

Kişilerarası Öz yeterliklerin Öğretmenlik Tutumlarını Yordama Gücü: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Çalışma

Neslihan DURMUŞOĞLU-SALTALI¹, Emel ARSLAN²,
& Onay BUDAK³

Özet: Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerin kişiler arası öz yeterliklerinin öğretmenlik tutumları üzerindeki etkisinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi her hangi bir okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlik yapan 241 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının belirlenmesinde Bilgin (1996) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Tutum Ölçeği (ÖTÖ), kişilerarası öz yeterliklerinin belirlenmesinde Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilip Çapri ve Kan (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlama geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılan Kişilerarası Özyeterlik Ölçeği (KÖYÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumlarının sınıf yönetimi, meslektaş işbirliği ve idare işbirliği alanlarındaki öz yeterliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca idare işbirliğinde öz yeterliğin öğretmenlik tutumlarının hepsini, sınıf yönetiminde öz yeterliğinde otokratik tutumu anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik tutumları, okul öncesi öğretmeni, kişiler arası öz yeterlik

Abstract: *Predictive Strength of Interpersonal Self-Efficacy on Teaching Attitudes: An Investigation on Preschool Teachers.* This study is conducted in order to investigate the effect of preschool teachers' interpersonal self-efficacy on their teaching attitude. The study sample is composed of 241 preschool teachers working in any formal preschool placed in different cities of Turkey and under the control of Ministry of National Education. To determine preschool teachers' teaching attitude, Teaching Attitude Scale (TAS) which is developed by Bilgin (1996) is used. For identifying interpersonal self-efficacy, Interpersonal Self-Efficacy Scale (ISES) developed by Brouwers and Tomic (2002) and adapted to Turkish with appropriate reliability and validity studies by Çapri and Kan (2006) is applied to the teachers. In data analysis, Pearson product-moment correlation coefficient and multiple regression analysis computations are made. Research findings show that preschool teachers' autocratic, democratic and laissez-faire attitudes are related with their classroom management, colleague cooperation and management cooperation. Moreover, in terms of management cooperation, teacher self-efficacy is predictive of all teacher attitudes; for classroom management, self-efficacy significantly explains the autocratic attitude.

Key Words: Teacher's attitude, preschool teacher, interpersonal self-efficacy

Giriş

Bireyin ev ortamından sonra girdiği ilk sosyal ortam olarak okul kurumunun, anne babadan sonra hayatına dahil olan yetişkin bir otorite figürü olarak da okul öncesi öğretmenin çocuk üzerinde önemli etkileri vardır. Okul öncesi öğretmeni sınıf içerisinde hem davranışları, hem de sahip olduğu kişilik özellikleri ile öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Erçetin ve Özdemir, 2004). Bu konuda yapılan araştırmaların okul öncesi eğitim kurumlarını birbirinden farklı kılan etkenin öğretmen olduğunu göstermesi de öğretmenin rolünü ve önemini vurgular niteliktedir. Bir eğitim ortamında sadece sınıf içi fiziksel ortamın ve eğitim programının iyi olması, eğitimde istenilen başarı ve etkinliği sağlamak için yeterli değildir. Eğitimin başarılı olabilmesinde önemli faktörlerden birisi de öğretmenin nitelikleridir. Eğitimin bütün kademelerinde başarılı sonuçlar elde edilmesinde öğretmenin bilgisinin, yeterliliğinin yüksek olması ve kişilik özellikleri de önemli bir etkiye sahiptir (Bekman, 1990; Oktay, 1991). Öğretmen, davranışları ve kişiliği ile sınıf ortamında çocukları öğrenmeye yönlendirecek uygun ortamı oluşturabilmelidir. Bunun için de öğrencinin kendini ifade etmesine imkân vermeli ve saygı duymalıdır (Erçetin ve Özdemir, 2004). Özellikle okul öncesi dönem de çocuğun ailesinden ilk kez ayrıldığı da göz önünde bulundurularak sınıf içi duygusal atmosfere ve öğretmen-çocuk iletişimine ayrıca özen gösterilmelidir.

¹ Yrd. Doç Dr., Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı, Selçuklu/ Konya, e-mail: ndsaltali@mevlana.edu.tr

² Yrd. Doç Dr., Konya Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı, Meram/ Konya, e-mail: emaslan@selcuk.edu.tr

³ Öğretim Görevlisi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Okul öncesi öğretmenliğini meslek olarak seçmek kişiye pek çok sorumluluk yüklemektedir. Kişi, böyle bir alanda çalışırken, başkaları ile işbirliği yapmak bunun yanında yenilik getirmek zorundadır. Son derece sorumluluk isteyen bu görev, çocuklarla öğretmen arasında kurulan sevgi dolu, eğlenceli ve heyecan verici ilişkiler ile gerçekleşebilir (Oktay, 1991). Yalın'a (1999) göre etkili öğretmenler, öğrenciyi destekleyen, önemseyen; aileler, yöneticiler ve diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler kurabilen, işini severek yapan ve işini yapmaktan heyecan duyanlardır. Okul öncesi eğitimde öğretmeni olmak ise ayrıca çok dikkatli olmayı ve işine tam motivasyonu gerektirmektedir. Okul öncesi öğretmeni gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında kendini olabildiğince işine vermeli ve çocuklarla birebir ilgilenmeli, sorumluluğunun farkında olmalı ve ilgisiz tutumlardan kaçınmalıdır. Öğretmenin bu tutum ve davranışlarının gerçekleşmesi, öğrencide özgüven, cesaret, karar verme gibi süreçlerin gelişimine katkı sağlayarak olumlu özelliklerin kazanılmasında temel yapıları oluşturmaktadır. Okul yapısının demokratik olması, öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olması, interaktif bir yapıda olması da gelişimi destekleyici rol oynamaktadır (Aydın, 2004; Akyol ve Aslan, 2006).

Eğitim sürecinde olumlu sonuçlar elde edilebilmesi öğretmenler, yöneticiler, aileler ve eğitime katkıda bulunan bütün bireyler arasında işbirliğine dayalı bir çalışmayı gerektirir. Öğretmenlik mesleğinde gün içerisinde iş yaşamında meslektaşları ve idarecileriyle iletişim girmeyi ve işbirliği yapmayı gerektirecek birçok durum yaşanmaktadır. Böyle durumlarda karşıdaki kişiyle iletişimi başlatma, sürdürme ve işbirliği yapma öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliliklerdendir (Haynes, 2002). Öğretmenin meslek hayatında karşı karşıya kaldığı bir diğer durum da sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sıkıntılardır. Özellikle kalabalık sınıflar ve küçük yaş grupları sınıf yönetimi açısından öğretmeni zorlayan faktörler arasında yer alır (Celep, 2004). Öğretmenin gerek meslektaşları ve idarecilerle işbirliği sağlama gerekse sınıf yönetimi konularında kendisini yeterli hissetmesi mesleki tutumlarını ve öğrenciye karşı olan davranışlarını etkileyebilir (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesi için daha çok çaba harcar, hedeflenen amaçlara ulaşmaları için öğrencilerini destekler ve öğrencilerinin içsel güdülenmesini artırırlar (Bandura, 1993). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Araştırmalar insanların sahip olduğu inançların, davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Enochs ve Riggs, 1990).

Yapılan yeni araştırmalar, kişilik bakımından yeterli ve mesleki özyeterlikleri gelişmiş bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, yetersiz bir öğretmenin ise öğrencileri öğrenmeden ve hatta okuldan soğuttuğunu göstermektedir. Kişiliği oluşturan özellikler içinde de tutumlar öğrencileri en çok etkileyen özelliklerdir (Aydın, 1993). Öğretmenin mesleki tutum ve sınıf içindeki davranış şekilleri genel olarak üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; (a) Demokratik (b) Otoriter (otokratik) (c) Boşvermiş davranış şeklidir (Bilgin, 1996).

Demokratik öğretmenler öğrencilerine güven duyar, onların duygu ve düşüncelerine önem verirler. Sınıflarında eleştirilere açık bir ortam sağlar, eleştiriye teşvik eder ve zaman zaman kendilerine yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılarlar. Sınıfın bir üyesi gibi davranır ve öğrencilere bunu hissettirirler. Öğrencileri değerlendirmede objektif olmaya çalışırlar. Dersin hazırlanması ve yürütülmesinde öğrenci aktif öğretmen yardımcısı rol oynar. Öğrencilerin gruplar halinde ders hazırlamalarını ve yürütmelerini sağlar. Öğrencilerden gelen teklif ve isteklere olumlu bakar. Böylece dersle ilgili kararların grup tarafından verilmesini sağlar. Öğretmen her konuda öğrenciyle konuşmaya hazırdır. Öğrenciler hakkındaki eleştirileri bireysel değil, tüm gruba ya da sınıfa yöneliktir (Bilgin, 1996; Kale, 1998).

Otoriter öğretmenler ise öğrencilerine güvenmezler; onların düşüncelerine önem vermezler, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titizdirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranırlar (Oğuzkan, 1982). Dersin tek yöneticisidirler. Öğrencilerle kurdukları ilişkilerde serttirler, sürekli emir ve talimat verirler. Derste öğrencilerden kayıtsız şartsız itaat isterler. Dersin hazırlanma ve yürütülmesinde tek sorumludurlar. Dersi yürütebilmek için sık sık cezalandırma ve tehdit yöntemlerine başvururlar (Tezcan, 1988, Ertuğrul, 2000; Güçlü, 2000).

İlgisiz/boş vermiş tutum içindeki öğretmenler pasif, kararsız ve hareketsizdirler. Çalışmaları amaçsız ve plansızdır. Değerlendirmelerinde tutarsızdırlar (Oğuzkan, 1982). Çocuğa karşı ilgisiz, fiziksel ve ruhsal gereksinimlerine karşı duyarsızdırlar. Öğrencileriyle yakından ilgilenmez, rehberlik etmezler. Onlara yardım için yeterli çabayı göstermezler. Çocuklara sevgi gösterme konusunda yetersizdirler. Bunun yanında denetimde çok gevşektir. Çocuk yakalanmadıkça, göze batmadıkça yaptığı hatadan dolayı ceza görmez, yakalanınca da aşırı ceza görür. Öğretmenle çocuk arasında iletişim kopukluğu söz konusudur (Yavuzer, 1993). Sınıfta herkes kendi bildiğini ve istediğini yaptığından, farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında sık sık çatışma çıkar (Bilgin, 1996). Öğretmenin idare ve meslektaşları ile işbirliği ve sınıf yönetimi konusunda kendisini yeterli hissetmesinin demokratik, otokratik ve ya ilgisiz

öğretmenlik tutumu sergilemesi üzerinde etkili olabileceği düşünülerek bu araştırmada konu olarak seçilmiştir.

Bu noktadan hareketle, araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin kişiler arası özyeterliklerinin öğretmenlik tutumları üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Bu genel amaca ulaşabilmek için, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, meslektaş işbirliği ve idare işbirliği alanlarındaki öz yeterlikleri otokratik öğretmenlik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, meslektaş işbirliği ve idare işbirliği alanlarındaki öz yeterlikleri demokratik öğretmenlik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, meslektaş işbirliği ve idare işbirliği alanlarındaki öz yeterlikleri boş vermiş öğretmenlik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Türkiye’de resmi ve ya özel herhangi bir okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 241 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin 204’ü kadın, 37’si erkektir. Yaş ortalamaları 30.08; yaş ranjları ise 24-50 arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği (KÖYÖ)

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından, öğretmenlerin (a) sınıftaki öğrencilerin davranışlarını yönetme, (b) meslektaşlarından destek elde etme ve (c) idarecilerinden destek elde etme yeteneklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeye yönelik üç alt boyut halinde geliştirilen KÖYÖ 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin üç alandaki kişilerarası öz-yeterlik aktivitesine dayanmaktadır. Ölçek maddeleri (1) “kesinlikle katılmıyorum” dan (5) “tamamen katılıyorum” a doğru beşli likert tipi değerlendirmeyi içermektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama geçerlik güvenirlik çalışmaları Çapri ve Kan (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan faktör analizi sonucunda, 24 maddelik ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren altı madde çıkarılmış üç faktör ve 18 madde olarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik inancı 8 maddeden; ikinci alt boyutu meslektaşlardan destek elde etmeye ilişkin algılanan öz-yeterlik 5 maddeden; üçüncü alt boyut idarecilerden destek elde etmeye ilişkin algılanan öz-yeterlik ise 5 maddeden oluşmaktadır. Bu üç alt faktör birlikte ölçeğe ilişkin varyansın %68.41’ini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri birinci alt boyutta 0.59 ile 0.81 arasında; ikinci alt boyutta 0.76 ile 0.81 arasında; üçüncü alt boyutta ise 0.76 ile 0.80 arasında değişmektedir. Daha sonra alt faktörlerin birbirleriyle olan ilişkilerine bakılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlarla alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonlar 0.45 ile 0.89 arasında değişmektedir ve bu korelasyon katsayıları 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Geçerlik çalışmalarının ardından ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla, madde toplam test korelasyonu, test tekrar test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan 18 maddenin ortalamaları 3.89-4.36 arasında; standart sapmaları 0.84-1.05 arasındadır. İki yarı test korelasyon katsayısı 0.90 ($p < 0,01$) olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayıları ise; tüm ölçek için 0.93; birinci alt faktör için 0.91; ikinci alt faktör için 0.91; üçüncü alt faktör için ise 0.89 bulunmuştur. Ölçeğin dört hafta ara ile uygulanan test tekrar test güvenirliği ise 0.80 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin geçerliğine ve güvenirliğine kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik Tutum Ölçeği (ÖTÖ)

Bu ölçek Bilgin’in ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi’ adlı yüksek lisans tezi çalışması (1996) kapsamında geliştirmiş olduğu bir ölçektir.

Ölçeğin geliştirilmesinde, Minnesota Öğretmen Tutumları Envanterinden yararlanılmıştır. Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri genel olarak öğretmenlik tutumlarını ölçmektedir. Bilgin ölçeğe okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını ölçmeye yönelik bazı yeni maddeler eklemiş, bazı maddeleri de okul öncesi öğretmeniyle ilgili olmadığından çıkarmıştır. Bu madde değişikliklerinden sonra ölçek üzerinde geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik hesaplamaları sonucunda toplam 52 madde ve üç alt boyut ile ölçeğe son

KİŞİLERARASI ÖZ YETERLİKLERİN ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINI YORDAMA GÜCÜ

şekli verilmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu otokratik tutum 16 maddeden, ikinci alt boyutu boşvermiş tutum 19 maddeden, üçüncü alt boyutu demokratik tutum 17 maddeden oluşmuştur. Ölçek maddeleri (1) “kesinlikle katılmıyorum” dan (5) “tamamen katılıyorum” a doğru beşli likert tipi değerlendirmeyi içermektedir. Ölçekten alınan puanlar her üç tutum boyutu için ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri testin tümü için .63; otokratik tutum boyutu için .70; demokratik tutum boyutu için .58; boşvermiş tutum boyutu için de .66 bulunmuştur. (Bilgin, 1996).

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlikleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkinin analizi ‘Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı’ tekniği kullanılarak yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kişilerarası özyeterliklerinin mesleki tutumlarını açıklama gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın analizlerinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlikleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkilerin analiz edildiği bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin kişilerarası özyeterlikleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiye, daha sonra okul öncesi öğretmenlerinin kişilerarası özyeterliklerinin mesleki tutumları yordamasına ilişkin regresyon analizine bakılmıştır. Öncelikle Tablo 1’de çalışmada yer alan değişkenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler özetlenmiştir.

Tablo 1. Değişkenlerle İlgili Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Otokratik tutum	241	44.01	8.98
Demokratik tutum	241	72.12	7.55
Boşvermiş tutum	241	42.87	10.96
Sınıf yönetiminde özyeterlik	241	33.88	3.50
Meslektaş işbirliğinde özyeterlik	241	21.82	2.86
İdare işbirliği özyeterliği	241	22.36	2.57

(Not: Otokratik tutum 16-80; boşvermiş tutum 19-95; demokratik tutum 17-85; sınıf yönetiminde özyeterlik 8-40; meslektaş işbirliğinde özyeterlik 5-25; idare işbirliğinde özyeterlik 5-25 arasında değişen puanlar almaktadır).

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin otokratik tutum puan ortalamasının 44.01; demokratik tutum puan ortalamasının 72.12; boşvermiş tutum puan ortalamasının 42.87; sınıf yönetiminde özyeterlik puan ortalamasının 33.88; meslektaş işbirliğinde özyeterlik puan ortalamasının 21.82; idare işbirliğinde özyeterlik puan ortalamasının ise 22.36 olduğu görülmektedir. Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerin kişilerarası özyeterlikleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkileri gösteren istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Tutum İle Özyeterlik Arasındaki İlişki

	Otokratik tutum	Demokratik tutum	Boşvermiş tutum
Sınıf yönetiminde özyeterlik	-.14*	.38**	-.17*
Meslektaş işbirliğinde özyeterlik	-.11*	.30**	-.14*
İdare işbirliği özyeterliliği	-.20*	.37**	-.34**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde sınıf yönetiminde özyeterlik ile otokratik tutum ($r = -.14$, $p < .05$) ve boşvermiş tutum ($r = -.17$, $p < .05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf yönetiminde özyeterlik ile demokratik tutum ($r = .38$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Meslektaş işbirliğinde özyeterlik ile otokratik tutum ($r = -.11$, $p < .05$) ve boşvermiş tutum ($r = -.14$, $p < .05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte meslektaş

işbirliğinde özyeterlik ile demokratik tutum ($r=.30, p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İdare işbirliği özyeterliği ile otokratik tutum ($r=-.20, p<.05$) ve boşvermiş tutum ($r=-.34, p<.05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte meslektaş işbirliğinde özyeterlik ile demokratik tutum ($r=.37, p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Otokratik Tutum Üzerinde Çoklu Regresyon Analizi

Model	Yord	R	R ²	R ² _{ch}	F	Df	Beta	β	p
	Sabit	.20	.04	.03	3.22	3/209			.00**
	Sınıf yönetiminde özyeterlik						-.06	-.15	.46
	Meslektaş işbirliğinde özyeterlik						.04	.11	.69
	İdare işbirliği özyeterliği						-.20	-.69	.03*

* $p<.05$

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen özyeterliğinin bir bütün olarak otokratik tutumu ($R^2=.04, F_{(3/209)}=3.22, p<.01$) anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen özyeterliliğinin, otokratik tutumun % 4'ünü açıkladığını göstermektedir. Bu sonuç değerlendirildiğinde öğretmen özyeterliğinin alt boyutu olan idare işbirliği özyeterliğinin ($\beta=-.69, p<.05$) modele özgün katkısının olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Demokratik Tutum Üzerinde Çoklu Regresyon Analizi

Model	Yord	R	R ²	R ² _{ch}	F	Df	Beta	β	p
	Sabit	.44	.19	.18	16.27	3/209			.00**
	Sınıf yönetiminde özyeterlik						.25	.55	.00**
	Meslektaş işbirliğinde özyeterlik						.06	.15	.48
	İdare işbirliği özyeterliği						.21	.61	.01**

** $p<.01$

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen özyeterliğinin bir bütün olarak demokratik tutumu ($R^2=.19, F_{(3/209)}=16.27, p<.01$) anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen özyeterliliğinin, demokratik tutumun % 19'unu açıkladığını göstermektedir. Öğretmen özyeterliğinin alt boyutları olan sınıf yönetiminde özyeterlik ($\beta=.55, p<.01$) ve idare işbirliği özyeterliğinin ($\beta=.61, p<.01$) modele özgün katkısının olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Boşvermiş Tutum Üzerinde Çoklu Regresyon Analizi

Model	Yord	R	R ²	R ² _{ch}	F	Df	Beta	β	p
	Sabit	.36	.13	.11	10.05	3/209			.00**
	Sınıf yönetiminde özyeterlik						-.02	-.07	.76
	Meslektaş işbirliğinde özyeterlik						.12	.47	.15
	İdare işbirliği özyeterliği						-.40	-1.7	.00**

** $p<.01$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen özyeterliliğinin bir bütün olarak boşvermiş tutumu ($R^2=.13, F_{(3/209)}=10.05, p<.01$) anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen özyeterliliğinin,

demokratik tutumun % 13'ünü açıkladığını göstermektedir. Öğretmen özyeterliliğinin alt boyutu olan idare işbirliği özyeterliliğinin ($\beta=-1.7, p<.01$) modele özgün katkısının olduğu bulunmuştur.

Regresyon analizi ile ilgili genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen özyeterliliğinin sırasıyla en yüksek olarak demokratik tutum, daha sonra ise boşvermiş tutum, en son olarak da otokratik tutum üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Demokratik tutum üzerinde özellikle sınıf yönetiminde özyeterliliğin ve idare işbirliği özyeterliliğinin etkili olduğu bulunmuştur. Boşvermiş tutum ve otokratik tutumda ise idare işbirliği özyeterliliğinin etkili olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Yorum

Bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin idare işbirliğinde özyeterliliğinin demokratik, otokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Okul, ortak bir görev anlayışına sahip olan, ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışanların birbirleriyle işbirliği içerisinde oldukları yerdir. Sınıf yönetiminin başarısı, okul yönetiminin başarısına bağlıdır (Celep, 2004). Kuru (2000) okullarda iyi bir öğretimi destekleyen, çalışanları ve velileriyle iyi bir iletişim ve işbirliği içerisinde olan bir idare organizasyonunun öğretmen yeterliliklerini olumlu etkilediğini söylemektedir. Yücel, Yalçın ve Ay (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları okulda alınan kararlara etki ederek okulun etkili bir şekilde eğitime devam edebilmesi için idare ile öğretmenler arasındaki iş birliğini geliştirebilen öğretmenler, okulla ilgili işlerde daha gönüllü davranmakta ve diğer öğretmenleri cesaretlendirip motive etmede daha başarılı olmaktadır. Adaletli bir okul yönetimi olduğunda öğretmenler, idare ile daha etkin işbirliği içerisine girebilmekte, okulda alınan kararlara etki edebilmekte, okulla ilgili görüşlerini serbest bir şekilde ifade edebilmekte, okulun etkili bir şekilde eğitime devam edebilmesi için idare ile öğretmenler arasındaki işbirliğini geliştirebilmektedirler. Bu öğretmenler, okul aktivitelerine aileleri daha fazla dâhil edebilmekte, öğrencilerinin eğitimini etkileyen her türlü sorunun üstesinden gelebilmekte, velilerin okula sık sık gelmelerini sağlayabilmekte ve aileleri öğrencilere gerekli eğitim-öğretim materyallerini temin etmeleri konusunda daha fazla yönlendirebilmektedirler. Bu bulgularda araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçta öğretmenlerin sınıf yönetiminde özyeterliliğinin otokratik tutumu anlamlı düzeyde açıkladığıdır. Sınıf yönetimi ile olumlu sınıf ortamı yaratma öğretme-öğrenme sürecinin ilk ve en önemli adımudur. Öğretmen eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken aynı zamanda ortamdaki diğer sınıf içi problemlerle de ilgilenmek zorunda kalır. Eğer öğretmenin bir problemi çözerken kullandığı yöntem etkili olursa bu öğretmenin özyeterliliğini de olumlu etkiler (Friedman ve Kass, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir (Erden, 2001). Ancak öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde öğretmen adaylarının, yetişme sürecinde sınıf yönetimi konusunda çok iyimser ve insancıl görüşe sahip olmalarına karşın, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, sınıf yönetiminde katı ve baskıcı denilebilecek bir davranış biçimi sergiledikleri saptanmıştır (Celep, 2000). Sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrencileri kontrol altında tutmakta ve onları öğrenmeye yöneltmede başarısız olurlar (Ekici, 2008). Öğretmen sınıfla ya da sınıftaki bazı öğrencilerle başa çıkamadığında ya sinirlenir ve öfkesini öğrencilerden çıkartır, ya da yapmış olmak için ders yaparak görevini tamamlar. Her iki durumda da öğretmen yaptığı işten tatmin olamaz (Erden, 2001; Celep, 2004; Emmer ve Hickmen, 1991). Yapılan çalışmalarda özyeterliliğin öğretmenlerin sert denetim taktikleri kullanmalarıyla ters orantılı olduğu görülmüştür (Wingfield, 1998). Özyeterliliği düşük öğretmenler katı sınıf düzenlemeleri uygularlar ve öğrencileri çalıştırmak için ceza verirler (Watters ve Ginns, 1995). Bu bulgular da sınıf yönetiminde özyeterliliğin otokratik öğretmen tutumunu anlamlı açıkladığı şeklindeki araştırma bulgumuzla uyumludur.

Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin özellikle idare ile işbirliği konusundaki ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterliliklerinin artırılmasının demokratik tutumlarını artıracaklarını, otokratik ve boşvermiş tutumlarını ise azaltacaklarını göstermiştir. Bu doğrultuda mevcut öğretmen yetiştirme programlarındaki formasyon derslerinin öğretmen olmadan idare işbirliği ve sınıf yönetimi konusunda adayların uygulamalar yaparak kendilerini geliştirebilecekleri şekilde işlenmesi, öğretmen olduktan sonra da hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bu konularda desteklenmesi özyeterliliklerine katkıda bulunacaktır. Okul öncesi öğretmenlerin özyeterliliklerinin ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koyacak nitelikte yeni araştırmalar yapılandırılması da konunun aydınlatılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

Akyol, A. K. ve Aslan, D. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları üzerine bir araştırma. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı) Kongre Kitabı, (s.201-214), 27-30 Haziran, KKTC, İstanbul: YA-PA Yayınları.

- Aydın, A. (2004). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara, Tekağaç Eylül Yayınları.
- Aydın, O. (1993). Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bekman, S. (1990). Okul öncesi eğitim. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 10, 34-41
- Bilgin, H. (1996). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teachers' sense of efficacy, belief and attitudes about student control. National FORUM of Educational Administration and Supervision Journal. 17 (4), 99-112.
- Celep, C. (2004). Sınıf yönetimi ve disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapri, B. & Kan, A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *H. U. Journal of Education*, 35, 98-110.
- Emmer, E. & Hickmen, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M., (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90, 695-706.
- Erçetin, Ş. ve Özdemir, Ç. (2004). Sınıf yönetimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2001). Sınıf yönetimi. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ertuğrul, H. (2000). Öğretmenin başarı kılavuzu. 2. Baskı. İstanbul: Nesil Yayınlan.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Haynes, F. (2002). Eğitimde etik. S. K. Akbaş (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kale, N. (1998). Demokratik yaşama ustalığını kazandırmanın yolu demokratik bir eğitimden geçer. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre kitabı Cilt II, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları. Konya.
- Kuru, N. (2000). Nitelikli bir okul öncesi eğitimi öğretmeninden beklenen kişisel yeterliliklerin eğitimde kalite kapsamında incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan, A. F. (1982). Öğretmenliğin üç yönü. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Oktay, A. (1991). Okul öncesi öğretmen özellikleri ve öğretmen yetiştirme, YA-PA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, (s.55- 59), Eskişehir: YA-PA Yayınları.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Tezcan, M. (1988). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Bilim Yayınları.
- Watters, J. J. & Ginns, I. S. 1995. Origins of and changes in preservice teachers' science teaching efficacy Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching, San Francisco, CA.
- Wingfield, M. E. 1998. The Effect of Site Based Preservice Experiences On Elementary Science Teaching Self-Efficacy Beliefs. Doctoral dissertation, University of Houston.
- Yalın, İ. H. (1999), Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Yavuzer, H. (1993). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yücel, C., Yalçın, M. ve Ay, M. (2009). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 221-235.

Extended Abstract

Pre-school teacher is an important person for pre-school children's life (Erçetin and Özdemir, 2004). No matter how well physical environment, management and program, teacher' knowledge, competence and personality makes training successful and effective (Bekman, 1990). In addition to teaching at levels of

knowledge and skills matching the needs and personality is no doubt that the physical structure (Oktay, 1991). For this reason, teachers' behavior and personality and create the appropriate environment to learn (Erçetin ve Özdemir, 2004). An effective teacher support and cares about their students Yalın (1999). People's beliefs affect their behavior (Enochs and Riggs, 1990). The teacher's professional attitudes and behaviors in the class in general are discussed under three headings. These are; (a) democratic (b) authoritarian (autocratic) (c) is a form of behavior is irrelevant (Bilgin, 1996). Bandura states that having necessary information and skills are not sufficient for a person to perform an action effectively, and in addition to them, s/he needs to have belief in her/him that s/he can achieve an action in versatile and unexpected situations.

The aim of this study is conducted in order to investigate the effect of preschool teachers' interpersonal self-efficacy on their teaching attitude. The survey model is adopted in the current study. The sample of the study is composed of 241 preschool teachers working in any formal preschool placed in different cities of Turkey and under the control of Ministry of National Education. The data of the study have been gathered through Teaching Attitude Scale (TAS), Interpersonal Self-Efficacy Scale (ISES) and Personal Information Form. To determine preschool teachers' teaching attitude, Teaching Attitude Scale (TAS) which is developed by Bilgin (1996) is used. The scale is composed of 52 items to measure Teachers attitude and three sub-dimensions, namely; autocratic attitude, democratic attitude, irrelevant attitude. For identifying interpersonal self-efficacy, Interpersonal Self-Efficacy Scale (ISES) developed by Brouwers and Tomic (2002) and adapted to Turkish with appropriate reliability and validity studies by Çapri and Kan (2006) is applied to the teachers. The scale is composed of 18 items to measure and three sub-dimensions. For substances' factor loadings that make up the scale of ranged from .81 to .59. In data analysis, Pearson product-moment correlation coefficient and multiple regression analysis computations are made. The Pearson correlation coefficient technique was used to determine the relationship between preschool teachers' interpersonal self-efficacy and preschool teachers' teaching attitude. Multiple regression analysis was used to search whether preschool teachers' interpersonal self-efficacy significantly explain preschool teachers' teaching attitude. SPSS for WINDOWS -16.0- was used for data analysis.

Research findings show that preschool teachers' autocratic, democratic and irrelevant attitudes are related with their classroom management, colleague cooperation and management cooperation. It is understood from results in self-efficacy in classroom management there was a negative relationship between autocratic attitude and irrelevant attitude, and there was a positive and significant relationship between self-efficacy in classroom management and democratic attitude. There was a negative relationship between colleague collaboration self efficacy and autocratic attitude. There was a negative relationship colleague collaboration self efficacy and irrelevant attitude. There was a positive relationship between colleague collaboration self efficacy and democratic attitude. There was a negative and significant relationship between administrative collaboration self efficacy and irrelevant attitude. There was a negative and significant relationship between administrative collaboration self efficacy and autocratic attitude. There was a positive relationship between administrative collaboration self efficacy and democratic attitude. Moreover, in terms of management cooperation, teacher self-efficacy is predictive of all teacher attitudes; for classroom management, self-efficacy significantly explains the autocratic attitude. It is understood from results, specific contribution of self-efficacy in classroom management, colleague collaboration self efficacy and administrative collaboration self efficacy, are significant on democratic attitude ($R^2=.19$, $F_{(3/209)}=16.27$, $p<.01$). Specific contribution of self-efficacy in classroom management, colleague collaboration self efficacy and administrative collaboration self efficacy, are significant on autocratic attitude ($R^2=.04$, $F_{(3/209)}=3.22$, $p<.01$). Specific contribution of self-efficacy in classroom management, colleague collaboration self efficacy and administrative collaboration self efficacy, are significant on irrelevant attitude ($R^2=.13$, $F_{(3/209)}=10.05$, $p<.01$).

The study has revealed that in terms of management cooperation, teacher self-efficacy is predictive of all teacher attitudes; for classroom management, self-efficacy significantly explains the autocratic attitude. Classroom management and creating a positive classroom environment first and important step in the teaching-learning process. In classroom contexts teacher as a leader of classroom, transmits knowledge to the students while dealing with classroom problems. If a solution that teachers use to solve a problem results with positive outcomes teacher sense of efficacy beliefs were affected positively (Friedman and Kass, 2002). After the teacher in service training of teachers will contribute to the promotion of self competencies.