin düşük öğretmen yeterliliğine neden olduğu ve dolayısıyla sınıfta standartların altında performans gösterdikleri, aksine yüksek öğretmen yeterliliğin yüksek benlik saygısı ve yüksek öz yeterliliğin yansması olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına bağlı olarak teknolojiyi kullanma düzeylerinin yüksek olması (Yılmaz vd., 2016; Güneş, 2016), öz yeterliliğin proaktif davranışların öncüllerinden biri olduğu, öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin değişime karşı dirençlerinin daha az olduğu ve öz yeterliliğin değişime açıklık üzerinde olumlu etkilerinin olduğu (Bozbayındır ve Alev, 2017), öz yeterliliğin, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını olumlu etkilediği (Hsiao vd., 2011) görülmektedir. Bu bağlamda gelişim alanlarına yönelik öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin etkinlikleri planlama- hazırlama ve uygulama boyutunda daha az problem yaşadıkları böylece büyük bir çaba ve sistemli bir süreç gerektiren Glasser disiplin modelini daha etkili kullandıkları düşünülmektedir.

## 5.SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada;

- Öğretmenlerin % 27,46'sının düşük, % 52,39'nun orta, % 20,15'nin yüksek düzeyde toplam öz yeterlik inancına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin % 22,42'sinin düşük, % 57,18'nin orta, % 20,40'nun yüksek düzeyde gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullandığı sonucuna varılmıştır.
- Öz yeterlik ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile gerçeklik terapisi/kontrol modeli puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bu ilişkinin orta düzeyli ve aynı yönlü olduğu ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları arttıkça gerçeklik terapisi/ kontrol modelini kullanma düzeylerinin arttığı saptanmıştır.

### Öneriler

- Eğitimciler seminerlere, kongrelere, konferanslara, panellere katılarak ilgili yayınları takip ederek alanına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, sınıflarında Glasser disiplin modelini uygulamaları ve sonuçları değerlendirmeleri önerilebilir.
- Yüksek öğretim programlarında davranış yönetimine ilişkin derslerin artırılması ve uygulamalı dersler şeklinde yürütülmesi önerilebilir.
- Araştırmacılara eğitimcilerin gelişim alanlarına ilişkin öz-yeterliklerini etkileyen faktörleri araştırmaları, Glasser disiplin modelinin kullanıldığı eğitim programları hazırlamaları, uygulama süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirmeleri önerilebilir. Glasser disiplin modelinin, çocukların farklı alanlardaki gelişimlerine etkilerini araştırmaları önerilebilir. Glasser disiplin modeline ilişkin kapsamlı ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- AKGÜN, Ege, YARAR, Melike & DİNÇER, Çağlayan (2011). "Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, S. 1 (3), s. 1-9.
- ATEŞ, Öznur & CEVHER KALBURAN, Fatma Nilgün (2016). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi", *Akademik Bakış Dergisi*, S. 55, s. 62- 88.
- ATICI, Meral (2003). "İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Glasser'in Problem Çözme Yaklaşımının Uygulanması", *Eğitim ve Bilim*, S. 28 (128), s. 27-34.





- BABAOĞLAN, Emine & KORKUT, Kübra (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 11 (1), s. 1-19.
- BAĞ, Caner & ÇEVİKER AY, Şule (2017). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları", *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 17 (1), s. 289-312.
- BANDURA, Albert & ADAMS, Nancy (1977). "Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change", *Cognitive Therapy and Research*, S. 1 (4), s. 287-310.
- BANDURA, Albert (1989). "Human Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist*, S. 44 (9), s. 1175-1184.
- BEAZİDOU, Eleftheria, BOTSOGLOU, Kafenia & ANDREOU, Eleni (2013). "Classroom Behavior Management Practices in Kindergarten Classrooms: an Observation Study", *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1, file:///C:/Users/user/Downloads/Beazidou,%20Botsoglou,%20Andreou,%20Hellenic.pdf (Erişim tarihi: 31. 08. 2017).
- BOZBAYINDIR, Fatih & ALEV, Sedat (2017). "Öz Yeterlik, Proaktif Kişilik ve Değişime Açıklık Arasındaki İlişki", *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 11-13 Mayıs, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin & DEMİREL, Funda (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (2. Baskı), Ankara: Pegem A.
- CHAN, David (2005). "Teacher Self-Efficacy Research and Teacher Education", *Educational Research Journal*, S. 20 (2), s. 149- 164.
- ÇELİKTEN, Mustafa, ŞANAL, Mustafa & YENİ, Yeliz (2005). "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 19, s. 207-237.
- ÇILTAŞ, Alper & AKILLI, Mustafa (2011). "Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 3 (4), s. 64-72.
- DAL, Mustafa (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Erzurum.
- DARLİNG HAMMOND, Linda (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", *Education Policy Analysis Archives*, S. 8 (1), s. 1-44.
- DARLİNG HAMMOND, Linda (2017). "Teacher Education Around the World: What Can We Learn from International Practice", *European Journal of Teacher Education*, S. 40 (3), s. 291-309.
- DİBAPİLE, Waitshega Tefo (2012). "A Review of Literature on Teacher Efficacy and Classroom Management", *Journal of College Teaching and Learning*, S. 9 (2), s. 79-91.
- FRAENKEL, Jack & WALLEN, Norman (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*, (7th ed.), New York: The McGraw Hill Companies .
- GARRETT, Rachel & STEINBERG, Matthew (2014). "Examining Teacher Effectiveness Using Classroom Observation Scores: Evidence from the Randomization of Teachers to Students", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, S. 20 (10), s. 1-19.
- GLASSER, William (1969). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*, (Çeviren: Kıvılcım Teksöz ). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- GLASSER, William (1990). *Okulda Kaliteli Eğitim Öğrencileri Baskı Altına Almadan Yönetin*, (Çeviren. Ulaş Kaplan), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- GÜNEŞ, Ahmet Melih (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- HSİAO, Hsi Chi, TU, Ya Ling, CHANG, Jen Chia & CHEN, Su Chang (2011). "The Influence of Teachers' Self-efficacy on Innovative Work Behavior", *International Conference on Social Science and Humanity IPEDR* S. 5, s. 233-237, IACSIT Press, Singapore.
- JENNINGS, Patricia (2014). "Early childhood teachers' well-being, mindfulness and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students", *Mindfulness*, Published online, doi: 10.1007/s12671-014-0312-4.
- KARACAOĞLU, Ömer Cem (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 5 (1), s. 70-97.
- KELEŞ, Oğuz (2015). "Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenilirlik çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, S. 1, s. 361-367.
- KENT KÜKÜRTÜCÜ, Sevi (2011). *5-6 Yaş Çocuklarının Ailelerinin ve Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocuk Hakları ile İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.
- KENTLİ, Fulya Damla (2016). "İdeal Öğretmenlerin Disiplin Modelleri: Bir Anlatı Çalışması", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 12 (1), s. 290-302.
- KESGİN, Emine (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı.
- KHAN, Azizuddin, FLEVA, Eleni & QAZI, Tabassum (2015). "Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools", *Psychology*, S. 6, s. 117-125, Published Online January 2015 in SciRes. <http://www.scirp.org/journal/psychhttp://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.61010> (Erişim tarihi: 10.09.2017).
- KISA, Damla (2009). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- KİHORO, Muya & BUNYİ, Grace Wangari (2017). "Levels of Teacher Self-Efficacy Among Pre-School Teachers in Nairobi and Kiambu Counties, Kenya", *European Journal of Education Studies*, S. 3 (2), s. 363- 370.
- KOÇ, Fatma, SAK, Ramazan & KAYRI, Murat (2015). "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz- Yeterlik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi", *İlköğretim Online*, S. 14 (4), s. 1416-1427.
- KORKUT, Kübra & BABAOĞLAN, Emine (2012). "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları", *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, S. 8 (16), s. 269-282.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2008). *Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*, [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06160307\\_5-YYretmen\\_Yeterlikleri\\_KitabY\\_okul\\_Yncesi\\_YYretmeni\\_Yzel\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilkYYretim\\_parYa\\_8.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf) (Erişim Tarihi: 10.09.2017).
- MİELKE, Paul George (2012). *Investigating a Systematic Process to Develop Teacher Expertise: A Comparative Case Study*, Unpublished Doctorate Dissertation, Cardinal Stritch University College of Education and Leadership, Milwaukee, Wisconsin.
- MUSTAN, Türkan (2002). "Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Yeni Yaklaşımlar", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S. 29, s. 115-127.



- OCAK KARABAY, Şakire & ŞAHİN ASI, Derya (2015). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 16 (3), s. 69-86.
- ÖNGÖREN ÖZDEMİR, Sema & TEPELİ, Kezban (2016). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, S. 17 (2), s. 51-70.
- ÖZTÜRK, Yasin & GANGAL, Merve (2016). "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Disiplin, Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Davranışlar Hakkındaki İnançları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 31 (3), s. 593- 608.
- PENDERGAST, Donna, GARVIS, Susanne & KEOGH, Jayne (2011). "Pre-Service Student-Teacher Self-Efficacy Beliefs: An Insight into the Making of Teachers", *Australian Journal of Teacher Education*, S. 36 (12), s. 46 -58.
- SEFEROĞLU, Sadi (2004). "Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S. 58, s. 40-45.
- SESLİ, Savaş & BOZGEYİKLİ, Hasan (2015). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi", *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, S. 5 (8), s. 82-111.
- ŞAHBAZ, Ümit, YÖRÜK, Muhsin & ÖZCAN, Osman (2015). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Disiplin Anlayışları ile İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, S. 4 (1), s. 64-74.
- TAİMALU, Merle, KİKAS, Eve, HİNN, Maris & NİİLO, Airi (2007). "Teachers' selfefficacy, teaching practices, and teaching approaches: Adaptation of scales and examining relations", In J. Mikk, M. Veisson, & P. Luik (Eds.), *Teacher's personality and professionalism* (123-140). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- TURLA, Ayşe, TEZEL ŞAHİN, Fatma & AVCI, Neslihan (2001). "Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yönetimi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, S. 151.
- TÜMKAYA, Songül (2005). "Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S. 44, s. 549-568.
- YILMAZ, Eray, TOMRİS, Gözde & KURT, Aşkım (2016). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği", *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, S. 6 (1), s. 1-26.
- YOSHİKAWA, Hirokazu, LEYVA, Diana, SNOW, Catherine, TREVİÑO, Ernesto, BARATA Clara, WEİLLAND, Christina, GOMEZ, Celia, MORENO, Lorenzo, ROLLA, Andrea, D'SA, Nikhit & ARBOUR, Mary Catherine (2015). "Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes", *Developmental Psychology*, S. 51 (3), s. 309-322.
- YUMUŞ, Melike (2013). *Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.