

## Araştırma Makalesi / Research Article

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkide Çeşitli Değişkenlerin Düzenleyici Rolü***The Moderating Role of Various Variables in the Relationship Between Preschool Teachers' Professional Self-Efficacy and Motivation Levels*Serap AKTEMUR GÜRLER<sup>1</sup>

Geliş/Received: 30/05/2025

Kabul/Accepted: 03/11/2025

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve yaş ile mesleki kıdem değişkenlerinin bu ilişki üzerindeki düzenleyici rolünü incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu Kars ilinde görev yapmakta olan araştırmaya gönüllü olarak katılan 139 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Araştırmada kişisel bilgi formu, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki öz yeterlik algısı arasında yer alan ilişkinin, yaş ve kıdem gibi demografik değişkenlere göre değişkenlik gösterebileceğini ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile mesleki öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin tek boyutlu olmadığını, demografik değişkenler yaş ve kıdem yılı doğrultusunda farklılık gösterebileceğini ortaya koymakta bu ilişkinin değerlendirilmesinde bireysel ve mesleki özelliklerin dikkate alınmasının önemli olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi öğretmeni, motivasyon, öz yeterlilik, yeterlilik.

**Abstract**

The purpose of this study is to determine the relationship between preschool teachers' professional self-efficacy perceptions and motivation levels and to examine the moderating role of age and professional experience on this relationship. The study group consisted of 139 preschool teachers working in Kars province who volunteered to participate in the study. The study group was determined using the convenience sampling method, a non-random sampling method. A personal information form, a preschool teachers' self-efficacy scale, and a teacher motivation scale were used in the study. The study results indicate that the relationship between teachers' motivation levels and professional self-efficacy perceptions may vary according to demographic variables such as age and experience. The relationship between teachers' motivation levels and professional self-efficacy perceptions is not one-dimensional and may vary depending on demographic variables such as age and experience. This demonstrates the importance of considering individual and professional characteristics in assessing this relationship.

**Keywords:** Self-efficacy, teacher motivation, preschool teachers, efficacy.

**1. GİRİŞ**

Eğitim politikaları öğretmenlerin gelişimine özel olarak önem vermektedir çünkü bilimin geliştirilmesi, ulusun manevi ve entelektüel potansiyelinin yaratılması öğretmene bağlıdır

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, Kars, Türkiye. E-posta: s.akteur40@gmail.com

(Kozak vd., 2024). Eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil olan öğrenci, öğretmen, okul, ebeveyn, çevre, okul yönetimi gibi birçok öge vardır. Bu öğeler içerisinde en fazla ön plana çıkan eğitim ve öğretim sürecinin rehberi olan öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitimin lideridir ve sınıftaki öğrenme sürecini belirleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir (Suharsaputra, 2013). Öğretmenlik mesleğinin her eğitim kademesinde taşıdığı önem göz önüne alındığında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin nitelikleri de ayrı bir değer kazanmaktadır (Giren, 2015). Erken yaşta kaliteli eğitim alan çocukların uzun vadede akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve okul öncesi öğretmenleri sayesinde fırsat eşitliği sağlanabildiği görülmektedir (Heckman, 2006). Okul öncesi eğitimin kalitesi incelendiğinde, akla gelen ilk unsurlardan biri okul öncesi öğretmenleridir (Güngör, Ogelman ve Toklu, 2022). Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlik, genel olarak diğer öğretmenlik alanlarından birçok yönden farklı, gerçekten zorlu bir meslektir (Mahmood, 2013). Okul öncesi öğretmenlerini diğer branşlardaki öğretmenlerden ayıran en belirgin özelliklerden biri, sürekli olarak görevlerinin başında olmaları ve dinlenebilecekleri bir zaman diliminin bulunmamasıdır (Coşkunsoy ve Korkmaz, 2025; Güngör vd., 2022). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptığı yaş grubu ve çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında öğretmenlerden yüksek bir performans sergilemeleri gerektirdiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliği çocukların alacağı eğitimin kalitesi ve dolayısıyla erken dönemde çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkisinin yüksek olacağı görülmektedir (Bağ ve Ay, 2017). Günümüzde okul öncesi eğitiminin önemi kabul edilmiş ve araştırmalar, çocukların erken yıllarda kaliteli uygulamalara maruz kaldığında okuma, yazma, matematik gibi akademik görevlerde daha iyi performans gösterdiklerini ve diğer çocuklarla ve yetişkinlerle sosyal etkileşimlerde daha yetenekli hale geldiklerini göstermiştir (Bayraktar ve Temel, 2014; Lino, 2014). Bu bilgiler doğrultusunda nitelikli bir okul öncesi eğitim için çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programlarının yanı sıra çocukları yaşam boyu öğrenmeye hazırlayacak yeterlilik ve niteliklere sahip öğretmenlerden oluşması gerektiği eğitim sisteminin ilk adımını oluşturduğu konusu öncelikli bir konu haline gelmiştir (Frelín, 2010). Eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin diğer meslek gruplarına göre daha nitelikli özelliklere sahip olması beklenmektedir (Mutlu, 2016). Okul öncesi eğitim sistemi, eğitimcinin mesleki yeterliliğine önemli derecede vurguda bulunur. Bir öğretmenin mesleki yeterliliği, bilgi, beceri ve pratik deneyime dayalı mesleki görevleri çözmede başarılı bir şekilde hareket etme yeteneği olarak kabul edilmektedir (Kozak vd., 2024). Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi, beceri ve tutumlar açısından belirli yeterlilikler geliştirmeleri beklenmektedir (Lillvist vd., 2014). Öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmek için, pedagojik içerik bilgisi, öğretim konusunda önceden edinilmiş bilgi, iletişim becerileri ve mesleki ve genel kültürel bilgi dahil olmak üzere bir dizi öğretim yeterliliğini kapsayan temel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Luo ve Li, 2024).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili standartların tarihi, “1924 yılında yayımlanan *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*” ile başlamıştır (Toran, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine uygun olarak her branş için özel alan yeterlikleri belirlemiştir. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenleri için özel alan yeterlikleri, alan uzmanları tarafından hazırlanmış ve 2017 yılı itibarıyla MEB tarafından yürürlüğe girmiştir (Toran, Mart ve Özden, 2024). Her bir öz yeterlilik, öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri uygulama, sınıf yönetimi ve öğrencileri dahil etme gibi belirli mesleki sonuçları yürürlüğe koymada kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini ifade eder (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretim performansı ile öğretmenin öz yeterlilikleri arasında olumlu bir ilişki vardır ve öğretmenler eğitim hedeflerine ulaşmak amacıyla gerekli olan faaliyetlerini organize etme, planlama ve yürütme yeteneklerine olan güven öz yeterliliği yansıtmaktadır (Wray vd., 2022). Öğretmenlerin kendi alanlarında başarılı olabilmeleri için, öğrettikleri konuya tam hâkim olmaları, öğrenme teorileri, metodoloji, sınıf yönetimi, değerlendirme konusunda iyi olmaları ve karakter, karizma, sabır, özveri, ilgi ve motivasyon gibi iş için gereken kişisel niteliklere

sahip olmaları beklenmektedir (Bahous, 2006). Brown, Myers ve Collins'e (2021) göre öğretmenlerin öz yeterliliğini, öğretim kalitesini ve öğretim etkinliğini etkileyen önemli faktörlerden biri motivasyondur. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde sadece öğrencilerini motive etmeleri ve değerlendirmeleri değil aynı zamanda kendilerini de motive ederek yeteneklerini değerlendirmelerinin önemli olduğu görülmektedir (Wang vd., 2015). İçsel ve dışsal motivasyona sahip öğretmenler, iyi bir çalışma disiplini ile bir araya geldiklerinde daha başarılı olacaklardır (Andriani, Kesumawati ve Kristiawan, 2018). Motivasyon, kişinin içsel ya da dışsal faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan ve öğrenme görevlerine odaklanma isteği olarak tanımlanabilir. Bu süreç amaca yönelik davranışların oluşumunda önemli bir rol oynar (Özbey, 2018). Eğitim alanında en çok araştırılan konulardan biri olan motivasyon, genellikle insanların doğal olarak bir şeyler yapma isteğini tetikleyen enerji veya dürtü olarak tanımlanmaktadır (Han ve Yin, 2016). Öğretmen motivasyonu Sinclair (2008)'a göre öğretmenleri öğretmeye çeken şeyin ne olduğunu ilk öğretmen eğitimi ve mesleğe başladıktan sonra öğretmenlik mesleğinde ne kadar geliştirdiklerine ve öğretmenlik mesleğine ne ölçüde katıldıklarını belirleyen bir etken olarak tanımlayarak mesleki motivasyon yeterliliğinin önemine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda öğretmen motivasyonunun iki boyutu öğretme motivasyonu ve meslekte kalma motivasyonu ön plana çıkmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki niteliklerinin kalitesi ne kadar yüksekse çocuklara ve ailelerine sağladığı faydalar da o kadar yüksek olacaktır. Dolayısıyla bu yeterliliğin niteliği topluma daha fazla değer olarak yansımaktadır (Lino, 2014). Çalışmaya yüksek motivasyonla bağlı olan bireylerin işlerini yapmaya zorlananlara göre daha üretken oldukları belirlenmiştir (Adair, 2003). Bu bilgiler doğrultusunda çocukların nitelikli eğitim alabilmeleri, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin başarıya ulaşabilmesi amacıyla motivasyon ve öz yeterlilik inançları öğretmenler için önemli görülmektedir. Putnam ve Borko'ya (2000) göre, öğretmenler günden güne öğretme çabalarından ve eğitim çalışmalarından uzaklaşmaktadır. Karşılaşılan zorlu durumlara cevap verme kapasitesi öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve öz yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterliliklerini geliştirmeleri ve motivasyonlarını artırmak için etkili yöntemler üzerine çalışmalar yapılması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin güçlü bir öz yeterlilik ve motivasyona sahip olmalarının eğitimin kalitesini artıracağı şeklinde bir beklenti oluşmaktadır (Wang vd., 2015). Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve motivasyon düzeylerinin bir arada incelendiği çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar çoğunlukla farklı branşlarda görev yapan; Beden eğitimi (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014), özel eğitim (Ocak, Adaloğlu ve Yurtseven, 2023) ve sınıf öğretmenlerine (Karakuyu ve Karakuyu, 2016) yoğunlaştığı görülmektedir. Lobman, Ryan ve McLaughlin (2005) okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla başarılı bir şekilde çalışmaya, onları öğrenmeye hazır hale getirmeye ve yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmeye yönlendiren öğretmen olmak için gereken yeterliliklere yeterince önem vermediğini vurgulamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda yapılan araştırma hem okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik stratejilere ışık tutmakta hem de alanyazında sınırlı sayıda bulunan bu tür ilişki temelli araştırmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmaların sınırlı olması bu meslek grubunun mesleki yeterlilik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmaları önemli hâle getirmektedir. Yapılan araştırmada söz konusu ilişkinin çeşitli değişkenler bağlamında ele alınması uygulamalara yönelik politika ve stratejilerin geliştirilmesinde veri sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek belirlenmesi, öğretmenlerin ihtiyaç ve eksikliklerine dair önemli bilgiler sunabilir. Elde edilecek bulguların dolaylı olarak eğitim öğretim sürecinin niteliğini artırmaya katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Mesleki öz yeterlikler ve motivasyon düzeylerinin öğretmenlerde yüksek bir performans sağladığı düşünüldüğünde

okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu yeterlilikleri ve motivasyon düzeylerini belirlemek önemli görülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilikleri ve motivasyon düzeylerinin bir arada çalışma konusu yapıldığı araştırmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiden hareketle araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı değişkenlerin bu ilişkide düzenleyici rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlilikleri ile Motivasyon Düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır”?
2. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlilikleri ile Motivasyon Düzeyleri cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre yordamakta mıdır”?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma:

- 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile,
- Türkiye’ deki Kars ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile,
- Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” veri toplama araçlarıyla sınırlandırılmıştır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1.Araştırma Modeli**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı değişkenlerin bu ilişki üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada betimsel yöntemlerden yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır (Şata, 2020). İlişkisel tarama modelinde, evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırmalar aracılığıyla evren hakkında genel bir eğilim, tutum ve görüşe sahip olmak için yapılır (Creswell, 2017). İlişkisel tarama yöntemi kullanılan çalışmalarda, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin, değişkenlere hiçbir şekilde müdahalede bulunulmadan incelenmesidir. İlişkisel tarama araştırmalarında sadece değişkenlerin birlikte değişimleri belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu çalışmada, bağımsız değişken okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliliklerine ait alt boyutlar iken; bağımlı değişken ise ve motivasyon düzeylerine ait alt boyutlardır. Çalışmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve motivasyon düzeylerini üzerinde çeşitli değişkenlerin yordayıp yordamadığı incelenmiştir. İkinci araştırma sorusuna yönelik analizler için moderatör değişkenin dahil edildiği regresyon analizi kullanılmıştır. Moderatör değişken bağımsız değişken X'in bağımlı değişkeni Y üzerindeki etkisinin moderatör değişken M'ye ne ölçüde bağlı olduğunu veya onunla etkileşime girip girmediğini tespit etmesine olanak sağlar (Hayes, 2017).

### **2.2.Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kars ili ve ilçelerinde; anaokulu, ilkököl, özel eğitim anaokulu, ortaokul, uygulama sınıflarında görev yapmakta olan 324 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen toplam 146 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına uygun olarak erişilebilir ve belirli kriterleri karşılayan bireylerin çalışmaya dâhil edilmesi esasına dayanmaktadır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra veri temizleme ve inceleme sürecine geçilmiştir. Ölçme araçlarının toplam puanları alınarak z-puanlarına dönüştürülmüş ve

uçdeğer analizleri yapılmıştır. Yapılan uçdeğer analizi sonucunda yedi öğretmene ait verinin uçdeğerler olduğu belirlenmiş ve araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuç olarak araştırma 139 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlere ilişkin sosyo-demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler

| Değişkenler   |                | Frekans | Yüzde |
|---------------|----------------|---------|-------|
| Cinsiyet      | Kadın          | 128     | 92.1  |
|               | Erkek          | 11      | 7.9   |
| Yaş düzeyi    | 26 yaş ve altı | 25      | 18.0  |
|               | 27-30 yaş      | 49      | 35.3  |
|               | 31-35 yaş      | 38      | 27.3  |
|               | 36 yaş ve üstü | 27      | 19.4  |
| Mesleki kıdem | 3 yıl ve altı  | 56      | 40.3  |
|               | 4-7 yıl        | 49      | 35.3  |
|               | 8 yıl ve üstü  | 34      | 24.5  |
|               | Toplam         | 139     | 100.0 |

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların %92,1’i kadın, %7,9’u ise erkektir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %35,3’ünün 27-30 yaş aralığında, %27,3’ünün 31-35 yaş aralığında, %19,4’ünün 36 yaş ve üzerinde, %18,0’inin ise 26 yaş ve altında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise katılımcıların %40,3’ünün 3 yıl ve daha az deneyime sahip olduğu, %35,3’ünün 4-7 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu, %24,5’inin ise 8 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği*” ve “*Öğretmen Motivasyon Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğretmenlere yönelik çeşitli bilgiler (cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yılı) yer almaktadır.

#### 1. Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği

Toran, Mart ve Özden (2024) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği, toplamda 24 maddeden oluşmakta olup, dört temel alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Bu alt boyutlar; “Sınıf yönetimi ve iletişim” (7 madde), “Planlama ve uygulama” (9 madde), “İzleme ve değerlendirme” (5 madde) ve “Teknoloji okuryazarlığı” (3 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği, uzman görüşlerine dayalı olarak Lawshe yöntemiyle değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik indeksi 0.76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler 1’den 9’a doğru puanlanmakta ve bir ifadedeki 1 puan en düşük, 9 puan ise en yüksek yeterlik düzeyini ifade etmektedir. Ölçeğin her bir alt ölçeğinden alınan yüksek puan öğretmenin o alt ölçekten yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu, düşük puan ise düşük düzeyde yeterliği ifade etmektedir. Ölçek toplam puanında da alınan en yüksek puan mesleki yeterliğin yüksek olduğunu alınan en düşük puanında düşük yeterlik düzeyine işaret ettiği belirlenmiştir.

## 2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği:

Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği, öğretmenlerin hem eğitim ortamındaki hem de bu ortamın dışındaki çeşitli faktörlere yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde maddelere ilişkin güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve tüm maddelerin yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda “Okul Yönetimi”, “Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim” ile “Öğretim Süreci ve Öğrenciler” olmak üzere üç faktörden oluşan ve toplam 28 madde içeren bir yapı ortaya konmuştur. Ölçeğin genel güvenirliği incelendiğinde, iç tutarlılık katsayısının .94 olduğu belirlenmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorularda tamamen katılıyorum ifadesi 5 iken; hiç katılmıyorum yanıtı 1’puan olarak derecelendirilmiştir. Yıldız ve Taşgın tarafından hazırlanan ölçeğin toplam açıkladığı varyans %63’tür. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayıları ise “Okul Yönetimi” 0.96, “Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim” 0.91 ve “Öğretim Süreci ve Öğrenciler” 0.86 olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları için Normallik Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca verilerin betimlenmesi için betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçme aracı ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin betimsel istatistikleri

| Değişkenler                     | Min. | Maks. | $\bar{X}$ | SS   | Çarpıklık | Basıklık | Cronbach $\alpha$ |
|---------------------------------|------|-------|-----------|------|-----------|----------|-------------------|
| Meslek doyum ve kişisel gelişim | 3.20 | 5.00  | 4.51      | 0.40 | -0.78     | 0.20     | .816              |
| Okul yönetimi                   | 3.45 | 5.00  | 4.58      | 0.44 | -0.94     | -0.11    | .899              |
| Öğretim süreci ve öğrenciler    | 3.00 | 5.00  | 4.60      | 0.45 | -1.20     | 1.11     | .858              |
| Motivasyon toplam puan          | 3.39 | 5.00  | 4.56      | 0.36 | -0.84     | 0.21     | .926              |
| Sınıf yönetimi                  | 6.29 | 9.00  | 8.34      | 0.56 | -0.99     | 1.36     | .750              |
| Planlama ve uygulama            | 6.56 | 9.00  | 8.24      | 0.53 | -0.65     | 0.34     | .767              |
| İzleme ve değerlendirme         | 6.20 | 9.00  | 8.24      | 0.60 | -0.84     | 0.59     | .696              |
| Teknoloji okuryazarlığı         | 5.33 | 9.00  | 8.08      | 0.76 | -0.91     | 0.90     | .689              |
| Mesleki öz-yeterlik toplam puan | 6.79 | 9.00  | 8.25      | 0.48 | -0.61     | 0.30     | .890              |

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin çarpıklık değerlerinin  $\pm 3.00$  aralığında ve basıklık değerlerinin ise  $\pm 10.00$  aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu değerlere ait dağılımların normal dağılım sergilediklerine işaret etmektedir (Kline, 2015). Bu bulguya göre ölçme aracı ve alt boyutlarının normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir.

Ölçme aracı için elde edilen güvenirlik katsayılarının .689 ile .926 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Literatürde, güvenirlik değerinin .70 ve üzeri olması yüksek güvenirlik düzeyine işaret ederken (Salvucci vd., 1997), .60 ile .70 arasındaki değerlerin ise kabul edilebilir güvenirlik düzeyini temsil ettiği belirtilmektedir (Griethuijsen vd., 2014). Bu bağlamda, kullanılan ölçme araçları toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen güvenirlik değerlerinin

yüksek ve kabul edilebilir güvenilirlik düzeylerini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının beşli ve dokuzlu likert dereceli olduğu dikkate alındığında beşli likert için orta düzey 3.00 iken dokuzlu likert için 5.00 olmasından dolayı öğretmenlerin motivasyon ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına göre motivasyon algılarının çok yüksek düzeyde ve mesleki öz-yeterlik algılarında çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

#### **2.4. Veri Analizi**

Veri analiz sürecinde kullanılan istatistikler şu şekildedir. İlk olarak öğretmenlerin sosyo demografik değişkenleri için betimleyici istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılmıştır. Daha sonra ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla da Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık istatistikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanlar cinsiyet, yaş ve kıdeme göre farklılığının incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Son olarak motivasyon ve özyeterlik ölçeklerinin toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkiler için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide yaş ve mesleki kıdemin düzenleyici rolü için moderatör analizi yapılmıştır. Bu analiz kapsamında, dolaylı etkilerin anlamlılığını test etmek için %95 güven aralığına dayalı bir bootstrapping süreci uygulanmış ve bootstrap örnekleme sayısı 10.000 olarak belirlenmiştir. Düzenleyicilik etkilerinin test edilmesinde, Preacher ve Hayes (2004) tarafından önerilen prosedür esas alınmıştır. Tüm analizler, SPSS ve Jamovi paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

#### **2.5. Etik Kurul Onayı**

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın etik izni için Kafkas üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 01.11.2024 tarihli ve 62 sayılı toplantısında 27 sayılı karar ile etik onay alınmıştır. Etik kurul onayı sonrasında, veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için araştırma uygulama izni başvurusu yapılarak gerekli etik izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında etik izinler alındıktan sonra, araştırmacı tarafından araştırma ölçeklerinin dağıtılacağı ilgili okullara gidilerek uygulamanın amacı, kapsamı ve ölçek hakkında okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılımı gönüllü olan öğretmenlere bilgilendirilmiş onam formu ve ölçekler dağıtılmıştır.

### **3. BULGULAR**

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik ve motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

| Değişken                        | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS   | sd  | t    | p    | d  |
|---------------------------------|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|----|
| Sınıf yönetimi                  | Kadın    | 128 | 8,37      | 0,54 | 137 | 1.81 | .073 | -- |
|                                 | Erkek    | 11  | 8,05      | 0,75 |     |      |      |    |
| Planlama ve uygulama            | Kadın    | 128 | 8,24      | 0,54 | 137 | 0.26 | .798 | -- |
|                                 | Erkek    | 11  | 8,20      | 0,45 |     |      |      |    |
| İzleme ve değerlendirme         | Kadın    | 128 | 8,27      | 0,59 | 137 | 1.51 | .134 | -- |
|                                 | Erkek    | 11  | 7,98      | 0,73 |     |      |      |    |
| Teknoloji okuryazarlığı         | Kadın    | 128 | 8,08      | 0,79 | 137 | 0.03 | .975 | -- |
|                                 | Erkek    | 11  | 8,09      | 0,45 |     |      |      |    |
| Mesleki öz-yeterlik toplam puan | Kadın    | 128 | 8,26      | 0,48 | 137 | 1.10 | .272 | -- |
|                                 | Erkek    | 11  | 8,10      | 0,51 |     |      |      |    |

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin cinsiyetleri fark etmeksizin mesleki öz-yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

| Değişken                         | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS   | sd  | t    | p    | d  |
|----------------------------------|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|----|
| Meslek doyumu ve kişisel gelişim | Kadın    | 128 | 4.53      | 0.40 | 137 | 1.60 | .112 | -- |
|                                  | Erkek    | 11  | 4.33      | 0.43 |     |      |      |    |
| Okul yönetimi                    | Kadın    | 128 | 4.58      | 0.44 | 137 | 0.57 | .570 | -- |
|                                  | Erkek    | 11  | 4.50      | 0.46 |     |      |      |    |
| Öğretim süreci ve öğrenciler     | Kadın    | 128 | 4.61      | 0.44 | 137 | 0.75 | .453 | -- |
|                                  | Erkek    | 11  | 4.51      | 0.54 |     |      |      |    |
| Motivasyon toplam puan           | Kadın    | 128 | 4.57      | 0.36 | 137 | 1.13 | .261 | -- |
|                                  | Erkek    | 11  | 4.44      | 0.38 |     |      |      |    |

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin cinsiyetleri fark etmeksizin motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik ve motivasyon düzeylerinin yaş düzeyine göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının yaş düzeyine göre karşılaştırılması

| Değişken                        | Yaş düzeyi         | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd    | F    | p    | Fark             |
|---------------------------------|--------------------|----|-----------|------|-------|------|------|------------------|
| Sınıf yönetimi                  | 26 yaş ve altı (1) | 25 | 8.47      | 0.43 | 3-135 | 3.32 | .022 | 4 > 3            |
|                                 | 27-30 yaş (2)      | 49 | 8.28      | 0.64 |       |      |      |                  |
|                                 | 31-35 yaş (3)      | 38 | 8.18      | 0.54 |       |      |      |                  |
|                                 | 36 yaş ve üstü (4) | 27 | 8.56      | 0.43 |       |      |      |                  |
| Planlama ve uygulama            | 26 yaş ve altı (1) | 25 | 8.38      | 0.45 | 3-135 | 5.96 | .001 | 1 > 3<br>4 > 2;3 |
|                                 | 27-30 yaş (2)      | 49 | 8.18      | 0.51 |       |      |      |                  |
|                                 | 31-35 yaş (3)      | 38 | 8.03      | 0.58 |       |      |      |                  |
|                                 | 36 yaş ve üstü (4) | 27 | 8.52      | 0.42 |       |      |      |                  |
| İzleme ve değerlendirme         | 26 yaş ve altı (1) | 25 | 8.35      | 0.51 | 3-135 | 2.12 | .100 | --               |
|                                 | 27-30 yaş (2)      | 49 | 8.17      | 0.66 |       |      |      |                  |
|                                 | 31-35 yaş (3)      | 38 | 8.13      | 0.62 |       |      |      |                  |
|                                 | 36 yaş ve üstü (4) | 27 | 8.45      | 0.50 |       |      |      |                  |
| Teknoloji okuryazarlığı         | 26 yaş ve altı (1) | 25 | 8.19      | 0.72 | 3-135 | 0.21 | .885 | --               |
|                                 | 27-30 yaş (2)      | 49 | 8.06      | 0.76 |       |      |      |                  |
|                                 | 31-35 yaş (3)      | 38 | 8.09      | 0.64 |       |      |      |                  |
|                                 | 36 yaş ve üstü (4) | 27 | 8.02      | 0.98 |       |      |      |                  |
| Mesleki öz-yeterlik toplam puan | 26 yaş ve altı (1) | 25 | 8.38      | 0.41 | 3-135 | 3.98 | .009 | 4 > 3            |
|                                 | 27-30 yaş (2)      | 49 | 8.19      | 0.50 |       |      |      |                  |
|                                 | 31-35 yaş (3)      | 38 | 8.10      | 0.49 |       |      |      |                  |
|                                 | 36 yaş ve üstü (4) | 27 | 8.46      | 0.41 |       |      |      |                  |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısı toplam puanının yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ( $F_{(3-135)} = 3.98$ ,  $p < .05$ ). Anlamlı bulunan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi (varyansların homojenliği şartı sağlandığını) yapılmış ve yaş düzeyi 36 yaş ve üstü olan öğretmenlerin toplam puanlarının yaş düzeyi 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki öz-yeterliğin alt boyutlarından sınıf yönetimi ile planlama ve uygulama düzeylerinin de yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Anlamlı bulunan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve yaş düzeyi 36 yaş ve üstü olan ile 26 yaş ve altı olan öğretmenlerin puanlarının yaş düzeyi 31-35 yaş ve 27-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin yaş düzeyine göre karşılaştırılması

| Değişken                         | Yaş düzeyi     | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd    | F    | p    | Fark |
|----------------------------------|----------------|----|-----------|------|-------|------|------|------|
| Meslek doyumu ve kişisel gelişim | 26 yaş ve altı | 25 | 4.64      | 0.41 | 3-135 | 1.38 | .253 | --   |
|                                  | 27-30 yaş      | 49 | 4.47      | 0.43 |       |      |      |      |
|                                  | 31-35 yaş      | 38 | 4.46      | 0.36 |       |      |      |      |
|                                  | 36 yaş ve üstü | 27 | 4.56      | 0.38 |       |      |      |      |

|                              |                |    |      |      |       |      |      |    |
|------------------------------|----------------|----|------|------|-------|------|------|----|
| Okul yönetimi                | 26 yaş ve altı | 25 | 4.69 | 0.35 | 3-135 | 1.88 | .135 | -- |
|                              | 27-30 yaş      | 49 | 4.50 | 0.51 |       |      |      |    |
|                              | 31-35 yaş      | 38 | 4.51 | 0.42 |       |      |      |    |
|                              | 36 yaş ve üstü | 27 | 4.68 | 0.36 |       |      |      |    |
| Öğretim süreci ve öğrenciler | 26 yaş ve altı | 25 | 4.74 | 0.32 | 3-135 | 2.63 | .053 | -- |
|                              | 27-30 yaş      | 49 | 4.58 | 0.49 |       |      |      |    |
|                              | 31-35 yaş      | 38 | 4.47 | 0.48 |       |      |      |    |
|                              | 36 yaş ve üstü | 27 | 4.71 | 0.37 |       |      |      |    |
| Motivasyon toplam puan       | 26 yaş ve altı | 25 | 4.69 | 0.29 | 3-135 | 2.47 | .065 | -- |
|                              | 27-30 yaş      | 49 | 4.51 | 0.39 |       |      |      |    |
|                              | 31-35 yaş      | 38 | 4.48 | 0.37 |       |      |      |    |
|                              | 36 yaş ve üstü | 27 | 4.65 | 0.33 |       |      |      |    |

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin yaş düzeyleri fark etmeksizin motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik ve motivasyon düzeylerinin kıdeme farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının kıdeme göre karşılaştırılması

| Değişken                        | Kıdem         | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd    | F    | p    | Fark |
|---------------------------------|---------------|----|-----------|------|-------|------|------|------|
| Sınıf yönetimi                  | 3 yıl ve altı | 56 | 8.34      | 0.61 | 2-136 | 0.27 | .757 | --   |
|                                 | 4-7 yıl       | 49 | 8.31      | 0.52 |       |      |      |      |
|                                 | 8 yıl ve üstü | 34 | 8.40      | 0.54 |       |      |      |      |
| Planlama ve uygulama            | 3 yıl ve altı | 56 | 8.23      | 0.58 | 2-136 | 0.07 | .932 | --   |
|                                 | 4-7 yıl       | 49 | 8.23      | 0.44 |       |      |      |      |
|                                 | 8 yıl ve üstü | 34 | 8.27      | 0.58 |       |      |      |      |
| İzleme ve değerlendirme         | 3 yıl ve altı | 56 | 8.18      | 0.71 | 2-136 | 0.65 | .522 | --   |
|                                 | 4-7 yıl       | 49 | 8.31      | 0.51 |       |      |      |      |
|                                 | 8 yıl ve üstü | 34 | 8.27      | 0.55 |       |      |      |      |
| Teknoloji okuryazarlığı         | 3 yıl ve altı | 56 | 8.01      | 0.79 | 2-136 | 0.94 | .393 | --   |
|                                 | 4-7 yıl       | 49 | 8.20      | 0.71 |       |      |      |      |
|                                 | 8 yıl ve üstü | 34 | 8.03      | 0.80 |       |      |      |      |
| Mesleki öz-yeterlik toplam puan | 3 yıl ve altı | 56 | 8.22      | 0.54 | 2-136 | 0.18 | .839 | --   |
|                                 | 4-7 yıl       | 49 | 8.27      | 0.40 |       |      |      |      |
|                                 | 8 yıl ve üstü | 34 | 8.28      | 0.49 |       |      |      |      |

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin kıdemleri fark etmeksizin mesleki öz-yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin kıdeme göre karşılaştırılması

| Değişken                         | Mesleki kıdem | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd    | F    | p    | Fark |
|----------------------------------|---------------|----|-----------|------|-------|------|------|------|
| Meslek doyumu ve kişisel gelişim | 3 yıl ve altı | 56 | 4.50      | 0.48 | 2-136 | 0.13 | .882 | --   |
|                                  | 4-7 yıl       | 49 | 4.53      | 0.31 |       |      |      |      |
|                                  | 8 yıl ve üstü | 34 | 4.50      | 0.38 |       |      |      |      |
| Okul yönetimi                    | 3 yıl ve altı | 56 | 4.56      | 0.44 | 2-136 | 0.15 | .861 | --   |
|                                  | 4-7 yıl       | 49 | 4.60      | 0.43 |       |      |      |      |
|                                  | 8 yıl ve üstü | 34 | 4.57      | 0.44 |       |      |      |      |
| Öğretim süreci ve öğrenciler     | 3 yıl ve altı | 56 | 4.66      | 0.44 | 2-136 | 0.66 | .516 | --   |
|                                  | 4-7 yıl       | 49 | 4.58      | 0.43 |       |      |      |      |
|                                  | 8 yıl ve üstü | 34 | 4.55      | 0.50 |       |      |      |      |
| Motivasyon toplam puan           | 3 yıl ve altı | 56 | 4.56      | 0.39 | 2-136 | 0.09 | .913 | --   |
|                                  | 4-7 yıl       | 49 | 4.57      | 0.31 |       |      |      |      |
|                                  | 8 yıl ve üstü | 34 | 4.54      | 0.39 |       |      |      |      |

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin kıdemleri fark etmeksizin motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Fark analizleri yapıldıktan sonra, araştırma kapsamındaki değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

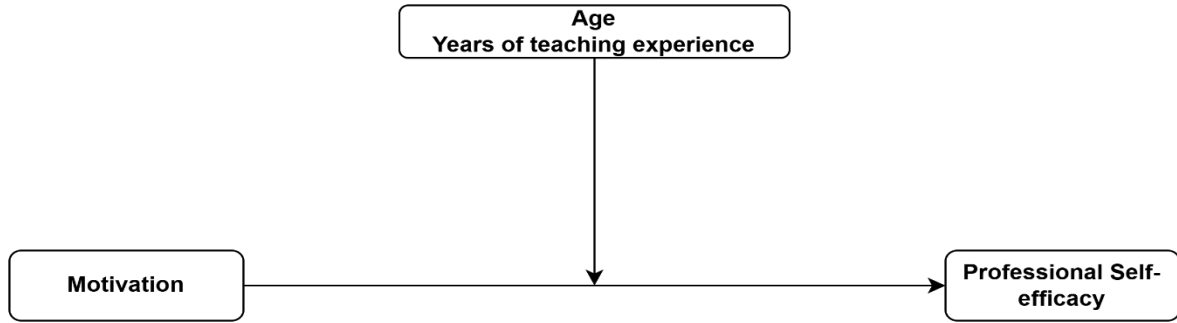
**Tablo 9.** Değişkenler arasındaki korelasyonlar

| Değişkenler                        | 1.    | 2.    | 3.    | 4.    | 5.    | 6.    | 7.    | 8.    |
|------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1.Meslek doyumu ve kişisel gelişim | --    |       |       |       |       |       |       |       |
| 2.Okul yönetimi                    | .64** | --    |       |       |       |       |       |       |
| 3.Öğretim süreci ve öğrenciler     | .54** | .55** | --    |       |       |       |       |       |
| 4.Motivasyon toplam puan           | .86** | .89** | .78** | --    |       |       |       |       |
| 5.Sınıf yönetimi                   | .46** | .46** | .40** | .52** | --    |       |       |       |
| 6.Planlama ve uygulama             | .41** | .41** | .34** | .46** | .77** | --    |       |       |
| 7.İzleme ve değerlendirme          | .39** | .37** | .25*  | .41** | .70** | .79** | --    |       |
| 8.Teknoloji okuryazarlığı          | .06   | .05   | .06   | .02   | .16   | .23*  | .32** | --    |
| 9.Mesleki öz-yeterlik toplam puan  | .42** | .43** | .35** | .48** | .87** | .93** | .89** | .43** |

\*\* $p < .001$ ; \* $p < .05$ .

Tablo 9 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları ile motivasyon algıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $r = .48$ ,  $p < .001$ ). Mesleki öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkilerin çoğunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve pozitif yönde olduğu ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Mesleki öz yeterliğin sadece teknoloji okuryazarlığının motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile anlamlı ilişkilere sahip olmadığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Değişkenler arasındaki korelasyonlar

istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğundan, bu ilişkiyi düzenleyici değişken olarak yaş ve kıdem kullanılmıştır. Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim şekil 1’de verilmiştir.



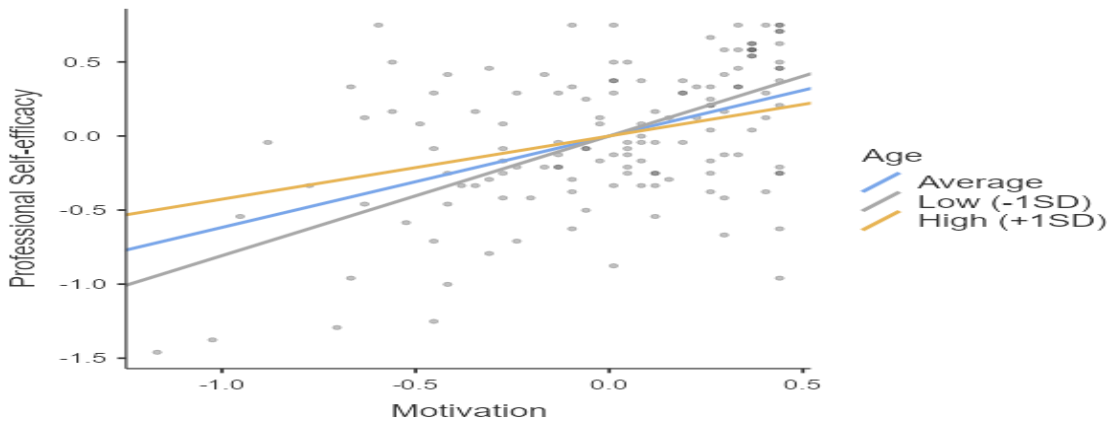
**Şekil 1** Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkide yaş ve mesleki kıdemin düzenleyicilik rolü

İlk olarak öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki öz-yeterlik algıları arasında yaşın düzenleyicilik rolü incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide yaşın düzenleyici rolü

|                | Estimate | SE    | 95% Confidence Interval |        | Z      | p     |
|----------------|----------|-------|-------------------------|--------|--------|-------|
|                |          |       | Lower                   | Upper  |        |       |
| Motivation     | 0.617    | 0.096 | 0.428                   | 0.806  | 6.406  | <.001 |
| Age            | 0.014    | 0.006 | 0.003                   | 0.025  | 2.404  | 0.016 |
| Motivation*Age | -0.031   | 0.016 | -0.062                  | -0.000 | -1.966 | 0.049 |

Tablo 10 incelendiğinde, motivasyonun mesleki öz-yeterlik üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğu görülmektedir ( $\beta = 0.617$ ,  $p < .05$ ). Etkileşim terimi (Motivation\*Age) incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $\beta = -0.031$ ,  $p < .05$ ). Buna göre motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide yaş değişkeninin düzenleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2.** Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide yaşın düzenleyici rolü

Şekil 2 incelendiğinde, Düşük yaş düzeylerinde (gri çizgi) motivasyonun mesleki öz-yeterlik üzerindeki etkisi en güçlüdür. Motivasyon arttıkça öz-yeterlikte daha hızlı bir artış gözlemlenir. Orta yaş düzeyinde (mavi çizgi), pozitif ilişki yine mevcuttur ancak eğim biraz daha azdır. Bu da motivasyonun öz-yeterlik üzerindeki etkisinin yaşa göre biraz zayıfladığını gösterir. Yüksek

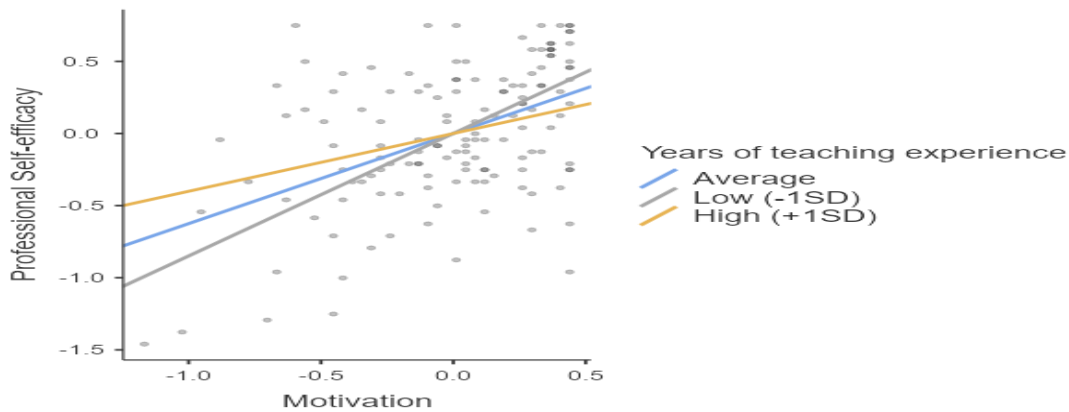
yaş düzeyinde (turuncu çizgi), ilişki en zayıf seviyededir. Yani, daha yaşlı öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artış mesleki öz-yeterlik üzerinde daha sınırlı bir artışa neden olmaktadır. Sonuç olarak yaş, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi zayıflatan bir düzenleyici değişken olarak rol oynamaktadır. Özellikle daha genç öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artışın, mesleki öz-yeterlik algısını güçlendirme etkisi daha belirgindir.

Öğretmenlerin motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkide yaş değişkenin düzenleyici rolü incelendikten sonra, mesleki kıdemin düzenleyici rolü incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide kıdemin düzenleyici rolü

|                                          | Estimate | SE    | 95% CI |        | Z      | p     |
|------------------------------------------|----------|-------|--------|--------|--------|-------|
|                                          |          |       | Lower  | Upper  |        |       |
| Motivation                               | 0.625    | 0.095 | 0.439  | 0.811  | 6.578  | <.001 |
| Years of teaching experience             | 0.014    | 0.006 | 0.003  | 0.026  | 2.409  | 0.016 |
| Motivation* Years of teaching experience | -0.039   | 0.015 | -0.067 | -0.010 | -2.617 | 0.009 |

Tablo 11 incelendiğinde, motivasyonun mesleki öz-yeterlik üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğu görülmektedir ( $\beta = 0.625$ ,  $p < .05$ ). Etkileşim terimi (Motivation\* Years of teaching experience) incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $\beta = -0.039$ ,  $p < .05$ ). Buna göre motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide kıdem değişkenin düzenleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim şekil 3’de verilmiştir.



**Şekil 3.** Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide kıdemin düzenleyici rolü

Şekil 3 incelendiğinde, düşük kıdem düzeylerinde (gri çizgi) motivasyonun mesleki öz-yeterlik üzerindeki etkisi en güçlüdür. Motivasyon arttıkça öz-yeterlikte daha hızlı bir artış gözlemlenir. Orta kıdem düzeyinde (mavi çizgi), pozitif ilişki yine mevcuttur ancak eğim biraz daha azdır. Bu da motivasyonun öz-yeterlik üzerindeki etkisinin yaşa göre biraz zayıfladığını gösterir. Yüksek kıdem düzeyinde (turuncu çizgi), ilişki en zayıf seviyededir. Yani, daha kıdemli öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artış mesleki öz-yeterlik üzerinde daha sınırlı bir artışa neden olmaktadır. Sonuç olarak kıdem, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi zayıflatan bir düzenleyici değişken olarak rol oynamaktadır. Özellikle daha kıdemi düşük öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artışın, mesleki öz-yeterlik algısını güçlendirme etkisi daha belirgindir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin araştırmalar, yenilikçi öğretim stratejileri, görev sürekliliği, dayanıklılık, motivasyon ve öğrenci başarısı dahil olmak üzere öğretmenler ve öğrenciler için birçok olumlu tutum ve davranışı öngördüğü belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Adair' e göre (2003) çalışmaya yüksek motivasyonla bağlı olan öğretmenlerin, işlerini yapmaya zorlananlara göre daha üretken olma olasılıkları yüksektir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öz-yeterliliklerini sürdürülebilir şekilde artırabilmeleri için yenilikçi yaklaşımlarla desteklenmeleri gerektiği söylenebilir. Özellikle hizmet içi eğitimlerin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öz-yeterlilik inancını güçlendirme odaklı olması önemlidir (Deci ve Ryan, 1985). Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikli olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik algıları ile motivasyon algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerine duydukları güven arttıkça, mesleklerine karşı motivasyonlarının da yükseldiğini göstermektedir. Öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin, karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma becerilerinin daha gelişmiş olmasının, işlerine karşı daha istekli ve kararlı olmalarını sağladığını düşündürmektedir. Bandura'ya (1997) göre, öz-yeterlilik inançları, davranışları ve bu davranışlara yönelik motivasyonları doğrudan etkileyen önemli bir değişkendir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde öğretmen öz-yeterlilik algısının, öğretmenlerin sınıf içi etkililiği, öğrenci başarısı ve genel iş doyumunu üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucu alanyazınında yer alan çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Karakelle ve Can (2020) ve Şahin (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin mesleki özyeterlilik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Klassen ve Chiu (2010) Kanada'da gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen öz-yeterliliği ile iş doyumunu ve mesleki motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Tschannen ve Woolfolk (2007) ise öğretmenlerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının hem sınıf yönetiminde hem de öğrenci motivasyonunu artırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını geliştirmek için yalnızca bilgi ve beceri eğitiminin değil aynı zamanda motivasyonel destek sağlanmasının önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin yaş değişkeninin motivasyon ile mesleki öz-yeterlilik algısı arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu durum yaşı sadece bireysel bir demografik değişken olmadığı aynı zamanda öğretmenlerin mesleki tutumları üzerinde önemli bir etki yarattığını göstermektedir. Yaşın düzenleyici etkisi özellikle mesleki deneyimin birikimi ve mesleki doyum düzeyi gibi nedenler üzerinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça öz-yeterlilik düzeylerinin arttığını ve bunun motivasyonla paralel bir gelişme gösterdiğini (Demirtaş, 2010), Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğretmenlerin yaşlarının, öz-yeterlilik ve iş doyum arasındaki ilişkide anlamlı bir rol oynadığını daha ileri yaşlardaki öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının daha istikrarlı ve içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Friedman ve Kass (2002), öğretmenlerin yaş ilerledikçe öğretme yetkinliklerine olan güvenlerinin arttığını ve bunun da mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Öte yandan, bazı araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının kariyerlerinin başlangıcında daha yüksek olduğunu ve zamanla azalma eğilimi gösterdiğini ileri sürülmüştür (Hoy ve Spero, 2005). Karahan (2015) yaş değişkeninin özyeterlilik ve motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan farklı

bulgular yaşı etkisinin bireysel, kurumsal veya kültürel faktörlere göre değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonucundan hareketle yaşı, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algısındaki farklı evrelerinde motivasyon ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi güçlendiren veya zayıflatan bir faktör olabileceğini göstermektedir. Yaşı ilerleyen öğretmenlerin deneyim kazandıkça daha yüksek özyeterlilik algılarına sahip olsalar da mesleki tükenmişlik, yeniliklere direnç gibi faktörler de motivasyon düzeyleri üzerinde farklı etkiler yaratabileceği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan biri de daha kıdemli öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artış mesleki özyeterlilik üzerinde daha sınırlı bir artışa neden olduğu sonucudur. Bu bağlamda kıdem, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ile mesleki özyeterlilik algısı arasındaki ilişkiyi zayıflatan bir düzenleyici değişken olarak rol oynamaktadır. Kıdemli öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artışın mesleki özyeterlilik algılarında yalnızca sınırlı bir artışa yol açtığı belirlenmiştir. Kıdemli öğretmenler uzun yıllara dayanan öğretim deneyimlerine sahip olduklarından, mesleki özyeterlilik düzeyleri zaten görece yüksek ve istikrarlıdır. Bu nedenle, motivasyonlarındaki artış, özyeterlilik algılarında kariyerlerinin başlangıç dönemindeki kadar belirgin bir değişiklik yaratmayabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu sonuç, öğretmenlerin kariyerlerinin ilerleyen yıllarda motivasyonlarının özyeterlilik algıları üzerindeki etkisini azalttığını ortaya koymaktadır. Day ve Gu'ya göre (2007), öğretmenlerin kariyerlerinin ilerleyen dönemlerinde motivasyon kaynaklarının değiştiği ve daha çok öğrencilerin başarısı, öğretme sevgisi, etik sorumluluk gibi unsurlara dayandığını belirtmektedir. Öte yandan, Klassen ve Chiu'nun (2010) kültürler arası öğretmen özyeterliliği konulu araştırmalarında, yaş ve mesleki deneyimin öz-yeterlilik ile pozitif ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin belli bir deneyim düzeyinden sonra doygunluğa ulaştığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda motivasyonel değişkenlerin etkisi, kariyerinin başındaki öğretmenlerde daha esnek bir yapıya sahipken, kıdemli öğretmenlerde daha durağan bir hale gelebilir. Bu bulgu ayrıca, mesleki gelişim fırsatlarının ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinin kıdemli öğretmenler için ne kadar kritik olduğunu da ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlikte deneyim kazanımının motivasyonu artırabileceği ancak özyeterlilik algısının zamanla değil sürekli gelişimle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

### Öneriler

Mesleki öz-yeterlilik ve motivasyon zaman içinde değişebilen beceriler olduğundan bu iki değişkenin yıllar içerisindeki gelişimini inceleyen boylamsal çalışmaların yapılması faydalı olacaktır. Öğretmenlerin özyeterlilik ve motivasyonları üzerinde öğretmen yetiştirme programlarının, hizmet içi eğitimlerin ve okul yönetimlerinin etkisi incelenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı bölgelerden daha geniş örneklemlemlerle çalışılması önerilmektedir. Nitel veri toplama tekniklerinin kullanılması, yapılacak boylamsal çalışmalarla öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik ve motivasyon algılarındaki değişimlerinin zaman içerisindeki gelişiminin derinlenmesine incelenmesi önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35. <https://doi.org/10.17644/sbd.171304>
- Adair, J. (2003). *Etkili motivasyon: insanlardan en iyi verimi nasıl alabilirsiniz?* Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International journal of*

- scientific & technology research, 7(7), 19-29.  
The\_Influence\_of\_The\_Transformational\_Leadership\_a%20(5).pdf
- Avcı, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Bahous, J. (2006). Teacher competence: In-service vs pre-service teachers. *Online Submission*. ERIC Number: ED491484
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bağ, C., & Ay, Ş. Ç. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-312.
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi [The effect of the program of readiness education on the skills on reading-writing skills]. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 08-22.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13. doi:10.1027/2151-2604/a00019
- Brown, A. L., Myers, J., & Collins, D. (2021). How pre-service teachers' sense of teaching efficacy and preparedness to teach impact performance during student teaching. *Educational Studies*, 47(1), 38-58. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651696>
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage.
- Coşkunsoy, M. İ., & Korkmaz, H. (2025). Okul öncesi öğrenme bağlılığı gözlem aracının geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 126-136. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1598138>
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., et al. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581-603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>
- Güngör, H., Ogelman, H. G., & Toklu, D. A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 38-48. <https://doi.org/10.29065/usakead.1088972>

- Gürbey, S. K., & Metin, M. (2022). Development of a self-efficacy scale for preschool teachers on science teaching: validity and reliability study. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 11(1), 106-129. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol11.1.7.2022>
- Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforları. *Firat University Journal of Social Sciences*, 25(2), 123-132. <https://doi.org/10.18069/fusbed.03653>.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Doctoral dissertation. Uppsala University
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. DOI: 10.1126/science.112889
- Helvacı, M., A. (2011). *Eğitim sisteminde eğitimin rolü*. N. Saylan,(Ed.). Eğitim Bilimine Giriş (s.285-276). Anı Yayıncılık.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karakelle, S., & Can, M. (2020). Öğretmen öz-yeterliği ve motivasyon ilişkisi: Öğretmen görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 25-40. 10.7827/TurkishStudies.70304
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford press.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Karakuyu, Y., & Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 89-100. <https://doi.org/10.29065/usakead.232415>
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 345-363. <https://doi.org/10.26466/opus.530330>
- Kozak, L., Popovych, O., Ivanova, V., Harashchenko, L., & Teslenko, S. (2024). Teaching professional competence in preschool education. *Amazonia Investiga*, 13(73), 114-127. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.9>
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 3-19. doi:10.1080/02607476.2013.864014

- Lino, D. (2014). Early childhood teacher education: How to enhance professional development. *Educația Plus*, 11(2), 200-209. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=618889>
- Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Educația Plus*, 14(3), 7-15. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=617231>
- Lobman, C., Ryan, S., & McLaughlin, J. (2005). Reconstructing teacher education to prepare qualified preschool teachers: lessons from new jersey. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2), 2. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084844>
- Mahmood, S. (2013). "Reality shock": New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787477>
- Mutlu, N. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Ocak, G., Adalıoğlu, C., & Yurtseven, R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-70. <https://doi.org/10.47140/kusbder.1245023>
- Özbey, S. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 65(65), 26-47. Doi : [10.16992/Asos.13361](https://doi.org/10.16992/Asos.13361)
- Pažur, M., Domović, V., & Drvodelić, M. (2024). Preschool teacher competence from the perspective of early childhood education and care student teacher. *International journal of instruction*, 17(1), 381-398. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17120a>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36, 717-731. Doi.org/10.3758/bf03206553
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Research*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Semerci, D., & Balat, G. U. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519. <https://doi.org/10.17679/inuefd.394585>.
- Suharsaputra, U. (2013). Administrasi pendidikan. *Bandung: Refika Aditama*, 226-227.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the national center for education statistics*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf>
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1.baskı) içinde (s. 77-90). Eğiten Kitap Yayınları.
- Şahin, F. (2018). *Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, X Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Taryana, T., Riniati, W. O., Haddar, G. A., Sembiring, D., & Mutmainnah, M. (2023). The influence of teacher certification and teaching motivation on teacher performance. *Journal on Education*, 5(3), 6726-6735. <http://jonedu.org/index.php/joe>
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/910>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Toran, M. (2012). Early childhood education in Turkey: A critical overview. *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*, (ss. 191–204). Palgrave Macmillan
- Toran, M., Mart, M., & Özden, B. (2024). Okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 88-104. doi: 10.33308/26674874.20243816
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *CoRe Competence requirements in early childhood education and care: Final report*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf). Accessed September 19, 2019.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and teacher education*, 117, 103800. [33–35]. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>.
- Yıldız, H., & Arslan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile çocuk sevgileri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 370-399. doi: 10.30855/gjes.2022.08.03.002
- Yıldız, V. A., & Taşgın, A. (2020). Öğretmen motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1741-1754.

## Research Article

# The Moderating Role Of Various Variables İn The Relationship Between Preschool Teachers' Professional Self-Efficacy And Motivation Levels

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri İle Motivasyon Düzeyleri  
Arasındaki İlişkide Çeşitli Değişkenlerin Düzenleyici Rolü*

**Serap AKTEMUR GÜRLER**

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Education policies give special importance to the development of teachers because the development of science and the creation of the spiritual and intellectual potential of the nation depend on the teacher (Kozak et al., 2024). There are many elements, such as students, teachers, schools, parents, the environment, and school management, that are included in the education and teaching processes. Among these elements, the most prominent are teachers who are the guides of the education and teaching process. Teachers are the leaders of education and are seen as an important element that determines the learning process in the classroom (Suharsaputra, 2013). In addition, when the age group in which preschool teachers work and the developmental characteristics of children are taken into consideration, it is seen that teachers are required to exhibit high performance. Today, the importance of preschool education has been accepted and research has shown that when children are exposed to quality practices in early years, they perform better in academic tasks such as reading, writing, and mathematics and become more skilled in social interactions with other children and adults (Lino, 2014). In line with this information, it has become a priority issue that, in addition to the educational programs prepared for children for a quality preschool education, the first step of the education system should be composed of teachers who have the competence and qualifications to prepare children for lifelong learning (Frelin, 2010). Teachers, who are an important element of the education system, are expected to have more qualified characteristics compared to other professional groups (Mutlu, 2016). The preschool education system emphasizes the professional competence of the educator to a great extent. A teacher's professional competence is considered to be the ability to act successfully in solving professional tasks based on knowledge, skills and practical experience (Kozak et al., 2024). When the literature is examined, it is seen that the number of studies examining the self-efficacy and motivation levels of preschool teachers together is limited. It is seen that the studies conducted mostly focus on physical education (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014), special education (Ocak, Adalıoğlu & Yurtseven, 2023) and classroom teachers (Karakuyu & Karakuyu, 2016) who work in different branches. In this context, it is predicted that examining and determining the relationship between the current situation and the extent to which teachers' professional self-efficacy and motivation levels are different variables and providing information about the needs or deficiencies of our teachers in this regard, will indirectly increase the quality of education. According to Putnam & Borko (2000), teachers are gradually moving away from teaching efforts and educational activities. The higher the quality of preschool teaching professional performance, the higher the benefits it provides to children and their families, and this is reflected as a greater value to society (Lino, 2014). In line with this information, motivation and self-efficacy beliefs are seen as important for teachers because children can receive quality education and teaching-learning activities can be successful. The capacity to respond to difficult situations encountered is directly related to

teachers' motivation and self-efficacy. Therefore, it is important for teachers to develop their own self-efficacy and work on effective methods to increase their motivation. Considering that professional self-efficacy and motivation levels provide high performance in teachers, it is important to determine the competencies and motivation levels of preschool teachers. At the same time, it has been determined that the studies examining the professional self-efficacy and motivation levels of preschool teachers together are limited. Based on this, the purpose of this research is to determine the relationship between preschool teachers' self-efficacy and motivation levels and to examine the mediating role of some variables in this relationship. At the same time, it has been determined that the studies that have studied the professional self-efficacy and motivation levels of preschool teachers together are limited. Therefore, the aim of this study is to determine the relationship between the self-efficacy and motivation levels of preschool teachers and to examine the mediating role of some variables in this relationship. For this purpose, the following questions were sought:

1. "Is there a significant relationship between the Professional Self-Efficacy and Motivation Levels of Preschool Teachers"?"
2. "Are the Professional Self-Efficacy and Motivation Levels of Preschool Teachers predicted by gender, age and seniority variables"?"

### **Method**

This study was conducted to determine the relationship between preschool teachers' self-efficacy and motivation levels and to examine the predictive role of some variables on this relationship. The study used the relational screening model, one of the quantitative research methods. For this purpose, the predictive correlational model, one of the descriptive methods, was used in the study (Şata, 2020). In the relational screening model, it is done to have a general tendency, attitude and opinion about the universe is developed through research conducted on a sample selected from the universe (Creswell, 2017). In studies using the relational screening method, the relationship between two or more variables is examined without intervening in the variables in any way. In relational screening studies, only the changes of the variables together are determined (Büyüköztürk et al., 2022). In this study, the independent variable is the sub-dimensions of preschool teachers' self-efficacy, and the dependent variable is the sub-dimensions of motivation levels. The study also examined whether various variables predict the self-efficacy and motivation levels of preschool teachers. For the analyses regarding the second research question, regression analysis was used, in which the moderator variable was included. The moderator variable allows determining to what extent the effect of the independent variable X on the dependent variable Y depends on the moderator variable M or whether it interacts with it (Hayes, 2017).

### **Conclusion, Discussion, and Recommendations**

In line with the purpose of the study, the relationship between preschool teachers' professional self-efficacy perceptions and motivation levels was primarily examined. As a result of the research, it was determined that there is a statistically significant, positive and moderate relationship between teachers' professional self-efficacy perceptions and motivation perceptions. This finding shows that as teachers' professional self-confidence increases, their motivation towards their profession also increases. This situation suggests that teachers with high self-efficacy beliefs have more developed skills to cope with the difficulties they encounter, which makes them more willing and determined towards their jobs. One of the important results obtained in the study is that the increase in motivation levels in more senior teachers causes a more limited increase in professional self-efficacy. In this context, seniority plays a role as a moderator variable that weakens the relationship between motivation and professional self-efficacy perception of preschool teachers. It was observed that the increase in

motivation levels in senior teachers leads to only a limited increase in professional self-efficacy perceptions. Since senior teachers have many years of teaching experience, their professional self-efficacy levels are already relatively high and stable. Therefore, the increase in their motivation may not create a significant change in their self-efficacy perceptions as much as in the early career period (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). This result reveals that the effect of motivation on self-efficacy perceptions decreases in the later stages of teachers' careers. Another result obtained in the study revealed that the age of teachers plays a moderating role in the relationship between motivation and professional self-efficacy perception. This situation shows that age is not only an individual demographic variable but also has an effect on teachers' professional attitudes. The moderating effect of age may be shaped by variables such as the accumulation of professional experience, life experience, professional satisfaction level and individual expectations. This finding obtained from the study is similar to some research results. As teachers' ages increase, their self-efficacy levels increase and this shows a parallel development with motivation (Demirtaş, 2010), and as a result of the research conducted by Klassen & Chiu (2010), it was stated that the age of teachers plays a significant role in the relationship between self-efficacy and job satisfaction, and that older teachers' self-efficacy perceptions are more stable and their intrinsic motivation is higher. Similarly, Friedman & Kass (2002) stated that as teachers get older, their confidence in their teaching competence increases and this positively affects their professional motivation. In conclusion, this finding shows that gaining experience in teaching can increase motivation, but self-efficacy should be supported not only over time but also through continuous development. It is important for education systems to create dynamic professional development models that include senior teachers in order to establish this balance. Since professional self-efficacy and motivation are structures that can change over time, it would be useful to conduct longitudinal studies examining the development of these two variables over the years. The effects of teacher training programs, in-service training, and school management approaches on teachers' self-efficacy and motivation can be examined. Limitations of the study include the fact that the sample group was limited to a certain region, the data were collected with relevant scales, and the analyses conducted using quantitative methods were insufficient to reveal in-depth cause-and-effect relationships.