

TEMEL EĞİTİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE MESLEKİ TUTUMLARI (RİZE İLİ ÖRNEĞİ)*

CLASSROOM SELF-EFFICACY BELIEFS AND PROFESSIONAL ATTITUDES OF THE PRIMARY EDUCATION AND PRESCHOOL TEACHERS

Sare İPEK**
Cemalettin İPEK***

Öz

Bu araştırmada; temel eğitimde görev yapan okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının istatistiksel olarak mesleki tutumlarından kestirilip kestirilemeyeceği regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Rize il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim ve anaokullarında görev yapan 461 öğretmenle gönüllülük esasına göre yürütülen araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının iletişim becerileri ve planlama alt boyutlarında cinsiyetlerine bağlı olarak; öğrenme-öğretme süreci, aile katılımı ve planlama alt boyutlarında ise branş değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise branş değişkenine bağlı olarak sevgi ve değer alt boyutlarında; cinsiyet değişkenine bağlı olarak ise bütün alt boyutlarda (sevgi, değer ve uyum) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının, istatistiksel olarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirilebildiği görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnancı, Okul Öncesi Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni, Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Abstract

The study aims to explore classroom self-efficacy beliefs and professional attitudes of the primary education and preschool teachers towards teaching profession. Furthermore, the relationship between the self-efficacy beliefs and the attitudes of the primary education and preschool teachers was examined. The participants of the study were selected from primary schools and preschool institutions in Rize and a total of 461 teachers participated in the study voluntarily. The results show that there is a statistically significant difference between the male and female teachers' scores in terms of the communication skills and planning which was the subscale of teachers' classroom management self-efficacy beliefs. Similarly, the results suggest that there is a statistically significant difference between the branches in terms of the teaching-learning process, parents' participation and planning subscales. The results also indicate that there is a statistically significant difference between the scores of the subscales of attachment and dignity which are classified under the scale of kindergarten and primary school teachers professional attitudes, in terms of branches, and again there is a statistically significant difference between the scores of all the subscales (attachment, dignity and adaptation) in terms of gender. Moreover the results reveal that there is a positive correlational relationship between classroom management self-efficacy beliefs of the primary school and preschool teachers and their attitudes towards teaching profession. In other words, the study indicates that the teachers' professional attitude has predictive effect on their classroom management self-efficacy beliefs.

Keywords: Classroom management self-efficacy beliefs, preschool teacher, primary school teacher, classroom management, attitudes toward teaching profession.

* Bu makale; İpek, Sare (2015). Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-yeterlik İnançları ve Mesleki Tutumları-Rize İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezine (Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü) dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Okulöncesi öğretmeni, Rize Merkez Anaokulu, sare.ipekk@gmail.com

*** Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cemalettinipek@yahoo.com

1. GİRİŞ

Öz-yeterlik kavramının teorik temeli Albert Bandura (1977; 1997) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel teoriye dayanmaktadır. Bandura bu kavramdan ilk kez 1977 yılında "*Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*" isimli eserinde söz etmiştir. Bandura öz-yeterliği; "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır. Bandura'nın öz-yeterlik tanımından yola çıkarak öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının mesleklerini nasıl etkilediğini değerlendirebiliriz. Öz-yeterlik bireylerin bir konuda sergileyecekleri performansa dair inançlarıyla ilgili ise, öz-yeterliği düşük bir öğretmenin öğrencilerine güven vermesi, alanında ve sınıf hâkimiyetinde başarılı olması beklenemez. Öte yandan, öz-yeterliği yüksek olan bir öğretmenin, öğrencilere güven vermesi, alanında ve sınıf hâkimiyetinde başarılı olması beklenir (Aktaran, Yıldırım 2011: 10-18).

Öğretmen öz-yeterliği denilince; sınıf yönetiminde başarılı olan, öğrencilerle olumlu iletişim kurabilen, kaynakları etkili kullanan, yeniliklere açık olan, karşılaştığı sorunlar karşısında pes etmeden mücadele eden ve öğretim stratejilerini kullanmada yeterli olan öğretmen akla gelmektedir. Bu yeterliğe sahip olan öğretmen de etkili öğretmendir. Ayrıca, öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inançları sınıf atmosferine ve öğrencilere yansımaktadır. Öğretmenler, öğrenciler tarafından model olarak alındığından, onların sahip oldukları öz-yeterlik inançları öğrencilerin kişilik gelişimlerini de etkilemektedir. Etkili öğretmen sınıf yönetiminde başarılıdır ve bilimsel metotlara başvurur. Etkili bir öğretmen, öğrencileriyle iletişim kurabilen, öğrencilerine empati ile yaklaşan, öğrencilerin bireysel farklılıklarının olabileceğini kabul eden ve çalışmalarını ona göre düzenleyebilen öğretmendir. Böyle bir öğretmen, eleştiriden çok ödüle başvurur, derse planlı girer, öğrencileri derse motive eder, derste kullanacağı araçları önceden belirler. Bu özelliklere sahip bir öğretmen, dersin özelliğine uygun öğretim stratejileri kullanacağından, sınıf yönetiminde de çok fazla sorun yaşamaz. Ayrıca, etkili öğretmen, kendi alanında yeterli öğretmendir. Yeterli öğretmen, akademik açıdan kendini geliştiren, çeşitli araç-gereçleri kullanan, planlı ve programlı çalışan öğretmendir (Saraç, 2001: 13).

Aynı sınıf içinde eğitim gören öğrenciler, farklı sosyokültürel ve ekonomik çevrelerden gelen öğrenci gruplarından oluşmaktadır. Farklı ortamlarda yetişen öğrencilerin; derse yönelik ilgileri, bilişsel yetenekleri, öğrenme biçimleri ve derslerle ilgili ön bilgileri de birbirlerine göre farklılaşmaktadır. Bu durum öğretmenin sınıf yönetiminde hâkimiyet kurmasında zorlanmasına neden olmaktadır. Öğretmenin öz-yeterlik algısı yeterli ise sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunların üstesinden gelmek için; yapılandırmacılık, çoklu zekâ, işbirliğine dayalı öğretim, problem çözme, probleme dayalı öğretim, örnek olay gibi birçok yaklaşım ve yöntemi kullanabilir (Tomlinson, 2007: Aktaran, Beler 2010:1-4).

Wragg (2001), sınıf yönetiminde öğretmenlere önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Ona göre, dersin işlenmesinde kullanılacak materyallerin, kaynakların temin edilmesi ve etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Ayrıca, sınıfın eğitime hazırlanma aşamasında sınıfın fiziki koşulları, sınıfta yer alan öğretim araçlarının her birinin dersin amaçlarına göre hazırlanması ve dersin başlaması ile bitimi arasında geçen sürenin planlanması, eğitim akışının amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için öğretim süresinin planlama sorumluluğu da öğretmene aittir. Öğretmenin öz-yeterlik inancı ve kullandığı öğretim yöntemleri öğrencinin başarısında önemli etkiye sahiptir. Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarının, her bir öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının en üst düzeyde karşılanabileceği şekilde düzenlenmesi ve yönetilmesi öğretmeni en çok zorlayan görevler arasındadır. Öğretmenler bunun üstesinden

gelemediklerinde sınıf hâkimiyetinde sorunlar yaşamaya başlamaktadırlar. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler karşılaştıkları sorunları pes etmeden çözmeye çalışırken, öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenler sorunlarla mücadele etmeden erken pes etmektedirler. Bu durum, öğrenci başarısını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Wragg 2001'den aktaran, Sabancı, 2008: 38).

Öğretmenlerin, sınıfta kaliteli öğretim faaliyetinde bulunabilmesi ve öğrencileri aktif bir şekilde derse katabilmesi için sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırma konularında yeterli bilgiye ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Erol, 2006: 2). Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde başarılı olmak için eğitimcilik özelliklerini geliştirmenin yanında, yöneticilik özelliklerini de geliştirmeleri önem arz etmektedir (Demirtaş, 2005: 10-13). Sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmen, öğrenci başarısını ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyeceği gibi, bu başarısızlık öfkeye, patlamaya, umutsuzluğa, yıkıma, iş stresine, iş doyumsuzluğuna ve işten uzaklaşmaya da neden olabilmektedir (Sarıtaş, 2000: 48). Etkili bir sınıf yönetime sahip olan bir öğretmen, işini gereği gibi yapacağından, yaptığı işten doyum sağlarken, işini gereği gibi yapamayan bir öğretmen ise yaptığı işten doyum sağlayamamaktadır. Bu tür öğretmenler için öğretim faaliyeti bir yük, hatta kâbusa dönüşmektedir. Doğal olarak, öğretmenler sınıf yönetiminde başarı oldukları sürece, icra ettikleri mesleğine karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştireceklerdir (Çağlar, 2009: 57).

Öğrencilerin kişilik özelliklerini ve öğrenmelerini etkileyen önemli unsurlarından biri de öğretmen tutumlarıdır. Tutum bir nesneye veya duruma karşı geliştirilen bir eğilimdir. Geliştirilen eğilimler olumlu ya da olumsuz özellikler taşıyabilir. Mesleğe yönelik tutum; bireylerin icra ettikleri mesleğe yönelik geliştirdikleri duyguları, davranışları ve mesleğe bağlılıkları sonucunda oluşan tutumlarıdır. Öğretmenler, göreve ilk başladıkları andan itibaren, mesleklerine karşı duygular geliştirirler ve geliştirdikleri bu duygular mesleki tutumlarını oluştururlar. Mesleğin ilk yıllarında geliştirilen olumlu veya olumsuz tutumlar, öğretmenlerin mesleki geleceklerini önemli derecede etkilemektedir (Bilen, 1992: 27-30). Çünkü bireylerin, icra ettikleri mesleklerinde başarılı olabilmeleri, mesleklerini severek yapıyor olmalarına bağlıdır. İş hayatı sadece ekonomik açıdan değil, psikolojik açıdan da önem arz etmektedir. İş doyumunu yüksek olan bireyler mesleklerine karşı olumlu tutum içinde olurlarken, iş doyumunu düşük olan bireylerde mesleklerine yönelik olumsuz bir tutum gelişmektedir (Gezer, Kaya ve Köse, 2007: 26).

Alanında başarılı olan öğretmenler; kendisini geliştiren ve bilgileri öğrenciye etkili bir biçimde aktarabilen, öğrenciyi anlayabilen, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun ortamları düzenleyen, öğrencileri çalışmaya karşı güdeleyen, bireysel özelliklere saygı duyan, öğrencilerle bireysel ilgilenen, onlara rehberlik eden, öğrencisini ve öğretmeyi seven kişilerdir (Erden ve Akman, 1996: 11-12). Öğretmenin bu özellikleri taşıyabilmesi için icra ettiği mesleğini severek, zevk alarak yapması ve mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmiş olması gerekir. Ayrıca, bir öğretmenin meslekte başarılı olabilmesi için iyi bir alan bilgisi ve mesleğini gerektirdiği gibi icra edebilmesi için de yaptığı mesleğe uygun yeteneklere sahip olması gerekir. Öğretmenler öğrencileri, ders sırasında verecekleri bilgilerden çok, sergileyecekleri davranışlarıyla etkileyeceğinden, öğretmenlerin okul yaşantısındaki tutumu ve davranışları da önem kazanmaktadır. Mesleğine yönelik olumlu tutum içinde olan öğretmen, davranışlarıyla öğrencilerine icra etmekte olduğu mesleği severek ve zevk alarak yaptığını yansıtacaktır. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutum içinde olmaları, nitelikli bir eğitim-öğretim ortamının hazırlanmasını da beraberinde getirecektir. Nitelikli

hazırlanmış bir eğitim-öğretim ortamında, dersini zevk alarak anlatan bir öğretmenin dersinde, öğrenciler de zevk alacak ve öğrenmeye istekli olacaklardır (Sümbül, 2001: 239).

Bireylerin yaşamlarının büyük bir kısmını icra ettikleri mesleklerine ayırmaları ve bu süre içinde yaptıkları işte mutsuz olmaları, doğal olarak yaşamlarının diğer kısımlarına da yansiyacaktır. Öğretmenler de zamanlarının büyük bir kısmını okulda ve öğrencileriyle birlikte geçirmektedirler. Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tutumlar, eğitim ve öğretim faaliyetlerine de yansiyacağından, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliği açısından önem arz etmektedir. Özet olarak belirtmek gerekirse, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, mesleklerini icra ederken kendilerinden emin, ne yaptığını bilen, yeniliklere açık ve eksikliklerini tamamlamak için sürekli kendilerini geliştiren, öğrencilerle iletişim kurabilen, olumsuz öğrenci davranışlarının üstesinden gelebilen, sınıf hakimiyetinde zorlanmayan, karşılaştıkları sorunlar karşısında pes etmeden mücadele eden ve başarılı olmak için gayret sarf eden öğretmenler olarak kabul edilmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları meslekteki başarılarını etkilemektedir. Mesleğini severek, zevk alarak, saygı duyarak ve benimseyerek icra eden öğretmenlerin başarılı olmaları beklenmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenip belirlenmesi, öğretmenlerinin mesleklerindeki başarıları açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yapılacak araştırma sonucunda elde edilecek sonuçların, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve mesleki tutum düzeylerinin fark edilmesine, öğrenci başarısının artırılması için gerekli önlemlerin alınmasına, doğru kararların alınıp uygulanmasına ve öğretmenlerin mesleki başarılarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu kapsamda yapılan literatür taramasında, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile mesleki tutumlarını birlikte inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle özgün olduğu ve literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Öte yandan, temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasındaki ilişkinin de inceleneceği bu araştırmanın, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Rize ilinde temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile mesleki tutumlarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, branş, ve okulun bulunduğu yer) açısından incelemek ve söz konusu öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?

2. Temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine, branşlarına ve görev yaptıkları okulun bulunduğu yere göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından istatistiksel olarak kestirilebilmekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmada, Rize ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları farklı değişkenler açısından betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, tarama modeline uygun olarak belirlenen ölçekler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar (2009: 77), tarama modelini "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez", şeklinde açıklamaktadır. Bu araştırmada da tarama modeline uygun olarak, temel eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, cinsiyet, branş ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre betimlenmeye çalışılmakta, ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Rize İl merkezi ve ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Rize il merkezi ile Çayeli, Pazar, Ardeşen ve Fındıklı ilçelerindeki okullarda görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan, 323 sınıf öğretmeni ve 138 okul öncesi öğretmeni olmak üzere, 461 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tepe (2011) tarafından geliştirilen "*Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları Ölçeği*" ve Çetin (2006) tarafından geliştirilen "*Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği*" olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği* üzerinde Tepe (2011) tarafından okulöncesi öğretmenleri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Aynı şekilde Çetin (2006) tarafından geliştirilen *Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği* nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, öğretmen adayları örneklemini üzerinden yapılmıştır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle her iki ölçeğin yapı geçerlikleri doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, bazı modifikasyon önerilerinin olduğu görülmüştür. Bu önerilerin incelenmesi sonucunda, bazı maddelerin faktör yük değerlerinin düşük olduğu, ayrıca bu maddelerin birden çok madde ile aralarındaki hata kovaryanslarının da yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda hataların bağlanması yerine maddeler incelenerek, ölçekten çıkarılmasının uygun olacağına karar verilmiştir (7., 10., 23., 24. ve 26. maddeler). Ölçekten çıkartılan maddeler incelendiğinde bu maddelerin tamamının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun sevgi boyutunda yer aldığı ve bu boyutta çıkartılan maddelere benzer ifadelerin bulunduğu görülmüştür. Dolayısıyla ölçekten madde çıkartılmasının kapsam geçerliğini düşürmeyeceği değerlendirilmiştir. Literatürde faktör yük değerleri düşük olan maddelerin modelden

çıkarılabileceği belirtilmektedir (Brown, 2006: 167). Ayrıca, modelin uyumunun artırılması için bazı maddelerin (madde 2-madde 4; madde 3 -madde 5 ve madde 17-madde 19) hata kovaryansları bağlanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, bazı modifikasyon önerilerinin olduğu görülmüştür. Bu önerilerin incelenmesi sonucunda, ölçekten herhangi bir madde çıkartılmamış, ancak modelin uyumunun artırılması için bazı maddelerin (madde 11-madde12; madde 20-madde 21 ve madde 21-madde 22) hata kovaryanslarının bağlanması uygun olacağı değerlendirilmiştir. Ölçekler üzerinde, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna ilişkin uyum istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Tutum Ölçeği		Öz-yeterlik İnancı Ölçeği	
	Değer	Düzye	Değer	Düzye
χ^2/df	3,26	Orta düzey	2,59	Mükemmel
GFI	,83	Zayıf	,83	Zayıf
CFI	,84	Zayıf	,90	İyi
RMSEA	,07	İyi	,06	İyi
SRMR	,07	İyi	,06	İyi

İlgili alanyazında, χ^2/df oranının 3’ün altında olması uyumun mükemmel olduğunu; 5’in altında olması ise orta düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/df oranının tutum ölçeği için orta düzeyde (3,59), öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği için (2,59) ise mükemmel düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Yine alanyazında RMSEA ve SRMR’nin ,80’den küçük olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Tablo da her iki ölçekte de RMSEA ve SRMR değerlerinin ,80’den küçük olduğu, dolayısıyla ölçeklerin bu kapsamda iyi düzeyde uyuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. CFI’nin ,90’ın üzerinde olması iyi uyumu göstermektedir. Tablo’da öz-yeterlik inancı ölçeğinin, CFI indeksi bakımından iyi uyuma (,90) sahip olduğu ancak, tutum ölçeğinin bu kapsamda zayıf (,84) uyuma sahip olduğu gözlenmektedir. Literatürde GFI’nin ,90’ın altında olmasının zayıf uyuma işaret ettiği belirtilmektedir. Tablo 1’de her iki ölçeğin GFI indeksi açısından zayıf uyum düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 275-332; Meydan ve Şeşen, 2011: 37). Söz konusu uyum indekslerinin, biri (GFI) dışında, öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ve öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu gösterdiği değerlendirilmektedir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmesinde, araştırma sorularına uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi ve regresyon analizi teknikleri uygulanmış, elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek, yorumlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile betimlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların cinsiyetlerine, branşlarına (sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni) ve görev yaptıkları okulun bulunduğu yere (il ve ilçe) bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olup olmadığı ise regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Sınıf Yönetimi Öz-yeterlik İnancı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Betimsel Bulgular

Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler alt boyutlara göre hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyut	N	\bar{X}	ss	Katılım düzeyi
Öz-yeterlik İnancı	Öğrenme Ortamını Düzenleme	461	4,13	,561	Çok
	Sınıf Yönetimi	461	4,07	,499	Çok
	Öğrenme-Öğretme Süreci	461	4,21	,483	Tamamen
	İletişim Becerileri	461	4,51	,427	Tamamen
	Aile Katılımı	461	3,88	,643	Çok
	Planlama	461	4,10	,572	Çok
	Mesleki Tutum	Sevgi	461	3,97	,652
Değer		461	4,55	,435	Tamamen
Uyum		461	4,17	,748	Çok

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri ve okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarına yönelik aritmetik ortalamaları 3,88 ile 4,51 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarına yönelik en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 4,51$) iletişim becerileri boyutunda, en düşük aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,38$) ise aile katılımı boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının, iletişim boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde, aile katılımı boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının “tamamen katılıyorum” ($\bar{X} = 4,21$) düzeyinde çıktığı bir başka öz-yeterlik boyutu öğrenme-öğretme süreci boyutudur. Öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenleme ($\bar{X} = 4,13$), planlama ($\bar{X} = 4,10$) ve sınıf yönetimi ($\bar{X} = 4,07$) boyutlarındaki öz-yeterlik inançlarının da “çok katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgulardan, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının tüm boyutlarda “çok” ve “tamamen” katılıyorum düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri ve okulöncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarına yönelik aritmetik ortalamaları 3,97 ile 4,55 arasında değişmektedir.

Öğretmenlerin mesleki tutumlarına yönelik en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 4,55$) değer boyutunda, en düşük aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,97$) ise sevgi boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tutumlarının, değer boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde, sevgi boyutunda ise “çok katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarının “çok katılıyorum” ($\bar{X} = 4,17$) düzeyinde çıktığı bir başka boyutu ise uyum boyutudur. Bu bulgulardan, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarının, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarında olduğu gibi, tüm boyutlarda “çok” ve “tamamen” katılıyorum düzeyinde çıktığı anlaşılmaktadır.

Öz-Yeterlik İnanç ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Test sonuçları ölçek alt boyutlarına göre Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Bağlı Olarak Karşılaştırılması

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Öz-yeterlik İnanç	Öğrenme Ortamını	Kadın	304	4,15	,556	1,032	,303
		Erkek	157	4,09	,571		
	Düzenleme	Kadın	304	4,08	,467	,778	,437
		Erkek	157	4,04	,557		
	Sınıf Yönetimi	Kadın	304	4,23	,462	1,619	,106
		Erkek	157	4,15	,520		
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Kadın	304	4,55	,411	2,851	,005
		Erkek	157	4,43	,449		
	İletişim Becerileri	Kadın	304	3,91	,657	1,682	,091
		Erkek	157	3,80	,610		
	Aile Katılımı	Kadın	304	4,16	,530	3,480	,001
		Erkek	157	3,97	,629		
Mesleki Tutum	Sevgi	Kadın	304	4,05	,621	3,542	,000
		Erkek	157	3,82	,686		
	Değer	Kadın	304	4,61	,387	3,657	,000
		Erkek	157	4,46	,501		
	Uyum	Kadın	304	4,25	,688	3,152	,002
		Erkek	157	4,02	,833		

Tablo 3’de, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarına yönelik aritmetik ortalamalarının iletişim becerileri (t=2,851; p=005) ve planlama (t=3,480; p=001) alt boyutlarında cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarına yönelik aritmetik ortalamaların diğer boyutlarda cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamaların cinsiyete bağlı olarak istatistiksel

açından anlamlı düzeyde farklılaştığı iletişim becerileri ve planlama boyutlarında, kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 4,55$ ve $\bar{X} = 4,16$) erkek öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamalardan ($\bar{X} = 4,43$ ve $\bar{X} = 3,97$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 3’de, aritmetik ortalamaların cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı boyutlarda da kadın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamaların, erkek öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamalardan göreceli olarak daha yüksek çıktığı gözlenmektedir. Bu sonuçlar, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürde, araştırmada elde ettiğimiz bu sonuçla örtüşen bazı araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Örneğin, Eskici (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine bağlı olarak, kadın öğretmenlerinin lehine, istatistiksel yönden farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, toplumumuzda öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olduğu (Koray, 1993: 27-34) düşüncesini doğrulamaktadır.

Tablo 3’de, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarına yönelik aritmetik ortalamalarının sevgi ($t=3,542$; $p=000$), değer ($t=3,657$; $p=000$) ve uyum ($t=3,152$; $p=002$) boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamaların cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı sevgi, değer ve uyum boyutlarında, kadın öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 4,05$, $\bar{X} = 4,61$ ve $\bar{X} = 4,25$) erkek öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamalardan ($\bar{X} = 3,82$, $\bar{X} = 4,46$ ve $\bar{X} = 4,02$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kadın öğretmenlerinin mesleki tutumlarının erkek öğretmenlerin mesleki tutumlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sunucuna göre, kadın öğretmenlerinin mesleklerine karşı daha güçlü bağlılık duygusu geliştirdiğini söyleyebiliriz. Literatürde, bu araştırmada elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşen bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Topaloğlu (2014) ve Asar (2014) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki tutumlarının cinsiyetlerine bağlı olarak, kadın öğretmenlerin lehine, istatistiksel yönden farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Öz-Yeterlik İnanç ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Branşa Göre Karşılaştırılması

Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik meleğine yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların branşlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Test sonuçları ölçek alt boyutlarına göre Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4’de, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının öğrenme ortamını düzenleme ($t=2,579$; $p=010$), öğrenme-öğretme süreci ($t=3,044$; $p=002$), aile katılımı ($t=4,213$; $p=000$) ve planlama ($t=5,068$; $p=000$) alt boyutlarında branşlarına bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaştığı görülmektedir. Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarına yönelik aritmetik ortalamaların diğer boyutlarda branşa bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Branşlarına Bağlı Olarak Karşılaştırılması

<i>Ölçek</i>	<i>Boyut</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öz-yeterlik İnanç	Öğrenme Ortamını Düzenleme	Okul Öncesi	138	4,23	,555	2,579	,010
		Sınıf	323	4,08	,559		
	Sınıf Yönetimi	Okul Öncesi	138	4,14	,513	1,943	,053
		Sınıf	323	4,03	,491		
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Okul Öncesi	138	4,31	,494	3,044	,002
		Sınıf	323	4,17	,472		
	İletişim Becerileri	Okul Öncesi	138	4,55	,437	1,584	,114
		Sınıf	323	4,49	,422		
	Aile Katılımı	Okul Öncesi	138	4,06	,693	4,213	,000
		Sınıf	323	3,80	,604		
	Planlama	Okul Öncesi	138	4,30	,597	5,068	,000
		Sınıf	323	4,01	,540		
Mesleki tutum	Sevgi	Okul Öncesi	138	4,12	,623	3,310	,001
		Sınıf	323	3,90	,654		
	Değer	Okul Öncesi	138	4,65	,400	2,855	,004
		Sınıf	323	4,52	,444		
	Uyum	Okul Öncesi	138	4,27	,731	1,833	,067
		Sınıf	323	4,13	,752		

Tablo 4’de, aritmetik ortalamaların branşa bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı öğrenme-öğretme süreci, aile katılımı ve planlama boyutlarında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 4,31$; $\bar{X} = 4,06$ ve $\bar{X} = 4,30$) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamalardan ($\bar{X} = 4,17$; $\bar{X} = 3,80$ ve $\bar{X} = 4,01$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, aritmetik ortalamaların branşa bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı boyutlarda da okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamaların, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamalardan göreceli olarak daha yüksek çıktığı gözlenmektedir.

Özetle, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik meleğine yönelik tutumlarının branşlarına bağlı olarak karşılaştırılması bağlamında araştırmada elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonucun, okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerini öğretme kaygısından uzak bir şekilde, bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişimi ve öz-bakım becerileri bakımından, ilkökula hazırlamaya dayalı eğitim vermelerinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Literatür taraması sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının branşlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan farklılaştığını gösteren bazı araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Örneğin, Zararsız (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının branşa bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamaların diğer branş

öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamalardan göreceli olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından daha yüksek çıkmıştır. Söz konusu sonuçlar, eğitim kademesi yükseldikçe öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bunu tam olarak söyleyebilmek için farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılacağı araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Tablo 4’de, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarına yönelik aritmetik ortalamalarının sevgi ($t=3,310$; $p=001$) ve değer ($t=2,855$; $p=004$) alt boyutlarında branşlarına bağlı olarak istatistiksel yönden farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tutumlarına yönelik aritmetik ortalamasının uyum boyutunda ise branşa bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamaların branşa bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı sevgi ve değer boyutlarında, okul öncesi öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların ($\bar{X} = 4,12$ ve $\bar{X} = 4,65$) sınıf öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamalardan ($\bar{X} = 3,90$ ve $\bar{X} = 4,52$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamasının branşa bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı uyum boyutunda da okul öncesi öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 4,27$) sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 4,13$) göreceli olarak daha yüksek çıktığı gözlenmektedir. Kısaca, araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin mesleki tutumlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, okul öncesi eğitimin oyun temelli bir eğitim olmasından dolayı, okul öncesi öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere göre yaptıkları meslekten daha fazla zevk almalarına bağlanabilir. Literatür taramasında, çalışmada elde ettiğimiz bu sonuçla örtüşen bazı araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Örneğin, Şenol Ulu (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki tutumlarının branşa bağlı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin lehine istatistiksel yönden farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

Öz-Yeterlik İnancı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Okulun Bulunduğu Yere Göre Karşılaştırılması

Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların okulun bulunduğu yere bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Test sonuçları sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun alt boyutlarına göre Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yere Bağlı Olarak Karşılaştırılması

<i>Ölçek</i>	<i>Boyut</i>	<i>Yerleşim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öz-yeterlik İnanç	Öğrenme Ortamını Düzenleme	İl merkezi	202	4,12	,581	-,320	,749
		İlçe	259	4,14	,546		
	Sınıf Yönetimi	İl merkezi	202	4,07	,540	,266	,791
		İlçe	259	4,06	,466		
	Öğrenme-Öğretme Süreci	İl merkezi	202	4,22	,524	,380	,704
		İlçe	259	4,20	,450		
	İletişim Becerileri	İl merkezi	202	4,56	,435	,821	,412
		İlçe	259	4,49	,421		
	Aile Katılımı	İl merkezi	202	3,94	,672	1,983	,048
		İlçe	259	3,82	,616		
Planlama	İl merkezi	202	4,12	,626	,908	,364	
	İlçe	259	4,08	,527			
Mesleki tutum	Sevgi	İl merkezi	202	4,03	,615	1,775	,077
		İlçe	259	3,92	,677		
	Değer	İl merkezi	202	4,60	,411	1,835	,067
		İlçe	259	4,52	,451		
	Uyum	İl merkezi	202	4,19	,792	,655	,513
		İlçe	259	4,15	,712		

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamaların okulun bulunduğu yere bağlı olarak sadece aile katılımı boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t= 1,983$; $p= ,048$) anlaşılmaktadır. Diğer boyutlarda öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarına yönelik aritmetik ortalamaların, okulun bulunduğu yere bağlı olarak sadece göreceli şekilde farklılaştığı görülmektedir. Tablo 5’de görüldüğü gibi, sınıf yönetimi öz-yeterlik inancının iletişim becerileri boyutunda il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama 4,56; ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ise 4,49 olarak hesaplanmıştır. Öz-yeterlik inancının planlama boyutunda ise il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamasının 4,12; ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin aritmetik ortalamasının ise 4,08 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç doğrultusunda, merkezde bulunan okulların sahip oldukları imkânlar, öğrenci ve aile profilinin öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Literatür taraması sırasında, bu

araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yer kapsamında elde ettiğimiz sonuçla karşılaştırılabilecek herhangi bir yüksek lisans ya da doktora tezi olmadığı görülmüştür.

Tablo 5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamalar okulun bulunduğu yere bağlı olarak hiçbir boyutta istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki tutumlarına yönelik aritmetik ortalamaların okulun bulunduğu yere bağlı olarak göreceli şekilde farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin mesleki tutumunu yansıtan sevgi boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 4,03$), ilçelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 3,92$) göreceli olarak daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, mesleki tutumun değer boyutunda da il merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 4,60$), ilçelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 4,52$) göreceli olarak daha yüksek çıkmıştır. Mesleki tutumun uyum boyutunda ise il merkezinde görev yapan öğretmenlerle ilçelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ($\bar{X} = 4,19$ ve $\bar{X} = 4,15$) hemen hemen aynı düzeyde gerçekleşmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, okulun bulunduğu çevre imkânlarının ve ailenin eğitime olan ilgisinin öğretmenlerin mesleki tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Literatürde, öğretmenlerin mesleki tutumlarının okulun bulunduğu yere göre karşılaştırılması bağlamında, bu araştırmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilecek araştırmalara rastlanmamaktadır.

Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumdan Kestirilmesine İlişkin Bulgular

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, öğrenme ortamı düzenleme boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirilmeye çalışılmış ve bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrenme Ortamı Düzenleme Boyutunda Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumdan Kestirilmesine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tutum Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,409	,270		8,907	,000		
Sevgi	,094	,052	,110	1,798	,073	,25	,08
Değer	,234	,066	,181	3,561	,000	,16	,16
Uyum	,067	,042	,089	1,595	,111	,21	,07
R= ,31	R ² = ,09						
F _(3,457) = 15,78	p= ,000						

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının, öğrenme ortamı düzenleme boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmektedir (R=,31; F=15,78; p=,000). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumlarının öğrenme ortamı düzenleme boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarındaki varyansın % 09'unu açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6'da, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından sadece değer boyutunun okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının öğrenme ortamı düzenleme boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = ,181$; $t = 3,561$; $p = ,000$) görülmektedir. Tablo 6'da, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından sevgi boyutunun öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğrenme ortamı düzenleme boyutu üzerinde etkisinin anlamlı düzeye yakın gerçekleştiği ($\beta = ,110$; $t = 1,798$; $p = ,073$) gözlenmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından uyum boyutunun ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğrenme ortamı düzenleme boyutu üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($\beta = ,089$; $t = 1,595$; $p = ,111$) anlaşılmaktadır.

Tablo 6'da, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamı düzenleme boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları arasındaki korelasyon birlikte incelendiğinde, öğrenme ortamı düzenleme boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonunun ,25; öğrenme ortamı düzenleme boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun ,16; öğrenme ortamı düzenleme boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise ,21 olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik inancının öğrenme ortamı düzenleme boyutu arasındaki korelasyon ayrı ayrı, yani öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarının birbiri üzerindeki etkisi sabitlenerek incelendiğinde, öğrenme ortamı düzenleme boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonunun ,08; öğrenme ortamı düzenleme boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun ,16; öğrenme ortamı düzenleme boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise ,07 olduğu görülmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamı düzenleme boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından kestirilmesine ilişkin istatistiksel regresyon formülü aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

$$\text{Öğrenme ortamı düzenleme}' : 2,409 + ,094\text{sevgi} + ,234\text{değer} + ,67\text{uyum}$$

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirilmeye çalışılmış ve bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Yönetimi Boyutunda Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumdan Kestirilmesine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tutum Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,236	,234		9,538	,000		
Sevgi	,115	,045	,150	2,526	,012	,32	,12
Değer	,233	,057	,203	4,090	,000	,31	,18
Uyum	,076	,036	,113	2,072	,039	,27	,10
R = ,38		R ² = ,14					
F _(3,457) = 24,88		p = ,000					

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının sınıf yönetimi boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmektedir ($R=,38$; $F=24,88$; $p=,000$). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf yönetimi boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarındaki varyansın %14'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7'de, öğretmenlik mesleğine yönelik her üç tutum boyutunun okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının sınıf yönetimi boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir (değer boyutu için $\beta= ,203$; $t= 4,090$; $p= ,000$; sevgi boyutu için $\beta= ,150$; $t= 2,526$; $p= ,012$; uyum boyutu için $\beta= ,113$; $t= 2,072$; $p= ,039$). Tabloda, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları arasındaki korelasyon birlikte incelendiğinde, sınıf yönetimi boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonun ,32; sınıf yönetimi boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun ,31; sınıf yönetimi boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise ,27 olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik inancının sınıf yönetimi boyutu arasındaki korelasyon ayrı ayrı, yani öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarının birbiri üzerindeki etkisi sabitlenerek incelendiğinde sınıf yönetimi boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonun ,12; sınıf yönetimi boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun ,18; sınıf yönetimi boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise ,10 olduğu görülmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından kestirilmesine ilişkin istatistiksel regresyon formülü aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

$$\text{Sınıf yönetimi}' : 2,236 + ,115\text{sevgi} + ,233\text{değer} + ,076\text{uyum}$$

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirilmeye çalışılmış ve bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumdan Kestirilmesine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tutum Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,126	,223		9,530	,000		
Sevgi	,059	,043	,080	1,363	,173	,30	,06
Değer	,332	,054	,298	6,127	,000	,38	,28
Uyum	,081	,035	,125	2,331	,020	,27	,10
R= ,41	$R^2 = ,17$						
$F_{(3,457)} = 30,99$	$p = ,000$						

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenme-öğretme süreci boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmektedir ($R=,41$; $F=30,99$; $p=,000$). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenme-öğretme

süreci boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarındaki varyansın %17'sini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8'de, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun değer ve uyum boyutlarının öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğrenme-öğretme süreci boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu (değer boyutu için $\beta = ,298$; $t = 6,127$; $p = ,000$; uyum boyutu için $\beta = ,125$; $t = 2,331$; $p = ,020$) görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından sevgi boyutunun ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğrenme-öğretme süreci boyutu üzerinde etkisinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($\beta = ,080$; $t = 1,363$; $p = ,173$) anlaşılmaktadır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları arasındaki korelasyon birlikte incelendiğinde, öğrenme-öğretme süreci boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyon ,30; öğrenme-öğretme süreci boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyon ,38; öğrenme-öğretme süreci boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyon ise ,27 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik inancının öğrenme-öğretme süreci boyutu arasındaki korelasyon ayrı ayrı, yani öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarının birbiri üzerindeki etkisi sabitlenerek incelendiğinde öğrenme-öğretme süreci boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonun ,06; öğrenme-öğretme süreci boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun ,28; öğrenme-öğretme süreci boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise ,10 olduğu görülmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından kestirilmesine ilişkin istatistiksel regresyon formülü aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

Öğrenme öğretmen süreci': $2,126 + ,059\text{sevgi} + ,332\text{değer} + ,081\text{uyum}$

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirmeye çalışılmış ve bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin iletişim becerileri boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından istatistiksel olarak kestirilebildiği görülmektedir ($R = ,41$; $F = 30,98$; $p = ,000$). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algılarının iletişim becerileri boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarındaki varyansın %17'sini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9: İletişim Becerileri Boyutunda Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumdan Kestirilmesine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tutum Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,62	,197		13,389	,000		
Sevgi	,030	,038	,046	,795	,427	,28	,04
Değer	,317	,048	,322	6,612	,000	,38	,30
Uyum	,073	,031	,128	2,376	,018	,25	,11
R= ,41	$R^2 = ,17$						
$F_{(3,457)} = 30,98$	$p = ,000$						

Tablo 9’da, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından değer ve uyum boyutlarının okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının iletişim becerileri boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu (değer boyutu için $\beta = ,322$; $t = 6,612$; $p = ,000$; uyum boyutu için $\beta = ,128$; $t = 2,376$; $p = ,018$) görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından sevgi boyutunun ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının iletişim becerileri boyutu üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($\beta = ,046$; $t = ,795$; $p = ,427$) anlaşılmaktadır.

Tablo 9’da, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının iletişim becerileri boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları arasındaki korelasyon birlikte incelendiğinde, iletişim becerileri boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonunun ,28; iletişim becerileri boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun ,38; iletişim becerileri boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise ,25 olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları ile iletişim becerileri boyutu arasındaki korelasyon ayrı ayrı, yani öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarının birbiri üzerindeki etkisi sabitlenerek incelendiğinde, iletişim becerileri boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonunun ,04; iletişim becerileri boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun ,30; iletişim becerileri boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise ,11 olduğu görülmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından kestirilmesine ilişkin istatistiksel regresyon formülü aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

İletişim becerileri': $2,62 + ,030\text{sevgi} + ,317\text{değer} + ,073\text{uyum}$

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin aile katılımı boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirilmeye çalışılmış ve bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının aile katılımı boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirilebildiği görülmektedir ($R = ,32$; $F = 17,38$; $p = ,000$). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algılarının aile katılımı boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarındaki varyansın %10’nu açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10: Aile Katılımı Boyutunda Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumdan Kestirilmesine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tutum Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,238	,308		7,261	,000		
Sevgi	,280	,060	,284	4,679	,000	,30	,21
Değer	,154	,075	,104	2,059	,040	,23	,10
Uyum	-,042	,048	-,049	-,883	,378	,16	-,04
R = ,32	$R^2 = ,10$						
$F_{(3,457)} = 17,38$	$p = ,000$						

Tablo 10’da, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından sevgi ve değer boyutlarının okulöncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının aile

katılımı boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu (sevgi boyutu için $\beta = ,284$; $t = 4,679$; $p = ,000$; değer boyutu için $\beta = ,104$; $t = 2,059$; $p = ,040$) görülmektedir. Tabloda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından uyum boyutunun öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının aile katılımı boyutu üzerinde etkisinin anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($\beta = -,049$; $t = -,883$ $p = ,378$) anlaşılmaktadır.

Tablo 10'da, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin aile katılımı boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları arasındaki korelasyon birlikte incelendiğinde, aile katılımı boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonun $,30$; aile katılımı boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun $,23$; aile katılımı boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise $,16$ olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları ile aile katılımı boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inancı arasındaki korelasyon ayrı ayrı, yani öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarının birbiri üzerindeki etkisi sabitlenerek incelendiğinde, aile katılımı boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonun $,21$; aile katılımı boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun $,10$; aile katılımı boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise $-,04$ olduğu görülmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin aile katılımı boyutunda, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından kestirilmesine ilişkin istatistiksel regresyon formülü aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

$$\text{Aile katılımı}' : 2,238 + ,280\text{sevgi} + ,154\text{değer} - ,042\text{uyum}$$

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin planlama boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirmeye çalışılmış ve bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının, planlama boyutunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirilebildiği görülmektedir ($R = ,38$; $F = 25,29$; $p = ,000$). Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının planlama boyutunda öz-yeterlik inançlarındaki varyansın %14'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11: Planlama Boyutunda Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumdan Kestirilmesine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tutum Boyutu	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,962	,268		7,310	,000		
Sevgi	,153	,052	,174	2,931	,004	,32	,14
Değer	,292	,065	,222	4,479	,000	,33	,20
Uyum	,048	,042	,063	1,153	,236	,24	,05
R = ,38	R ² = ,14						
F _(3,457) = 25,29	p = ,000						

Tablo 11'de, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından sevgi ve değer boyutlarının okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının planlama boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu (sevgi boyutu için $\beta = ,174$; $t = 2,931$; $p = ,004$; değer boyutu için $\beta = ,222$; $t = 4,479$; $p = ,000$) görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından uyum boyutunun ise öğretmenlerin öz-yeterlik

inançlarının planlama boyutu üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği ($\beta= ,063$; $t= 1,153$; $p= ,236$) anlaşılmaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin planlama boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları arasındaki korelasyon birlikte incelendiğinde, planlama boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonunun ,32; planlama boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun ,33; planlama boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise ,24 olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik inancının planlama boyutu arasındaki korelasyon ayrı ayrı, yani öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarının birbiri üzerindeki etkisi sabitlenerek incelendiğinde, planlama boyutu ile sevgi boyutu arasındaki korelasyonunun ,14; planlama boyutu ile değer boyutu arasındaki korelasyonun ,20; planlama boyutu ile uyum boyutu arasındaki korelasyonun ise ,05 olduğu görülmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin planlama boyutunda sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum boyutlarından kestirilmesine ilişkin istatistiksel regresyon formülü aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

Öğrenme ortamı düzenleme': $1,962+ ,153\text{sevgi}+ ,292\text{değer}+ ,048\text{uyum}$

Özetle bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleklerine karşı sahip oldukları tutum düzeylerinin öz-yeterlik inançlarını etkilediği belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin mesleğini severek, isteyerek ve zevk alarak yapmalarının, aynı zamanda öz-yeterlik inançlarını da geliştireceği anlaşılmaktadır. Literatürde, ender de olsa, öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumdan kestirilmesine ilişkin olarak, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Örneğin, Sandıkçı (2011) ve Derman (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da öz-yeterlik inancıyla, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Kısaca, söz konusu çalışmalarda, bu çalışmada ulaştığımız sonuçlarda olduğu gibi, öğretmenlerin öz-yeterlik inancı ile mesleki tutumlarının birbirleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, temel eğitimde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile mesleki tutumları cinsiyet, branş ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu başlık altında çalışmada ulaşılan genel sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının iletişim becerileri ve planlama alt boyutlarında erkek öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu; aynı zamanda kadın öğretmenlerin mesleki tutumlarının erkek öğretmenlerin tutumlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedenleri, ayrıntılı şekilde yapılacak çalışmalarla incelenip, araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenlere bu kapsamda destek sağlanması önerilebilir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, aile katılımı ve planlama alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha üst düzeyde gerçekleşmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları öğrenme ortamını düzenleme, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme süreci ve iletişim becerileri alt boyutlarında da sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından göreceli olarak daha yüksek çıkmıştır. Öte yandan,

okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, sevgi ve değer alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha üst düzeyde gerçekleşmiştir. Uyum boyutunda ise, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumları, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmamakla birlikte, sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumlarından göreceli olarak daha yüksek çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin gerek sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının, gerekse öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf öğretmenlerinden daha üst düzeyde gerçekleşmiş olmasından hareketle, daha ayrıntılı şekilde yapılacak araştırmalarla, bunun nedenleri araştırılıp, sınıf öğretmenlerine bu kapsamda gerekli destek sağlanabilir.

Araştırmada, il merkezindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, aile katılımı boyutunda ilçelerdeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından, istatistiksel olarak daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, ilçelerde görev yapan öğretmenlerin, aile katılımı konusunda, il merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha dezavantajlı durumda olduklarını göstermektedir. Daha ayrıntılı olarak yapılacak araştırmalarla bunun nedenleri araştırılıp, bu doğrultuda ilçelerde görev yapmakta olan öğretmenlere destek verilebilir. Öte yandan, okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, görev yaptıkları okulun bulunduğu yere bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı; ancak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının görev yaptıkları okulun bulunduğu yere bağlı olarak okul öncesi öğretmenlerin lehine göreceli şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarının tüm boyutlarında istatistiksel olarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından kestirilebildiği görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki tutumlarının sınıf yönetimi öz-yeterlik inançlarını etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin mesleki tutumlarını geliştirmeye yönelik çalışmalarla (öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirerek, saygınlığını artırmak gibi) aynı zamanda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları da geliştirilebilir. Son olarak, öğretmenlerin mesleki tutumlarının ya da öz-yeterlik inançlarının düşük ya da yüksek olmasının, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere sunduğu imkânların (özlük hakları, görevde yükselme ve ödüllendirme gibi), öğretmenlerin mesleki tutumları ve öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Arkan, K. (2011). **Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri İle İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M. Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Asar, R. (2014). **Eğitim Kurumlarında Kadın Yöneticilere Karşı Tutumların Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, E. Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise Of Control*. New York: W. H. Freeman and Company: Yıldırım, A. 2011, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayhan, P. (2009). **İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilen, M. (1992). **Eğitimde Verimliliğe Öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 8, (s. 27-30).
- Çağlar, Ç. (2009). “Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler”, **Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi** (Editör: M. Çelikten). 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2005). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, **Etkili Sınıf Yönetimi** (Editör: H. Kıran), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derman, A. (2007). **Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, S. Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdem, M. ve Akman, Y. (1996). **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erol, Z. (2006). **Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A. K. Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Eskici, M. (2013). **İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz-Yeterlik Algıları İle Tutumları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gezer, K., Kaya, Y., Köse, S. (2007). **Fen bilgisi öğretmen adaylarının bölümlerini seçme nedenleri: Ailenin Rolü**. 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Kadim, M. (2012). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koray, M. (1983). **Çalışma Yaşamında Kadın Gereçekleri**, Basisen Yayını, İzmir.
- Korkmaz, G. (2009). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Özata, H. (2007). **Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Sandıkçı, M. (2011). **Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algıları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saraç, C. (2001). **Türk Dili ve Edebiyat/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, M. (2000). “Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama”, **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar** (Editör: L.Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabancı, A. (2008). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, **Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi** (Editör: M. Çelikten). (2. Baskı). Ankara: Anıl Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2001). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** (1. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şenol Ulu, F. B. (2012). **Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A. K. Ü., Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Tomlinson, C. A. (2007). **Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklaştırılmış Eğitim** (Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). Ankara: Redhouse; Beler, Y. (2010). Farklaştırılmış Öğretim Ortamının Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topaloğlu, M. (2014). **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Kendi Yaşam Kalitelerine Yansımalarının İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Wragg, E. C. (2001). *Class Management in The Primary School*. London, GBR: Routledge.
- Zararsız, N. (2012). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.