

PAPER DETAILS

TITLE: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik İnançlarının Pedagojik Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

AUTHORS: Merve GÖKÇEN, Ali Yigit KUTLUCA

PAGES: 214-240

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2442673>

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik İnançlarının Pedagojik Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*

Investigating the Effect of Preschool Teachers' Pedagogical Beliefs on Their Pedagogical Competences

Merve GÖKÇEN**, Ali Yiğit KUTLUCA***

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının, onların pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu çerçevede nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan 74 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılara Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ) uygulanmıştır. Katılımcılar, ölçekten aldıkları puanlara göre alt ve üst pedagojik inanç profili temsil edecek şekilde dörder kişilik iki alt gruba ayrılmışlardır. Alt örnekleme oluşturan katılımcılara Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF) ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları kullanılarak ana problem durumu açıklanmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan elde edilen sözel veriler temalara ayrılarak sürekli karşılaştırma yöntemi aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, pedagojik inanç düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin daha çok çocuk merkezli süreçlere odaklandıkları, öğretimsel süreçlerde çoğunlukla sınıf içi etkileşimli bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir. Pedagojik inanç düzeyleri düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin ise ders planları içerisindeki pedagojik kavramsallaştırmalarda daha çok doğrudan kavram öğretimine odaklandıkları görülmüştür. Öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri kendilerini pedagojik anlamda yeterli görmekte iken öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip okul öncesi öğretmenleri kendilerini yeterli görmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmenleri, pedagojik inançlar, öz-yeterlik, pedagojik yeterlik.

Abstract: The main purpose of this research is to determine how preschool teachers' pedagogical beliefs affect their pedagogical competencies. In this framework, a mixed method, which includes both quantitative and qualitative research methods, was used. The research was carried out with the participation of 74 preschool teachers working in educational institutions affiliated to the Ministry of Education in Istanbul. The Pedagogical Belief Systems Scale (PISS) was administered to all participants, thus creating a sub-sample. The participants were divided into two subgroups of four, each representing the lower and upper pedagogical belief profile, according to the scores they got from the scale. The main problem situation was tried to be explained to the sub-samples by using the Lesson Plan Configuration Form (DPYF) and Pedagogical Competence Interview Questions. The verbal data obtained from the participants were divided into themes and analysed with the help of inductive content analysis through the continuous comparison method. As a result of the research, it was determined that preschool teachers with high pedagogical beliefs focus more on child-centered processes, and they mostly include in-class interactive integrated activities in their instructional processes. It was observed that preschool teachers with low pedagogical belief levels focused more on direct concept teaching in pedagogical conceptualizations in their lesson plans. Preschool teachers with a more student-centered pedagogical belief see themselves as pedagogically competent, while preschool teachers with a more teacher-centered pedagogical belief do not see themselves as sufficient.

Keywords: Preschool education, preschool teachers, pedagogical beliefs, self-efficacy, pedagogical competence.

*Bu çalışma, birinci yazarın İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Şubat 2022 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9101-1765, e-posta: mervegokcen48@gmail.com

***Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1341-3432, e-posta: alikutluca@aydin.edu.tr

Giriş

Değişen teknoloji, sosyal normlar, toplum yapısı gibi çeşitli faktörler birçok sistemde hızlı değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimlerden etkilenen sistemlerden biri de eğitimidir (Deniz ve Dağlıoğlu, 2011). Bu hızlı değişimler sonucunda eğitim anlayışları da değişmekte ve bu anlayışların uygulanması ile öğrencilerin buna uyum sağlaması konusunda en önemli rol ve sorumluluklar ise öğretmene düşmektedir (Karacaoğlu, 2008). Bu bağlamda öğretmenler, eğitim sisteminde gelişen değişimler ışığında kendilerini güncellemeli ve yeniliklere açık olmalıdır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde ne öğrettiği kadar bilgiyi nasıl öğrettiği de önem arz etmektedir. Alanında yeterli pedagojik bilgiye sahip olan öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, çeşitli öğretim yöntem teknikleri kullanarak, farklı araç gereçlerden yararlanarak ve nasıl daha iyi bir öğrenme gerçekleşeceğini dikkate alarak öğretimi sağlar. Pedagojik açıdan yeterli olmayan öğretmenlerin ise sınıf yönetimi ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedeflere ulaşma konusunda zorluk yaşayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimi, doğumdan altı yaşa kadar olan dönemi içine alan, çocuğun bilişsel, motor ve sosyal becerilerinin büyük kısmının geliştiği, ruh ve beyin gelişimi açısından kritik gelişmelerin yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir (Wells, 2015). Çocuğun bu dönemde elde ettiği deneyim, etkileşimde bulunduğu sosyal çevre, kazandığı beceriler, onun yetişkinlik döneminin altyapısını meydana getirir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi dönemin yaşamın böylesine kritik yıllarını kapsamaması, okul öncesi öğretmenlerinin önemini daha da arttırmaktadır (Yalçın vd., 2017). İyi yetişmiş, kendini geliştirmiş öğretmenler sayesinde etkili ve verimli ortamlar oluşturulup önceden belirlenen amaçlara ulaşılabilir. Kaliteli bir okul öncesi eğitimin göstergelerinden biri öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimdir (Santrock, 2016). Bu etkileşimler, nitelikli öğretmenler sayesinde çocukların okul öncesi eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayarak öğrenme sürecini destekler.

Öğretmenlerin eğitim programlarını etkin bir şekilde uygulamalarını, görev ve sorumluluklarını bilerek hareket etmelerini, öğrenmeyi gerçekleştirmelerini ve istedik yönde davranış değişiklikleri göstermelerini etkileyen en önemli unsur pedagojik inançlarıdır. Pedagojik inançlar, öğrenme ve öğretmeye yönelik bakış açıları, görüş ve düşünceleri olarak ifade edilmektedir (Haney vd., 2003). Freeman ve diğerlerine (2014) göre pedagojik inançlar, öğretmenlerin, öğrenciler, öğretmen ve öğrenme süreci, uygulanan eğitim programı, yeterlikler, okulun önemi ile ilgili öğretim yönelimlerini içeren inançlarıdır. Bu inançlar, sınıf yönetimi, sınav kaygısı, bilgi, kültür, öz yeterlik, benlik saygısı, zekâ, motivasyon, pedagoji ve öğretim uygulamalarını etkileyen sosyal konular ve ahlaki yargılar ile ilgili olabilir (Levin, 2008). Bunun yanında pedagojik inançlar, öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini, yargılarını, öğrenme ve öğretme süreçlerini, sınıf içi uygulamalarını ve öğrencilerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini etkileyen inançlar bütünüdür (Karakuş, 2006). Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sergiledikleri tavır ve davranışların, öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamalarının yanında sınıf yönetimlerinin, üzerine aldıkları görev ve sorumlulukların, benimsemiş oldukları eğitim inançlarına göre şekil aldığı söylenebilir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının ve öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerinin, pedagojik yeterliklerine ve öğrencilerine de yansıtacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim, çocukların psikomotor, bedensel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını destekleyerek onların yetişkinlik dönemlerinde farklılıklara saygı duyan, çeşitli bakış açılarına sahip, aktif ve üretken bireyler yetiştirmeyi ve içinde var olan potansiyeli açığa çıkarmalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim sürecidir (Mantaş, 2018). Ailede başlayan okul öncesi eğitim süreci, temel eğitim kurumlarında devam etmektedir. Çocukların ilk sosyal çevresi ailesidir. Çocuğun bu sosyal çevresi daha sonra öğretmeni ve arkadaşlarını da içine alarak onun kişiliğinin şekillenmesine yardımcı olur. Dolayısıyla ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin üstleneceği görev ve sorumluluklar önem arz etmektedir. Öğretmen, eğitim sürecindeki kalite ve öğretimsel niteliğin belirlenmesinde en önemli öğelerden biridir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Öğretmen ve çocuk arasında kurulan etkili iletişim sayesinde hem çocukların sosyal duygusal gereksinimleri karşılanmış olur hem de çocuk öğrenmeye karşı olumlu tutumlar besler.

Öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler söz konusudur. Bu yeterlikler mesleki ve kişisel yeterlikler olarak iki başlığa ayrılır (Taşkaya, 2012). Kişisel yeterlikler, kişiden kişiye değişen yargılardan oluşur, önemi ve içeriği görecelidir. Öğrenci başarısında ve öğretmen davranışlarında etki gücüne sahip olan faktörlerden biri de öğretmen bilgisidir. Ancak öğretmen bilgisi, konu alan bilgisinin yanında pedagojik alan bilgisini de içermektedir. Birlikte bir bütünlük sağlayan bu iki bilginin tek başına değerlendirilmemesi gerekir (Shulman, 1986). Buna göre pedagojik bilgi, bir konuyu öğretmek için gereksinim duyulan bilgi şeklinde tanımlanmıştır. Pedagojik bilgi, eğitim öğretimin niteliğini belirleyen en önemli öğedir. Mesleki yeterlikler, öğrenme ile ilgili gereksinimleri içermektedir. Pedagojik açıdan yeterli bir öğretmen, öğrencilerini iyi tanıyan ve bilgiyi sunarken onların ihtiyaçlarını dikkate alarak doğru öğretim stratejilerini kullanan ve bilgiyi daha anlaşılır hale getirirken öğrencilerinin gelişimine de katkıda bulunan kişidir (Alonzo vd., 2012). Bir konunun anlatımında öğretmen kendini yeterli ya da yetersiz görebilir. Bu durum, öğretmenin o konuyu anlatırken kullanacağı yöntem ve teknikleri etkiler (Nores ve Barnett, 2010). Eshach ve Fried'e (2005) göre öğretmenlerin sahip oldukları inançlar, onların belli yeterliklere sahip olması ve mesleki açıdan görev ve sorumluluklarını gerçekleştirebilmesi adına gereklidir.

İnançlar, bireyin önceden sahip olduğu ya da sonradan geliştirdiği, onun davranış ve eylemlerini etkileyen, gelecek aksiyonlarını belirleyen, duyuşsal ve bilişsel boyutları olan yapılanmaları içerir (Wats ve Richardson, 2011). Pajares'e (1992) göre inançlar, bir kişi, düşünce veya doğa-toplum olgusu konuları ile ilgili oluşturulabilir. Bu inançlar çoğunlukla öznel ve o inancı oluşturan kişi tarafından düzenlenebilir. Dolayısıyla öğretmenler de kendi mesleklerine ilişkin birtakım öznel inançlar oluşturabilirler. Öğretmenlerin kendi meslekleri ile öğrenme ve öğretmeye ilişkin bu gibi inançlarına pedagojik inançlar denebilir (Soysal ve Tanık, 2017). Pedagojik açıdan inançlar, öğretmenlerin davranışlarını, sınıf içi öğrenmeyi etkilemenin yanı sıra bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrenci tutumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Yapılan çeşitli araştırmalara göre öğretmenlerin sahip olduğu inançların, sınıf içinde aldıkları kararları ve yaptıkları eylemlerini etkilediği görülmektedir (Levin vd., 2013). Örnek olarak, bir öğretmen bilginin çok bilenden az bilene aktarıldığı şeklinde bir inanca sahip ise sınıf içi eylemleri, pratikleri ve kullanacağı yöntem teknikleri, bilginin doğrudan sunulmasına yönelik olacaktır. Bilginin transfer edilebilir özelliğiyle kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği inancını benimseyen bir öğretmen, zamanı geldiğinde, bu bilginin öğrenci tarafından hatırlanmasını bekleyecektir. Dolayısıyla sınav ve değerlendirme ölçütlerini de bu yönde oluşturacaktır. Böyle bir öğretmenin, sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini uygulaması oldukça olasıdır (Kutluca vd., 2018). Diğer taraftan bir öğretmen, öğrenmenin, öğrencilerin zihninde anlamlandırılan bilgilerin yapılandırılması olduğu inancına sahip olabilir. Bu tip inanca sahip öğretmen, bilginin çok bilenden az bilene doğrudan aktarılması yerine, öğrencilerin de eğitim sürecine aktif olarak katılmasını ve öğrencilerin zihninde anlamlandırdığı bilgiyi yorumlayabilmesini sağlamaya yönelik uygulamalar yapacaktır (Leavy vd., 2007). Başka bir ifadeyle bu öğretmenin, sınıf içi öğretimsel faaliyetlerinde daha çok öğrenen merkezli etkinliklere yer vermeye çalışacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği, sadece maddi kazanç sağlanan bir iş olarak görülmemeli, bireyin yaşam boyu kendini geliştirdiği bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin benimsemiş olduğu bakış açıları, onların inançları ile bağlantılı olup sınıf içi uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin güven veren, öğrenmeyi seven, disiplinli, rehber, sevecen, vizyon sahibi, mesleğine tutkuyla bağlı bir lider olma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Vujicic vd., 2010). Bu mevcut durum, öğretmenlerin pedagojik inançları ve pedagojik yeterlikleri ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanca ve pedagojik yeterliğe sahip olmalarının oldukça önemli olduğu değerlendirilmektedir. Başka bir ifade ile gelecek nesillerin daha nitelikli bireyler olma yolunda onları hazırlayan ve

onlara rehberlik eden okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlara ve pedagojik yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Alan yazında, pedagojik inanç ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de yapılan araştırmaların (Soysal vd., 2018; Gazioğlu, 2018) sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yurtdışında yapılan araştırma sonuçları ise çoğunlukla öğretmenlerin pedagojik inançlarının sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini etkilediğini vurgulamaktadır (Fives ve Buehl, 2012; Levin ve He, 2013). Ayrıca öğretmen inançlarının özelliklerine göre çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu noktada Woolley ve diğerleri (2004), öğrenme-öğretme olgularına yönelik öğrenci merkezli yaklaşım benimseyen yapılandırmacı eğitim ile öğretmen merkezli yaklaşım benimseyen geleneksel eğitimi ikiye ayırmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, farklı disiplinler çerçevesinde öğretmenlerin pratiklerini, inançlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yapılan çalışmalara da rastlanılmaktadır. Buna göre öğretmen öz-yeterliği boyutunda yapılan çalışmaların temel odağı *öz-yeterlik* ve *pedagojik yönelimler* arasındaki etkileşime özgü nitelikleri belirlemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır (Klassen ve Tze, 2014; Fackler ve Malmberg, 2016). Bu bağlamda incelenen araştırmalarda görülen genel bulgu, öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha öğrenci merkezli pedagojik yönelimlere sahip olduğu şeklindedir (Dicke vd., 2015; Depaepe ve König, 2018). Öğretmenlerin *sınıf içi pratikleri* ile *pedagojik inançları* arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda ise öğretmenlerin pedagojik inançlarında genellikle yapılandırmacı yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür (Mansour, 2013; Shi vd., 2014; Leung, 2020).

Yurtdışında yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin pedagojik inançlarının *sınıf içi öğrenme-öğretme süreçleri* üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Fives ve Buehl, 2012; Levin ve He, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin inançlarının *sınıf içindeki pratiklerini, kararlarını ve davranışlarını* etkilediği belirtilmektedir (Levin vd., 2013; Levin ve He, 2008). Öğretmenlerin pedagojik inançları, pedagojik yeterlikleri ile ilişkilidir. Pedagojik yeterlik, öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmek için sahip olunması gereken davranış formlarını ifade etmektedir. Pedagojik yeterlik çerçevesinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise *öz-yeterlik* (Skaalvik ve Skaalvik, 2017; Kaçar ve Beycioğlu, 2017), *cinsiyet, yaş, kıdem, mesleki deneyim gibi çeşitli değişkenlere yönelik öz-yeterlik inancı* (Morris 2010) ve *kaynakları* (Tepe ve Demir, 2012; Morris, 2010) odağında farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Pedagojik yeterlik temelinde gerçekleştirilen çalışmalarda ise genellikle *öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi* (Bautista ve Boone, 2015; Phan ve Locke, 2015;), *pedagojik yeterliği etkileyen nedenler* (Skaalvik ve Skaalvik, 2017; Kim ve Kim, 2010), *pedagojik yeterlik kaynakları* (Mansfield ve Woods, 2012), *özel eğitimde pedagojik yeterlik* (Gerson, 2012; Wilson vd., 2020), *öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri* (Kihoro ve Bunyi, 2017) ve *pedagojik yeterlik inanç değişimi* (Palmer, 2006) ele alınmaktadır. Aynı zamanda, pedagojik yeterliği *mesleki kıdem, başarı, medeni durum, yaş ve tükenmişlik ile demografik değişkenler* açısından inceleyen çalışmalara da (Guo vd., 2011; Mojavezi ve Tamiz, 2012) rastlanılmaktadır.

Ulusal alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, *öğretmenlerin pedagojik yeterlik inançlarına yönelik düşünceleri* (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Şenol ve Ergün, 2014), *cinsiyet, sınıf, bölüm ve yaş gibi değişkenlere göre öz-yeterlik inancı* (Uysal ve Kösemen, 2013; Koç, 2015; Yoldaş vd., 2016), *pedagojik yeterlik inançları ve öz-yeterlik inanç kaynakları* (Kaçar ve Beycioğlu, 2017) kapsamında gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmıştır. Bunun yanında, sınırlı sayıda *öz yeterlik* ile *pedagojik inanç* ilişkisini inceleyen çalışmaların da (Massa, 2014; Kutluca, 2018) bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, ulusal alan yazında yer alan pedagojik yeterlikler ile ilgili çalışmaların daha çok tek tür ölçek üzerinden yapılan nicel yönelimli çalışmalar olduğu (Çobanoğlu, 2011; Dağlıoğlu, 2013) ve genellikle *fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları* (Soylu, 2019; Aşar, 2020) çerçevesinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, pedagojik inanç ve pedagojik yeterlik konularının bir arada ve karma yöntem deseni aracılığıyla çalışılmasının alan yazında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri

üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

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

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem yaklaşımının temel hipotezi, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının çeşitli öğelerinin geniş ve derin anlayış ve doğrulama amacıyla birleştirilerek kullanılmasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu yöntem ile araştırmacı, farklı yöntem, strateji ve yaklaşımlar kullanarak olayları bir çerçevede sunarak analiz etmekte ve bir araya getirmektedir (Johnson vd., 2003).

Çalışma grubu

Bu araştırmaya MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 74 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak derinlemesine araştırma yapabilmek üzere bilgi zenginliğine sahip durumların seçilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Ölçüt örnekleme ise amaçlı örnekleme türlerinden biri olup, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda bu ölçütlerle uyum gösteren durumların incelenmesidir (Patton, 2014). Bu çalışmada belirlenen ölçüt, öğretmenlerin MEB'e bağlı anaokulu, uygulama sınıfı, ilköğretim, ortaokul, lise bünyesindeki anasınıflarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyor olması şeklindedir. Bu ölçütler doğrultusunda MEB'e bağlı okullarda görev yapan 74 okul öncesi öğretmene pedagojik inanç sistemleri ölçeği uygulanmıştır. Ardından katılımcılar, bu ölçekten aldıkları puanlara göre alt örneklemlere dahil edilerek nitel veri süreçlerine dahil edilmişlerdir.

Alt çalışma grupların belirlenmesi

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

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

$$\begin{aligned} \text{Aritmetik ortalama} + \frac{\text{standart sapma}}{2} &< \text{üst grup} \\ \text{Aritmetik ortalama} - \frac{\text{standart sapma}}{2} &> \text{alt grup} \end{aligned}$$

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

Tablo 1
Alt Örneklemen Belirlenmesi

Puan		Katılımcı
113	Üst Grup	Üst-1
111		Üst-2
107		Üst-3
105		Üst-4
88	Alt Grup	Alt-1
85		Alt-2
82		Alt-3
82		Alt-4

Belirlenen yol ile toplam katılımcı sayısının en az %10'unu temsil eden alt ve üst gruplardan (Palinkas vd., 2015) toplamda sekiz öğretmen seçilmiş ve araştırmanın nitel süreci bu katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2
Katılımcı Özellikleri

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

*Bu araştırmada öğretmenlere takma ad verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen katılımcıların yaşları 23-34 arasında değişmekte olup alt ve üst grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin tümü kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okullar Türkiye'nin çeşitli illerinde yer almakta olup bu okulların biri özel diğerleri ise devlet okuludur. Katılımcıların sınıf mevcutları 8-25 öğrenci arasında değişmekte olup dört katılımcının sınıfında 60-72 aylık, iki katılımcının sınıfında 48-60 aylık, bir katılımcının sınıfında 54-66 aylık, bir katılımcının sınıfında ise 48-72 aylık çocuklar yer almaktadır. Farklı mesleki deneyimlere sahip katılımcıların kıdem yılları 1-9 yıl arasında değişmektedir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada alt problemlere yanıt aramak amacıyla üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Pedagojik inanç sistemleri ölçeği (PİSÖ)

Chan'ın (2001) geliştirdiği, Chan ve diğerlerinin (2007) son halini verdiği Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğinin, güvenirlik ve geçerlilik çalışmasını Kutluca ve diğerleri (2018) yaparak Türkçeye uyarlamıştır. Yirmialtı maddeden oluşan PİSÖ, “kesinlikle katılmıyorum (1)” ve “kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde beşli Likert olarak hazırlanmıştır. PİSÖ'den alınan yüksek puanlar öğrenci merkezli bir inancı belirtirken, düşük puanlar ise öğretmen merkezli yaklaşıma sahip olduğunu belirlemektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,77 olarak bulunmuştur.

Ölçekten en düşük puan 26, en yüksek puan 130 olarak belirlenmiş olup normatif değer ise 78 puandır. Ölçekten elde edilen 26-51 arası puan daha öğretmen merkezli, 52-77 arası puan öğretmen merkezli, 76-103 arası puan öğrenci merkezli, 104-130 puan arası ise daha öğrenci merkezli anlayışı benimseyen öğretmenleri belirlemektedir. Bu çalışma için Cronbach alfa değeri 0,74 olarak belirlenmiştir.

Ders planı yapılandırma formu (DPYF)

Nitelikli öğretmenlerin karakteristiğini ifade eden yeterlikler konu içeriği ve konu alan bilgisini içine alan karmaşık süreçlerdir (Julie, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikli bir eğitim süreci gerçekleştirebilmeleri için çeşitli pedagojik durumları bütünleştirmeleri beklenmektedir (Hand vd., 2016). Ders planları öğretmenlerin dersin konusuna ilişkin pedagojik düzeylerinin anlaşılması açısından veri toplama aracı olarak önemli ipuçları sunmaktadır. Pedagojik yeterlik bağlamında yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin katılımcı olduğu araştırmalarda veri toplama aracı olarak ders planlarının kullanıldığı görülmektedir. Ders Planı Yapılandırma Formu, Loughran ve diğerleri tarafından 2004'te geliştirilen ve CoRe (content representation – içeri gösterimi) metodolojisine bağlı olarak sekiz açık uçlu sorudan oluşan bir yazılı formdur (Nilsson ve Elm, 2017). Öğretmen bilgisinin karmaşık bir şekilde olduğu (Loughran vd., 2008) ve bu nedenle birden fazla araçla belirlenmesi gerektiği (Baxter ve Lederman, 1999) düşüncesinden yola çıkılarak hazırlanan DPYF, Kutluca ve diğerleri (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Bu form, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamalarını tasarlama, uygulama ve yansıma konularında yönlendirmeye olanak sağlayan sekiz sorudan oluşmaktadır (Nilsson ve Elm, 2017). Okul öncesi eğitim bağlamında revize edilen DPYF'de yer alan görüşme sorularının iç geçerliğini ve dış denetimini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitim alanında uzmanlaşan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Ardından uzman görüşlerinden alınan düzeltmeler yapılarak forma ait soruların anlaşılır yapıda olup olmadığını ve araştırma amacına hizmet etme derecesini belirlemek üzere katılımcılar arasında bulunmayan dört ve beş yıllık mesleki deneyime sahip iki okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamadan elde edilen yanıtların bulunduğu birer adet form, uzmanlara yeniden gönderilmiş ve gelen düzeltmelerin ardından forma son şekli verilmiştir. Söz konusu formda yer alan soruların ayrırcı nitelikleri Tablo 3'te detaylandırılmıştır.

Tablo 3

DPYF Sorularının Ayrırcı Nitelikleri

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

Tablo 3'te görüldüğü üzere DPYF'ye yanıt veren bir öğretmen, çocukların ilgili konu veya kavramın büyük düşüncesi ile ilgili ne öğrenmesi gerektiği, belirlenen kazanımlarla nasıl bütünleştirildiği, çocukların bu düşünceleri bilmesinin neden önemli olduğu, ilgili konu veya kavramın öğrenimine ilişkin olası öğrenme güçlükleri, bu düşüncelerin öğretmenin içerik hakkında sahip olduğu bilgilerle ne şekilde uyduğu şeklindeki ölçütleri betimler. Özetle DPYF, öğretmenlerin belirli bir konu alanına yönelik öğretme bilgisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Pedagojik yeterlik görüşme soruları

Araştırmaya katılan ve belirlenen farklı pedagojik inanç grubunda yer alan öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan pedagojik yeterlik görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanışında yapılan alan yazın taraması sonucunda bir yazılı soru havuzu yapılarak uygun alt yapı sağlanmış ve sorularla ilgili ana format oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların iç geçerliğini sağlamak üzere oluşturulan ana format soruları iki alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarının incelemesinin ardından uzmanlardan alınan geri dönütler doğrultusunda sorular revize edilmiştir. Revize edilen sorular tekrar uzmanlara gönderilmiştir. Bu kapsamda araştırma sorularının araştırmanın amacına hizmet edilebilirliği ve anlaşılabilirliğini belirlemek üzere okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan fakat araştırmaya dahil edilmeyen iki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler tekrar uzmanlara gönderilmiş ve alınan geri dönütler doğrultusunda araştırmacılar tarafından form son haline getirilmiştir. Pedagojik yeterlik görüşme soruları altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Söz konusu formda yer alan soruların ayırıcı nitelikleri Tablo 4'te betimlenmiştir.

Tablo 4

Pedagojik Yeterlik Görüşme Sorularının Ayırıcı Nitelikleri

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

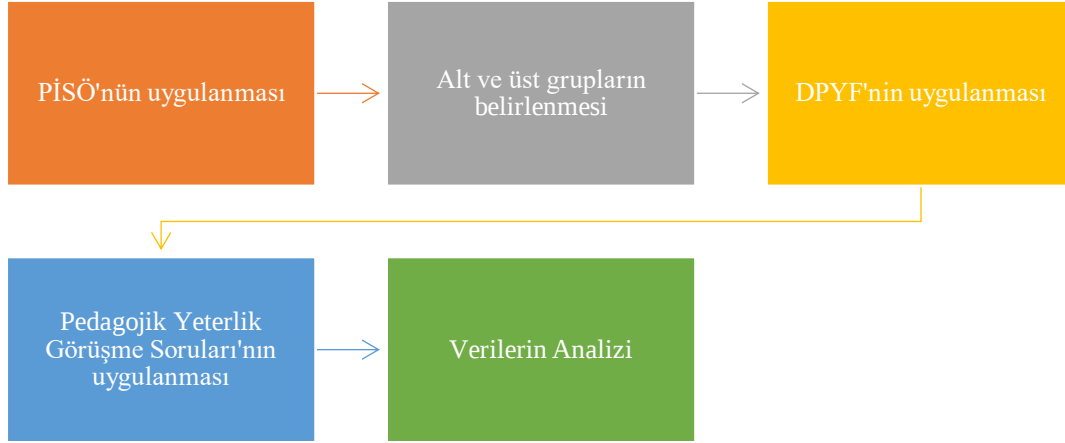
Tablo 4'te görüldüğü üzere Pedagojik Yeterlik Görüşme Sorularının ilk sorusu ile öğretmenin erken çocukluk eğitimi özelinde öğretim gerçekleştirmeye ilişkin yetkinliği, iki ve üçüncü sorularla öğretmenin öğretiminin güçlü ve zayıf yönleri, dördüncü soru ile öğretmenin öğretim gerçekleştirmeye konusunda genel hedefleri, beş ve altıncı sorular ile öğretmenin seçtiği konu alanını öğretme amacı ve bu konuda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimine ilişkin yönelimi belirlenmek istenmiştir.

İşlem

Çalışmalar öncesinde İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 11.11.2021 tarih ve E-88083623-020-30346 sayılı belge etik kurul onayı alınmıştır. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Kasım 2021-Ocak 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen veri toplama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, sürecin başında araştırmanın temel amacından haberdar edilen 74 gönüllü okul öncesi öğretmeninden PİSÖ, çevrimiçi bir platform üzerinden iletilmiştir. Bir

katılımcının PİSÖ'yü yanıtlaması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. PİSÖ'den elde edilen verilerin analizi sonucu alt ve üst grupları temsil eden dörder katılımcı gruba atanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında nitel veri toplama süreçlerine geçilerek alt ve üst grupta yer alan toplamda sekiz katılımcı ile DPYF aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında DPYF'yi yanıtlayan katılımcılara pedagojik yeterlik görüşme soruları yöneltilmiştir. Çevrimiçi platformlar üzerinden yapılan görüşmeler veri kayıpları riskini önlemek için katılımcıların izni dahilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Alınan yanıtlar araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Söz konusu nitel veri toplama sürecinde herhangi bir süre sınırlaması yapılmamış ve bu görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Veri Toplama Süreci.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik ölçütleri, nicel araştırma türlerinde bilimsellik boyutunu temsil eden iki önemli ögeyi oluşturmaktadır. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ölçütleri sayısal ifadelerle açıklanabiliyorken nitel araştırmalarda araştırmacının farklı ölçütleri yerine getirerek güvenirlik ve geçerliği kanıtlaması gerekmektedir. Bu ölçütler, gerçekliği temsil eden *içsel geçerlik*, genellenebilir olmayı temsil eden *dışsal geçerlik*, araştırmanın tekrarlanabilir olmasını temsil eden *güvenirlik* ve araştırmacının objektif olmasını temsil eden *nesnellik* (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Creswell'e (2013) göre bir nitel araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için bu ölçütlerin birkaçına sahip olması gerekmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın nicel boyutuna yönelik verilerin geçerlik ölçütünü sağlamak için:

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

Araştırmanın nitel boyutunda ise iç geçerliği sağlamak için öncelikle alan yazın taraması yapılarak veri toplama araçları geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının iç geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uzman görüşü alınması (Başkale, 2016) ile araştırmanın iç geçerlik ve dış denetimi sağlanmıştır. Görüşme formunun kapsam, yapı ve görünüş geçerliği için iki okul öncesi eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuş ayrıca Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan iki okul öncesi öğretmenleriyle görüşme yapılarak onların önerileri doğrultusunda tekrara düşülen bazı sorularda yeniden düzenleme yapılmıştır. Söz konusu veri toplama araçlarının amaca uygunluğunu test etmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan 10 okul öncesi öğretmenine pilot uygulama (Houser, 2015)

yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin görüşme formunda anlamakta güçlük çektikleri bazı ifadeler üzerinde düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerinin bütünlüğünü sağlamak amacıyla üçgenleme ölçütü ve veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi (Merriam, 2015) sağlanmıştır. Bu çerçevede, üç farklı veri toplama aracı uygulanmıştır. Nicel kısımda Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ), nitel kısımda Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF) ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları kullanılarak ana problem durumu açıklanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi sırasında güvenilirliğin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuş kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları (Speziale vd., 2011) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %87,3 olarak tespit edilmiştir. Böylelikle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için kullanılan tutarlık ölçütü de yerine getirilmiştir. Araştırmacının uygulama-veri toplama sürecinin her aşamasında aktif bir şekilde yürütücü görevi üstlenerek katılımcı grubunun uzun süreli etkileşim geçirilen kişiler odaklı (Creswell ve Creswell, 2017) seçilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak adına alt ve üst örneklem grubunda yer alan öğretmenler amaçlı örneklem aracılığıyla seçilmiş ve detaylı olarak betimlenmişlerdir. Ayrıca katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanarak verilerin aktarılabilirliği ölçütü sağlanmıştır.

Verilerin analizi

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

Nitel veri analizlerinin kullanıldığı ikinci adımda ise ikinci alt probleme yanıt bulmak için alt ve üst grupta yer alan dörder katılımcıya DPYF uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen sözel veriler çözümlenerek kavramlar halinde kodlanmıştır. Kodlanan yanıtlar temalara ayrılarak sürekli karşılaştırma yöntemi ile tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Parçalı şekilde bulunan bir olguya dair net sonuçlara ulaşmak için uygulanan bu analiz türünde ilk olarak kavramlara daha sonra bu kavramları temsil eden temalara ulaşılmaktadır (Schneier vd., 2011). Tümevarımsal içerik analizinde ilk olarak katılımcıların ifadeleri doğrultusunda tema ve kategoriler oluşturulmaktadır (Graneheim vd., 2017). Bu süreç, açık kodlama, kategori oluşturma ve özetleme aşamalarından oluşmaktadır. Katılımcılardan alınan ifadelerden oluşturulan anlamlı kümeler sayesinde katılımcıların düşünceleri davranışları anlaşılmaktadır. Benzer veriler bir araya getirilerek veri analizinde bütünlük sağlanır (Neuman, 2012). Buna göre katılımcıların DPYF'ye ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları'na verdikleri yanıtlar düzenlenerek öncelikle alt kategorilere ayrılmış ve açık kodlama yapılmıştır. Böylece her soru özelinde teori temelli kavramlar oluşturulmuştur (Merriam, 2009). Oluşturulan her alt kategorinin rasyonel bir kurama hizmet etmesi için tekrar tekrar okunması sağlanmıştır (Elo ve Kyngas, 2008). Ardından burada elde edilen kavramlar kuramsal olarak benzerlik gösteren kategori listeleri bünyesinde gruplandırılmıştır. Elde edilen kategori listeleri içerik temelli kavramsallaştırmalar ve pedagojik yeterlikler bağlamında gruplandırılmıştır. Böylece hem farklı veya benzer olan veriler daha geniş ve yüksek dereceli kategorilere ayrılarak kategori sayısı azaltılmış hem de kavramlar arasında anlam bütünlüğü sağlamaya çalışılmıştır (Morse, 2015). DPYF ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları'ndan elde edilen ve kodlanan kavram ve temalar kendi içlerinde sürekli karşılaştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntemde amaç, kavramsal benzerlikleri ortaya çıkarmak ve temaların ayırt ediciliğini arttırmak ve temalar arasındaki olası ilişkileri belirlemektir (Kolb, 2012). Böylece diğer yöntemlerle elde edilen veriler ile metodolojik üçgenleme sağlanarak içeriğe özgü kavramlar yoluyla özetleme yapılmıştır.

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

Bulgular

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

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeylerine ilişkin bulgular

Bu alt problemi yanıtlamak amacıyla okul öncesi öğretmenlerine PİSÖ uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

PİSÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

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

Tablo 5'te verilen betimsel istatistik değerlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç puanları ortalamalarının $\bar{X}=109,3$ olduğu belirlenmiştir. Toplam ortalama puanlar için minimum değerin 76, maksimum değerin ise 121 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının, ölçeğin normatif değerinden (78) yüksek olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterliklerine etkisine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden PİSÖ aracılığıyla elde edilen nicel bulgular, katılımcıların çoğunlukla çocuk merkezli inanç sistemine yakın bir eğilime sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının öğretmen merkezli inanca sahip olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin pedagojik inançlarının pedagojik yeterliklerine göre nasıl değiştiğini tespit etmek üzere PİSÖ'den en yüksek ve en düşük puan alan dörder katılımcının oluşturdukları ders planları ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları'na verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrudan alıntılar ve yorumlar aracılığıyla pedagojik inanç profilinin pedagojik yeterlikleri nasıl farklılaştırdığı betimlenmiştir. Her bir katılımcının DPYF ve Pedagojik Yeterlik Görüşme Soruları'na verdikleri yanıtlar üzerinden tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle elde edilen kavram ve temalar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Tema ve Kavramlar

İçerik Temelli Kavramsallaştırmalar (DPYF)	Alt Pedagojik İnanç Profili	Üst Pedagojik
	<i>Amaç Hedefler</i> Günlük hayata transfer, Ön öğrenmeler, İlkokula hazırlık, Dil gelişimini destekleme, Yaşama yakınlık	<i>Amaç Hedefler</i> Bilişsel gelişimi destekleme, Dil gelişimi, Çevre farkındalığı, Merak uyandırma, Keşif ve yaratıcılık, Özgürlük, Olumlu tutum
	<i>Planlama</i> Etkinlik kitapları, Sosyal medya, Meslektaş iş birliği, Materyale bağlı planlama, Mesleki tecrübe	<i>Planlama</i> Etkinlik kitapları, Sosyal medya, Mesleki tecrübe, Ansiklopedi, Mesleki tecrübe
	<i>Öğretimi Etkileyen Unsurlar (Olumlu)</i> Eğitim materyallerini çeşitlendirme, Esneklik, Somutlaştırma, Drama yöntemi, Soru-cevap, İpucu verme, Yaşantı temelli öğretim, Beceri haline getirme	<i>Öğretimi Etkileyen Unsurlar (Olumlu)</i> Akran öğretimi, Seviye bazlı etkinlik, İlerleme
	<i>Öğretimi Etkileyen Unsurlar (Olumsuz)</i> Somutlaştırmada zorluk, Yetersiz hazırbulunuşluk, Çocuğun ilgisizliği, Eksik ön öğrenmeler, Kavram yanılgısı, Çocukların dil seviyesi, Kaynaştırma eğitimi	<i>Öğretimi Etkileyen Unsurlar (Olumsuz)</i> Çocuğun ilgisizliği, Ön bilgi eksikliği, Kaynak yetersizliği, Çocuğun sabırsızlığı, Mekan farkı, Sınırlı gezi mekanları, Fiziki yetersizlik
	<i>Strateji Bilgisi</i> Oyun, Dikkat çekme, İstasyon tekniği, Öğrenciye görelilik, Soru-cevap, Pekiştirme, Farklı duyulara hitap etme, Anlatım, Ön bilgileri kontrol, Örnek olay, Drama, Basitten karmaşığa	<i>Strateji Bilgisi</i> Oyun, Drama, Gösterip yaptırma, Basitten karmaşığa, Kavram haritası, Pekiştirme ve tekrar, Anlatım, Hikayeleştirme, Müzik etkinliği
	<i>Ölçme-Değerlendirme Bilgisi</i> Soru-cevap, Değerlendirme, Ek öğretim, Oyun, Tekrar, Anlatım, Gözlem, Örnek olay	<i>Ölçme-Değerlendirme Bilgisi</i> Oyun, Tekrar, Gözlem, Soru-cevap, Pekiştirme, Eğitim ortamını düzenleme

Tablo 6 (devamı).

Pedagojik Yeterlikler	<i>Pedagojik Yeterlikler (-)</i> Dönüt-düzeltilme, Doğrudan kavram öğretimi, Dışsal bariyerler, Pedagojik yetkinlik, Mesleki deneyim, Hizmet öncesi eğitim yetersizliği, Teknolojik pedagojik yetersizlikler, Teknolojik değişimler, Mesleki gelişim, İş birliği ve yardımlaşma	<i>Pedagojik Yeterlikler (+)</i> Çocuk merkezli anlayış, Gelişime ve değişime özgüven
	<i>Güçlü Yönler</i> Doğrudan kavram öğretimi, Tekrar, Doğrudan anlatım, Öğretmen merkezli eğitim, Dışsal bariyer, Mesleki ilgi, Objektif tutum, Eleştirel düşünme	<i>Güçlü Yönler</i> Çocuğa görelilik, Somut yaşantılar, Somutluk seçimi, Duyuşsak gelişim, Kritik dönem, Çocukça görelilik, Fen ve doğa, Müzik etkinlikleri, Çocuğun ilgisi, Olumlu tutum geliştirme, Yaşam
	<i>Zayıf Yönler</i> Dışsal bariyer, İçsel bariyer, Telafi etme	<i>Zayıf Yönler</i> Dışsal bariyer, İçsel bariyer, Beklenti-Özgüven
	<i>Genel Hedefler</i> Çocukta olumlu tutum geliştirme, İlkokula hazırlık, Bütünsel gelişim, Aile katılımı, Özbakım becerileri, Motor beceriler	<i>Genel Hedefler</i> Sosyal gelişim, Sorumluluk bilinci, İlkokula hazırlık, Özbakım becerileri gelişimi, Özgüven ifade etme becerisi, Dikkat ve odak gelişimi, Kişilik gelişimi
	<i>Konu Alanı Öğretme Amacı</i> İlkokula hazırlık, Olumlu tutum geliştirme, Yaşama yakınlık	<i>Konu Alanı Öğretme Amacı</i> İlkokula hazırlık, Yaşama yakınlık, Günlük yaşam
	<i>Hizmet Öncesi-İçer Eğitim Durumları</i> Mesleki tecrübe, Mesleki ilgi, Kendini güncelleme, Mesleki eğitim, Kişisel gelişim	<i>Hizmet Öncesi-İçer Eğitim Durumları</i> Hizmet içi eğitim eksikliği, Hizmet öncesi eğitim, Yeterli hizmet öncesi eğitim, Yeterli yeniliğe açıklık, Hizmet içi eğitimlere katılım

İçerik temelli kavramsallaştırmalar

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

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

... Çünkü çocuk ilerleyen yaşlarda bunu zaten öğrenecek. Ama burada merakı uyandırmak, o bilmedikleri çok farklı bir alana girmeleri ve o alanda bildiklerini öğretmene aktarmaya çalışmaları ve öğretmenin de onlara özellikle materyal sunmada yardımcı olmaları ve çocukların bambaşka bir dünyaya açılmaları bence çok değerli. Çünkü bu konu özgürlüğe çok açık bir konu. Ve benim gözlemlediğim kadarıyla çocuklar bu konuda kendilerini ifade etmeye bayılıyorlar (ÜST-3).

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

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

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

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

Pedagojik yeterlikler

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

Kendimi daha çok geliştirebilirim buna inanıyorum. Örneğin dramayı çok fazla kullanamıyorum bu konuda kendimi geliştirmem gerekiyor. Bunu bulduğum şehrin küçük olması imkanlarının kısıtlı olması sebebiyle yapamıyorum. Bu açıdan ben kendimi yetersiz görüyorum (ALT-2).

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

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

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

... Örneğin drama yöntemiyle çocukların somut canlı nesneleri görerek öğrenmelerini sağlıyorum. Bu yönden güçlü olduğumu düşünüyorum. İkincil kaynaklardansa bilgiyi birincil kaynaklardan edinmelerine özen gösteriyorum. Okul öncesi dönemde üzerinde durduğum bir diğer konu da çocuklarda duyuşsal gelişim özelliklerini geliştirmek. Duyuşsal özelliklerin gelişmesi ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar daha kalıcı olacağını düşünüyorum. Duyuşsal derken karakter, doğa sevgisi, insanlara saygı gibi unsurları kast ediyorum (ÜST-2).

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

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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

1. PİSÖ'den elde edilen sonuçlar çerçevesinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puanlarının, ölçeğin normatif değerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.
2. Daha öğrenci merkezli pedagojik inanç profilindeki okul öncesi öğretmenleri kendilerini pedagojik anlamda yeterli görmekte iken, daha öğretmen merkezli pedagojik inanç profilindeki öğretmenler kendilerini yeterli görmemektedir.
3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretime ilişkin en zayıf yönleri *dışsal sınırlılıklardır*.
4. Daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri sınıf içi uygulamalarında *çocuk merkezli pedagojik stratejilere* daha fazla yönelerek *yaratıcılığın geliştirilmesi* ve *materyal kullanımına* atıfta bulunmuşlardır.
5. Daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip okul öncesi öğretmenleri ders planları içerisindeki pedagojik kavramsallaştırmalar bağlamında daha çok *doğrudan kavram öğretimine* odaklanmaktadır.
6. Daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri *doğrudan yapılandırılmış etkinliklere* yönelmekte olduklarından, daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri *yarı yapılandırılmış etkinliklere* yönelmekte olduklarından bahsetmişlerdir.
7. Daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri öğretim gerçekleştirme konusunda *müfredat programlarının hedeflerini* benimsemekte iken daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenleri bu hedeflerin yanında *duyuşsal ve sosyal hedeflere* atıfta bulunmuşlardır.
8. Daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan okul öncesi öğretmenlerinde *hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım* daha fazladır.

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

Araştırmada dikkat çeken bir diğer sonuca göre daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan öğretmenler, öğretim gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli hissetmektedir. Bu sonuç

alan yazında var olan çoğu araştırma ile tutarlılık göstermektedir (Daştan, 2016; Arslan, 2016). Bu durumun, daha öğrenci merkezli okul öncesi öğretmenlerinin dersi planlama, araç gereç ve materyal tasarımı gibi konularda önceden hazırlık yapmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre ise daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip öğretmenler öğretim gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli hissetmemektedirler. Bu sonuç alan yazında var olan bazı araştırmaların bulgularıyla örtüşmemektedir (Şenol ve Ergün, 2015; Bülbül, 2016; Yoldaş, 2016). Daha öğretmen merkezli okul öncesi öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri, öğrencilerden alınan dönütlerin istenilen düzeyde elde edilememesinden kaynaklanabilir. Bunun yanında değişen ve gelişen teknolojiye ayak uydurmak için sürekli gayret göstermek zorunda hissettikleri için kendilerini yetersiz görüyor olabilirler. Farklı pedagojik inanca sahip öğretmenlerin farklı pedagojik yeterlik düşüncelerine sahip olması, Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin görev süresi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinden etkilenme düzeyinin incelendiği çalışmasında; öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin, bahsedilen değişkenlerden etkilenmediği sonucu ile tutarlılık göstermemektedir.

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

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

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, daha öğretmen merkezli pedagojik inanca sahip öğretmenlerin *doğrudan yapılandırılmış etkinlikleri* tercih ettikleri, daha öğrenci merkezli

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

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

Değişen teknoloji, toplum yapısı gibi faktörler birçok sistemde olduğu gibi eğitimde de değişiklikler meydana getirmektedir. Daha öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip olan öğretmenler, seçtikleri konu alanı özelinde *hizmet içi eğitimlere katılımları* konusunda daha fazla atıfta bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerin kendini geliştirme ve değişen teknolojiye ayak uydurma konusunda daha istekli oldukları düşünülebilir. Bu sonuç, alan yazında sıkça belirtilen, eğitimde meydana gelen hızlı değişimler sonucu öğretmenlerin kendini sürekli güncellemesi gerektiği düşüncesi ile örtüşmektedir (Deniz ve Dağlıoğlu, 2011; Karacaoğlu, 2008; Soysal, 2018). Bunun yanında alt ve üst grupta yer alan öğretmenler, mevcut hizmet içi eğitim içeriklerinin çoğunlukla teori temelli olduğuna ve hizmet içi eğitim süreçlerinin zenginleştirilmesi gerektiğine atıfta bulunmuşlardır. Çağımızın getirileri ile bilginin önemi artarken değişimi de hızlanmaktadır. Öğretmenler ise mevcut ihtiyaçları karşılayabilecek niteliğe sahip olmalı ve meydana gelen değişimleri takip etmelidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını nitelikli hale getirebilmeleri için pedagojik yeterliklerinin ve pedagojik inanç düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin daha çocuk merkezli öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu göstermekle birlikte, aralarında keskin bir ayrımın bulunmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Farklı metodolojik yaklaşımlardan yararlanılarak gerçekleştirilen nicel ve nitel analizler sonucu ulaşılan sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak pedagojik yeterliklere sahip olduklarını, pedagojik kavramsallaştırmada geniş çaplı düşündüklerini fakat bazı yönlerden ayrışmakta olduklarını göstermiştir.

Karmaşık doğaya sahip bu sonuçlar mevcut alan yazın temelinde farklı bağlamlar gözetilerek şu öneriler verilmiştir: Bu çalışmanın örneklem grubunu genellikle 4-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler oluşturmuştur. Mesleki deneyimler bakımından aralarında daha fazla farklılık bulunan örneklem grubu ile çalışılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yeterliklerini etkileyen dinamikler üzerine araştırma yapılabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının ölçeğin normatif değerinden yüksek olması göz önünde bulundurularak, pedagojik inançların etki gücüne sahip olduğu diğer alanlar üzerine araştırmalar yapılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yeterliklerinin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim değişkenlerine göre karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel ifadesi hizmet öncesi eğitim sürecinin meslek yaşantısı açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir.. Bu çerçevede Okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet öncesi eğitim sürecinde yer alan teorik ve uygulamalı derslerin bütünleşik bir yapı içerisinde olması sağlanabilir. Bunun yanında göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenleri için pedagoji ağırlıklı hizmet içi eğitimlere ağırlık verilebilir. Verilen hizmet içi eğitimlerde sadece teori temelli değil pedagojik alan bilgisine yönelik uygulama temelli aktivitelere yer verilmesi sağlanabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 11.11.2021 tarihli e-88083623-020-30346 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmektedir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Alonzo, A. C., Kobarg, M., & Seidel, T. (2012). Pedagogical content knowledge as reflected in teacher–student interactions: Analysis of two video cases. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(10), 1211-1239.
- Arslan, T. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 443522).
- Aşar, D. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine dair öğretimsel pratiklerinin pedagojik inançları açısından incelenmesi: PYP bağlamı* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 628042).
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED* 2016, 9(1), 23-28.
- Bautista, N. U., & Boone, W. J. (2015). Exploring the impact of teachme™ lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 237-262.
- Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Ed.) *In Examining pedagogical content knowledge* (pp. 147-161). Springer, Dordrecht.
- Bülbül, N. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitime ilişkin inançları ve özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 450146).

- Chan, K.W. (2001, December). *Validation of a measure of personal theories about teaching and learning*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE 2001) Conference, Fremantle, Australia.
- Chan, K. W., Tan, J., & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: a closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195.
- Creswell, J. W., & Planoclark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*, Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative design and inquiry: choosing among the five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation in early childhood education* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 300702).
- Dağlıoğlu, Ö. (2013). *Farklı üniversitelerde öğrenim gören İngilizce öğretmenliği öğretmen adaylarının algılanan öz-yeterlik ve pedagojik inançlarının farklılaşmasına ilişkin bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 370429).
- Daştan Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 451836).
- De Vellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Deniz, Ü., & Dağlıoğlu, H. E. (2011, April). Okul öncesi öğretmen adaylarının anasınıflarında eğitim uygulamaları ve öğretmen adaylarına yönelik sorunlar. *Paper presented at 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya, Turkey.
- Depaepe, F., & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' self-efficacy and emotional exhaustion: latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Dilek, H. (2018) Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1745-1766.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Eren, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının belirlenmesi üzerine bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 543761).
- Eshach, H., & Fried, M.N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Freeman, S., Eddy, S. L., Mcdonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Gazioğlu, Ö. (2018). *Öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımda karşılaştığı sorunlara yönelik atıfsal akıl yürütmeleri ve pedagojik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 503138).
- Gerson, W. D. (2012). *Impact of disability awareness and self-efficacy on preschool teachers' attitudes toward inclusion in orthodox Jewish day schools* (Unpublished doctoral dissertation). Yeshiva University.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: the case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323-348.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34.
- Guo, Y. Justice, L. M. Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers’ self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Hand, B., Cavagnetto, A., Chen, Y. C., & Park, S. (2016). Moving past curricula and strategies: language and the development of adaptive pedagogy for immersive learning environments. *Research in Science Education*, 46(2), 223-241.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. Jones & Bartlett Learning.
- Işık A, Çiltaş A. ve Baş F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Johnson, S. L., Turner, R. J., & Iwata, N. (2003). BIS/BAS levels and psychiatric disorder: an epidemiological study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25(1), 25-36.
- Julie, G. N. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28-42). Routledge.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753-1767.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(5), 70-97.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No: 322439).

- Kihoro, M. F., & Bunyi, G. W. (2017). Levels of teacher self-efficacy among pre-school teachers in nairobi and kiambu counties, Kenya. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 363-371.
- Kim, S. H., & Kim, S. (2010). The effects of mathematical modeling on creative production ability and self-directed learning attitude. *Asia Pasific Education Review*, 11, 109-120.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Koç, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 413635).
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83-86.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 175-192.
- Leavy, A. M., Mcorley, F. A., & Bote L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers? Beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Leung, S. K. (2020). Teachers' belief-and-practice gap in implementing early visual arts curriculum in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 52(6) 1-13.
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Levin, B. B. He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: a cross sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201-217.
- Liamputtong, P., & Serry, T., (2013). The in-depth interviewing method in health. *Research methods in health: Foundations for evidence-based practice*, 15(2) 39-53.
- Lin, S. (2011). *Foreign language teaching in U.S. higher education classrooms: An investigation of the relationship between teacher pedagogical beliefs and classroom teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Portland State University.
- Loughran, J. Mulhall, P., & Berry, A. (2004). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education, *International Journal of Science Education*, 31(10), 1301-1320.
- Mansfield, C. F. & Woods, A. M. (2012). I didn't always perceive myself as a science person: examining development of efficacy for primary science teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 37-52.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.
- Mantaş, H. C. (2018). *Okul öncesi fen eğitimi: bir içerik analizi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 530211).
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: the role of teachers' beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387-392.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Basımevi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. John Wiley and Sons.
- Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In S. B. Merriam (Ed.), *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140). IGI Global.

- Mihaela, V., Oana, A. B. (2014). (When) teachers' pedagogical beliefs are changing?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 180, 1001-1006.
- 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(3), 483-491.
- Morris, I. (2010). *Why the west rules-for now: the patterns of history and what they reveal about the future*. Profile books.
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Yayın Odası.
- Neuman, S. B., & Danielson, K. (2020). Enacting content-rich curriculum in early childhood: The role of teacher knowledge and pedagogy. *Early Education and Development*, 32(3), 1-16.
- Nilsson, P., & Elm, A. (2017). Capturing and developing early childhood teachers' science pedagogical content knowledge through cores. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 406-424.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282.
- Pajares, F. (1992). Teachers' and beliefs educational research: Cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration And Policy In Mental Health And Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students, research in science education. *Research in Science Education*, 36, 337-353.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Phan, N. T. T. & Locke, T. (2015). Sources of self-efficacy of Vietnamese EFL teachers: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 52, 73- 82.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (Çev: Galip Yüksel.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schneider, R. M., & Plasman, K. (2011). Science teacher learning progressions: a review of science teachers' pedagogical content knowledge development. *Review of Educational Research*, 81(4), 530-565.
- Shi, Q., Zhang, S., & Lin, E. (2014). Relationships of new teachers' beliefs and instructional practices: Comparisons across four countries. *Action in Teacher Education*, 36(4), 322-341.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(1), 1-23.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 101-125). Springer.
- Soylu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 575876).
- Soysal, Y. (2018). Determining the mechanics of classroom discourse in Vygotskian sense: Teacher discursive moves reconsidered. *Research in Science Education*, 50, 1639-1663.
- Soysal, Y. ve Tanık, H. (2017). Akademisyenlerin öğretimsel bariyerlere yönelik atıflarının pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri bağlamında incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 333-352.

- Soysal, Y., Radmard, S. ve Kutluca, A. Y. (2018). Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 1-17.
- Speziale, H. S., Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Şendurur, E. (2018). The pedagogical beliefs and instructional design practices: Pre-service it teachers' case. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 59-80.
- Şenol, F. B. ve Ergün, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Vujičić, L. Cepic, R., & Papak, P. P. (2010, July). Affirmation of the concept of new professionalism in the education of preschool teachers. *Paper presented at the EDULEARN10 Conference*, Barcelona, Spain.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A. ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yoldaş, C. Yetim, G. ve Küçüköğlü, N. E. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 90-102.
- Watt, H. M. G., & Richardson P. W. (2011, July). Teachers' profiles of professional engagement and career development in Australia and the U.S. *Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference*, Exeter, UK.
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired head start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 152-159.
- Wilson, C., Woolfson, M. L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.
- Woolley, S. L., Benjamin, W-J. J., & Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319-331.

Extended Abstract

Introduction

Factors such as changing technology, social norms, and social structure have caused rapid changes in many systems. One of the systems affected by these changes is education (Deniz & Dağlıoğlu, 2011). As a result of these rapid changes, the understanding of education also changes, and the most important role and responsibilities for the implementation of these understandings and the adaptation of students to it falls on the teacher (Karacaoğlu, 2008). In this context, teachers should update themselves and be open to innovations in the light of the changes in the education system. How teachers teach knowledge is as important as what they teach in the educational process. The

teacher, who has sufficient pedagogical knowledge in his field, provides teaching by considering the individual differences of students, using various teaching method techniques, and taking into account how a better learning will take place by making use of different materials. It's thought that teachers who are not competent in terms of pedagogy will have difficulties in classroom management and reaching the goals aimed to be gained by the students.

Preschool education covers the period from birth to the age of six, refers to a period in which most of the cognitive, motor and social skills of the child develop, and critical developments are experienced in terms of soul and brain development (Wells, 2015). The fact that the preschool period covers such critical years of life further increases the importance of preschool teachers (Yalçın et al. 2017). Thanks to well-trained and self-developed teachers, effective and productive environments can be created and predetermined goals can be achieved. In addition, teachers have a great responsibility in bringing the child's potential to a higher level (Santrock, 2016).

Beliefs include structures that have affective and cognitive dimensions, which an individual has previously or subsequently developed, that affect his behavior and actions, determine his future actions (Wats & Richardson, 2011). According to Pajares (1992), beliefs can be formed about a person, thought or nature-society phenomenon. These beliefs are mostly subjective and can be regulated by the person who created that belief. Pedagogical beliefs are the most important factors that affect teachers' effective implementation of education programs, acting knowing their duties and responsibilities, realizing learning, and displaying behavioral changes in the desired direction. Pedagogical beliefs are expressed as perspectives, views and thoughts on learning and teaching (Haney et al. 2003). These beliefs may be related to classroom management, test anxiety, knowledge, culture, self-efficacy, self-esteem, intelligence, motivation, social issues and moral judgments that affect pedagogy and teaching practices (Levin, 2008). In addition, pedagogical beliefs are the whole of beliefs that affect teachers' opinions, opinions and thoughts, judgments, learning and teaching processes, classroom practices and how students learn (Karakuş, 2006). Therefore, it is thought that preschool teachers' pedagogical beliefs and views on the teaching profession will also reflect on their pedagogical competencies and students.

When the literature is examined, it has been determined that the subjects of pedagogical belief and pedagogical competence are not studied together and through the mixed method design, and there is a gap in the literature. The main purpose of this research is to examine the effect of preschool teachers' pedagogical beliefs on their pedagogical competencies. At the same time, this study helps our preschool teachers realize whether their pedagogical beliefs about the profession and learning-teaching processes have an effect on their competence, as a guide, and accordingly, it gives them the opportunity to intervene and correct the situations they deem necessary. For this purpose, answers to the following problems and sub-problems were sought:

1. What is the level of pedagogical beliefs of preschool teachers?
2. How do preschool teachers' pedagogical beliefs affect their pedagogical competencies?

Method

In this study, which was carried out to examine the effect of preschool teachers' pedagogical beliefs on their pedagogical competencies, a *mixed type method*, in which qualitative and quantitative research methods are applied together, was used. The basic hypothesis of the mixed method approach is that various elements of quantitative and qualitative research approaches are combined for broad and deep understanding and validation (Creswell & Plano-Clark, 2011). With this method, the researcher analyses and brings together the events by presenting them in a framework by using different methods, strategies and approaches (Johnson et al. 2003).

74 pre-school teachers working in pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education (MEB) participated in this research. Participating teachers were determined

according to criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods. The main purpose of this criterion is to reflect the criteria profile determined by the participants (Patton, 2014). The criteria determined for this research are; teachers are working as pre-school teachers in kindergarten, practice class, primary school, secondary school and high school kindergarten affiliated to the Ministry of National Education. In line with these criteria, the pedagogical belief systems scale (PISO) was applied to 74 preschool teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education. Afterwards, the participants were included in the qualitative data processes by being included in the sub-samples according to the scores they got from the PISO. As a result of the analysis of the data obtained from the PISO, four participants representing the lower and upper groups were assigned to the groups. In the second stage of the study, qualitative data collection processes were started and semi-structured interviews were conducted with eight participants in the upper and lower groups, through DPYF. In the third stage of the study, pedagogical competence interview questions were asked to the participants who answered the DPYF. Accordingly, the answers of the participants to the DPYF and the Pedagogical Competence Interview Questions were arranged, and first of all, they were divided into subcategories and *open coding* was done. The resulting category lists were grouped in terms of *content-based conceptualizations* and *pedagogical competencies*. The coded concepts and themes were analyzed within themselves by the method of *continuous comparison*. Thus, by providing methodological *triangulation* with the data obtained by other methods, a *summary* was made through content-specific concepts. The obtained analysis results were compared and compared, and the percentage of intercoder reliability was calculated as 87.3%. Accordingly, it was determined that the data analysis was reliable (Burla et al. 2008). The remaining forms were analyzed on the basis of the relevant criteria and evaluated with the same expert, thus providing external control of the data analysis.

Result and Discussion

In this study, the effect of preschool teachers' pedagogical beliefs on their pedagogical competencies was examined. In the research conducted through PİSÖ, DPYF and Pedagogical Competence Interview Questions, a mixed method, which combines quantitative and qualitative research methods, was used. Within the framework of the results obtained from the PİSS, it was determined that the average scores of the preschool teachers participating in the research were higher than the normative value of the scale. While preschool teachers with a more student-centered pedagogical belief profile see themselves as pedagogical enough, teachers with a more teacher-centered pedagogical belief profile do not see themselves as sufficient. The weakest aspects of the preschool teachers participating in the research regarding teaching are *external limitations*. Preschool teachers, who have more student-centered pedagogical beliefs, referred more to *child-centered pedagogical strategies* in their classroom practices and referred to the *development of creativity* and the *use of materials*. Preschool teachers with a more teacher-centered pedagogical belief focus more on *direct concept teaching in the context* of pedagogical conceptualizations in their lesson plans. Preschool teachers with a more teacher-centered pedagogical belief stated that they tended towards *structured activities directly*, whereas preschool teachers with a more student-centered pedagogical belief stated that they tended towards *semi-structured activities*. While preschool teachers with a more teacher-centered pedagogical belief adopted the objectives of the *curriculum in terms of teaching*, preschool teachers with a more student-centered pedagogical belief referred to *affective and social objectives in addition* to these objectives. Participation in *in-service training activities* is higher in preschool teachers who have a more student-centered pedagogical belief.

These results, which have a complex nature, are given the following suggestions by considering different contexts on the basis of existing literature: The sample group of this study generally consisted of teachers with 4-5 years of professional experience. It is possible to work with a sample group that has more differences in terms of professional experiences. Research can be conducted on the dynamics affecting the pedagogical competencies of preschool teachers. In

addition, considering that the pedagogical beliefs of preschool teachers are higher than the normative value of the scale, research can be conducted on other areas where pedagogical beliefs have an impact. Studies can be conducted to compare the pedagogical competencies of preschool teachers according to age, gender and professional experience variables. The general expression of the pre-school teachers participating in the research stated that the pre-service education process is insufficient in terms of professional life. In addition, pedagogy-based in-service trainings can be given importance for the new pre-school teachers. In the in-service trainings, it can be ensured that not only theory-based but also practice-based activities for pedagogical content knowledge are included.