



T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGISI, SINIF YÖNETİMİ  
KAYGISI VE ÖĞRENCİ KONTROL İDEOLOJİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

**Ramazan ÖZKUL**

**Malatya-2021**

T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGISI, SINIF YÖNETİMİ  
KAYGISI VE ÖĞRENCİ KONTROL İDEOLOJİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

**Ramazan ÖZKUL**

**Danışman: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ**

**Malatya-2021**

## ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ' in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkilerin Analizi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ramazan ÖZKUL



**Ezgi, Eymen ve Nuriye' ye**

## ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin uygulama alanındaki en önemli görevi öğretmenlerdedir. Bu nedenle öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri algılama biçimi, yönetime ve sınıf yönetimine ilişkin anlayışları çok önemlidir. Bu araştırmada Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkilerin Analizi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların alan yazına ve eğitim camiasına katkıda bulunması beklenmektedir.

Çalışmamı tamamlayabilmek için birçok kişinin önemli desteği ve katkılarından yararlandım. Bu nedenle; doktora sürecim boyunca bilgisini ve desteğini esirgemeyen, başarılı olmam için özen gösteren, eğitim yönetimi ve denetimi alanında bakış açımın ve araştırma becerilerimin gelişmesine katkıda bulunan örnek aldığım değerli danışman hocam Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerimde bulunarak, tezimin daha nitelikli hale gelmesine katkıda bulunan ve beni süreçte yönlendiren hocalarım Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD ve Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e şükranlarımı sunarım.

Doktora eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER, Doç. Dr. Melike CÖMERT, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ, Doç. Dr. Ali KIŞ, Doç. Dr. Necdet KONAN, Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK, Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN, Dr. Öğr. Üyesi Servet ATİK ve Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşamım boyunca bana hep inanan, güvenen, desteklerini ve sevgilerini hep yanımda hissettiğim eşime ve çocuklarıma, ayrıca bu süreçte beni destekleyen tüm arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım.

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGISI, SINIF YÖNETİMİ KAYGISI VE ÖĞRENCİ KONTROL İDEOLOJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ

ÖZKUL, Ramazan

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Mart-2021, XVI+226 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 8957 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde okul kademesi ve cinsiyet tabaka olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında eksik ve hatalı doldurulmuş veriler ayıklandıktan sonra geriye kalan 599 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 273' ü (%45,6) kadın, 326' sı (%54,4) erkektir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi değişkenine göre; 196' sı (%32,7) okulöncesi-ilkokul, 273' ü (%45,6) ortaokul ve 130' u (%21,7) lise düzeyinde görevlidir.

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri düzeylerinin birlikte değişip değişmediği, bir değişim varsa nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılırken ise ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı (zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı) ve öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili alanyazın göz önünde bulundurularak, doğrudan ve dolaylı etkileri öngören bir model öne sürülmüştür. Bu modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modeli (YEM) çerçevesinde gözlenen değişkenlerle yol analizi çalışması yapılmıştır. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin veriler ölçekler ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu tez kapsamında veriler; “Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği”, “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi kısmında, basit korelasyon testi, regresyon analizi, betimsel istatistikler, path (yol) analizi yapılmıştır.

Araştırmaya ait 2 alt problem ve 10 hipotez belirlenmiştir. Hipotezlerin tamamının kabul edildiği görülmektedir. Araştırmanın öne çıkan bulguları, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düşük düzeyde ( $\bar{x}=2.12$ ), sınıf yönetimi kaygısının alt boyutları olan zaman yönetimi kaygısı ( $\bar{x}=3.42$ ), iletişim kaygısı ( $\bar{x}=3.58$ ) ve motivasyon kaygısı ( $\bar{x}=3.58$ ) yüksek düzeyde ve öğrenci kontrol ideolojilerinin ( $\bar{x}=3.05$ ) gözetimci olduğu görülmektedir. Araştırma modeline göre öz-yeterlik (ÖY), zaman yönetimi kaygısını (ZYK) doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.248$ ), motivasyon kaygısını (MK) doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.230$ ) ve iletişim kaygısını (İK) doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.229$ ) etkilemektedir. Öz-yeterlik (ÖY), öğrenci kontrol ideolojilerini (ÖKİ) doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.187$ ) etkilemektedir. Zaman yönetimi kaygısı (ZYK) öğrenci kontrol ideolojilerini (ÖKİ) doğrudan pozitif yönde ( $\beta=.205$ ), motivasyon kaygısı (MK) öğrenci kontrol ideolojilerini (ÖKİ) doğrudan pozitif yönde ( $\beta=.191$ ) ve iletişim kaygısı (İK) öğrenci kontrol ideolojilerini (ÖKİ) doğrudan pozitif yönde ( $\beta=.123$ ) etkilemektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısının kısmi aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlik algısının öğrenci kontrol ideolojileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmakla birlikte zaman yönetimi kaygısı ( $\beta=-.188$ ), motivasyon kaygısı ( $\beta=-.197$ ) ve iletişim kaygısı ( $\beta=-.212$ )

aracılığıyla da ğrenci kontrol ideolojilerini etkilemektedir. Bu bulgulardan hareketle ğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin artırılması ve kaygı düzeylerinin azaltılması için yetkililerce örnek iyi uygulamaların ve doğru rol modellerin öğretmenlerle buluşturulması; öğretmenler için sürekli bir performans değerlendirme sisteminin kurulması şeklinde öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** ğretmen, z-Yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı, ğrenci Kontrol İdeolojileri, Yapısal Eşitlik Modeli





## ABSTRACT

# ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS 'SELF-EFFICACY PERCEPTION, CLASSROOM MANAGEMENT CONCERN AND PUPIL CONTROL IDEOLOGIES

ÖZKUL, Ramazan

PhD, Inonu University Institute of Educational Sciences Department of Educational Administration

Advisor: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

March-2021, XVI + 226 pages

The aim of this study is to investigate the relationships between teachers' self-efficacy perception, classroom management concern and pupil control ideologies. The population of the study consists of 8957 teachers working in schools affiliated to the Ministry of Education in Battalgazi and Yeşilyurt districts, which are the central districts of Malatya province in the 2019-2020 academic year. In this study, stratified sampling was preferred among the random sampling method. In the sample of the study, it was used as school level and gender layer. Within the scope of the research, the remaining 599 participants formed the sample of the research after the missing and incorrectly filled data were removed. The distribution of teachers in the sample in terms of gender variable; 273 (45.6%) are women and 326 (54.4%) are men. The distribution of the teachers in the sample in terms of the school level they work at; 196 (32.7%) preschool-primary school, 273 (45.6%) secondary school and 130 (21.7%) high school.

In the study, the general screening model method is used to determine the levels of teachers' self-efficacy, classroom management concern and pupil control ideologies. The relational screening model was preferred to determine whether the teachers' self-efficacy perception, classroom management concern and pupil control ideologies have changed or not and how they are determined in case of change. A model that predicts direct and indirect effects has been proposed by taking into account the literature on teachers' self-efficacy perception, classroom management concern (time management concern, motivational concern, and communication concern) and pupil control ideologies. In order to test this model, a path analysis study was performed with the variables observed within the framework of structural equation modeling (SEM). Data on the variables of the study were collected through scales and a personal information form. Data in this thesis; "Classroom Management Concern Scale", "Teacher Self-Efficacy Scale", "Pupil Control Ideology Scale" and personal information about the participants were collected through "Personal Information Form". In the analysis of the research data, simple correlation test, regression analysis, descriptive statistics, path analysis were performed.

As a result of the research, 2 sub-problems and 10 hypotheses of the research were determined. It is seen that all hypotheses are accepted. The prominent findings of the research are that teachers' self-efficacy perceptions ( $\bar{x}=2.12$ ) are moderate, time management ( $\bar{x}=3.42$ ), communication ( $\bar{x}=3.58$ ) and motivation ( $\bar{x}=3.58$ ) concern sub-dimensions of classroom management concern are high, pupil control ideologies ( $\bar{x}=3.05$ ) are at a medium level. According to the research model, self-efficacy (ÖY), time management concern (ZYK) are directly negative ( $\beta = -.248$ ), motivation concern (MK) is directly negative ( $\beta = -.230$ ) and communication concern (İK) is directly negative. ( $\beta = -.229$ ) affects. Self-efficacy (ÖY) affects pupil control ideologies (ÖKİ) directly negatively ( $\beta = -.187$ ). Time management concern (ZYK) pupil control ideologies (ÖKİ) directly in the positive direction ( $\beta = .205$ ), motivation concern (MK) pupil control ideologies (ÖKİ) directly in the positive direction ( $\beta = .191$ ) and communication concern (İK) pupil control influences their ideology (ÖKİ) directly in the positive direction ( $\beta = .123$ ). In the relationship between teachers' self-efficacy perception and pupil control ideologies, time management concern ( $\beta = -.188$ ), motivation concern ( $\beta = -.197$ ) and communication concern ( $\beta = -.212$ ) were found to have a partial mediating effect. According to these findings, in order to increase the

perception of teachers' self-efficacy and decrease their anxiety levels, the authorities brought together exemplary good practices and right role models with teachers; Suggestions have been developed to establish a continuous performance evaluation system for teachers.

**Keywords:** Teacher, Self-Efficacy Perception, Classroom Management Concern, Pupil Control Ideologies, Structural Equation Modeling



## İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayım.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Öz-yeterlik.....	10
2.1.1. Öz-Yeterlik Kaynakları.....	15
2.1.2. Sosyal Bilişsel Teori.....	20
2.1.3. Öğretmen Öz-yeterliği.....	23
2.1.4. Öz-yeterlik Boyutları.....	33
2.1.5. Öğretmen Öz-yeterliğinin Değerlendirilmesi.....	35
2.1.6. Öğretmen Öz-yeterliği ile İlgili Değişkenler.....	35
2.1.7. Kolektif Öğretmen Yeterliği.....	44
2.2. Kaygı.....	46
2.2.1. Öğretmenlik Meslek Kaygısı.....	52
2.2.2. Sınıf Yönetimi Kaygısı.....	57
2.2.3. Sınıf Yönetimi Kaygısı Boyutları.....	63
2.2.4. Kaygı Tedavisi ve Yönetimi.....	69
2.3. Öğrenci Kontrol İdeolojileri.....	70
2.3.1. Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi.....	77
2.3.2. İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisi.....	78

2.3.3. Öğrenci kontrol ideolojilerinin değerlendirilmesi .....	80
2.4. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiler .....	81
2.4.1. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı ve Sınıf Yönetimi Kaygısı İlişkisi .....	81
2.4.2. Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri İlişkisi .....	86
2.4.3. Öz-yeterlik Algısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri İlişkisi .....	88
2.4.4. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki.....	89
2.5. İlgili Araştırmalar .....	90
2.5.1. Öz-yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar .....	90
2.5.2. Sınıf yönetimi kaygısı ve kaygı ile ilgili yapılan araştırmalar.....	95
2.5.3. Öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili yapılan araştırmalar.....	101
BÖLÜM III .....	104
YÖNTEM .....	104
3.1. Araştırmanın Modeli .....	104
3.2. Evren ve Örneklem .....	106
3.3. Veri Toplama Araçları .....	108
3.3.1. Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği .....	108
3.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği.....	110
3.3.3. Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği.....	111
3.4. Verilerin Analizi.....	113
BÖLÜM IV .....	119
BULGULAR VE YORUM .....	119
4.1. Öğretmenlerin Öz-yeterlik, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Algı Düzeyleri .....	119
4.2. Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiler .....	121
4.2.1. Modelin Anlamlılığına İlişkin Hipotezlerin Test Edilmesi .....	122
4.2.2. Aracılık Etkisine İlişkin Hipotezlerin Test Edilmesi.....	125
BÖLÜM V .....	133
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	133
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	133
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	137
5.2.1. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	138

5.2.2. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	139
5.2.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	141
5.2.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	142
5.2.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	143
5.2.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	144
5.2.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	146
5.2.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	147
5.2.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	149
5.3. Öneriler .....	151
5.3.1. Uygulayıcılara öneriler .....	151
5.3.2. Araştırmacılara öneriler .....	155
KAYNAKÇA.....	157
EKLER.....	221
Ek 1: Veri Toplama Araçları.....	221
Ek 2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	224
Ek 3. Etik Kurul İzin Onayı .....	225
Ek 4. Ölçek İzin Onayları.....	226

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Kaygı ve Korku Arasındaki Farklar .....	49
Tablo 2. Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojileri Öğretmen Özellikleri .....	78
Tablo 3. İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojileri Öğretmen Özellikleri .....	79
Tablo 4. Evren ve Örneklemde Yer Alan Katılımcıların Tabakalara Göre Dağılımı ...	106
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	107
Tablo 6. Tek Değişkenli Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .....	115
Tablo 7. Çok Değişkenli Normallik Analizleri.....	116
Tablo 8. Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin İkili Korelasyonları.....	117
Tablo 9. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri ...	117
Tablo 10. Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları, Sınıf Yönetimi Kaygısı Alt Boyutları ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Düzeylerine İlişkin Veriler .....	119
Tablo 11. Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı Alt Boyutları (Zaman Yönetimi Kaygısı-Motivasyon Kaygısı-İletişim Kaygısı), Öğrenci Kontrol İdeolojileri Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları.....	120
Tablo 12. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları.....	122
Tablo 13. Araştırma Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	124
Tablo 14. Öğretmen Öz-yeterliği ile Zaman Yönetimi Kaygısı ve Zaman Yönetimi Kaygısı ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları .....	125
Tablo 15. Öğretmen Öz-yeterliği ile Motivasyon Kaygısı ve Motivasyon Kaygısı ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 16. Öğretmen Öz-yeterliği ile İletişim Kaygısı ve İletişim Kaygısı ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları .....	126
Tablo 17. Öz-yeterlik ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	127
Tablo 18. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide Zaman Yönetimi Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri.....	128
Tablo 19. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide Motivasyon Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri .....	129

Tablo 20. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide İletişim Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri .....	130
Tablo 21. Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler .....	131





## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen Öz-yeterliğinin Döngüsel Doğası .....	32
Şekil 2. Araştırma Modeline İlişkin Yol Diyagramı.....	105
Şekil 3. Aracılık Etkisi Modeli .....	114
Şekil 4. Modele İlişkin Yol Diyagramı.....	122
Şekil 5. Öz-yeterlik ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı .....	127
Şekil 6. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide Zaman Yönetimi Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı .....	128
Şekil 7. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide Motivasyon Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı .....	129
Şekil 8. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide İletişim Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı .....	130

## KISALTMALAR LİSTESİ

- AFA** : Açımlayıcı Faktör Analizi  
**DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi  
**İK** : İletişim Kaygısı  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**MK** : Motivasyon Kaygısı  
**ÖKİ** : Öğrenci Kontrol İdeolojileri  
**ÖY** : Öz-Yeterlik  
**PCI** : Pupil Control Ideologies  
**SEM** : Structural Equation Modeling  
**SYKÖ** : Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği  
**TSES** : Teacher Self-Efficacy Scale  
**YEM** : Yapısal Eşitlik Modeli  
**ZYK** : Zaman Yönetimi Kaygısı

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölüm tezin yapılma gerekçelerine ilişkin temel dayanaklarının yer aldığı problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Genel olarak eğitim, toplumları geliştirmek için iyi bir araç ve gelecekte daha iyi bir yaşamın anahtarı olarak görülür. Eğitim sisteminin işleyişini ve üretilen hizmetin niteliğini belirleyen en önemli kaynağın öğretmen olduğu söylenebilir. Diğer kaynakların niteliğinin öğretmenler tarafından üretilen hizmetin niteliği üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olmakla birlikte, belirleyici olan öğretmendir (Dönmez, 2017). Öğretmenlerden beklenen öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve öğrenmelerini zenginleştirmektir. Bilgi gücünün giderek daha önem kazandığı dünyada, eğitim hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynayan öğretmenlerin özel bir yere sahip olması gerekir. Mesleğinde profesyonelliği ön planda tutan, kendi kültürü ve evrensel kültürleri bütünleştirebilen, bu değerleri profesyonel çalışmalarında koruyup uygulayan bir öğretmene ihtiyaç vardır (Dönmez ve Özkul, 2020). Dave' ye (1998) göre öğretmenler görevlerini gerçekten profesyonel bir şekilde yerine getirebilirlerse, eğitim de zincirleme bir reaksiyon başlayabilir. Heterojen sınıflardaki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt vermek, her öğrencinin derse katılımını en üst düzeye çıkarmak ve dersi tüm öğrencileri kapsayacak şekilde ayarlamak öğretmenlere çeşitli zorluklar getirebilir (Avramidis ve Norwich, 2002; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009; Sharma ve Nuttal, 2016). Alanyazında, öğretmenlerin farklı ihtiyaçları olan

öğrencilerin eğitimi için daha fazla sorumluluk almaları ve sınıfta daha etkili öğretim stratejileri benimsemeleri gerektiği vurgulanmıştır (Ernst ve Rogers, 2009; Stanovich ve Jordan, 1998). Bu nedenle, öğrencilerin olumlu bir tutum sergilemelerine yardımcı olacak koşulları, inançları ve uygulamaları araştırmak önemlidir.

Öğretmenin öz-yeterliği, bir öğretmenin bir görevi tamamlamak için harcadığı çaba miktarını, engellerle karşılaştığında ne kadar çaba göstereceğini ve olumsuz durumlar karşısında nasıl dayanabileceğini belirleyen bir kavramdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Özellikle sınıf yönetimi özelinde öğretmen öz-yeterliği, "öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlamak için gerekli eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine olan inancı" olarak tanımlanmaktadır (Brouwers ve Tomic, 2000). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, sınıftaki davranışlarını tahmin etmek ve öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmak için çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrenci öğrenme sürecindeki yetenekleri ve çabaları, davranışlarının yordayıcıları olarak kabul edilebilir. Bu, öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin inanç sistemlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Del Rio, Rodriguez, Rodriguez ve Águila, 2018).

Araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterliklerini inceleyerek farklı öğretmen davranışlarının anlaşılabilirliğini göstermektedir. Literatürde öz-yeterliği ölçmek için birçok ölçme aracı geliştirilmiş ve toplanan veriler üzerinde çeşitli analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlikleri konusunda bazı ortak tespitler yapılmıştır. Yapılan tespitlerde öğretmenlerin inanç ve davranışlarını öğretim sürecinde göz önünde bulundurmanın faydaları vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterliklerini araştırmak ve öğretmenlere mesleki gelişimlerinin tüm aşamalarında destek sağlamak önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin öz-yeterliklerini belirlemenin, farklı değişkenlerle ilişkilendirmenin öğretmenlere, akademisyenlere ve yöneticilere eğitimle ilgili kararlar vermede yardımcı olacağı düşünülmektedir

Öğretmenlerin günlük sınıf çalışmalarında bazı becerilerde ustalaşması ve bu becerileri geliştirmesi gerekmektedir (Darling-Hammond, 2006a; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Çünkü iyi öğretim uygulamasına ulaşmada belirli becerilerin diğerlerinden daha

önemli olduğu görülmektedir. Bunlar arasında "öğretmen öz-yeterliği" önemli bir konu olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1997; Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Etkili bir eğitime ulaşmak için öğrencileri anlamak, ilgilerini belirlemek ve en uygun öğretim tekniklerini kullanmak öğretmenlerin önemli görevleri arasındadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ders içeriğini anlayabilmeleri ve ortamı uygun materyallerle destekleyebilmeleri için sınıfta olumlu, işbirlikçi ve rahat bir ortam sağlamalıdır. Dodge, Rudick ve Colker (1991) eğitim ortamıyla ilgili olarak; sınıf alanının etkin kullanımı, planlar yapılması, öğrencilerin gelişim özelliklerine göre harekete geçilmesi ve tüm öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissetmesinin sağlanması gibi faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin temel sorumluluklarından biri eğitime elverişli olmayan olumsuz ortamları ortadan kaldırarak olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaktır (Önder ve Önder Öz, 2018). Sınıfta böyle bir ortamın yaratılması, öğretmenin sınıf yönetimi bilgisinde yeterli olup olmadığı ve bu bilgiyi kullanabilme becerisi ile ilgilidir. Good ve Brophy (2007) sınıf yönetiminin uygun bir öğrenme ortamı yaratma ve sürdürme süreci olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin eğitim sürelerinin yaklaşık yarısını sınıf düzenini kontrol etmek ve sürdürmek için harcadıklarını göstermiştir (Jones, 2007). Bu durumda, sınıf yönetimi öğretmenler için en çok endişe duyulan konulardan biri olarak kabul edilmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006; Ingersoll ve Smith, 2003; Lampdan, 2014; Vaezi ve Fallah, 2011).

Araştırmalar, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde yeterli olmadığını göstermiştir (Freiberg, 2002; Meister ve Melnick, 2003; Stoughton, 2007). Özellikle öğretmenlerin müfredatı yetiştirme ve davranış problemleriyle uğraşma noktasında hazır olmadıkları belirtilmektedir (Allen ve Blackston, 2003; Bauman ve Del Rio, 2006). Sınıf, öğrencilerin ve öğretmenlerin en yakın etkileşim içinde olduğu yerdir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, öğretim süreci için çok önemlidir. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, birbirlerine saygı duydukları ve derslerine önem verdikleri bir ortamda gerçekleşir. Bu nedenle sınıfta işbirlikçi ve destekleyici bir ortam sağlanmalıdır (Riaz ve Khalili, 2014). Etkili bir sınıf ortamı yaratmada öğretmenler çok önemli rol oynar. Öğretmenin tutumu ve davranışı öğrencilerin davranışlarında etkilidir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıfta kötü davranışlar

sergilemesini engelleyebilir ve olumsuz durumların üstesinden gelebilir. Sınıfı yönetmek öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenler, dersin amacına göre sınıfları yönetirken farklı yöntem ve teknikler kullanabilirler. Bu anlamda, öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceklerini bilmeleri gerekir (Doğan ve Çoban, 2009). Öğretmenlerin yalnızca etkili öğretim yöntem ve tekniklerini anlamaları değil, aynı zamanda bu yöntem ve teknikleri sınıfta da uygulayabilmeleri beklenmektedir. Çeliköz ve Çetin (2004) öğretmenlerin göreve başlarken dikkat etmesi gereken koşulları şöyle sıralamaktadır: Görevlerini yerine getirme de istekli olmak, öğrenci motivasyonunu artırmak, etkili zaman yönetimi becerilerine sahip olmak, yeniliğe ve teknolojik gelişime açık olmak ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaktır.

Öğretmenlik doğası gereği kaygı düzeyi yüksek mesleklerden görülebilir. Öğretmenler, sınıf ortamında olumsuz bazı durumlarla ve istenmeyen olaylarla karşılaşmaktadır (Vossekuil, Fein, Reddy, Borum ve Modzeleski, 2002). Bu olumsuz durumlar bazen medya da kendine yer bulmaktadır. Okullardaki şiddet ve yaşanan olumsuz durumlar eğitimcilerin, özellikle öğretmenlerin kaygı düzeylerinin artmasında etkili olabilmektedir.

Öğretmenler meslek hayatları boyunca kendilerini kaygılandırarak pek çok olayla karşı karşıyadır. Araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine hazırlıklı olmadıklarını (Duck, 2007; Meister ve Melnick, 2003; Stoughton, 2007) ve davranış problemleriyle baş etmede yetersiz hissettiklerini (Allen ve Blackston, 2003; Bauman ve Del Rio, 2006) göstermektedir. Işık (1996) kaygıyı, birey herhangi bir tehditle karşılaştığında yaşanan huzursuzluk, gerginlik ve endişe hali olarak tanımlamaktadır. Akgün, Gönen ve Aydın' a (2007) göre kaygıyı yönetmek, bireylerin başarılı olmak için daha çok çalışmasına ve zorluklarla karşılaştıklarında temkinli kalmalarına yardımcı olacaktır.

Sosyal bir kurum olarak okulun amacı yalnızca çocukların bilişsel davranışlarıyla sınırlı değildir, aynı zamanda belirli durumlarda çeşitli sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki davranışlar kazandırmaktır. Farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen öğrenciler genellikle öğretmen müdahalesine ve belirli kontrol yöntemlerine ihtiyaç duyar. Bu nedenle, öğrenci kontrolü, okul yaşamında anahtar bir unsur olarak ifade edilebilir. Öğretim sürecinde, öğretmenler ve öğrenciler arasında sürekli müdahale

gerektiren öğrenci kontrolüne de ihtiyaç vardır. Yöneticiler ve öğretmenler, okul düzenini korumaya ve olumsuz öğrenci davranışını azaltmaya çalışır (Sugai, Sprague, Homer ve Walker, 2000). Way ' e (2003) göre bazı araştırmalar cezalandırmanın uygunsuz davranış derecesini azalttığını gösterirken, çoğu araştırma katı disiplin politikalarının olumsuz okul ortamına ve okul personeli ile öğrenciler arasında güvensizliğe yol açabileceğini göstermiştir. Ayrıca olumsuz öğrenci davranışını artıran faktörlerin başında katı kurallara işaret edilmektedir.

Willower, Eidell ve Hoy (1967) öğrenci kontrol ideolojileri (PCI) kavramını alanyazına kazandırmıştır. Kontrol edilecek davranışın içeriği normlar, rol beklentileri ve kurallar tarafından belirlenir. Bunlar, zorlama, alay etme ve ceza verme gibi araçları kullanarak gözetimci kontrol olabileceği gibi öz disiplini anlama ve vurgulama ile karakterize edilen insancıl kontrol de olabilir. Bu açıdan bakıldığında, okul ortamında öğrenci kontrolünün eğitim için gerekli bir koşul olduğu söylenebilir, ancak bu eğitim için yeterli bir koşul olarak değerlendirilmemelidir.

Tejedor ve Mangas (2016), öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile kaygı düzeyleri arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Qudsyi ve Putri' nin (2016) araştırmasının amacı, lise öğrencilerinin sınavları öncesinde öz-yeterlik algısı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etmektir. Sonuçlar, öz-yeterlik algısı ile kaygı arasında anlamlı bir negatif ilişki olduğunu göstermektedir. Kaygı ve öz-yeterlik algısı değişkenleri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar, kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir (Ardasheva ve Treter, 2015; Britner ve Pajares, 2006; Miller, 2009; Pajares ve diğerleri, 2000).

Kottkamp ve Mulhern (1987) insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin öğretim süreci ve okul ile ilgili sorumluluklarında motive olmalarının daha muhtemel olduğu belirtilmiştir. Sparks ve Lipka (1992) insancıl kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin kişiler arası ilişkilerinde daha aktif olduklarına, geleneksel ideallere saygı duyduklarına ve öğrencilere karşı daha duyarlı olduklarına dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda çalışabilmeleri için öğrenciler üzerindeki kontrolün nasıl sürdürüleceğiyle ilgilenmeleri gerekir (McArthur, 1978). Araştırmalar değerlendirildiğinde, yüksek kaygı düzeyinin gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenci kontrol ideolojilerinin,

öğretmenin öğrencilere yönelik algısına veya tutumuna odaklanan öğretmen kaygısıyla ilgili bir değişken olduğu (Hoy ve Miskel, 2012) ve öğrenci kontrol ideolojileri ile öğretmenlerin mesleki kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Albertson ve Kagan, 1987) ifade edilmiştir.

Bu bağlamda incelenen araştırmalar; öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki araştırma sonuçları ve teorik anlamda bağlantılar dikkate alındığında, bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öz-yeterlik, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler birlikte incelenmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin öz-yeterlik, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın 2. alt problemi kapsamında modelin anlamlılığına ilişkin yedi hipotez (H<sub>1</sub>- H<sub>7</sub>), modeldeki aracılık etkilerinin anlamlılığına ilişkin üç hipotez (H<sub>8</sub>- H<sub>10</sub>) test edilmiştir.

**H<sub>1</sub>:** Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, zaman yönetimi kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.



**H<sub>2</sub>:** Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, motivasyon kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>3</sub>:** Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, iletişim kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>4</sub>:** Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>5</sub>:** Öğretmenlerin zaman yönetimi kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>6</sub>:** Öğretmenlerin motivasyon kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>7</sub>:** Öğretmenlerin iletişim kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

**H<sub>8</sub>:** Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında zaman yönetimi kaygısı aracılık rolü oynamaktadır.

**H<sub>9</sub>:** Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında motivasyon kaygısı aracılık rolü oynamaktadır.

**H<sub>10</sub>:** Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında iletişim kaygısı aracılık rolü oynamaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri yeni ve deneyimli öğretmenler için alanyazında araştırılmış değişkenlerdir (Anthony, Gimbert, Fultz ve Parker, 2011; Carr, 2013; Hong, 2012; Hicks, 2012; Hughes, 2012; Menon ve Sadler, 2016; Ritter ve Hancock, 2007). Ancak literatürde bu değişkenleri birlikte inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri

arasındaki ilişkilerin incelenmesi alanyazına katkı sağlaması açısından önemli kabul edilmektedir.

Sınıf ortamında öğretmenlerin en büyük endişelerinden biri öğrenci kontrolü ile ilgilidir. Sınıfta disiplin sorunları ve uygunsuz davranışlar varsa, nitelikli bir öğrenme ortamı sağlamak kolay olmayacaktır. Olumlu bir öğrenme ortamı elde etmek için öğrencilerin sınıf içi öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılmaları gerekir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurması da önemlidir. Bu durum, öğretmenlerin belirli entelektüel kişilik özelliklerine sahip olmasını gerektirir.

Öğretmen yetiştirme programlarında önemli farklılıklar olmasına rağmen, çoğunun ortak yönü, göreve yeni başlayan öğretmenlerin teorik bilgilerinin uygulamaya dönüşmesi noktasında zorlandıklarıdır (Stokking, Leenders, De Jong ve Van Tartwijk, 2003). Bazı araştırmalarda ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin çoğunun göreve başladıktan sonra karşılaştıkları sorunların sınıf yönetimi ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Haser, 2010; Veenman, 1984). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki kaygılarını anlamak, öğretim uygulamalarını iyileştirmek ve onları desteklemek önemlidir. Öğretmenlere, eğitimcilere ve yöneticilere katkı sağlama açısından araştırmanın sonuçları önemli kabul edilmektedir.

#### **1.4. Varsayım**

1. Ölçme aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma Malatya Merkez İlçelerde (Battalgazi-Yeşilyurt) yer alan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

Lunenburg ve Irby' e (2008) göre çalışmanın merkezinde yer alan anahtar terimlerin tanımlanması önemlidir. Bu bağlamda çalışma özelinde belirlenen tanımlar aşağıda belirtilmektedir.

**Sınıf yönetimi kaygısı:** Öğretmenin sınıfta düzeni sağlayamama düşüncesinden kaynaklı kendini tehdit altında hissetme durumudur (Aloe, Amo ve Shanahan, 2014).

**Öz-yeterlik:** Bireyin belirli bir görevde başarı elde etmek için gereken eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneğine inancıdır (Bandura, 1997).

**Öğretmen öz-yeterliği:** Öğretmenin belirli bir bağlamda belirli bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için gereken eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneğine inancıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

**Kaygı:** İnsanların belirli bir olay ya da durum karşısında tedirgin ve sıkıntılı hissetme durumudur (Işık, 1996).

**Öğrenci kontrol ideolojileri (PCI):** Eğitimcilerin öğrenci davranışlarını kontrol etme konusunda sahip oldukları inanç ve düşünceleridir (Hoy, 2001).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm kapsamında öğretmen öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiye yönelik kuramsal bilgiler sunulmuştur. Araştırmaya konu olan değişkenler ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

#### 2.1. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, bir bireyin belirli başarılarla ulaşmak için gereken eylem planını organize etme ve yürütme yeteneğine olan inancı ifade eder (Bandura, 1997). Öz-yeterlik kişisel davranışı etkiler. Yetenekli olduklarına ikna olduktan sonra, bireyler belirli görevlerde başarılı olma eğilimindedir. Bu nedenle, yüksek öz-yeterlik, insanları zorluklarla karşılaştıklarında daha çok çalışmaya teşvik edebilir (Zimmerman, 2000). Bu durumda, bireyler belirli görevleri yerine getirebileceklerini düşündüklerinde daha zor hedefler belirleme eğilimindedirler (Locke ve Latham, 2006).

Öz-yeterlik, tüm bireylere ortak bir temel sağlayan belirli hedeflerin başarılması ve bu başarılarla ilgili olarak davranışlarda bulunmasına neden olan gerçek bir motivasyon olarak kabul edilir. Ancak, birey her zaman neyi başarmak istediğini veya başarmanın en iyi yolunu bilemeyebilir (Colt, 1990). Bir bireyin kendi performansının farkında olması, kişisel hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmak için eylemlerinin ön koşuludur. Öz-yeterlik olarak adlandırılan bu kavram, bireylerin belirli zorluklarla karşılaştıklarında karşılaştıkları görev ve faaliyet seçimlerinde ve çabalarında büyük etkiye sahiptir (Bullough ve Stokes, 2004).

Barfield ve Burlingame (1974) öz-yeterliği, bireyin karşılaştığı durumlarla etkin bir şekilde başa çıkmasına izin veren bir kişilikle ilişkilendirerek tanımlanmıştır. Bandura' ya (2000) göre kişisel öz-yeterlik, davranış ve hedefleri, sonuç beklentilerini, duygusal durumları ve fırsatları etkiler. Duygular açısından, düşük öz-yeterlik depresyon, kaygı ve çaresizlik ile ilişkilidir. Düşük z-yeterlik inancına sahip bireyler aynı zamanda düşük özgüvene ve kendi gelişimleri hakkında olumsuz düşüncelere sahiptir. z-yeterliği yüksek olan bireyler aktif başa çıkma stratejileri kullanma eğilimindeyken, düşük öz-yeterliği olan bireyler kaçınma stratejileri kullanma eğilimindedir. z-yeterliği düşük olan kişiler, işle ilgili stres faktörleri hakkında daha yüksek kaygıya sahiptir.

z-yeterlik hakkındaki inançlar kişisel tercihleri etkiler. Bir görevi tamamlamak için ne kadar çaba harcayacaklarını ve engellerle karşılaştıklarında ne kadar çaba göstereceklerini belirler. Bireyin z-yeterliği ne kadar yüksekse, çabası, kararlılığı ve dayanıklılığı da o kadar yüksek olur (Short ve Rinehart, 1992). z-yeterlik, davranış ve sonuçların nedenselliğiyle ilgili bir inanç sistemidir. Bireyler, belirli işlemleri gerçekleştirme yeteneklerine göre bu işlemlere katılıp katılmamayı tercih ederler. Bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol etmelerini sağlayan inançları vardır (Bandura, 1997). Diğer bir ifadeyle, kişisel düşünceler, inançlar ve duygular bireyin davranışlarını etkilemektedir (Bandura, 1986a).

Bandura' ya (1997) göre öz-yeterlik, edinilen becerilerin sayısıyla değil, farklı koşullar altında bu becerilerle ne yapılabileceği ile ilgidir. Bir bireyin kendi yeteneklerine olan inancı, bireysel davranışı gerçekte elde edilenden daha iyi tahmin edebilir. Çünkü z-yeterlik inançları, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri nasıl kullandıklarını belirlemeye yardımcı olur. Örneğin, farklı becerilere sahip iki farklı birey veya farklı koşullar altında aynı birey, kişisel öz-yeterlik inançlarındaki değişikliklere göre farklı davranabilir. Pajares' e (2006) göre, bir bireyin davranışlarını nasıl yorumladığı gelecekteki davranışını belirler. Walker, Greene ve Mansell (2006), eğer bir kişi bir görevi başarıyla tamamlamak için gerekli beceriye sahip olduğuna inanıyorsa öz-yeterlik inancı yüksektir. Yeteneklerinden şüphe duyan insanlarla karşılaştırıldığında, öğrenmede veya bir görevi yerine getirmede kendine güvenen

kişilerin göreve kolay katılma ve çok çalışma olasılığı daha yüksektir (Schweinle ve Mims, 2009).

Öz-yeterlik, genel görevlerin aksine daha sınırlı görevler için kullanılan bir kavramdır (Weaver ve Qi, 2005). Bu anlamda öz-yeterlik, bireylerin eğitim ortamlarında ihtiyaç duyulan faaliyetleri düşünme, planlama, izleme, organize etme ve gerçekleştirme yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura 1997; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Bandura (2006) öz-yeterliği, çeşitli koşullar altında belirli bir performans türünü gerçekleştirme yeteneği olarak ifade eder. Başka bir deyişle, bir bireyin farklı koşullar altında neler yapabileceğine dair bir inançtır. Öz-yeterlik genellikle alana özgüdür ve belirli koşullar altında gerekli olan görev bilincini yansıtır (Bandura, 1997). Öğretmenler için özel ortam, eğitim ortamı veya okuludur. Profesyonel bir bağlam olarak okul çok yönlüdür ve politikalar, tesisler ve kaynaklar, meslektaşlar, amirler, öğrenciler ve veliler gibi birçok faktörden etkilenmektedir.

Öz-yeterlik inançları, bilişsel, duygusal ve motivasyonel süreçler aracılığıyla insan davranışını etkiler (Bandura, 1997; Pajares, 2002a). Bandura'ya (1997) göre, öz-yeterlik yalnızca entelektüel gelişim sürecini belirlemede rol oynamakla kalmaz, aynı zamanda bilişsel becerilerin kullanımını üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Pajares' e (2006) göre kişisel inanç, bilgi ve beceriler uyum gerektirir. Ayrıca Bandura (1997), öz-yeterlik inançlarının bilgi ve eylem arasında aracı bir rol oynadığına dikkat çekmiştir. Bir bireylerin iyimser mi yoksa kötümser mi olduğunu, kendi kendini etkinleştiren mi yoksa kendi kendini devre dışı mı bıraktığını belirleyen bir faktör olarak hareket eder. Ayrıca öz-yeterlik, bireylerin motivasyonunu ve belirledikleri hedeflere ulaşmada zorluklarla nasıl mücadele ettiklerini etkiler. Öz-yeterlik inançları, insanların kaygı ve depresyona karşı savunmasızlığı etkileyen duygusal durumların düzenlenmesinde de önemli bir rol oynar. Öz-yeterliği yüksek bireyler daha yüksek hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için çabalarken, öz-yeterliği düşük bireyler hedeflerini düşürme ve az çaba sarf etme eğilimindedir (Bandura, 2012).

Öz-yeterlik, bireyin yeni durumlar karşısında başarı düzeyine ilişkin beklentileri olarak yorumlanır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bandura, öz-yeterliğin bir bireyin belirli durumlarda performansını tahmin edebilen bir kişilik özelliği

olduğunu ifade etmiştir. Bireyler başarıya ancak belirli bir konuda ulaşılabilmesine inanırlarsa, bu konularla ilgilenen ve daha fazla çaba göstereceklerdir (Pajares, 2006)

Öz-yeterlik, bir bireyin hedeflere ulaşma ve günlük yaşamdaki engelleri aşma becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Shelton, 1990). Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayanan bir çalışmada, yedi ülkeden 8796 katılımcının genel öz-yeterlik ile diğer psikolojik değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Genel öz-yeterlik, özgüven ve öz-düzenleme ile pozitif bir ilişki gösterirken, depresyon ve kaygı ile negatif yönde ilişkilidir. Genel öz-yeterlik, kaygıya neden olan durumlarla etkin bir şekilde başa çıkmak için istikrarlı bir kişisel yeterlik anlayışına sahip olmayı amaçlamaktadır (Scholz, Doña, Sud ve Schwarzer, 2002).

Çeşitli araştırmalar, farklı durumlarda öz-yeterlik değişkenini açıklamıştır (Chiecher, 2009; Yeo, Ang, Chong, Huan ve Quek, 2008). Öz-yeterlik beklentileri bu durumlardan biridir. Bireyin bir faaliyeti doğru bir şekilde tamamlama ve beklentiler üretme yeteneğine olan inancını ifade eder. Başka bir ifadeyle, kişisel bir değerlendirme veya davranışın olası sonuçlarının algılanması olarak yorumlanabilir. Sanjuán, Pérez ve Bermúdez' e (2000) göre, öz-yeterlik kişinin düşüncesini, duygusunu ve davranışını doğrudan etkiler. Bir kişinin öz-yeterliği düşükse yeteneği hakkında olumsuz düşüncelere sahip olma eğilimindedir. Aynı şekilde, kişinin olumsuz düşünceleri davranışları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Bu kişiler sadece görevlerini yerine getirirken motivasyonlarını kaybetmekle kalmaz, aynı zamanda zorlu görevleri seçme, yüksek hedefler koyma ve hedefleri peşinde koşma konusunda isteksizdirler.

Bandura (1977) bireylerin öz-yeterliklerinin, içinde buldukları ortam seçimlerini de (eğitim ortamları, iş ortamı, arkadaş ortamı vb.) etkileyeceğine inanmaktadır. Yani, bireyler başarılı olabileceğine inandıkları ortamlara yönelme ve başarısız olacağına inandıkları ortamlardan kaçınma eğilimindedir. Ayrıca, bireylerin yeteneklerine göre en iyi yaptıkları aktivitelerin farkında olmaları önemlidir. Ancak bu şekilde hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşabilir ve zorluklarla mücadele edebilirler (Reátegui, Arakaki ve Flores, 2002). Öz-yeterliğin yetenekler açısından değerlendirildiğini ve bireyin belirli görevlerin yerine getirilmesinde yetenekleri hakkında verdiği kararları ifade ettiğini belirtmek önemlidir. Öz-yeterlik inancı bireyin amacına ulaşmasında belirleyici faktör olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, bireyler bir

görevi başarıyla tamamlayabileceklerine inanmazlarsa, büyük olasılıkla görevi tamamlamaya çalışmayacaklardır (Chacón, 2006). Öz-yeterlik, bir bireyin görevi yerine getirebileceğine ne kadar inancı olursa olsun, bunu ancak belirli bir dereceye kadar yapabileceklerini gösterir. Çünkü belirli görevler yeterli bilgi ve beceri gerektirir.

Öz-yeterlik, fiziksel veya zihinsel özellikler gibi kişisel niteliklere ilişkin yargıları değil, bir bireyin görevleri yerine getirme yeteneğine ilişkin yargıyı içerir. Güçlü bir öz-yeterlik inancına sahip kişiler, zor görevleri kaçınılması gereken tehditler yerine başarılması gereken zorluklar olarak görürler. Bu durum, bireylerin zorlu hedefler belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için çaba göstermelerine yardımcı olur. Bunun aksine, düşük öz-yeterliğe sahip bir birey zorlayıcı görevlerden kaçınmaya ve baskı olmadığından emin olmak için daha düşük hedefler belirleme eğiliminde olacaktır. Bu nedenle kolay bir başarı elde edebilme ihtimalleri yüksektir (Zimmerman, 1995).

Bandura (1977) öz-yeterliğin büyüklük, genellik ve güç olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ileri sürmüştür. Öz-yeterliğin büyüklüğü, bireylerin başarabileceklerini algıladıkları görevlerin zorluk düzeyini ifade eder. Yani, düşük öz-yeterliğe sahip bireyler basit görevlerde başarıya ulaşabilir, ancak orta ve yüksek zorluktaki görevlerde başarısızlık bekleyebilirler. Genellik, başarısızlık veya başarının yorumlanmasının kapsamını ifade eder. Bazı insanlar için başarılı deneyim, yalnızca belirli görevler için artan öz-yeterliğe yol açacaktır. Öz-yeterliğin gücü, kişinin öz-yeterlik inançlarının ne kadar güçlü bir şekilde kökleşmiş olduğunu ifade eder.

Bandura (1997) öz-yeterliğin beceriler veya kişisel niteliklerle değil, görevleri tamamlama yeteneği algısıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. İnsanlar eylemleriyle istenen etkiyi gösterebileceklerine inanmadıkları sürece eyleme geçmek için çaba göstermeyeceklerdir (Bandura, 1994). Bandura (1993) düşük öz-yeterliğe sahip kişilerin zorlu görevlerden kaçındıklarını, düşük hedefler belirlediklerini, hedeflere ulaşmak için asgari düzeyde çaba gösterdiklerini, olumsuz sonuçlara odaklanma eğiliminde olduklarını, yüksek düzeyde kaygı ve depresyon yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, Bandura (1997) yüksek öz-yeterlik inancı olan bireylerin iddialı hedefler belirlediklerini, zorlu görevleri denediklerini, hedefe ulaşmada fazla çaba gösterdiklerini, düşük kaygı ve depresyon düzeylerine sahip olduklarını ifade etmiştir.



Öz-yeterlikle yakından ilişkili kavramlardan biri de sonuç beklentisidir. Sonuç beklentisi, belirli bir performans veya davranış nedeniyle gerçekleştirilecek bir davranışın sonuçları ile ilgilidir (Bandura, 1997). Sonuç beklentisi davranışın zayıf bir yordayıcısı olmasına rağmen, bireyin performansını etkileyebilir (Bandura, 1986b). Öz-yeterlik, bir bireyin yaşamını etkileyen olaylar üzerinde kontrol kullanma yeteneğine olan inancını ifade eder (Bandura, 1993). Bilimsel faaliyetlerde veya etkinliklerinde başarılı olabileceğine dair güçlü bir inanca sahip bireyler, bu tür görev ve etkinlikleri seçecek, görevleri başarıyla tamamlamak için çok çalışacak ve zorluklarla mücadele edeceklerdir (Bandura, 1993). Araştırmalarda, öz-yeterlik ile birçok öğrenme çıktısı arasında güçlü bir ilişki kurulmuştur. Örneğin, Britner ve Pajares (2006) 319 ortaokul öğrencisinden oluşan bir örnekleme, öğrencilerin fen bilimleri dersine ilişkin öz-yeterlik puanlarının öğrencilerin fen bilimleri not ortalaması ile pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine, Pajares, Britner ve Valiante (2000) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öz-yeterlik inancı ile genel not ortalaması arasında pozitif yönde güçlü korelasyon olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, araştırmalar öz-yeterliğin öğrenme sürecinde önemli bir motivasyon değişkeni olduğunu göstermiştir (Mills, Pajares ve Herron, 2007; Woodrow, 2006).

Öz-yeterlik, bir bireyin kendi görevlerini tamamlama becerisine olan inancıdır (Bandura 1997). Bu inanç, bireyin zorluklarla karşılaştığında faaliyet seçimini, çabasını, kaygı ve güven düzeyini etkiler (Bandura, 1986b). Yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip bireyler, düşük öz-yeterliğe sahip bireylerden daha fazla çaba harcar ve bir görevi tamamlamak için ısrar ederler. Bu anlamda öz-yeterliği yüksek olan kişiler, bir görevi yerine getirmeye çalışırken öz-yeterliği düşük olanlara göre daha az kaygılıdır (Bandura, 1986b). Belirli ortamlarda görevleri yerine getirirken, bireyler farklı koşullar altında daha az verimli olduklarını hissedebilirler. Bireylerin farklı alanlarda ve hatta faaliyet alanlarının tüm yönlerinde farklı öz-yeterliklere sahip olmaları nedeniyle öz-yeterliğin tek bir amacın ölçüsü olmadığı vurgulanmıştır (Bandura, 2012).

### **2.1.1. Öz-Yeterlik Kaynakları**

### **2.1.1. Öz-Yeterlik Kaynakları**

Bandura'ya (1997) göre bireylerin öz-yeterlik inançlarının dayandığı dört ana bilgi kaynağı vardır. Bazı çalışmalarda bu kaynaklar farklı isimlerde kullanılmıştır. Bu tez kapsamında; ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözlü iknalar ve fizyolojik durumlar olarak isimlendirilmiştir.

#### **2.1.1.1. Ustalık deneyimleri**

Birey başarısında gerçekçi bilgiler sağladığı için en etkili bilgi kaynağı ustalık deneyimleridir (Bandura, 1997). Başarılı ustalık deneyimleri, bir bireyin performansı hakkında sahip olduğu inançları geliştirmeye yardımcı olur (Pajares, 2002b). Başarı şansın ya da başkalarının etkisinden çok bireyin kontrolünden kaynaklı faktörlere atfedilir (Bandura, 1993; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Ustalık deneyimleriyle bir yeterlik inancı geliştirmek, sadece hazır alışkanlıklar oluşturmakla ilgili değildir. Aksine, değişen yaşam koşullarına yanıt vermek için uygun eylemler oluşturmak ve uygulamak için bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleme ihtiyacını ortaya çıkarır. Kişi sadece kolay başarı için çalışırsa, hızlı sonuçlar beklemeye başlayacaktır. Bireylerin karşılaştığı sorunlar, başarının genellikle sürekli çaba gerektirdiğini öğretmede faydalıdır (Bandura, 1994). Bandura (1997) öğretmen adaylarının ve görevde yeni olan öğretmenlerin öğretim sürecinde başarılı olmaları için fırsatlara ihtiyacı olduğuna dikkat çekmiştir.

Etkili bir öğretim oluşturmak için öğretmenlerin belirli kuralları ve stratejileri öğrenmesi gerekir. Bu nedenle, öğretmenlerin alan ve pedagoji bilgilerini geliştirmeleri gerekir. Karmaşık becerileri yönetilebilir alt becerilere bölerek ve hiyerarşik olarak organize ederek, bireysel yeteneklerin bilişsel temelini geliştirmeyi teşvik edilebilir (Bandura, 1997). Öğretmenler sadece başarılı öğretimi deneyimlemekle kalmayacak öğrencilerini daha iyi kontrol edebileceklerine de ikna edebilecektir. Öğretim stratejilerini daha iyi kontrol edebilmeleri için fırsatlara bütünleştirilmeleri gerekir. Ancak, performans tek başına bir bireyin yeteneğini değerlendirmek için yeterli bilgi sağlamayabilir, çünkü yetenekle ilgisi olmayan birçok faktör performansı etkileyebilir (Bandura, 1997).

Bir bireyin öz-yeterliğini kendi deneyimleriyle ne ölçüde değiştireceği birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden bazıları yeteneklerine karşı önyargıları; gerçekleştirilen görevlerin zorluğu; harcanan çaba miktarı; yardım alma miktarı; gerçekleştirilen koşullar; zaman; deneyimlerin bilişsel organizasyonu ve hafızada yeniden yapılandırılması şeklindedir (Bandura, 1997). Araştırmalar, yüksek sınıf yönetimi becerilerine ve güçlü öğrenci etkileşim becerilerine sahip öğretmenlerin öğretimde yüksek bir öz-yeterlik inancı gösterme eğiliminde olduğunu göstermiştir (Klassen ve Chiu, 2010).

### **2.1.1.2. Dolaylı deneyimler**

Öz-yeterlik inançları dolaylı deneyimlerden de etkilenir. Birey gözlemlediği modelle ne kadar özdeşleşirse, öz-yeterlik üzerindeki etkisi o kadar güçlü olacaktır. Başkalarının görevleri başarıyla yerine getirdiğini gözlemlemek aynı görevdeki kişisel başarı beklentilerini artıracaktır (Bandura, 1997). Bu tür deneyime aynı zamanda bir bireyin diğerlerini gözlemlemesi ve karşılaştırması deneyimi olan rol model deneyim denir. Bu öz-yeterlik geliştirme kaynağı, yeni roller üstlenen veya kendi yeteneklerinden emin olmayan bireyler için daha uygundur. Bu deneyimler, belirli bir görevi başarıyla tamamlamak için gerekli olan beceri ve yeteneklere sahip rol modelleri gözlemlerken ortaya çıkar (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Bu kaynakta kişi rol modele benzer özelliklere sahip olduğunu düşündüğünde eylemi başarılıdır. Ancak modelin başarısızlığı birey üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Bandura, 1997).

Öğretmen adayları ve görevde yeni olan öğretmenler zor durumlarla tekrar tekrar yüzleşerek ve bunlarla başa çıkarak öz-yeterliklerini geliştirebilirler. Öğretmenler, yeteneklerinden emin olmadıklarında ya da öz değerlendirme konusunda deneyimsiz olduklarında, dolaylı deneyimlerden daha fazla etkileneceklerdir (Bandura, 1997). Ayrıca, bireyler gerekli yeteneklere sahip yetkin rol modeller ararlar. Davranışları ve ifade edilen düşünme biçimleriyle, yetkin olan öğretmenler veya eğitimciler, öğretmen adaylarına ve yeni başlayan öğretmenlere çevresel talepleri yönetmek için etkili beceri ve stratejiler öğretebilirler. Bu durum aynı zamanda bireyin kendini geliştirmesi için rehberlik ve motivasyon görevi görür (Bandura, 1997). Bireyler kendi yeteneklerinden veya deneyimlerinden emin olmadığında, başkalarını

gözlemleyerek eksikliklerinin daha fazla farkına varacaklardır (Matoti, Junqueira ve Odera, 2013). Bu anlamda göz önünde bulundurulması gereken nokta gözlemcilerin modelle ortak yönlerinin veya benzerliklerinin olduğuna inanmasıdır. Bireyin öz-yeterlik inancı rol model aldığı birey arasında algılanan benzerlik ile ilişkilidir. Eğer birey modeli kendinden farklı görüyorsa, bu durum bireyin davranışını etkilemeyecektir (Bandura, 1994).

### **2.1.1.3. Sözlü iknalar**

Öz-yeterliği değiştirmenin üçüncü yolu, sözlü iknalardır. Bu kavram, bireyi belirli bir görevi başarabileceğine ikna etmek anlamına gelir (Driscoll, 2013). Bandura (1997) sözlü iknayı, öz-yeterlik inançlarını değiştirmede daha az etkili bir kaynak olarak görmektedir. Sözlü ikna, belirli görevleri yerine getirmede bireyin performansını etkileyebilir. Sözlü ikna, ustalık deneyimi kadar etkili olmasa da, bireylerin çabalarını veya başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Tutarlı davranış ve ifadeler aynı zamanda öz-yeterlik inancını da artırır. Benzer şekilde, sözlü ikna öz-yeterliği artırmada güçlü bir etkiye sahiptir (Pajares, 2002). Redmond' a (2010) göre öz-yeterlik bireysel performansı etkiler. Örneğin bir çalışan için "Bunu yapabilirsin. Sana güveniyorum." olumlu sözlü ikna cümlelerinin kullanılmasının, bireyin daha fazla çaba göstermesine neden olacağı, dolayısıyla başarı şansının artacağı ifade edilmiştir. Ancak, sözlü ikna olumsuz ise durum tam tersi olabilir. Sözlü ikna, kullanım kolaylığı ve pratikliği nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır.

Sözlü ikna, bireylerin becerilerin ve öz-yeterlik inançlarının gelişimini artırmak için yeterli çabayı göstermeye zorlar. Ancak, yetersiz olduğuna inanan bireyler, zor faaliyetlerden kaçınma ve potansiyellerini geliştirebilecek zorluklarla karşılaştıklarında kolayca pes etme eğilimindedirler. Birey, yeteneklerine olan inancını artırmanın yanı sıra, kendisi için başarı sağlayacak ve başarısız olma ihtimaline yol açabileceği durumlardan kaçınacak şekilde pozisyon alır. Başarıyı rekabetçi bir araç olmaktan çok kendi gelişimlerinin bir göstergesi olarak görmenin bireyler için daha faydalı olabileceği ifade edilmiştir (Bandura, 1997).

Sözlü ikna, geribildirim yoluyla öğretmen öz-yeterliği oluşturabilir. Öğretmenlerin yeteneklerini vurgulayan geribildirim öz-yeterlik inançlarını artırmaktadır. İkna edici bir bakış açısı, öz-yeterlik üzerinde ikna ediciye güven kadar etkilidir. Bilgi kaynağı ne kadar ikna edici olursa, öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisi o kadar güçlü olur (Bandura, 1997).

Öğretmenler, edinilebilir becerilere odaklanarak, yeteneklerine güvenerek ve başarılı bir şekilde ustalaşabilecek adımlarda etkinlikler düzenleyerek öz-yeterlik inançlarını geliştirmelidir. Bu anlamda, öz-yeterlik geliştirilirken bireyleri övmekten ve motivasyonel konuşmalardan daha fazlasını yapmak gerekir (Bandura, 1997). Bu şekilde, birey, verilen bir görevin üstesinden gelme yeteneğine sahip olduğuna aslında sözlü olarak ikna olur. Etkili bir ikna süreci, kişisel başarıyı ve kendi yeteneklerine olan kişisel inancı geliştirebilir (Matoti ve diğerleri, 2013).

#### **2.1.1.4. Fizyolojik durumlar**

Duygusal uyarılma olarak da adlandırılan bu kaynak, bireyin yaşadığı kaygı veya heyecan gibi duygusal durumu ifade eder. Duygusal uyarılma, kişinin başarı veya başarısızlık algısına ilişkin bilişsel ipuçları sağlar. Öz-yeterlik, bireylerin kaygı düzeylerini azaltmalarına ve görevlerle karşılaştıklarında olumsuz duyguları önlemelerine yardımcı olabilir (Bandura, 1997). Bireyler, yeteneklerini değerlendirirken kısmen fizyolojik ve duygusal durumlarına güvenirlir. Kaygı ve gerginliği düşük performansın belirtileri olarak yorumlarlar. Aynı zamanda duygular, kişisel öz-yeterlik algılarını etkileyebilir. Olumlu duygular, öz-yeterliği artırırken; olumsuz duygular azaltacaktır (Kavanagh ve Bower, 1985).

Öz-yeterliğin fizyolojik göstergeleri özellikle sağlık, fiziksel güç ve dayanıklılık gerektiren faaliyetlerle ilgilidir. Bu öğretmen öz-yeterliğini geliştirmede önemli bir faktör olmasa da, duygusal durumlar öğretmen öz-yeterliğini geliştirmede önemli bir rol oynayabilir. Terleme, gerilme, titreme, kalp atışının hızlanması, mide rahatsızlığı ve uykusuzluk gibi fizyolojik ve duygusal durumlar tarafından iletilen bilgiler, bilişsel süreçler yoluyla algılanan öz-yeterliği etkileyebilir. Duygusal uyarılma öncelikleri etkileyerek, uyumlu bilgileri daha belirgin, öğrenilebilir ve akılda kalıcı hale getirir.

Bireyler, öz-yeterliklerine ilişkin yargılarda bulunmak için hatırlanan bilgiler yerine algılanan duygusal durumlarını kullanırlar (Bandura, 1997). Bu duruma, iyi ruh halindeyken olumlu değerlendirmeler ve kötü ruh halindeyken olumsuz değerlendirmeler örnek olarak verilebilir. Kaygı, stres, heyecan, yorgunluk, bitkinlik vb. gibi psikolojik durumlar ve duygular bireyin öz-yeterlik inancını etkileyebilir (Goddard, 2001). Stres veya gerginlik gibi olumsuz durumlar bireyin öz-yeterlik inancının düşmesine neden olabilir (Boz ve Boz, 2010).

Araştırmacılar, bu dört kaynağı öz-yeterliğin ana kaynakları olarak adlandırmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından öz-yeterlik gelişiminde anahtar faktörler olarak kabul edilmektedir. Öz-yeterlik, bireylerin kendi deneyimlerini anlamalarına, kendi inançlarını keşfetmelerine, kendi durumlarını değerlendirmelerine, düşünce ve davranışlarını ayarlamalarına olanak sağlar (Pajares, 2002). Çeşitli bilgi kaynaklarının bilişsel olarak işlenmesiyle öz-yeterlik inançları geliştirilir. Diğer bir ifadeyle, bireyler öz-yeterlik inançlarını geliştirirken çok boyutlu bilgileri bütünleştirirler. Bu süreçte her bilgi kaynağının değeri ve bu kaynakların entegre edilme şekli kişiden kişiye ve duruma göre değişecektir (Bandura, 1997). Benzer bir görüşe göre Usher-Ellen ve Pajares (2008), ustalık deneyimlerinin önemli bir öz-yeterlik kaynağı olmasına rağmen, kaynakların gücünün ve etkisinin, bireyin eğitim seviyesine, etnik kökenine, cinsiyetine ve yeteneğine bağlı olarak değişebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, bu kaynaklardan bilgi almanın tek başına öz-yeterlik üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir (Bandura, 1997).

### **2.1.2. Sosyal Bilişsel Teori**

Bandura (1986), bireylerin “düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol etmelerini sağlayan bir benlik sistemine sahip olduklarını” iddia etmiştir. Bu sistem bireyin bilişsel ve duyuşsal yapılarını barındırma ve sembolize etme, başkalarından öğrenme, alternatif stratejiler planlama, bireyin kendi davranışını düzenleme ve kendini yansıtmaya yeteneğini içerir. Ayrıca, davranışı algılamak, düzenlemek ve değerlendirmek için birçok alt işlev sağlamada önemli bir rol oynar. Bu, sistemin dış ortamından gelen etki kaynakları arasındaki etkileşimin sonucudur.

Sosyal Bilişsel Teori' de (SBT), bireyin öğrenmenin gerçekleştiği ortama sistematik olarak uyum sağladığı düşünülmektedir. Bireyin bilişsel tepkileri, davranışları ve çevresi bir öğrenme deneyimi yaratmak için birlikte çalışır. Bireyler modelleri gözlemler ve modellenen işi başarabileceklerine dair inanç geliştirebilirler. Davranışçılarının aksine, SBT uyararla ve tepki arasında bilişsel süreçlerin aracı rolünü ifade eder. SBT' nin farklı versiyonları olmasına rağmen, hepsi üç temel ilke de ortaktır (Chester ve Beudin, 2006).

İlke 1: Bir tepkinin sonucu (ödül veya ceza gibi), belirli bir durumda aynı davranışın tekrarlanma olasılığını etkiler. Başka bir ifadeyle, öğrenme, davranışta kalıcı değişikliklerle temsil edilmelidir. İlke 2: Bireyler gözlemleyerek, taklit ederek ve öğrenmeye kişisel olarak katılarak öğrenebilirler. Bu davranış dolaylı öğrenme olarak ifade edilir. İlke 3: Bireyler, başkalarını gözlemleyerek kendi davranışlarını modelleme eğilimindedir (Bandura, 1986b).

SBT, bireyin sonuçları tahmin ederek eylemlerini motive etme ve yönlendirme yeteneğini ifade eder (Blank ve Sindelar, 1992). Belirli davranışları başlatma veya başlatmama olasılığı, sonuçlardan çok sonuç beklentisinden etkilenecektir. Bu beklenti ve arzular kişisel özelliklerden, sosyal çevreden ve etkileşimden kaynaklanmaktadır (McLeod ve Lively, 2008). Bireyler sürekli olarak hedefler belirler ve sonuçları kişisel başarı seviyelerine göre karşılaştırırlar. Bu nedenle beklentiler, insanları hedeflere göre daha fazla çalışmaya veya davranışlarını değiştirmeye motive edebilir (Bliss ve Mazur, 2006). Alanyazında öz-yeterlik inancı, bireyin motivasyon seviyesini belirleyen faktörler arasında örnek gösterilebilir. Öz-yeterlik inancı, davranışın başlamasını güçlü bir şekilde etkileyebilmektedir. Yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip bireylerin bir göreve istekli olması diğerlerine göre çok daha olası görünmektedir.

### **2.1.2.1. Sosyal Bilişsel Kuramda Öz-yeterlik İnancı**

Bong (2006) öz-yeterlik inancının beceriye özgü, göreve özgü veya alana özgü olabileceğini vurgulamıştır. Öz-yeterlik, sosyal bilişsel kuramın teorik çerçevesi içinde bireylerin davranışları üzerinde belirli bir etki yapabileceği fikrini vurgular (Bandura, 2006). Teori, kişisel faktörler, davranış ve çevresel koşullar arasındaki etkileşimin

önemini vurgulamaktadır. Öz-yeterlik kişisel hedefleri ve davranışları etkiler ve çevresel koşullardan etkilenir (Schunk ve Meece, 2006). Öz-yeterlik inançları, çevrenin sunduğu imkânların ve engellerin nasıl algılandığını belirler ve faaliyetlerin seçimini etkiler (Bandura, 2006). Bir etkinliğe ne kadar enerji harcanacağını ve bireyin engellerle ne kadar mücadele edeceğini belirler (Pajares, 1997). Öz-yeterlik, bir bireyin belirli görevleri yerine getirme becerisine ilişkin yargılarını ifade eder. Göreve ilişkin öz-yeterlik, zorlu görevlere yönelik çaba ve kararlılığı yani görevin tamamlanma olasılığını artırır (Axtell ve Parker, 2003).

Bandura (1997) öz-yeterliği, bireyin belirli bir iş ve eylem yapma motivasyonunun gerçekte ne olduğuna değil, ne yapabileceğine inandığına dayandırmıştır. Bireylerin davranışlarının çoğu zaman gerçekleştirebilecekleri yeteneklerden ziyade yetenekleri hakkında sahip oldukları inançlarla daha iyi tahmin edilebileceğini savunmaktadır.

Bandura' nın teorisine göre öz-yeterlik etkinlik beklentisi ve sonuç beklentisi olmak üzere iki bileşene sahiptir. Etkinlik beklentisi, bireyin istenen sonuçları elde etmek için gerekli eylemleri başarılı bir şekilde yerine getirme yeteneğine, bilgisine ve becerisine sahip olduğu inancıdır. Sonuç beklentisi ise, bireyin belirli olan performans düzeyinde bir görevi yerine getirmesinin olası sonuçlarını (etkisini) tahmin etmesini temsil eder (Gavora, 2011). Yani, sonuç beklentisi, belirli bir davranışın ya da eylemin gerçekten beklenen sonuçlara yol açıp açmayacağı ile ilgilidir.

Pajares (2001b), bireysel gelişimi çevreden bağımsız olarak incelemenin yanlış olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle, Bandura' nın (1986) sosyal bilişsel teorisinde, bireylerin sosyal olarak izole edilmiş bilişten ziyade geniş bir sosyal etki ağı içinde geliştiğini ve faaliyet gösterdiğini vurgulamaktadır. Bireylerin bir öz-sisteme sahip olduklarını ve davranışlarının o öz-sistem ve çevre arasındaki etkileşimin sonucu olduğunu iddia etmiştir.

Bandura' ya (1986) göre sosyal bilişsel teori, çevre ile davranış, biliş ve diğer bireysel faktörler arasındaki etkileşimin ürünüdür. Bireysel faktörlerin, çevresel faktörlerin ve davranışların etkileşimi; duygusal, bilişsel veya motivasyonel süreçleri iyileştirmek, davranışsal yetkinlikleri artırmak veya bireylerin yaşadığı ve çalıştığı



sosyal koşulları değiştirilmek için stratejiler belirlemeye odaklanır (Pajares, 2001a). Öğretmenlerin öz-yeterliği, sosyal bilişsel kuramın öz-yeterliği kapsamına girer. Aktif katılım, öz disiplin ve açık kuralların olduğu sınıflarda sınıf yönetiminin daha etkili olacağı ve öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olabileceği belirtilmiştir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Öğretmenler için sınıftaki görevleri veya hedefleri tamamlamak, öğretim etkinliklerinin kapsamına girer. Öğretmenler etkinliklere yeteri kadar yer vermediklerinde, verimli ve sağlıklı bir sınıf ortamı sağlamaları zor olacaktır (Marzano ve diğerleri, 2003).

### 2.1.3. Öğretmen Öz-yeterliği

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin belirli bir bağlamda belirli bir öğretim görevini başarıyla tamamlamak için gerekli eylemleri organize etme ve gerçekleştirme becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Woolfolk (2017) öğretmenlerin öz-yeterliklerini, öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıklarında devam etme motivasyonları ve zorlukların üstesinden gelmek için çok çalışmaya istekli olmaları olarak ifade etmektedir.

Öğretmen öz-yeterlik inancı okul bağlamında düşünülmektedir. Guskey (1982) öğretmen öz-yeterliğini, öğretmenin öğrenci başarısı veya başarısızlığı için sorumluluk alma isteği olarak tanımlamaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin öz-yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini etkileyebileceğine dair bir inançtır. Bu inanç aynı zamanda öğrenme güçlüğü çeken ve motivasyonu düşük öğrenciler için de geçerlidir (Guskey ve Passaro, 1994). Dembo ve Gibson (1985) öğretmenlerin okul öğrenmelerini etkileyebileceğine olan inancı öğretmen öz-yeterliği olarak ifade etmiştir. Newmann, Rutter ve Smith (1989) öğretmenlerin öz-yeterlik inancının yöneticilerin duyarlılığı ve öğrenci davranışları ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), Rotter ve Bandura' nın katkılarını dikkate alan ve bütünleştiren bir öğretmen öz-yeterliği modeli önermiştir. Model hem öğretim görevinin hem de bu görevin içinde bulunduğu bağlamın analizini içermektedir. Başka bir ifadeyle, hem iç hem de dış faktörler, öğretmenlerin belirli bir görevi gerçekleştirme yetenekleri hakkındaki algısını etkiler.

Araştırmalar ğretmen öz-yeterlik inancının etkilerini incelemiştir. z-yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin okula ve öğretmenlerine karşı tutumlarını olumlu etkilemektedir (Rose ve Medway, 1981). z-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin yeni ğretim stratejilerini tercih etme olasılıkları daha yüksektir (Tschannen-Moran ve diğerleri,1998) ve hata yapan veya yanlış cevap veren öğrencileri eleştirme olasılıkları da daha düşüktür (Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Öğretmen z-yeterliği üzerine yapılan araştırmalar, ğretmen adayları ve aday öğretmenlere de odaklanmıştır. Düşük z-yeterliğe sahip birçok öğretmenin ilk beş yılda mesleği terk etme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002). Bu durum Türkiye’ de özellikle görevde yeni olan öğretmenler arasındaki yıpranma düzeyleri ile ilişkilendirilebilir. nk yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin zorluklarla karşı karşıya kaldığında daha fazla mücadele gösterdiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, yeni gelişen teknolojiler ve küreselleşme nedeniyle eğitimde değişikliklerle karşılaşan deneyimli öğretmenlerin, bu alanlardaki sınırlı ustalık ve rol model deneyimleri nedeniyle düşük öz-yeterlik yaşayabileceği ifade edilebilir. Bu durum beraberinde öğretmenlerde hayal kırıklığı ve mesleki kaygı yaşamalarına neden olabilecektir. Teknoloji ve toplumdaki hızlı değişim ve dinamik eğitim sistemi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini yeniden gözden geçirmelerini ve öz değerlendirme yapmalarını gerektirmektedir (Bandura, 2002). Bu nedenle, öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni ğretim stratejileri denemeye daha istekli olduklarını belirtmişlerdir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002).

Friedman ve Kass (2002), ğretmen öz-yeterliği kavramını sınıf ve okul gibi örgüt ortamları dâhil olmak üzere geniş bir çerçevede değerlendirmiştir. Bu ereve, ğretmen öz-yeterlik tanımında yer alan tipik davranış kalıpları; öğrencileri motive etme, bilgi ve değerleri öğrencilere aktarma yeteneği; sınıf yönetimi, sınıf ortamında öngörülemeyen durumları yönetebilme yeteneği; fazla çaba harcamadan disiplini sağlayabilme yeteneği; okul yönetimi ile ilişkiler; eğitim faaliyetlerine aktif katılım sağlama şeklinde-dir.

Öğretmen öz-yeterliği, öğrencilerin performanslarını etkileme ve görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmek için gerekli davranışları sergileme yetenekleri ile ilgili inançtır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı, öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve öğretme çabalarına bağlı olarak değişir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öz-yeterliği yüksek öğretmenler, öğrencilerin akademik çalışmalarına daha fazla zaman ayırırlar ve öğrencilere yardım etmeye daha isteklidirler. Ayrıca başarılı olmaları için öğrencilerin motivasyonlarını artırma çabası içindedirler (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmen, bilişsel stratejilerinin ve bilgisinin yetersiz olduğunu düşünürse, sorunu çözmek için inançlarına güvenecektir. Bu nedenle inançlar, öğretmenlerin öğretimdeki davranışlarını ve düşüncelerini doğrudan etkilediği için önemlidir (Chacón, 2006). İnanç sisteminde, öz-yeterlik inançları eğitim sürecinde temel bir rol oynar. Öğretmenlerin, öğrencilerin aktif öğrenmesini ve etkili öğretim etkinliklerini de sağlamaları gerekir (De Luis, 2007). Öz-yeterlik inancının öğretim uygulamasının tüm yönlerine ait olduğunu ve bu anlamda diğer değişkenlerden ayırt edilmesi gerektiğine işaret edilmiştir (Prieto, 2003). Öğretmen öz-yeterliği, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkileme yeteneğine olan inanç olarak tanımlanmaktadır (De Luis, 2007). Her öğretmenin, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olma yeteneklerine ilişkin kendi görüşü vardır (Pantí, 2008).

Öğretmen öz-yeterliğinin genel bir kavram olmadığı, aksine görev ve gerçekleştirildiği öğrenme bağlamı ya da durum tarafından belirlendiğini vurgulamak gerekmektedir. Bireyler yeni ve farklı deneyimler yaşamaya devam ettikçe, öz-yeterlik farklı ortamlarda zamanla değişecektir. Bu nedenle öz-yeterlik dinamik bir kavram olarak ifade edilmiştir (Chacón, 2006). Alanyazında yapılan araştırmalar kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Fernández (2008), öğretmenlerin öz-yeterliklerinin kaygıyı azaltmada bir faktör olduğunu, çünkü bireylere zorluklarla karşı karşıya olduklarını hissettirdiğini belirtmiştir. Öte yandan, çeşitli araştırmalar öğrencilerin "davranışlarının veya öğrenmelerinin" doğrudan öğretmenlerin öz-yeterlikleriyle ilişkili olduğunu kanıtlamıştır (Blanco, 2010; Chacón, 2006). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile öğrencilerin akademik performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Yeo ve diğerleri, 2008). Bandura'ya (1977) göre sınıfta bir değişimi başlatacaklarına inanan öğretmenler öğrencilerini başarıya götürecek doğrudan

deneyimler yaratmada daha başarılı olacaklardır. Bununla birlikte, düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, öğrencilerin yetenekleri ve bilişsel gelişimleriyle ilgili etkinliklere katılmaya daha az isteklidirler (Chacón, 2006). Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin yüksek mesleki bağlılığa sahip oldukları belirtilmiştir (Yeo ve diğerleri, 2008).

Arregui (2000) öğretmenlerin öğretim materyali geliştirmeleri, seçebilmeleri, teşvik edici bir ortam oluşturabilmeleri, öğrencilerin aktif öğrenmelerini kolaylaştırmaları, etkili sınıf yönetimi stratejileri uygulayabilmeleri, işbirliği yapmaları, karar verme süreçlerine katılmaları, değişime uyum sağlamaları ve yenilikçilik ruhuna sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu anlamda öğretmen öz-yeterliği ile doğrudan ilişkili faktörlerden biri sınıf yönetimidir. Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler, sınıfı etkili bir şekilde yönetebilir, öğretim materyallerini öğrenciye uygun şekilde seçebilir, konuşmasına özen gösterir, zamanı etkin kullanabilir, planlı hareket eder, bilgilerini öğrencilerine aktarabilir, özellikle dezavantajlı olan öğrencileri de öğrenmeye teşvik edebilir, doğru değerlendirmeler yapabilir ve öğrenci öğrenmesi için daha fazla çaba sarf edebilir (Arregui, 2000; Bandura, 1997; Chacón, 2006; Fernández, 2008; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002). Bu nedenle, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, sınıf etkinliklerinin organizasyonunu, yapılandırılmasını ve planlanmasını belirlemeye yardımcı olur (Bandura, 1997; Chacón, 2006).

Ross (2002) öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin planlı ve organize bir öğrenme ortamı sağlayabileceğini ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak kadar esnek olduklarını açıklamıştır. Bu anlamda, öğrenci özerkliğini artırmak ve üzerlerindeki kontrolü azaltmak için çeşitli teknikler kullanırlar (Yeo ve diğerleri, 2008). Ayrıca öğrencileri motive etme ve onlara değer verme yeteneklerine sahip olduklarına inanırlar (Onafowora, 2005). Aynı şekilde, kişisel çalışmalarını izlemek ve teşvik etmek için daha fazla zaman harcarlar. Ayrıca, sınıflarında yeni yöntem ve teknikler, yeni yaklaşımlar ve yeni stratejiler kullanırlar (Yeo ve diğerleri, 2008).

Öz-yeterliği yüksek öğretmenler, istenmeyen davranış sergileyen, motivasyonu düşük olan ve farklı öğrenme tarzları olan öğrencilerin de öğrenebileceğine inanmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin öğretme konusunda istekli olmaları, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerden vazgeçmemeleri ve gerektiğinde öğrencileri ile

bireysel olarak çalışmaya ya da daha fazla saat birlikte çalışmaya istekli olmalarıdır. Bu öğretmenler için akademik yönden düşük başarı gösteren bir öğrencinin de öğrenebileceği mümkündür (Yeo ve diğerleri, 2008). Fernández (2008) öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin; kendilerini iyi hissettikleri, hedeflerine ulaşmak için çok çalıştıkları ve çaba gösterdiklerini belirtmiştir.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) sınıf yönetimi ve pedagojik uygulamaların öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olduğunu açıklamıştır. Öğretmenin doğrudan ve olumlu deneyimleri, öz-yeterlik inançlarını destekleyen bir bilgi kaynağı haline gelmektedir (Chacón, 2006). Bu durumda öğretmen öz-yeterlik inancı pedagojik uygulamalarda ve sınıf yönetiminin niteliğini belirlemede temel bir değişken olarak ifade edilebilir.

Öğretmen öz-yeterliği, öğrencilerin öz-yeterlikleri ve öğrenci motivasyonu ile de ilgilidir (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989). Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin eğitim sürecindeki başarı oranını artırmak için önemlidir (Bandura, 2006). Öğretmenlerin öz-yeterliği, öğretmenlerin zorlu ortamlarda çalışma istekliliğini ciddi şekilde etkileyebilir (Ilić-Stošović, Nikolić, Popadić, 2015).

Armor ve diğerleri (1976) Los Angeles okullarındaki okuma programları çalışmalarında öz-yeterlikle ilgili iki kavramı ifade etmiştir. İlk kavram genel öz-yeterlik, ikinci kavram ise kişisel öz-yeterlik hakkındadır. Genel öz-yeterlik, sonuç beklentisine bağlı olarak ev ortamı, sosyal yaşam veya sosyoekonomik faktörler gibi dış faktörleri içerirken; kişisel öz-yeterlik, öğretmenin öğrenci sonuçlarını etkileme yeteneğini, okul içi uygulamaları ve öğretmenlerle ilişkileri içeren bir inancı yansıtmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Ashton (1984), genel öz-yeterlik ile kişisel öz-yeterliği birleştiren bir öz-yeterlik kavramını desteklemektedir, çünkü her iki kavram da öğretimin etkililiğine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, Bandura'nın öz-yeterliğiyle uyumlu kişisel öz-yeterlik kavramı, öğretmen öz-yeterliği olarak da ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını incelemenin önemli nedenleri vardır. Öz-yeterlik bir kez kurulduktan sonra değişime direnebilir (Bandura, 1997). Bu nedenle, ilk öğretmen eğitimi sürecinde öğretmenleri öz-yeterlik

hakkında inanç geliştirmeye teşvik etmek, bu inançları oluşturduktan sonra düzeltici önlemler almaktan çok daha kolaydır (Hoy ve Spero, 2005). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının kendi öz-yeterlik inançlarının oluşması için öğretmen adaylarına uygun rehberlik ve destek hizmetinin önemi vurgulanmaktadır (Woolfolk Hoy, 2000). Wheatley (2002), bu görüşlerin aksine öğretmenlerin performansa ilişkin öz-yeterlik inançları ile öğrenme becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını birbirinden ayırmaktadır. Belirli öğretim stratejileri konusunda oldukça etkili olan öğretmenler bazı durumlarda değişimi göremeyebilirler. Benzer şekilde, yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmada yeni yollar keşfetmek yerine, kanıtlanmış bir yolda kalmayı seçebilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin öz-yeterlikleri konusundaki şüpheleri olduğunu iddia etmiştir. Holzberger, Philipp ve Kunter (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının derslerinden edindikleri deneyimlerle ve kullandıkları bilgilerle okul yılı boyunca değiştiğini göstermiştir. Bu nedenle, öğretmen öz-yeterliğinde okulla ilgili faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen öz-yeterlik inançları belirlenirken, okul-öğretmen-öğrenci üçgeninde konunun ele alınması ve farklı değişkenlerle incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Hoy, Sweetland ve Smith (2002) okulların uygulamalarını yönlendirmek için Bandura'nın (1997) dört öz-yeterlik inancı kaynağını uyarlamıştır. İlk olarak öğretmen öz-yeterlikleri ile ilgili kaynaklardan ustalık deneyimleri için daha fazla fırsat sunulabileceğini, öğretmenlerin ders planını geliştirirken işbirliği içinde çalışmalarının hem öz-yeterlik hem de kolektif öz-yeterliklerini etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. İkinci olarak, okullar benzer özelliklere sahip okullardan iyi uygulamaları ve modelleri uyarlayabilirler. Üçüncüsü, okul geliştirme ve uygulamalarının nasıl çalıştığını açıklamak için başarılı olan diğer okulları da dâhil edebilirler. Dördüncüsü, okulların sürekli değişen bir ortamda olası olumlu ve olumsuz durumların farkında olması gerekir. Bu etkileri desteklemenin ve yönetmenin yollarını bulmak, okulların değişimi benimsemesi ve belirsizlikle başa çıkması için önemli kabul edilir.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) yaptıkları çalışmada öğretmen öz-yeterlik modeli önermiş ve öz-yeterliğinin içeriğe özgü doğasını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin tüm öğretim durumları için kendilerini yeterli görmedikleri ifade edilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin öz-yeterliklerini

değerlendirirken, farklı boyutları göz önünde bulundurmanın gerekli olduğu belirtilmiştir. Model iki boyuttan oluşur: (1) Öğrenme sürecini kolaylaştırmak için mevcut kaynaklarla ilgili öğretim görevi ve (2) bireyin becerileri, bilgisi ve kişilik özellikleri ile ilgili kişisel yeterlidir. Bu iki boyutun etkileşimi ile öz-yeterlik hakkında bazı sonuçlar ortaya çıkarabileceğini belirtmiştir.

Araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile yüksek akademik başarı ve motivasyon gibi öğrenci sonuçları arasındaki ilişkiyi destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Klassen ve Chiu, 2010; Pajares, 2008). Öz-yeterlik inançları öğretmenlerin, davranışlarını (Morris-Rothschild ve Brassard, 2006; Wolters ve Daugherty, 2007), refahını (Betoret, 2006; Brouwers ve Tomic, 2000) ve iş doyumunu (Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Skaalvik ve Skaalvik, 2007) etkilemektedir. Araştırmalar, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, her bir öğrenci grubuyla etkili bir şekilde iletişim kurabildiğine (Emmer ve Hickman, 1991) ve oldukça motive olduklarına (Allinder, 1994) dikkat çekmiştir. Ayrıca, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, zorlu öğrencilerle daha uzun süre çalışma (Gibson ve Dembo, 1984), ebeveynlerle işbirliği yapma (Soodak ve Podell, 1993) ve öğrencilerin sorunlarını çözme konusunda daha istekli oldukları (Hoy, 2001) ifade edilmiştir.

Öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta etkili öğrenmelerini sağlamaya ve farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya istekli oldukları görülmüştür (Sharma, Loreman ve Forlin, 2012). Teori ve uygulama eşleşmesi bağlamında bazı becerilerin uygulamaya dönük olduğu ve bu becerilerin öğretmen yetiştirme eğitimi sürecinde kazanılmadığı ifade edilmiştir (Sokal ve Sharma, 2014). Örnek olarak, meslektaşlar ve ebeveynler ile etkin bir şekilde işbirliği yapma; grup öğretimi stratejilerini kullanma becerisi (işbirlikçi öğrenme, akran eğitimi ve farklılaştırılmış öğretim gibi); değerlendirme becerisi ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun öğretim yapma becerisi (Sharma, 2011) gösterilebilir.

Alanyazında, öğretmen adaylarının ya da göreve yeni başlayan öğretmenlerin öz-yeterlik inancına odaklanılmıştır (Oh ve Seo, 2012). Charalambous, Philippou ve Kyriakides (2008) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlere eğitim programı düzenlemişlerdir. Eğitime katılan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları eğitim boyunca

görece olarak artmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin öz-yeterliklerinin zamanla değişebildiği şeklinde yorumlanmıştır. Son ve Sun (2014), öğretmenin öz-yeterlik düzeyinin çocukların (4-5 yaş) sosyalliği üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve öğretmenlerin öz-yeterlik inancının çocukların sosyalliği üzerinde dolaylı etkileri olduğunu bulmuşlardır. Han (2015), yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, çocukların davranışlarıyla ilgilenirken olumlu ve duyarlı stratejiler kullanma ihtimalinin daha yüksek olacağını ifade etmiştir. Ayrıca, Son (2014) öz yeterliğin öğrencilerin öğrenme davranışları üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Eğitim bağlamında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının çocuklar üzerinde büyük etkisi olduğu düşünülmektedir (Kleinsasser, 2014). Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmenlerin öz-yeterliklerinin gelişiminin desteklemesi ile öğretim faaliyetlerinde etkili ve istekli olan öğretmenlerin sayısının artmasına katkıda bulunacaktır.

Mourshed, Chijioke ve Barber (2010), öğretmenleri öğretme becerilerini geliştirmeye motive eden faktörleri incelemiştir. Öğretmen öz-yeterliklerinin öğretmenler tarafından kullanılan yöntemler ve öğrencilerin performansı üzerinde etkisi olan çok yönlü bir yapı olduğu sonucuna varmışlardır. Son yıllarda özellikle OECD verilerine göre PISA sınavlarında Çin ve Şangay'daki öğrencilerin gösterdiği performanstan dolayı eğitim sistemleri mercek altına alınmıştır. Şangay öğrencilerinin PISA başarısında, öğretmen etkisinin varsayılandan yüksek olduğu belirtilmiştir (Tucker, 2014).

Okullarda etkili bir şekilde çalışmak, öğretmenlerin birden fazla beceriye hâkim olmasını gerektirir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin öz-yeterlikleri literatürde çeşitli yönleriyle tartışılmıştır. Öz-yeterlik boyutlarının sayısı genellikle ölçme aracına ve araştırmanın odağına bağlı olarak değişmektedir. Etkili öğretimin bu varsayılan alt alanları genellikle sınıf yönetimi, öğretim süreci, öğrencileri motive etme, derse ilgiyi çekme, iletişim, meslektaş ve ebeveynlerle işbirliği ile ilgilidir (Klassen ve diğerleri, 2009; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

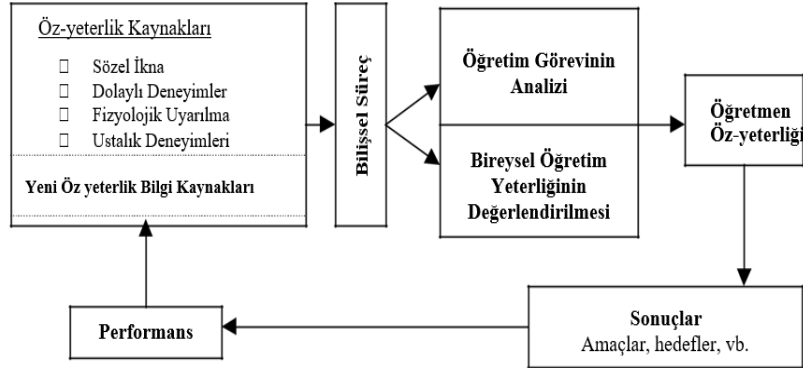
Öğretmen öz-yeterliğinin çok yönlü bir yapıya sahip olduğu düşünülse de, aynı zamanda, öz-yeterlik inançlarının belirli bağlamları vardır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Öğretmenler kendilerini tüm görev ve koşullarda eşit derecede yeterli hissetmediklerinden, farklı okul ve kültürel bağlamlarda öz-yeterlik ile ilgili



teorik varsayımları ölçmek, alana özgü araçlar ve araştırma tasarımları kullanmayı gerektirmektedir (Klassen, Tze, Betts ve Gordon, 2011). Alanyazındaki bazı araştırmalar (Romi ve Leyser, 2006), Gibson ve Dembo'nun (1984) öğretmen öz-yeterlik ölçeği gibi genel öğretmen öz-yeterlik ölçeklerini kullanmıştır. Öğretmen öz-yeterliği üzerine çalışan birçok araştırmada (Bullock, Coplan ve Bosacki, 2015; Chesnut ve Cullen, 2014; Fabio ve Palazzeschi, 2008; Hui, Snider ve Couture, 2016) ve bu tez kapsamında, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy' un (2001) Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) araştırmacılara öğretmen öz-yeterliğinin ölçülmek istenen bağlama özgü olduğunu hatırlatmaktadır. Öğretmenler belirli ortamlarda belirli öğrencilere belirli konuları öğretmede yeterli hissedebilirken, farklı koşullarda kendilerini daha az yeterli olarak algılayabilirler. Öğretmenin öz-yeterliğinin bağlama özgü doğası, çeşitli ortamlarda öz-yeterliğin altında yatan teorik varsayımları test etmeyi ve alana özgü ölçme araçlarını kullanmayı değerli kılmaktadır (Klassen ve diğerleri, 2011).

Öğretmenlerin inançları, öğretmenlerin bilgi edinme ve yorumlamasında çok önemli bir rol oynayarak ve öğretim yöntemlerini etkiler (Pajares, 1992). Bireyler, belirli durumlarda eylemlerin olası sonuçlarını gözlemleyerek ve eylemlerini buna göre düzenleyerek deneyim yoluyla inanç oluştururlar (Bandura, 1986b). Smylie (1988), öğretmen inançlarının bireysel değişimin en önemli yordayıcısı olduğu sonucuna varmıştır. Bilgi, deneyim ve inançlar öğretmenin düşüncesi, duygusu ve performansı ile bütünleşir.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) entegre ve döngüsel bir model olan öğretmen öz-yeterlik gelişim sürecini tanımlamıştır (Şekil 1). Öz-yeterlik inançları üzerindeki en önemli etkilerin Bandura (1997) tarafından tanımlanan öz-yeterlik hakkında dört bilgi kaynağının olduğu varsayılmaktadır. Bu kaynaklar, ustalık deneyimi, dolaylı deneyim, sözlü ikna ve fizyolojik uyarılmadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy'un (1998) modelinin ana bileşeni, öğretim görevini analiz etme ve öğretim yeterliğini değerlendirmektir.



Şekil 1. Öğretmen Öz-yeterliğinin Döngüsel Doğası

Öğretmenin öz-yeterliğinin döngüsel doğası ona güçlü bir yapı kazandırır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Örneğin, yeterli performans gelecekteki öz-yeterlik inançlarını şekillendirmek için ustalık deneyimi yaratır. Daha yüksek öz-yeterlik inancı, daha fazla çabaya, bu da yüksek performans ve öz-yeterliğe yol açar. Bu nedenle, bireyin deneyiminin döngüsel yolu geçmiş ve gelecekteki öz-yeterlik inançlarının kaynağı haline gelir. Bu süreç zaman içinde göreceli olarak kararlı bir öz-yeterlik inancı seti oluşturur (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bandura (1997) hem öğretme görevi hem de öğretimin kişisel yeterliği hakkındaki inançların yeniden değerlendirilmesine neden olmadıkça değişmeyeceğini ileri sürmüştür. Öğretmen öz-yeterliği değişime direnebilse de öğretmen öz-yeterliği dört öz-yeterlik kaynağından etkilenebilmektedir.

Öğretmenlerin, çeşitli durumlarda mesleki hedeflere ulaşmak için profesyonel eylemler gerçekleştirebileceklerini görmeleri gerekir. Bu nedenle, öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin görevleri yerine getirme girişimlerini eşgüdümlemede önemli bir faktör olarak kabul edilir (Bandura, 1997). Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin isteklerini (Muijs ve Reynolds, 2002), yenilik ve değişime yönelik tutumlarını (Fuchs, Fuchs ve Piskopos, 1992), öğretimde farklı stratejileri kullanmalarını (Woolfolk ve diğerleri, 1990) ve öğretmenlik mesleğini devam ettirmelerini (Skaalvik ve Skaalvik, 2010) etkilemektedir.

Woolfolk Hoy ve Burke-Spero (2005) göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılın sonunda daha güçlü öğretmen öz-yeterliklerine sahip olduklarını belirtmiştir.

Araştırmalar ayrıca öğretmen öz-yeterliğinin lisans eğitimi sırasında arttığını, ancak mesleğe başladıktan sonra özellikle eğitim-öğretim sürecinin ilk yıllarında azaldığını göstermektedir (Woolfolk Hoy, 2000; Woolfolk Hoy ve Burke-Spero, 2005). Skaalvik ve Skaalvik (2007) öğretmen öz-yeterliğinin çok boyutlu bir kavram olduğunu ve öğretmenlerin yeteneklerine olan inançlarının öğretmen olarak üstlendikleri görevlere göre değiştiğini ifade etmiştir.

Bazı araştırmacılar, öz-yeterliğin bir öğrenme becerisi olduğunu savunmaktadır. Bembenuity (2008) öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının eğitimle geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Çünkü araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmenin öğrencilerin akademik performanslarını artırmak için önemli olduğunu göstermektedir. Chesnut ve Cullen (2014) öğretmenlerin özellikle sınıfları yönetmek ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak başta olmak üzere öz-yeterlikle ilgili önemli sorunları olduğunu bildirmiştir.

Genel olarak ifade etmek gerekirse, öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, istenen veya beklenen sonuçları elde etme yeteneklerine daha çok güvenirler. Kendini daha yeterli hisseden öğretmenler, dersi işlerken öğrencinin aktif katılımını önemser ve öğrencilerin akademik olarak başarılı olacağına inanırlar (Jamil, Downer ve Pianta, 2012). Zaman ve tecrübe ile bazı kişisel yeterliklerin arttığı iddia edilmektedir (Byrne, 2017). Öğretmenin öz-yeterliği, zorlu öğrenciler ve istenmeyen davranış sergileyen öğrenciler karşısında, öğretmenlerin ders ile ilgili çabalarını, öğrenmenin kalıcılığını ve devamlılığını etkileyen durumlarla ilişkilendirilmiştir (Chan, 2008). Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin motivasyon düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu düşünölmektedir (Scherer, Jansen, Nilsen, Areepattamannil ve Marsh, 2016). Öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ortamını teşvik etmesi geçmiş deneyimlere ve okul kültürüne bağlıdır. Öğretmenlerin işbirliği yapma ve karar verme sürecini etkileme yetenekleri öz-yeterlik ile önemli ölçüde ilişkilidir (Epstein ve Willhite, 2015).

#### **2.1.4. Öz-yeterlik Boyutları**

Zimmerman (2002) öz-yeterlik inancının belirlenmesinde örtük olan bazı özelliklere dikkat çekmektedir. Birincisi, öz-yeterlik bir bireyin belirli görevleri veya

faaliyetleri yerine getirmek için verdiği kararları ifade eder. İkincisi, bireyin öz-yeterlik hakkındaki inancı farklı faaliyet alanlarıyla ilişkisidir. Örneğin, matematik için öz-yeterlik dilbilgisi ile ilgili olanlardan farklıdır. Üçüncüsü, öz-yeterlik ölçütleri bireye verilen göreve bağlıdır. İşbirlikçi bir ortamla karşılaştırıldığında, öğrencilerin rekabetçi bir ortamda daha düşük öz-yeterlikleri olabilir. Öz-yeterliğin dördüncü özelliği, kendisine atıfta bulunan bir kritere dayanmaktır. Örneğin, bir öğrencinin öz-yeterliğinin değerlendirilmesi, bu konuda bir şeyler yapmak ve bunu akranlarının performansı ile karşılaştırmaktır.

Bandura (1977) sonuç beklentisi ve öz-yeterlik beklentisi olmak üzere iki boyutu ifade etmiştir. Sonuç beklentisi, bir bireyin belirli bir davranışın sonucunu tahmin edebileceği anlamına gelir. Öz-yeterlik beklentileri ise beklenen sonuçlara yönelik davranışları ifade eder. Bu bağlamda gerekli sorular; öz-yeterlik beklentisi ile ilgili olarak “belirli bir görevi istenen düzeyde gerçekleştirme yeteneğine sahip miyim?”, sonuç beklentisi ile ilgili olarak, “görevi bu düzeyde yerine getirirsem olası sonuçları nelerdir?” şeklindedir. Ödüller, cezalar, eleştiriler veya öz değerlendirmeler şeklinde sonuç beklentileri, belirli bir davranış için teşvik edici ya da caydırıcı olabilmektedir (Bandura, 1997).

Fuller, Wood, Rapoport ve Dornbusch (1982) öz-yeterliği, örgütsel öz-yeterlik ve kişisel öz-yeterlik olarak ikiye ayırmıştır. Örgütsel öz-yeterlik, bireyin örgüt içindeki üstleri etkileyerek ödül kazanma yeteneğidir. Kişisel öz-yeterlik, bireyin kendi iş görevlerini yerine getirme algısıdır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz-yeterlik ölçeğinde öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi olmak üzere üç boyutu ifade etmişlerdir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından ifade edilen öz-yeterlik inancı bu tezin teorik çerçevesinde tercih edilmiştir.

Bireyin motivasyon düzeyi, duygusal durumları ve eylemleri, nesnel olarak durumdan ziyade neye inandıklarına dayanır. Bu nedenle, sorgulanması gereken nokta bireyin yeteneklerine olan inancıdır. Genel olarak, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, yeni fikirlere daha açık ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olması şartıyla yeni yöntemleri denemeye daha isteklidirler. Ayrıca, yüksek öz-yeterlik inancının öğretmenlerin sınıflarını daha iyi planlamasına ve organize etmesine, öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesine, öğretim için büyük bir heyecan duymasına ve mesleklerine

daha fazla bağıllık duymalarına yardımcı olduğuna inanılmaktadır. Öz-yeterlik, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve tüm eğitim sürecine yönelik tutumlarını etkileyen bir inançtır (DeCorse ve Vogtle, 2007).

### **2.1.5. Öğretmen Öz-yeterliğinin Değerlendirilmesi**

Bandura (1997) öz-yeterlik kavramını, bir bireyin hedeflere ulaşmak için gerekli eylemleri organize etme ve gerçekleştirme yeteneğine olan inanç olarak tanımlar. Öz-yeterlik, sosyal bilişsel teoride bir davranış değişikliği ve öz düzenleme mekanizması olarak kabul edilir. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inançları belirli görevlere özgüdür. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) öğretmenlerin öz-yeterliklerinin kapsamlı bir tanımını sağlamaya çalışan teorik bir model önermişlerdir. Bununla birlikte, alanyazında öz-yeterlik algısı göreve ve bağlama özgü olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler belirli durumlarda veya farklı dersleri öğretmek için değişen düzeylerde öz-yeterlik inancı gösterebilirler. Buna göre, bu model sadece belirli davranışları gerçekleştirmek için algılanan yeterliği değil aynı zamanda öğretim görevini ve bağlamını da dikkate almaktadır.

### **2.1.6. Öğretmen Öz-yeterliği ile İlgili Değişkenler**

Alanyazında öz-yeterlik inançlarını etkileyen çeşitli faktörlerin belirlenmesi amaçlanmış ve öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesine katkıda bulunan kaynaklar incelenmiştir. Bireyde öz-yeterlik inancı oluşuktan sonra bu inancın değişime direnç gösterdiği ifade edilmiştir (Hoy ve Spero, 2005). Bu nedenle, öğretmenler arasındaki öz-yeterlik inançlarının öncülleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak, eğitimciler ve uygulayıcılara öz-yeterlik inancını arttırmalarına katkı sağlaması açısından önemlidir (Seo ve Moon, 2013). Bu bağlamda bazı değişkenler başlıklar halinde belirtilmiştir.

### **2.1.6.1. Öz güven**

Araştırmalar öğretmenlerin eğitimden kaynaklı eksikliklerinin öz güven eksikliğine yol açtığını bildirmektedir (Ammah ve Hodge, 2005; Wilkins ve Nietfeld, 2004). Etkili eğitim ve öğretim hizmetleri için öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama konusundaki öz-yeterlik ve özgüvenlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim araştırmalarında, öğretmen öz-yeterliği genellikle öğretmenin belirli bir bağlamda belirli öğretim görevlerini düzenleme ve yerine getirme becerisine olan inancı olarak tanımlanır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Öz-yeterlik, kişinin kendisiyle ilgili sahip olduğu kişisel özellikler veya genel inançlar olarak kabul edilen öz güven veya öz saygıdan farklıdır. Karşılaştırmada, öz-yeterlik, gerçek yetenek düzeyi ile değil, algılanan kişisel yetenek düzeyi ile ilişkilidir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Örneğin, bir öğretmen sınıf yönetiminde bir takım sorunla karşı karşıya kalırsa ve bu sorunları çözebileceğine inanırsa, o zaman başarılı olma olasılığı yüksektir. Aksine, sınıfı yönetebileceklerine inanmayan öğretmenler daha çok rahatsızlık hissederler. Bu öğretmenler genellikle öğrencilerin kasıtlı olarak olumsuz davranışlar sergilediğine inanmaktadır (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004).

### **2.1.6.2. Sınıf büyüklüğü**

Herhangi bir sınıfta etkili öğretim faaliyetleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarından ve farklı ihtiyaçlarından kaynaklanan karmaşık bir süreçtir. Öğretmenler, tüm sınıfa ders anlatmaya çalışırken bazı öğrencilere küçük gruplar halinde bazı öğrencilere bireysel olarak zaman ayırmalıdır. Kalabalık sınıflar öğretmenlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama zorlaştırır ve etkileşim fırsatlarını azaltır. Kalabalık sınıflar, ciddi konuşma ve fiziksel engelleri olan öğrencilerin derse dâhil edilmesinin önündeki engeller olarak görülmektedir (Ammah ve Hodge, 2005; Kent-Walsh ve Light, 2003). Bu bağlamda öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için müfredatı, ölçme ve değerlendirmeyi, öğretim yöntemlerini ve sınıf ortamlarını öğrenciye uygun olarak ayarlamalıdır (Sharma, Loreman ve Forlin, 2012).

Kalabalık sınıflarda öğretmenin sınıfın bütünü kontrol altında tutması mümkün değildir. Sınıfta aynı anda birkaç farklı durum meydana geldiği düşünülürse yeterli kontrol sağlanamadığı zaman öğrenme faaliyetlerinden sapmalar olabilmektedir (Öztürk, 2003). Öğretmenler ve öğrenciler arasında aktif iletişim ve etkileşim yeri olarak sınıfın önemi ve sınıf büyüklüğünün önemi yadsınamaz. Bu anlamda, kalabalık sınıfların eğitim faaliyetleri üzerinde büyük etkisi vardır. Az sayıda öğrencisi olan küçük sınıflarda, öğretmenler öğrencilerin öğretiminde bireysel farklılıklara öncelik verebilir ve her öğrenciye daha fazla zaman ayırma fırsatları bulabilir. Ayrıca böyle bir sınıfta öğretmenler, eğitim planını sağlıklı bir şekilde uygulamak için öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulacak ve onlara rehberlik edebileceklerdir (Yaman, 2010).

#### **2.1.6.3. Özel ihtiyaçları olan öğrenciler için sorumluluk algısı**

Alanyazında öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan öğrenciler için sorumluluk alma konusunda inançları farklılık göstermektedir. Monahan, Marino ve Miller' e (1996) göre öğretmenlerin yalnızca %50'si, sınıflarında özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminden öncelikli olarak sorumlu olduklarına inanmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, özel ihtiyaçları olan öğrencilere sınıflarda hizmet vermek yerine sınıflarında özel ihtiyaçları olan öğrencileri istemediklerini belirtmişlerdir (Montgomery, 2013). Soto, Muller, Hunt ve Goetz (2001) başarının temel göstergesinin, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminden öğretmenlerin sorumlu olması gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ayrıca özel ihtiyaçları olan öğrencilerin ebeveynlerinin, okul sonrası destek olma ve farklı çalışmalar yoluyla öğrenen öğrencilerin çoğundan sorumlu olduğuna inanmaktadır (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009).

#### **2.1.6.4. Stajlar ve kurslar**

Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde pratik deneyim vererek, küçük gruplarla çalışma ve gözlem yapma fırsatı sunarak öz-yeterliklerini geliştirebilecekleri belirtilmektedir (Clift ve Brady, 2005). Öğretmenlik uygulamaları kapsamında staj gören öğretmen adaylarına danışmanlık yapan rehber öğretmenlerin (öğretim hedeflerine ulaşmak için başarılı rol modeller gördüklerinde) öğretmenler üzerinde

etkili olduğu önemli bir husustur. Bu durum, öğretmenlerin edindikleri deneyimin öğretmenlere birçok fırsat sağladığı şeklinde açıklanmıştır (Knoblauch ve Woolfolk Hoy, 2008). Öğretmen adayları, genellikle lisans eğitiminde daha kontrollü, yapılandırılmış ve doğal bir sınıf deneyimi yoluyla nasıl öğreteceklerini öğrenirler (Putnam ve Borko, 2000). Öğretmen yetiştirmede saha deneyimi önemli olmakla birlikte, teorik bilginin öğretmen gelişimi için de önemli olduğu belirtilmiştir (Metcalf, Hammer ve Kahlich, 1996).

Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer ve MacPhee (1995) tarafından yapılan araştırmalar, farklı öz-yeterlik düzeylerine sahip öğretmenlerin mesleki gelişimleri için düzenlenen kurslar ve etkinlikler hakkında farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, öz-yeterliği düşük öğretmenlere karşılaştırıldığında öz-yeterliği yüksek olanların, sınıfta yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama olasılığının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

#### **2.1.6.5. Okul İklimi**

Okul iklimi, okul yaşamının niteliğini ve özelliklerini ifade etmekte ve okul öğrenme ortamının öznel görünüşünü yansıtmaktadır (Cohen, 2006). Temel olarak, yönetici ve öğretmenlerin kaygılarına cevap vermek, onları yeni fikirler denemeye teşvik etmek, olumlu bir okul ortamı yaratmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek nitelikli bir eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacaktır. Bandura (1997), açık ve olumlu bir okul atmosferinin kolektif öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkileyebileceğine işaret etmiştir. Araştırmalarda, olumlu bir iklim ve öğretmenlerin öz-yeterlik algısının kolektif öz-yeterlik anlayışıyla desteklendiğini göstermektedir (Caprara ve diğerleri, 2003). Kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmen öz-yeterliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ifade edilmiştir (Chong ve diğerleri, 2010).

#### **2.1.6.6. Demografik Değişkenler**

Öz-yeterlik inançları ile öğretmenlerin demografik özellikler arasındaki ilişkileri belirlemek için alanyazında çalışmalar yapılmıştır. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin



eğitim düzeylerinin, kişilik özelliklerinin ve deneyimlerinin öz-yeterlik düzeylerini etkilediği belirtilmiştir (Anderson ve Betz, 2001; Seo ve Moon, 2013). Araştırmalar, cinsiyetin öz-yeterlik üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir (Griggs, Rimm-Kaufman, Merritt ve Patton, 2013). Bazı araştırmalarda, kadınların erkeklerden daha düşük öz-yeterliklere sahip olduğu belirtilmiştir (Griggs ve diğerleri, 2013). Cinsiyet farklılıklarının bireyin öz-yeterlik inancında etkisi olmadığını veya çok az etkisi olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Britner ve Pajares, 2006; Karaarslan ve Sungur, 2011). Griggs ve diğerleri (2013) erkeklerin kadınlardan daha yüksek öz-yeterlik ve daha düşük kaygı düzeylerine sahip olduğunu belirtmiştir.

#### **2.1.6.7. Kişisel eğilimler**

Araştırmacılar, ğretmen öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili olarak doğrudan kişisel özellik ve deneyimlerin yanı sıra fizyolojik ve psikolojik özelliklere ve duygusal eğilimlerine dikkat çekmişlerdir. Lee (2008) ğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve motivasyon düzeyleri gibi kişisel eğilimlerinin öz-yeterlik inançlarının önemli belirleyicileri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, z-yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin, ğretim ve disiplin stratejilerini kullanmada ve öğrencileri öğrenme sürecine dahil etme noktasında daha etkili oldukları belirtilmiştir (Kim ve Kim, 2010).

Berens ve diğerlerine (2001) göre kişilik, doğuştan gelen eğilimlerimizi ve zaman içinde çevreye nasıl uyum sağladığımızı yansıtır. Diğer bir ifadeyle, bir bireyin davranışı durumun gerekliliğine göre belirlenir. z-yeterlik bir kişilik özelliği olarak ifade edilmese de duruma özgü bir yapı olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1982). Örneğin, alışanlar yüksek bir öz-yeterlik hissine sahip olabilir, ancak utangaç kişilik özellikleri düşük öz-yeterliğe yol açabilir.

#### **2.1.6.8. Öğretmen profesyonelliği**

Rizbi ve Elliot' un (2005) araştırmasına göre, öğretmenlerin çalışmaları ve meslekleri hakkındaki profesyonel görüşleri son yıllarda önemli ölçüde değişmiştir. Bu nedenle, ğretmen profesyonelliğinin anlamının değişen iş uygulamaları ve eğitim

politikaları bağlamında değerlendirilmesi gerektiğine işaret edilmiştir. Öğretmen profesyonelliği düzeyinin öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, benzer bir sonuç, öğretmenlerin algılanan profesyonellik düzeyinin öz-yeterliklerinin güçlü bir yordayıcısı olduğudur (Seo ve Moon, 2013). Kapsamlı bir çerçeve içinde farklı eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı sağlanmak eğitim politikalarının odak noktası olmalıdır. Bu politikaların etkin bir şekilde uygulanmasından öğretmenler sorumludur. Özellikle öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri ve sınıfları etkin biçimde yönetebilme becerilerine sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Mesleklerinde kendini daha yetkin hissedenden öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri de yüksektir (Darling-Hammond, Chung ve Frelow, 2002). Yeteneklerine ve uzmanlıklarına güvenen öğretmenlerin öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alacakları ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarından dolayı önyargılı olmayacakları belirtilmiştir (Arthaud, Aram, Breck, Doelling ve Bushrow, 2007). Ayrıca öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilere olumlu geribildirim vereceği ve öğrenci başarısı ile ilgili beklentilerinin yüksek olacağı ifade edilmiştir (Woodcock ve Emms, 2015).

Bandura (1997) öz-yeterliği, bir bireyin belirli kazanımlar elde etmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneğine inanç olarak tanımlamıştır. Bu genel tanıma dayalı olarak, öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin çeşitli durumlarda profesyonel eylemleri yerine getirme yeteneklerine inançları şeklinde ifade edilebilir. Bandura (1997), öz-yeterliğin bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal alt becerilerin koordine edilmesi ve düzenlenmesi gereken üretken bir yetenek olduğunu belirterek, bilgi sahibi olmanın ve görevleri yerine getirmenin yeterli olmadığını savunmaktadır. Bu nedenle, öz-yeterlik inancı, öğretim uygulaması için önemli bir düzenleyici ve motivasyon aracıdır. Öğretmenler bilgili olabilir ve birçok beceriye sahip olabilir, ancak öğrencilere öğrenme fırsatları sağlayamayacaklarını düşünürlerse, yine de kendilerini yetersiz uygulayıcılar olarak kabul edeceklerdir. Dahası, öğretmen öz-yeterliği, farklı işlevsel alanlarla ilgili bir dizi farklı inançtır (Bandura, 1997). Skaalvik ve Skaalvik (2007) öğretmenlerin farklı ortamlarda belirli görevleri yerine getirebildiklerini görmek mümkündür. Bu nedenle öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin birçok davranış ve uygulamalarını içeren geniş bir kavram olarak görülmektedir.

### **2.1.6.9. Sınıf yönetimi**

Öğrenci performansını değiştirme yeteneklerine inanan öğretmenlerin öğrenci davranışını yönetmede daha insancıl kontrol eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Leroy, Bressoux, Sarrazin ve Trouilloud, 2007). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile uğraşmak yerine olumlu davranışları teşvik etmek için zaman ve enerji harcamaları gerekir. Öğrencilerin ilgisini çekme ve etkili bir öğretim sağlama yeteneklerine inanan öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme ve öğrenciler için müfredatı farklılaştırma stratejilerini kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Richmond (2007) etkili öğretim ile etkili sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi “daha çok öğretin, daha az yönetin” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen öz-yeterliği, sınıftaki öğretmen performansının iyi bir göstergesidir (Gibbs, 2003).

### **2.1.6.10. Okul yöneticileri**

Elliott, Isaacs ve Chugani (2010) okul yöneticilerine öğretmen öz-yeterliği konusunda bazı önerilerde bulunmuştur:

- Yeni öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmek için desteğe ve denetime ihtiyacı vardır.
- Öğretmenler, özellikle sınıf yönetimi gibi alanlarda kendi öz-yeterliklerini değerlendirmelidir.
- Öğretmenler için eğitim planları hazırlayarak zamanında geribildirim sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmek, öğretmenlerin moral ve motivasyonları için çok önemlidir.

Öz-yeterliği düşük birçok öğretmenin mesleklerini ilk beş yıl içinde terk etme eğiliminde oldukları (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007) düşünüldüğünde okul yöneticilerinin davranışlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

### 2.1.6.11. Öğrenci katılımı

Öğrenci katılımı, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasına yönelik fırsat sağlama ve öğrencinin ilgisini derse çekme becerisi ile ilişkilidir (Greenberg, Putman ve Walsh, 2014). Öğretmenler, öğrencilerin uygulamalı etkinlikler veya etkileşimli yöntemlerle gruplar halinde çalışmasını sağlayabilir. Öğrencilerin dersle etkileşimini sağlamak için oyun ve jestler, faaliyeti gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmek gibi çeşitli yöntemler kullanılabilir. Öğrenciler derse aktif olarak katılmazlarsa akademik içeriği öğrenemeyebilirler (Saphier, Haley-Space ve Gower, 2008). Marshall (2016) öğrenciler öğrenme etkinliklerine katılırlarsa dikkatlerinin dağılma veya dikkat dağıtıcı davranışlarda bulunma olasılıklarının daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda, öğretmenler öğrencilerinin dikkatini derse çekmeli ve ders boyunca öğrencilerin konu ve etkinliklere odaklanmalarını sağlamaya çalışmalıdır (Saphier ve diğerleri, 2008). Eğer öğretmenler, öğrencilerin dikkatini derse çekemiyorsa etkili bir öğrenme ortamı sağlayamayabilirler (Marshall, 2016). Genel olarak, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamak, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha etkin bir şekilde yürütmelerini sağlayabilir (Bembenutty, 2008).

Birçok öğretmen derse konu özetleri veya sorularla başlar. Bu durum öğrencileri derse hazırlama veya hazırbulunmuşluklarını öğrenme açısından önemlidir. Bu tür bir ısınma faaliyeti, öğrencilerin dersin başından itibaren etkili bir şekilde düşünmelerine, keşfetmelerine ve konuşmalarına katkıda bulunabilir. Öğrencilerin kendileri için önemli olan şeyleri yapmalarını sağlamak, sınıf ortamında pek çok disiplin sorununu önleyebilir (Marshall, 2016). Araştırmalar, aktif öğrenme süreçlerinin öğrenci katılımı ve öz-yeterlik ile ilgili olduğunu göstermiştir (Bresó, Schaufeli ve Salanova, 2011; Galyon ve diğerleri, 2012). Gurung, Daniel ve Landrum (2012) ve Rocca (2010) tarafından yapılan araştırmalar, öğrencilerin derse olan ilgisi ölçüsünde öğretmenlerin çok önemli rol oynadığını göstermektedir. Bu anlamda öğretmenin ne kadar öğrencinin katılımına izin verdiği ve derse teşvik ettiği önemli bir faktördür (Weaver ve Qi, 2005). Öz-yeterlik, öğretmenlerin öğrencileri derse dâhil etme ve sınıf ortamını kontrol etmede etkili bir kavram olarak tanımlanmıştır (Handelsman, Briggs, Sullivan ve Towler, 2005).

### **2.1.6.12. Disiplin**

Logan (2003) sınıf disiplinini, istenmeyen davranışın belirli standartlar altında kabul edilebilir davranışa uyarlanması olarak tanımlar. Sınıftaki uygunsuz davranışlar nedeniyle eğitim süresinin kaybedilmesi, derse katılım ve başarı üzerinde olumsuz bir etki yaratacaktır (DeJarnette ve Sudeck, 2015). Sınıftaki tüm istenmeyen davranışların öncülleri veya nedenleri olduğunu anlamak gerekir. Öğrenci okula gelmeden önce zor bir sabah geçirmiş veya arkadaşları ile sorun yaşamış olabilir. Ayrıca iyi yönetilmeyen bir sınıf, uygunsuz çalışma ortamı, öğretimin sıkıcı olması, beklentilerin açık ifade edilmemesi ve sınıfın fiziksel düzeninin ders için uygun olmaması gibi nedenler de istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olabilir (Saphier ve diğerleri, 2008) Birçok öğretmen, istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl tanımlayacağı ve nasıl yöneteceği konusunda başarılı olamamaktadır.

Mitchell ve Bradshaw (2013) tarafından yapılan araştırmada, olumlu davranışların daha fazla kullanılması ve öğrencilere adil davranılmasının öğretmen-öğrenci ilişkisinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı belirtilmiştir. Boynton ve Boynton (2007) sınıf disiplini sağlarken, öğretmen-öğrenci ilişkisinin, açıkça tanımlanmış kuralların ve denetim sürecinin önemli olduğunu söylemiştir. Sınıf disiplininin sağlanması, öğretmenlerin sınıf yönetiminin başarısında önemli bir rol oynar. Bu bağlamda olumlu öğrenci ve öğretmen davranışları öğretmen öz-yeterliği ile ilgilidir (Chan, 2008).

### **2.1.6.13. Kurallar ve rutinler**

Sınıftaki kurallar ve rutinler sınıf yönetiminin önemli unsurlarıdır. Öğrenci davranışlara rehberlik etmesi açısından bir bakış açısı sağlar (Wong ve Wong, 2009). Saphier ve diğerleri (2008) rutini, düzenli bir prosedür olarak kabul edilen olaylar veya durumlar olarak tanımlar. Rutinler, öğrencilerin sınıfa giriş-çıkışları, ödevleri, sorular sormaları veya grup halinde çalışmalarını gibi çeşitli yöntemler için geçerlidir. Wong ve Wong (2009) öğretmenin ne yapmak istediğini ve öğrencilerin otomatik olarak ne anlaması gerektiğini rutin olarak tanımlamıştır. Öğrencilere okulun ilk gününden

itibaren rutinlerin açıklanması ve uygulanması önemlidir (Marshall, 2016). Bu şekilde, öğrencilerin okul yılının başından itibaren kuralları ve rutinleri öğrenmeleri ve olası olumsuz durumlar ortaya çıktığında ilk anda müdahale edilmesi açısından önemli olabilir. Ayrıca öğrencilerin süreci önceden tahmin ederek hareket edebileceği belirtilmiştir (Greenberg ve diğerleri, 2014). Bu anlamda, sınıftaki karışıklığı veya sorunları azaltmak için kuralları ve rutinleri açıkça iletmek önemlidir (Saphier ve diğerleri, 2008; Wong ve Wong, 2009). Aloe ve diğerleri (2014), etkili öğretmenlerin uygunsuz veya istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için iyi izlenen bir kurallar sistemine sahip olduğunu bildirmiştir. Belirlenen kurallar ve rutinler yalnızca etkili sınıf yönetimi ve olumlu öğrenci davranışı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere rehberlik eder ve daha iyi performans göstermelerine yardımcı olur (Marshall, 2016).

### **2.1.7. Kolektif Öğretmen Yeterliği**

Öğretmen öz-yeterliklerinde kişisel öz-yeterlik ile kolektif öz-yeterlik arasındaki farka dikkat etmek önemlidir (De Luis, 2007). Literatürde kolektif öz-yeterlik öğretmen işbirliği ve takım çalışması ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle kolektif öz-yeterlik, öğretmenin ait olduğu öğretim grubuna olan inancını ifade eder. Pantí (2008) araştırmasında kolektif öz-yeterliği geliştirmenin kişisel öz-yeterliği de artıracığına işaret etmiştir.

Okul ortamında öğretmenler her zaman bireysel olarak değil ekip halinde çalışmaktadır. Organizasyon ve planlama sürecinin çoğu öğretmenlerden oluşan bir ekip tarafından yapılır. Bu nedenle bireysel olarak öğretmenlerin öz-yeterliği ekibin çalışmasına bağlı olabilir. Ayrıca, öğretmenler hem bireysel olarak, hem de ekip için gereken eylem faaliyetlerini yerine getirme kabiliyeti hakkında inançlara sahip olabilir. Bu tür inançlar, kolektif öğretmen yeterliği olarak ifade edilir (Bandura, 1997; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Parker, Hannah ve Topping (2006), kolektif öğretmen yeterliğinin okullarda paylaşılan deneyimlere dayandığını ve öğretmenlerin öğretimi planlamak, izlemek ve değerlendirmek için genellikle etkileşime girdiklerini öne sürmüşlerdir.

Yapılan araştırmalar sonucunda kolektif öğretmen yeterliği üzerine az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998), kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Goddard ve diğerleri (2004), kolektif yeterliğin öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkileyeceğini belirtmiştir. Kolektif yeterlik puanları yüksek olan öğretmenlerin bulunduğu okullar zorlu hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmaya kararlıdır. Böyle bir kültürel ortamın öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirebileceği ve öğrencilerin akademik performansını etkileyebileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterliği okuldaki birçok değişkenden etkilenebilir (Rubie-Davies, Flint ve McDonald, 2012; Yeo ve diğerleri, 2008). Özellikle öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmenlerin bir okuldaki ortak inançlarından ve öğrencilerin davranışlarını etkilemek için birlikte çalışabilecekleri inancından etkilendiği bilinmektedir (Bandura, 2000). Yüksek düzeyde kolektif becerilere sahip öğretmenler, grubun idari destek alma, yaratıcı problem çözmeyi teşvik etme, bireysel karar verme ve etkili sınıf yönetimi becerisini geliştireceklerdir. Araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterlik algısının, sosyo-ekonomik durum ve okul başarıısı gibi diğer okul değişkenlerine göre değişebildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, kolektif öğretmen yeterliğinin dolaylı etkilerinin de olduğu ifade edilmiştir (Goddard, 2001). Chong ve diğerleri (2010) kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin öz-yeterliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini bulmuştur. Woolfolk-Hoy ve Spero (2005) öğretmen öz-yeterliğinin belirli sınıflardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğretmenin destek algısı ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. Tschannen-Moran ve Barr (2004) ortaokul öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları için etkili bir değişken olmadığını ve okulun iklimine göre değişeceğini belirtmiştir. Ayrıca, ortak okul hedefleri, karar verme, okul ihtiyaçlarına göre planlama ve liderlik becerileri gibi değişkenlerin kolektif öğretmen yeterliği inancında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ross, Hogaboam-Gray ve Gray, 2004).

Kolektif öğretmen yeterliği üzerine yapılan çok sayıda araştırma, öğrenci başarıısını öz-yeterlik inançlarının kaynakları (ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözlü ikna ve fizyolojik durumlar) ile ilişkilendirmiştir. Öğrenciler öğrenmeyle meşgul olduklarında, öğretmenler doğal olarak sınıfı daha etkili bir şekilde yönetebilir ve kontrol edebilir. Bu bağlamda öğrencilerin derse aktif katılımı öğretmen öz-yeterliğinin

önemli bir yönü olarak kabul edilir (Chong ve diğerleri, 2010; Yeo ve diğerleri, 2008). Arslan (2017), Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin kolektif yeterlikleri üzerine bir araştırma yürütmüş ve öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri destekleme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha çok sorumluluk alma eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Öz-yeterlik inançlarının bağlamsal olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin çalışma ortamı göz ardı edilmemelidir. Öğretmenler, küçük özel okullardan büyük kamu okullarına kadar çeşitli öğrenci gruplarıyla çalışır. Okul ortamında olumlu bir atmosfer yaratmak, öğretim engellerini azaltmak ve ortak karar verme sürecini etkin bir şekilde uygulamak, öğretmenlerin öz-yeterliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir (Moore ve Esselman, 1992). Öğretmenler arasındaki işbirliği düzeyi, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile pozitif yönde ilişkilidir (Rosenholtz, 1989). Ayrıca yöneticilerin liderlik tarzı öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili olabilmektedir (Hipp ve Bredeson, 1995).

## **2.2. Kaygı**

Kaygı, kişisel korku veya tehlikenin neden olduğu içsel bir hastalık olarak ifade edilir (Degnan, Almas ve Fox, 2010). Kaygı, bireyin kontrolü dışındaki aşırı stresli durumların varlığı olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir anksiyete bozukluğu olan kişilerin ortak özelliği, diğer insanlar veya olaylar hakkında "aşırı derecede korkulu" veya "endişeli" hissetmeleridir (Huberty, 2012). Kaygıyı kontrol etmek zordur ve bireylerin performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Genellikle, anksiyete bozukluğu olan kişilerde tekrarlanan korku veya endişeler olur. Korku ve olumsuz düşünceler, bireyin başa çıkma stratejileri geliştirme yeteneğini engeller (Kendall, 2005). Kaygı kavramı olarak insanda psikolojik rahatsızlık ya da dengesizlik durumu olarak ifade edilmektedir. Kaygı, bireyin günlük aktiviteleri gerçekleştirme yeteneğini olumsuz yönde etkiler. Öngörülemeslik, belirsizlik ve kontrol edememe gibi hisler kaygıya neden olan faktörlerdir (Park, 2011).

2013 yılında, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) kaygıyı "21. Yüzyılın sağlık salgını" olarak adlandırmış ve kaygının maliyetinin çok yüksek olduğunu bildirmiştir (Fink,



2016). 2007'den beri her yıl Amerikan Psikoloji Derneği (APA) kaygı üzerine ulusal araştırmalar yürütmektedir. Kaygıyı anlamak için, insanların tehditlerle nasıl başa çıktıklarını ve bunlara nasıl tepki verdiklerini belirlemek önemlidir. Araştırmalar, bu çabaların bazen başarılı olduğunu ve bazen sorunu daha da kötüleştirdiğini göstermektedir (Rachman, 2004). Ayrıca, araştırmalarda kaygıya neden olan kişisel ve çevresel faktörlerin belirlenmesinin, farklı bileşenlerini keşfederek kaygının daha derinlemesine tanımlanmasının, kaygılara yönelik gerçek yaşamdaki bazı konuların incelenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Zeidner ve Matthews, 2010).

Kaygının yararlı olabileceği konusunda da bazı görüşler vardır. Bunlardan ilki; Beck, Emery ve Greenberg (1985) bireyin sosyal evre ve fiziksel tehlikelere karşı savunmasız kalmaktansa kaygılanıp savunma mekanizması geliştirmesinin daha yararlı olduğudur. İkinci olarak, kaygının bedensel zarar veya psikolojik sıkıntıya neden olabilecek olaylardan kaçınmak için bireyi harekete geçmeye sevk edeceğidir. Üçüncüsü, kaygı bedeni ve zihni tehlikeli durumlara hazırlayacağıdır. Ancak, kaygının çoğu zaman bireyin çıkarlarına zarar verdiği görülmektedir. Öte yandan, kaygı uzun süre bireyleri olumsuz etkileme eğilimindedir (Borkovec, Robinson, Pruzinsky ve DePree, 1983). Ayrıca kaygının yaşantı ile alakalı olup olmadığı diğer önemli bir husustur. Averill (1997) duyguların ve motivasyonun zihinsel sreerle inşa edildiğine dikkat çekmiştir. Bireyler duygularını duruma göre ayarlama yeteneğine sahiptir.

Kaygının yararlı mı yoksa zararlı mı olduğunu anlamak için iki faktörü anlamak önemlidir. Bu faktörler; (1) kaygı derecesi ve (2) görevin zorluk derecesidir (Cüceloğlu, 2008). İnsanın biyolojik, psikolojik ve sosyal birçok ihtiyaı vardır. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında endişeleneceklerdir.

Kaygı, bireyin çevresel ihtiyaçlara tepkisi ile gerçek evre arasındaki dengeyi temsil eden bir yapıdır. Bu anlamda gerçek nedenlerle algılanan nedenlerin bir kombinasyonuna sahip olabilir. Kaygılar bir tür fiziksel veya psikolojik tepkiye neden olabilir (Fimian, 1982). Kaygı, fobi, sosyal kaygı ve travma sonrası stres dahil olmak üzere birçok Şekilde ortaya çıkabilir. Kaygının fiziksel etkileri arasında kalp çarpıntısı, gerginlik, yorgunluk, göğüs ağrısı, nefes darlığı, baş ağrısı, mide ağrıları vb. rnek olarak gösterilebilir. Ayrıca, kan basıncı, nabız, terleme gibi fiziksel durumlarda değişim yaşanabilir. Dış kaygı belirtileri nefes alamama, terleme, titreme ve devamında

panik ataklardır. Kaygının duygusal etkileri arasında, endişe ya da dehşet duyguları, odaklanamama, gergin hissetme, sinirlilik, huzursuzluk sayılabilir. Kaygı, tehdit ya da tehlikeye maruz kalma nedeniyle olay veya durumlarla nasıl başa çıkılacağını algılayamama olarak tanımlanmaktadır (Beck ve diğerleri, 1985). Yeni durumlarla karşılaşan bireyler, özellikle aşılmaz zorluklarla karşılaşacaklarını düşünürlerse endişeli hissedebilirler. Araştırmalar, yalnızca kaygının değil, aynı zamanda kaygının bilişsel olarak nasıl yorumlanıp değerlendirileceğini de göstermiştir (Edwards ve Hardy, 1996; Hall ve Kerr, 1998).

Günümüzde kaygının ve kaygıya neden olan etkenlerin araştırılması önem kazanmış ve birçok araştırmacı için önemli bir tema haline gelmiştir. Aynı zamanda 20. yüzyılın başında psikolojide önemli bir kavram olarak literatürde ortaya çıkmıştır (Freud, 1958). Psikopatolojik sorunların çoğunun açıklanmasında kullanılmış, sosyal ilişkiler ve davranış alanında faydalı bir yapı haline gelmiştir. Freud'a göre kaygı, çevreye yönelik tehditlerden kaçınarak davranışımızı kontrol eden bir gerilim, korku veya endişe hissidir. Kaygı bir sebep olmadan veya gerçek bir duruma bağlı olarak ortaya çıkabilir. Kaygının düzeyi arttıkça günlük yaşam üzerinde ciddi etkileri olabilmektedir (Cattell, 2008). May'e (2009) göre kaygı, birey için önemli olan değer sisteminin tehdit edilmesinden kaynaklı endişedir. Weinberg ve Gould (2014) kaygıyı, sinirlilik ve endişe ile karakterize edilen ve vücudun aktivasyonu veya uyarılması ile ilişkili olumsuz bir duygusal durum olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, algılanan bir tehlide karşı uygun bir bilişsel ve duygusal tepki olan korkudan kavramsal olarak ayrılır. Kaygının nesnesinin belli olmadığı, korkunun ise nesnesinin belli olduğu ifade edilmektedir. Teorik olarak kaygı ile korku arasında fark net olabilir ancak uygulamada bu fark net görülemeyebilir. Çünkü birçok benzer faktör içerirler (Ohman, 2008). Tablo 1' de kaygı ve korku kavramlarını ayıran bir dizi ölçüt gösterilmiştir.

Tablo 1.Kaygı ve Korku Arasındaki Farklar

<b>Kriterler</b>	<b>Kaygı</b>	<b>Korku</b>
<b>Tehdit veya tehlikenin niteliği</b>	Tehlike kaynağı tanımlanamıyor	Tehlike kaynağı tespit edilebilir
<b>Zaman yönelimi</b>	Gelecekteki tehlike	Mevcut tehlike
<b>Tetikleme mekanizması</b>	Tehlike kaynağı belirsizdir	Tehlikeli olarak algılanan belirli nesnelere veya olaylar vardır (örneğin hayvanlar, silahlar ve ani tehlikeler)
<b>Tehdit sınırları</b>	Açık ve belirli bir sınırı yoktur	Tehdit alanı sınırlıdır
<b>Tehdidin yakınlığı</b>	Tehdit yakın değildir	Tehdit yakındır
<b>Yoğunluk</b>	Acil bir durum değildir ve genellikle düşük uyarılma seviyesindedir	Acil bir durum ve uyarılma keskinliği yoğundur
<b>Başlangıç</b>	Başlangıç zamanı belirsiz ve zamanı tahmin etmek zordur	Belirli nesnelere veya olaylar tarafından tetiklenir
<b>Tehlike derecesi</b>	Düşük	Yüksek
<b>Süre</b>	Uzun ve kalıcıdır	Kısa ve geçicidir
<b>Kontrol edilebilirlik</b>	Tehlikenin belirsizliğinden kaynaklı düşüktür.	Tehlikenin belirli olması kontrol edilebilirliğini artırmaktadır.
<b>Tepki</b>	Kişi nasıl davranacağını bilemez.	Hareket etme eğilimi vardır (kaçma, savunma ...).

Kaynak: (Ohman, 2008)

Tablo 1' i özetlemek gerekirse korkuyla kaygı arasında üç önemli fark olduğu söylenebilir. Bu farklar (1) *Kaynak*: “Ben arıdan korkarım” örneğindeki gibi, korkunun kaynağı belli iken kaygının kaynağı belli değildir. (2) *Şiddet*: Korkunun şiddeti kaygıdan daha yüksektir. (3) *Süre*: Korkunu süresi daha kısa iken kaygı ise uzun süre devam edebilmektedir. Araştırmacılar aralarındaki farklılıklara rağmen, korku sırasında ortaya çıkan fizyolojik durumların kaygı durumunda da görülebileceğini belirtmişlerdir (Ohman, 2008).

Spielberger' in (1966) sürekli kaygı teorisinde iki nokta ön plana çıkmaktadır. Birincisi, sürekli yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerin her zaman kaygı yaşayacağı anlamına gelmeyeceğidir. Rahat ve dinlendirici bir ortamda, sürekli kaygılı olan birey kendini sakin hissedebilmektedir. Bununla birlikte, düşük kaygıya sahip kişiler, ciddi tehditlerle karşılaştıklarında veya kalacaklarını düşündüklerinde endişeli hissedebilirler. İkincisi, sürekli kaygının kişisel düşünceleri ve davranışları doğrudan etkilemesidir. Bu durum kişinin göreve odaklanmamasına yol açarak performansını olumsuz yönde etkileyebilir.

Kaygı durumu, bir dizi birbiriyle ilişkili bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve fiziksel tepkileri içeren karmaşık ve çok boyutlu yapı olarak görülür. Diğer bir ifadeyle kaygının çeşitli şekillerde yaşanabileceğini söylemek mümkündür. Eysenck (1982) bu durumu, bazı örneklerle açıklamıştır:

- Düşüncenin bozulması (bilişsel): Kaygılı insanlar sıklıkla sorunlarla karşılaşacaklarını düşünebilir ve yapmaları gereken şeye odaklanamayabilir
- Olumsuz duygu (duyuşsal): Kaygı, gergin veya üzgün hissetmek gibi bireysel duygular olarak ortaya çıkabilir.
- Davranışsal tepkiler: Kaygılı kişiler tehlikeden kaçınabilir veya herhangi bir tepki davranışı gösterebilir.
- Bedensel (somatik) semptomlar: Kaygılı bireyde kalp çarpıntısı, gerginlik ve vücutta terleme gibi bazı fiziksel semptomlar oluşabilir.

Kaygının çok boyutlu bir yapı olduğu ve bu boyutların ayrı ayrı ele alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Tehlikeli durumların hızlı ve erken

tespitinin bireylerin gelecekteki tehditlere daha etkin yanıt vermesi ve başa çıkma stratejileri geliştirmesi açısından önemlidir (Eysenck, 1982).

Literatür, kaygıdaki bireysel farklılıkların araştırılmasında genetik ve çevresel faktörlerin göreceli önemini tartışmıştır. Çalışmalar, sürekli kaygıdaki gözlenen varyansın yaklaşık %50'sinin, genetik faktörlerle açıklanabileceğini göstermiştir (van Beijsterveldt, Verhulst, Molenaar ve Boomsma, 2004). Araştırmalar ayrıca çevrenin kaygının gelişmesinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (McLeod, Wood ve Weisz, 2007). Caspi, Moffitt, Newman ve Silva (2002) genlerin doğrudan kaygı veya kaygı bozukluklarına neden olmadığını, aksine çevresel stres faktörlerinin kaygı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Lau, Gregory, Goldwin, Pine ve Eley (2007) kaygının esas olarak kalıtım ve çevrenin etkileşiminden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Kaygı üzerinde kültürün etkisi diğer bir araştırma konusudur. Twenge (2000), kültürel değişikliklerin birkaç neslin ortalama kaygısındaki değişiklikleri nasıl etkilediğini incelemiş ve önemli sonuçlara ulaşmıştır. En çok öne çıkan sonuçlar; sosyal tehdit (örneğin, suç ve intihar oranları) ve düşük sosyal ilişkilerin (örneğin, boşanma oranı, yalnız yaşayanların yüzdesi) kaygı ile ilişkili olduğudur. Twenge (2000) ve Twenge ve diğerleri (2010), sosyal ilişkileri zayıf olan kişilerin yüksek düzeyde kaygıya sahip olduklarını belirtmiştir. Yine, Lazarus (2006) çalışmasında sosyal ilişkilerin kaygıyla baş etmek için gerekli olduğunu belirtmiştir. Bireyin, olumsuz bir aile ortamı ve sosyal ilişkilerin zayıf olduğu bir ortamda yetişmesi halinde, kaygılı kişilik özelliklerine sahip olabileceği, olumsuz tutumlara sahip olabileceği ve narsist özellikler gösterme eğiliminde olabileceği ifade edilmiştir (Twenge ve diğerleri, 2010).

Bireyler, sosyal ve kültürel çevre ve aile ortamı dahil olmak üzere çeşitli dış faktörler tarafından yönlendirilebilir. Aslında, yaşamdaki olumsuz durumlar dış çevresel etkiler olarak görülse de, ikizler üzerinde yapılan çalışmalar kaygının kısmen kalıtsal olabileceğini göstermiştir (Bemmels, Burt, Legrand, Iacono ve McGue, 2008; Krueger, Markon ve Bouchard, 2003). Araştırmalar, kaygı bozukluklarının aile ortamı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Moore, Whaley ve Sigman, 2004). Kalıtım çok önemli bir rol oynasa da, kaygının ebeveynlerden çocuklara nesiller boyunca nasıl geçtiğini belirlemede psiko-sosyal faktörlerin rolü açıkça görülmektedir. Bu psiko-sosyal

faktörlerden biri ebeveynliğin kendisidir. Kaygının oluşumunda ve sürdürülmesinde bazı ebeveynlik stillerinin önemli rol oynadığı düşünülebilir. Araştırmacılar, kaygılı bireylerin gelişimsel arka planını anlamada aile etkilerinin önemini vurgulamaktadır (Degnan, Almas ve Fox, 2010). Endler ve Kocovski (2001) genellikle yaşamda rahat olan kişilerin iş ortamında gergin hissedebileceklerine dikkat çekmiştir. Bu durumu iş ile ilgili olumsuz deneyimlere dayandırmıştır. Araştırmalarda en çok çalışılan kaygı türleri; sınav kaygısı, spor kaygısı, meslek kaygısı ve sosyal kaygılardır. Öğretmenlerle ve eğitimcilerle ilgili çalışmalar ise daha çok mesleki kaygıları üzerine yoğunlaşmıştır.

### **2.2.1. Öğretmenlik Meslek Kaygısı**

Ulusal Sağlık Enstitüleri (NIH) 2014 raporunda mesleki sorunların her zaman endişe kaynağı olduğuna dikkat çekmiştir. Raporda kişisel ve örgütsel sağlık ile refah arasındaki ilişki ifade edilmiştir. Soleil (2016), insan sağlığını ve iş verimliliğini iyileştirmek için her yöneticinin çalışanların sağlığını dikkate alması ve sağlıklı bir denge kurmaları için onları aktif olarak desteklemesi gerektiğine işaret etmiştir. Bu anlamda yöneticiler, çalışanların kaygısını azaltarak proaktif ve sağlıklı bir işgücünün ekonomik ve sosyal faydalarını gerçekleştirebilirler.

Öğretmenlik, dünyada sayı olarak fazla ve kaygı düzeyi yüksek mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir (Ingersoll, Merrill ve Stuckey, 2014). Johnson ve diğerleri (2005), 26 kurum ve 25.000 katılımcıdan oluşan araştırmalarında, kaygılı meslekler açısından öğretmenlerin hemşirelerden sonra ikinci sırada yer aldığını belirtmiştir.

Ingersoll ve diğerleri (2014) okulların toplum sorunlarını çözmesi gerektiğine ve bu anlamda daha fazla hedef ve görev üstlenmesi gerektiğine işaret etmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmen sayısındaki artışın, deneyim eksikliği ve yüksek yıpranma oranları ile birleştiğinde, öğretmenlerin mesleği bırakmaya kadar giden bir sürece neden olabilmektedir. Greenberg ve diğerleri (2016) öğretmen kaygısı ve sağlığı ile ilgili raporlarında öğretmen kaygısının öğretmenlerin sağlığı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğuna işaret etmişlerdir. Bu durumun ABD ekonomisine her yıl milyarlarca dolar maliyetinin olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin %46'sının yüksek düzeyde

kaygı yaşadıklarını ve en yüksek kaygıya sahip mesleklerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Rapordan çıkan sonuç, kaygının yalnızca öğretmenler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmadığı, aynı zamanda düşük öğrenci başarısına ve okul boyutunda ise yüksek maliyete neden olduğudur.

Kyriacou ve Sutcliffe (1977) öğretmen kaygısını, öğrencilerin gereksinimlerini veya rol gereksinimlerini karşılayamamaktan kaynaklı olumsuz bir tepki olarak tanımlar. Lambert ve diğerleri (2015) araştırmasında öğretmenleri kaynak ve materyallere erişim noktasında farklılık olan iki grupta incelemiştir. Kaynaklara erişim noktasında daha avantajlı olan grup daha düşük kaygı bildirirken, diğer grupta ki öğretmenler görece olarak daha yüksek kaygı bildirmiştir.

Öğretmen kaygısı; depresyon, uyku bozukluğu, tükenmişlik, öğrenci davranış sorunları ile pozitif yönde; öğrenci katılımı, sosyal uyum ve akademik başarı ile negatif yönde ilişkilidir (Greenberg ve diğerleri, 2016). Oberle ve Schonert-Reichl (2016) öğretmen kaygısının öğrenci kaygısıyla ilişkili olduğuna dikkat çekmiştir. Aynı araştırmacılar öğretmen kaygısının öğrencilerle olumlu ilişkilerin azalması ve olumlu bir öğrenme ortamının sağlanamaması ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Greenberg ve diğerleri (2016) benzer şekilde, öğretmen kaygısı ile olumlu bir sınıf ortamı, öğrencilerin sosyal uyumu, öğrenci refahı ve öğrencilerin akademik performansı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Lambert ve diğerleri (2015) öğretmenlerin tekrar öğretmen olma ihtimallerinin düşük olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin zaman yönetimi, öğrenci davranış problemleri ve öğretmen özerkliği ile ilgili sorunları olduğunu belirtmiştir. Fusco (2017) ise araştırmasında öğretmenlerin kaygılarının zaman yetersizliği, olumsuz öğrenci davranışı ve kariyer fırsatlarının eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna varmıştır.

Eğitim sistemindeki değişim ve değişimleri takip eden yenilikler öğrencilerin öğrenme sürecinde gelişmeleri için fırsatlar yaratsa da bu değişim öğretmenler ve öğrenciler için bir kaygı faktörü olarak ifade edilmiştir (Hall ve Hord, 2011). Bilinmeyen veya öngörülemeyen sonuçları nedeniyle, yenilikçi uygulamaların riskli olduğu ve benimsenmesinin zor olacağı belirtilmiştir (Hall ve Hord, 1987). Öğretmen kaygısı, öğretmenlerin gelecekle ilgili olumsuz inançları ve duyguları olarak

tanımlanmaktadır (Fuller, 1969). Ayrıca, kaygı düzeyi zamanla değişebilir ve bireylerde farklı kaygı türleri ortaya çıkabilir (Hall ve Hord, 2011).

Kaygı, öğretmenlerin kendileri, sorumlulukları ve öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgilidir. Bu anlamda, kaygı düzeyleri öğretmenlerin mesleki uygulamalarını etkileyebilir (Hall ve Hord, 2011). Boz (2008) öğretmenlerin kişisel veya görevle ilgili sorunlar konusunda daha endişeli olduklarını belirtmiştir. Araştırmada öğretmenin öğretim sürecine ilişkin kaygısı incelenmiş ve en sık bildirilen kaygı türünün sınıf yönetimi kaygısı olduğuna işaret edilmiştir. Cinsiyetin çok az etkisi olmasına rağmen, kadınların sınıf yönetimi konusunda erkeklere göre daha endişeli olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerle ilgili bir diğer önemli faktör, öğretim sürecindeki kaygılardır. Öğretim kaygısı modeli, birçok çalışmanın kaynağı haline gelen Fuller (1969) tarafından önerilmiştir. Fuller' e (1969) göre bir öğretmenin kariyerinde öğretmen kaygısı üç aşamada gelişir. İlk aşamada, kariyerlerinin başlangıcında, öğretmenlerin öğretimle ilgili kaygıları vardır. Bu kaygılar, diğer bireylerin (öğrenciler, meslektaşlar, veliler veya okul yöneticisi gibi) öğretimleri hakkında ne düşündükleri ile ilgilidir. Fuller (1969) bir öğretmenin öğretimle ilgili kaygılarının bir süre sonra azalmaya başladığını ve öğretmenin mesleki yaşamının ikinci aşamasında yeni bir kaygı türü, görevle ilgili kaygıların ortaya çıkmaya başladığını belirtmiştir. Öğretimin doğasında yer alan görevlerle ilgili olarak gerçekleşecek kaygılar, görevle ilgili öğretim kaygıları arasında yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle, ikinci aşamada öğretmenler müfredat, zaman yönetimi, ölçme ve değerlendirme, planlanma ve idari işlerle uğraşmak gibi faktörlere dikkat ederler. Fuller' in (1969) araştırmasına göre kaygı gelişiminin son aşamasında, öğretmenin yeterliği ile ilgili kaygılar, görevle ilgili kaygıların yerini almaktadır. Bu aşamadaki öğretmenler öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamayacaklarından kaygı duymaktadırlar. Bu aşamadaki öğretmenler kendi öğretme performanslarından çok öğrencilerinin duygusal gelişimleri ve öğrenmeleri üzerindeki etkisi ile ilgilirlenirler.

Araştırmalar, öğretmenliğin kaygı düzeyi yüksek mesleklerden olduğunu göstermiştir (Cook, 2001; Heflin ve Bullock, 1999). Zaman yönetimi kaygısı bu kaygılardan biri olarak ifade edilebilir (Özkul ve Dönmez, 2019). Bu anlamda öğretmenler sınıfı yönetirken kendi zamanlarını kullanmalı ve yönetmelidir. Diğer bir



kaygıya neden olan durum ise öğretmenlerin branşları ile ilgili öğrenciden gelen soruları yanıtlanamaması gösterilebilir (Monahan, Marino ve Miller, 1996). Sharma, Forlin, Loreman ve Earle (2006) Avustralya, Kanada, Hong Kong ve Singapur' daki öğretmenlerle bir çalışma yürüttüler. Öğretmenler bilgi ve beceri eksikliği, kaynak yetersizliği, öz bakım becerilerine sahip olmayan öğrencilerle ilgilenme, akademik performansın düşmesi ve artan iş yükü konularında kaygılandıklarını belirlemişlerdir.

Türkiyede yapılan araştırmalarda, Yenilmez ve Özabacı (2003) öğretmen okulu öğrencilerinin matematik tutumları ile matematik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Taşğın (2006) kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre mesleki kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Tümerdem (2012) araştırmasında, Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyinin fakülte, cinsiyet, başarı, arkadaşlık ilişkileri, çalışmak istediği meslek değişkenlerinden etkilendiği; anne baba tutumu ve ekonomik durum değişkenlerinden etkilenmediğini göstermiştir.

Öğretmen kaygı düzeyi ve öğretmen özelliklerinin eğitim kalitesinin önemli değişkenleri olduğuna alanyazında işaret edilmiştir. Blase' ye (1986) göre meslek kaygısı öğretmenler arasında olumsuz duygular oluşturabilir. Okul ortamında, öğretmenlerin kaygılı davranışlar sergilemesine neden olan bazı kavramlar başlıklar halinde açıklanacaktır.

### **2.2.1.1. Rekabetçi Ortam**

Rekabet ortamında düşük performans gösteren bireyler genellikle başarılı olmadıklarını düşünürler. Harter, Whitesell ve Kowalski'nin (1992) 6. ve 8. Sınıflarda yaptıkları bir araştırma, okul ortamını giderek daha rekabetçi olduğunu düşünen öğrencilerin daha kaygılı olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir başka çalışmada (Church ve diğerleri, 2001), akademisyenlerin öğrencileri akademik olarak derslerde aşırı zorlamaları öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir.

### 2.2.1.2. Sosyal Karşılaştırmalar

İnsan sosyal bir canlıdır. Bu anlamda başarı için çabalayan bireyler, başkalarıyla sosyal karşılaştırma sürecine girebilir ve buna göre tavır alabilirler (Suls ve Wheeler, 2000). Sosyal karşılaştırma, bireyin kaygı gibi duygularını etkileyebilecek yetenek ve başarı algısı geliştirmelerine yardımcı olur (Regner, Escribe ve Dupeyrat, 2007). Dolayısıyla aynı okulda bulunan öğretmenlerin rekabet içinde olmaları ve özellikle kendi sınıflarının akademik başarılarını kıyaslamaları beklenen bir durumdur. Bu bağlamda sosyal karşılaştırma sürecinin öğretmenlerde kaygıya neden olabileceği ifade edilmiştir (Zeidner ve Schleyer, 1999). Özellikle kendini düşük statü ve konumda gören bireylerin daha yüksek kaygı yaşadıkları belirtilmiştir (Suls ve Wheeler, 2000). Öğretmenlik mesleği toplumda statü olarak üst meslek gruplarından değerlendirilmez. Ancak, toplumda belirli branşların (Matematik, Türkçe gibi) daha önemli olduğu algısı yaygındır.

### 2.2.1.3. Başarısız Deneyimler

Araştırmalar, başarısızlık deneyiminin bireyin kaygı düzeyinde çok önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Zeidner, 2007). Bu nedenle kaygı, doğrudan başarısızlık deneyiminin, olumsuz geribildirimlerin ve diğer insanların (ebeveynler, kardeşler, arkadaşlar vb.) başarısızlık deneyimlerinin gözlemlenmesinden kaynaklanır. Başarısızlık deneyiminin birikimi ve zamanlamasının önemli kavramlar olduğu ve başarısızlıkla ilişkili kaygıyı anlamada dikkate alınması önerilmiştir (Wigfield ve Eccles, 1989). Kritik gelişim dönemlerinde, tekrarlanan başarısızlıklar genellikle endişeye yol açar. Zaman içinde düşük performans gösteren kişiler, özellikle akademik ortamlarda kaygıyla ve olumsuz duygusal durumlarla karşı karşıya kalırlar (Covington ve Omelich, 1979). Ülkemizde genellikle başarısız görülen öğretmenlere yönelik geliştirilen eleştiriler nitelik konusunda olmuştur. Dönmez' e (2017) göre bir mesleğin saygınlığı ile o mesleği icra eden kişilerin saygınlığı arasında bir ilişki vardır. Bir kişinin mesleği onun başkaları tarafından değerlendirilmesinde bir önkoşul sağlar. Ancak zamanla iletişim arttıkça değerlendirme bireyin kişiliğine ve yeterliklerine dayandırılmaktadır. Değerlendirilen kişi bazen mesleğin genel kredisi ile çizilen çerçeveyi dolduramaz, bazı durumlarda ise bu çerçeveye sığmaz.

#### **2.2.1.4. Eğitim Liderliğinin Rolü**

Eğitim liderleri, sadece okul ortamını iyileştirmek için büyük fırsatlara sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda yüksek seviyedeki kaygılı öğretmenlerin kaygı düzeyini azaltmak için gerekli müdahaleleri uygulamaları gerekmektedir (Allen ve Klein, 1996). Okul başarısının önemli bir yordayıcısı, okul liderlerinin okula, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik tutumlarıdır (Goor, Schwenn ve Boyer, 1997). Okul yöneticisinin görevi, okuldaki tüm insan ve malzeme kaynaklarını en etkin şekilde kullanarak okulu amaç ve hedefleri doğrultusunda yaşatmaktır (Dönmez, 2001). Helvacı ve Aydoğan' a (2011) göre etkili okul yöneticilerinin liderlik özellikleri arasında okul ortamında eşitlik ve adaleti sağlama, tutarlılığı ve istikrarı koruma, gelişime açık olma, sorunlara duyarlı olma, çalışanların haklarını savunma, öğrencilere ve öğretmenlere nasıl davranması gerektiğini bilme olarak ifade edilmiştir.

#### **2.2.2. Sınıf Yönetimi Kaygısı**

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin akademik ve sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen ve teşvik eden bir ortam yaratmak için yaptıkları eylemlerdir (Evertson ve Weinstein, 2006). Öğrenme ortamı oluşturmak için öğretim etkinliklerini ve öğrencinin öğrenmesini içeren bir süreçtir (Snyder, 1999). Bu bağlamda, sınıf yönetimi ile ilgili kaygılar genellikle öğrenme faaliyetlerinin ve günlük görevlerin nasıl sorunsuz ilerlemesi gerektiğine ve iyileştirmeyi sağlamak için nasıl olumlu bir çalışma ortamı yaratılacağına odaklanır (Akdağ ve Haser, 2016).

Öğretmen yetiştiren programlar öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimden hizmet içi eğitime geçişlerine yardımcı olacak gerekli bilgi, beceri ve eğitimi sağlamayı amaçlamaktadır (Akdağ ve Haser, 2016). Ancak, sınıfın karmaşık gerçekliğini içselleştirmek uzun bir zaman alabilmektedir (Veenman, 1984). Özellikle öğretmenler, öğrettikleri içeriğe dayalı olarak yeni fikirler ve ilgili uygulamalar geliştiremezlerse, öğretmenlik mesleğinin gereklerini karşılayamayacaklardır. Bu durumlar öğretim sürecinde olumlu bir sınıf ortamı oluşturamama ve sınıf yönetimi kaygısına neden

olabilmektedir (Ingersoll, 2001; Roehrig ve diğeri, 2002; Stokking, Leenders, Jong ve Tartwijk, 2003). Sınıf yönetimi kaygısıyla başa çıkmak için stratejiler geliştirmek ve öğretmenlerin uygulamalarını desteklemek, öğretime olan güvenlerini artırma noktasında önemlidir (Akdağ ve Haser, 2016).

Öğretmenler, gerçek sınıf ortamında öğretme faaliyetine başladıklarında “praksis (gerçeklik) şoku”, “hayatta kalma”, “geçiş şoku” olarak ifade edilen bazı durumlarla karşılaştıkları belirtilmiştir (Veenman, 1984). Bu çeşitli etiketlerin ortak noktası, öğretmenlerin sınıf gerçeklikleriyle ilk yüzleşmelerini ve öğretmen eğitimi sırasında ortaya çıkan ideallerin veya beklentilerin tam karşılanamamasını ifade etmeleridir (Friedman, 2003). Bu yüzleşme ve strese uzun süre maruz kalma nedeniyle kendilerini endişeli ve gergin hissetmeleri beklenir (Veenman, 1984). Dünya çapındaki öğretmen yetiştirme programlarında önemli farklılıklar olmasına rağmen, çoğunun ortak yönü, göreve yeni başlayan öğretmenlerin teorik bilgilerinin uygulamaya dönüşmesi noktasında zorlandıklarıdır (Stokking, Leenders, De Jong ve Van Tartwijk, 2003).

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin çoğunun ilk yıllarında mesleği terk etme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir (Roehrig, Pressley ve Talotta, 2002). Bunun nedeni, birçok öğretmenin, özellikle sınıf öğretmenlerinin, öğretimin ilk yılında idealizmini, motivasyonunu ve coşkusunu kaybetmesi, öğretmenlik mesleğine ve okul ortamına uyum sağlamakta güçlük çekmesidir (Ingersoll, 2001). Ayrıca, ABD ve Avrupa ülkelerinde, mesleki koşullar, destek eksikliği, sınıf yönetimi sorunları, iş tatminsizliği ve daha iyi iş arayışı gibi nedenler etkili olmaktadır. (Everton, Turner, Hargreaves ve Pell, 2007).

Bazı araştırmalarda ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin çoğunun eğitimlerine başladıktan sonra karşılaştıkları sorunların beklenenden daha büyük olduğunu fark ettikleri ve bu sorunların sınıf yönetimi ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Haser, 2010; Veenman, 1984). Bu bağlamda, sınıf yönetimi kaygısı çoğu öğretmen için bir olgudur. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki kaygılarını anlamak, öğretim uygulamalarını iyileştirmek ve onları desteklemek önemlidir.

Dicke ve diğeri (2015) araştırmalarında, öğretmenlerin kaygı oluşturan durumları önlemenin, kaygıyı azaltmaya yönelik stratejiler geliştirme çabalarından daha

etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere yeterli sınıf yönetimi becerileri kazandırılarak bu durumun sağlanabileceği vurgulanmıştır. Özellikle deneyimsiz öğretmenler, sınıf yönetiminde disiplin sağlama konusunda kendilerini hazırlıksız hissettiklerini ve bu konuda çok mücadele ettiklerini belirtmişlerdir (Evertson ve Weinstein, 2006). Olumsuz sınıf ortamı ve istenmeyen öğrenci davranışları öğretmen kaygısının temel belirleyicileri olarak görülmektedir (Zhai, Raver ve Li-Grining, 2011). Sınıfta olumsuz davranışları en aza indirmek, nitelikli öğretim için ön koşul ve genel olarak sınıf yönetiminin bir amacıdır (Evertson ve Weinstein, 2006). Diğer bir ifadeyle, etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme ve böylece istenen davranışı teşvik edebilme yeteneğiyle ilgilidir (Emmer ve Stough, 2001).

Şehir merkezlerindeki okullarda genellikle farklı sosyal çevreden öğrenciler bir arada bulunur ve sınıf mevcutları da kalabalıktır. Hatta bazı okullar ikili eğitim yapmakta ve günün uzun saatleri öğrenciler okulda bulunmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, daha çok eğitim düzeyi yüksek ailelerin yaşadığı çevrelerde sık rastlanan ve helikopter aile olarak adlandırılan; dünyanın kendi çocukları etrafında döndüğünü düşünen; çocuğun her türlü ihtiyacına karşı aşırı ilgi ve duyarlık gösteren ailelerin sayısı giderek artmaktadır. Bu tür aileler nedeni ile aşırı ölçüde şişirilmiş öz benlikle okula gönderilen çocukların, özgürlüklerini çok fazla önemserken, sorumluluklarının farkına varmamaları öğretmenlere sınıf yönetimi açısından ciddi sorunlar yaratmaktadır (Özkul ve Dönmez, 2019). Diğer taraftan eğitim düzeyi daha düşük olan ailelerin yaşadığı çevrelerde ve yabancı uyruklu ailelerin yaşadıkları çevrelerde ise daha farklı sıkıntılar yaşanabilmektedir.

Genel olarak kaygı, insanların belirli bir olay ya da durum karşısında tedirgin ve sıkıntılı hissettikleri bir durumdur (Işık, 1996). Bu durumda sınıf yönetimi kaygısı, öğretmenin sınıftaki öznel korkusu olarak kabul edilmektedir (Önder ve Önder Öz, 2018). Bu tür bir kaygı, öğretmenlerin olumlu bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturma ve yönetme konusundaki çeşitli konularda gergin, sıkıntılı ve rahat hissetmedikleri bir durum gibi görünmektedir. Bu kaygı, bir öğretmenin kişilik özelliklerinden, sınıf yönetimi hakkında bilgi eksikliğinden, yeterli uygulama deneyiminin olmayışı ve alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanabilir (Oral, 2012). Sınıf yönetimi kaygısının nedenlerinden biri de güven ve deneyim eksikliğidir (Lampadan, 2014). Öğretmenlerin

sınıf ortamında yaşadıkları zorluklar ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki çatışmaların sınıf yönetimi kaygısının belirleyicisi olduğu belirtilmiştir (Morris, Rothschild ve Brassard, 2006). Öğrenci sayısındaki artış ve kalabalık sınıflar mesleğe yeni başlayan öğretmenler için sorun olabilmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda ders işlemek öğretmenler için kaygı yaratan bir durum olabilir. Öğretmenler sınıfta beklemedik durumlarla karşılaştıklarında, özellikle kalabalık sınıflarda veya zor gruplar olarak adlandırılan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, kaygı düzeyleri artabilir (Geving, 2007; Montgomery ve Rupp, 2005). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeylerini belirleyebileceği vurgulanmıştır (Martin ve Shoho, 2000). Modern eğitim anlayışının bir gereği olarak, öğretmenlerin öğrencileri sıkı bir şekilde kontrol etme ve sessiz bir ortam sağlama çabaları sınıf yönetimi için doğru yöntem olmayacaktır. Bu durumda, göze çarpan sorunlar davranış yönetimi ve kişisel öz yönetim becerileridir. Bu beceriler, etkili sınıf yönetimi için gereklidir. Etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerisi olmayan öğretmenlerin kaygı yaşaması beklenen bir durumdur. Bu nedenle, sınıf yönetimi kaygısı, öğretmenlerin sınıftaki eylemlerini doğrudan etkileyecek ve düşük performansa yol açacaktır (Önder ve Önder Öz, 2018).

Sınıf yönetimi sorunları, öğretmenler için temel bir stres ve tükenmişlik kaynağıdır. Öğrencilerin uygunsuz ve başkalarını rahatsız etme davranışları en yaygın olumsuz durumlardır. Öğretmenler, öğrencilerin eğitim ve öğretime harcadıkları kadar davranışsal problemlere de zaman ayırdıklarını bildirmişlerdir (Merrett ve Wheldall, 1993). Bu durum etkili bir dersin işlenmemesine, akademik etkinliklere fazla zaman kalmamasına, öğretmenin etkili olamamasına ve öğrenciler için gerekli fırsatların sağlanamamasına neden olabilmektedir.

Sınıf yönetimi kaygısının pek çok nedeni olduğuna inanılmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta kaygı duymasına neden olan durumlar üç kategoride ifade edilmiştir: Öğretmenin sınıf içinde oluşturmaya çalıştığı otorite, sınıfta etkili zamanın kullanılması, ailelerin ve okul yönetiminin öğretmenden öğrenci ile ilgili beklentileri şeklindedir (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Ayrıca, olumsuz çalışma koşulları (Rowsey ve Ley, 1986), istenmeyen öğrenci davranışları (Dunham, 1992), materyal eksikliği (Okebukola ve Jegede, 1989), öğretim dışı iş yükü ve öğrencilerin olumsuz tutumları

(Kyriacou, 1987; Okebukola ve Jegede, 1989) öğretmenlerde kaygıya neden olan faktörler olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf ortamındaki davranışlarının ve kişilik özelliklerinin, alan bilgileri kadar önemli olduğu ifade edilmiştir (Chotas and Thoresen, 1976). Öğrencileri eğiten ve onları topluma kazandıran öğretmenlerin, mesleki kaygılarını (Taşgın, 2006) ve sınıf yönetimi kaygılarını yönetebilecekleri stratejilere sahip olması gerekmektedir. Evertson ve Weinstein' in (2006) sınıf yönetimi ile ilgili tanımladığı dört temanın öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini etkilediği ifade edilmiştir. İlk tema, öğretmen-öğrenci arasında olumlu bir ilişki kurulmasıdır. İkinci tema, öğretmenlerin yönetsel kararlarının öğrencilerin sosyal, ahlaki ve duygusal gelişimine uygun olmasıdır. Üçüncü tema, sınıf atmosferi üzerinde olumsuz etkisi olan cezalara ve dışsal ödüllere başvurmamaktır. Son tema, öğretmenlerin etnik köken, kültür ve sosyo-ekonomik durum da dahil olmak üzere öğrencilerin geçmişini ön plana çıkarmamasıdır. Öğretmenler olumlu ve rahat bir ortam oluşturmak için öğrencilerle olumlu ilişki kurmalı ve bu tekniği etkili bir sınıf yönetimi stratejisinin parçası olarak kullanmalıdır (Akdağ ve Haser, 2016). Evertson ve Weinstein (2006), bazen sınıf ortamına zarar veren ceza veya dış ödüllerin olumsuz etkilerini vurgulamakta ve öğrencilerle kural koymanın bu olumsuz etkileri azaltabileceğine işaret etmektedir. Sınıf yönetimi için oluşturduğu çerçevenin öğretmen uygulamaları hakkında bilgi sağlayabileceğini göstermiştir. Bu çerçeve, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki endişelerini ve uygulamalarını araştırmak için kullanılmıştır.

Sınıf yönetimi, öğretme süresini en üst düzeye çıkarmak için güvenli ve üretken bir öğrenme ortamı sağlamada öğretmenlerin eylemlerini içerdiğinden etkili öğretimde önemli kabul edilir (Cooper ve diğerleri, 2018). Armstrong (2018) ve Scott (2017) araştırmalarında, olumsuz davranışların en aza indirilmesinin ve öğrenci katılımının en üst düzeye çıkarılmasını sağlayan proaktif sınıf yönetimi uygulamalarına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Başka bir ifadeyle, sınıf yönetimi ile öğrenci öğrenmesinin ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu ifade edilmektedir. Etkili sınıf yönetiminin eğitim-öğretim için bir ön koşul olduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarının eğitim sürecini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Özkuş ve Dönmez, 2019).

Alanyazında, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki kaygılarını inceleyen araştırmalar (Dilmaç, 2010; Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004; Tümerdem, 2007) ve sınıf yönetimi kaygılarını inceleyen araştırmalar (Morton, Vesco, Williams ve Awender, 1997; Oral, 2012; Önder ve Önder Öz, 2018; Özkul ve Dönmez, 2019) mevcuttur. Feuerborn ve Chinn (2012), ABD' nin çeşitli eyaletlerindeki ilk ve ortaokullarda çalışan 69 öğretmen ile yaptığı araştırmasında, hayali öğrencilerin karşılaştığı bir takım zorlukları gösteren senaryolar hazırlanmış ve öğretmenlerden stratejiler geliştirmeleri ve değerlendirme için plan sunmaları istenmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin sosyal ve akademik sorunları dış faktörlere bağlama eğiliminde olduğunu göstermektedir. Sullivan, Jhonson, Owens ve Conway (2014) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, öğrenci problemleriyle başa çıkmak için en sık kullandıkları sınıf yönetimi uygulamalarını seçmeleri istenmiştir. Olumsuz davranışlarla baş etmek için öğretmenler tarafından kullanılan stratejilerin, davranışın temel nedenini veya işlevini hesaba katmadığı sonucuna varmışlardır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları birçok zorluğa işaret edilmiştir. McGoeay ve diğerleri (2014) sınıftaki davranışsal müdahalelerin önündeki engelleri araştırmak için 67 ilköğretim öğretmeninden veri toplamıştır. Uygulamanın önündeki en olası engeller, zaman eksikliği, kaynaklara sınırlı erişim ve davranış sorunları hakkında bilgi eksikliğidir. Ayrıca, kaygı düzeyi yüksek öğretmenlerin engelleri daha ciddi olarak algıladıkları ifade edilmiştir.

Brophy (2010) tüm öğretmenlerin öğretim, sınıf yönetimi, disiplin müdahaleleri ve öğrenci sosyalleşmesi işlevlerini yerine getirme sorumluluklarının olduğunu belirtmiştir. Sanford, Emmer ve Clements (1983) sınıf yönetimini, öğretmenlerin sınıf etkinliklerine öğrenci katılımını teşvik etmek ve verimli bir çalışma ortamı oluşturmak şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca; fiziksel alanın düzenlenme, sınıf kuralları ve prosedürlerinin seçimi, öğretileri planlama ve uygulama, öğrenci çalışmalarını izleme, uygun öğrenci davranışını sürdürme, etkili iletişim becerilerini kullanma, sorunlu davranışları ele alma ve özel grupları yönetme konuları gibi öğretmenin sınıf yönetimi alanındaki becerilerine odaklanmaktadır. Öğretim zamanının etkili kullanımı açasından, üst düzey öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmalarını sağlayan öğretmenler, meslektaşlarına göre avantajlı olabilir (Emmer ve Evertson, 1981).



Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarında öğrencilerin disiplinsiz davranışları (Mason, 1997; Veenman, 1984), farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle çalışma zorluğu (Scafidi, Sjoquist ve Stinebrickner, 2007) gibi faktörler etkili olabilmektedir. Sınıf yönetimine yönelik kaygı faktörleri olarak olumsuz öğrenci davranışları, zaman yönetimi sorunları, çatışma, olumsuz sınıf koşulları ve motivasyon eksikliği gösterilebilir. Borg, Riding ve Falzon (1991) öğrenci davranışına ve zamana duyulan ihtiyacın kaygının kaynağı olduğuna işaret etmiştir. Özkul ve Dönmez (2019) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygıları üzerine yaptıkları araştırmada sınıf yönetimi kaygısını 3 boyutta incelemişlerdir.

### **2.2.3. Sınıf Yönetimi Kaygısı Boyutları**

Sınıf yönetimi kaygısının boyutları olarak zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı başlıklar halinde aşağıda ifade edilmiştir.

#### **2.2.3.1. Zaman Yönetimi Kaygısı**

Öğretim, değerlendirme, öğrencilere destek sağlama, öğretim materyalleri hazırlama gibi birçok görev öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmenler genellikle dersleri planlamak ve yeni şeyler oluşturmak için çok zaman harcamak zorunda kalır. Benzer şekilde, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri dahil etmeleri gerektiğinde, bazı öğretim tekniklerini veya materyallerini değiştirmeleri gerekir, bu da daha fazla zaman demektir. Bu nedenle, öğretmenlerin yeterli planlama süresi ve etkili bir zaman yönetimi olmalıdır. Alanyazında öğretmenlerin %95'i öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli planlama zamanlarına sahip olmadıklarına inanmaktadır (Horne ve Timmons, 2009) ve ihtiyaç duydukları tüm işleri tamamlamak için yeterli zamanları yoktur (Kent-Walsh ve Light, 2003). Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini planlamak ve uygulamak için daha fazla zamana ihtiyaçları vardır (Kent Walsh ve Light, 2003; Soto ve diğerleri, 2001). Zamanı verimli kullanmanın yaratıcı yollarını bulmak genellikle eğitim kurumu yöneticilerinin sorumluluğundadır (Horne ve Timmons, 2009; Soto ve diğerleri, 2001).

Öğretmenler, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için müfredat uyarlamaları hakkında daha fazla şey öğrendikçe zamanı etkili kullanabileceklerdir (Montgomery, 2013). Eğitimin başarısı bir zaman meselesi ise, zaman yönetimi uygulamaları eğitimin başarısında önemli rol oynayacaktır. Zaman yönetimi uygulamalarının eğitim başarısını etkilediğini gösteren, zaman yönetimi uygulamalarının ölçüldüğü ya da zaman yönetimi becerilerinin niceliksel başarı ölçütleriyle ilişkili olduğu çalışmalara rastlamak mümkündür (Gruber ve Davis, 1998). Hall ve Hursch (1982) dört fakülte personelin birkaç hafta boyunca kendi seçtikleri yüksek öncelikli görevlere ayırdığı zamanı artırmak için davranış yönetimi tekniklerini kullanma sürecinde zaman yönetimi uygulamalarını araştırmışlardır. Tulga ve Sheridan (1980) kısa vadeli zaman yönetimi uygulamalarını lisansüstü öğrencileri örnekleminde bilgisayar oyunları üzerinde test ederek ölçmüşlerdir. Sonuçlar, zaman yönetimi uygulamalarında bireysel farklılıklar olduğunu göstermektedir. Weissberg, Berentsen, Cote, Cravey ve Heath, (1982) çalışmasında üniversite mezunların %67' sinin zamanlarını daha etkili bir şekilde nasıl yöneteceği konusunda yardıma ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir.

Britton ve Glynn (1989) verimliliği artırmayı amaçlayan teorik zaman yönetimi uygulama modeli tanımlamıştır. Modelde birkaç zaman yönetimi bileşeni tanımlanmıştır. Bu bileşenler arasında hedeflerin ve alt hedeflerin seçilmesi, hedefin önceliğinin belirlenmesi, hedeften görevlerin ve alt görevlerin oluşturulması, görevin önceliğinin belirlenmesi, "yapılacaklar" listesinde görevlerin listelenmesi, görevlerin planlanması ve görevlerin yürütülmesi yer alır. Bireylerin yeteneklerini uzun süre ulaşılabilir hedeflere odaklamaları halinde büyük başarılar elde edebilecekleri gözlemlenmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin kısa vadeli planlama becerilerini ve zamana karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri önemlidir. Sınıf yönetiminin, öğretimin önemli ve zor yönlerinden biri olduğu ve öğretmenlerin sınıfta başarılı olup olmadıklarını belirleyen önemli bir görevdir (Good ve Brophy, 2007). Göreve yeni başlayan ya da yeni bir sınıfa giren öğretmenlerin sınıf yönetimini kaygı verici durum olarak gördükleri belirtilmiştir. Üniversite eğitimlerinde sınıf yönetimi dersinin teorik olduğu ve uygulamada öğretmenlere yeterli desteği sunmadığı vurgulanmıştır (Greer-Chase, Rhodes ve Kellam, 2002).

Sınıfta zamanın verimli kullanılmasında olumlu sınıf iklimi oluşturmak ve dikkat çekici bir öğrenme ortamı oluşturmak önemlidir (Longway ve Cockman, 2002).

Öğretmen ve öğrenci için sınıf ortamından ve sınıf yönetiminden kaynaklı kaygıların olmaması öğrenme için destekleyici ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturacaktır (Hart, 1999). Genel olarak iyi planlanmış derslerin sınıf yönetiminde anahtar bir rol oynadığına inanılmaktadır (Longway ve Cockman, 2002). Deneyimli öğretmenler, öğrencilere ve dersi içeriğine ilişkin olarak şu soruları kendilerine sorarak ders planlarlar. “Öğrencilerim kim?”, “Öğrencilerimin hangi bilgileri ve kavramları öğrenmelerini isterim?” ve “Hangi koşullar altında eğitim gerçekleşecek?” (Freiberg, 2002).

Freiberg (2002) ders planlamanın dört bileşenini; ders başlangıcı, öğrencinin derse aktif katılımı, öğrenme süreci ve değerlendirme şeklinde ifade etmiştir. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin kaygısını azaltmak veya ortadan kaldırmak için dersin akıcı ve sorunsuz ilerlemesi önemlidir. Bu durum ders zamanının iyi planlanması ile daha mümkün hale gelecektir. Dersi planlamanın büyük bir kısmı dersin nasıl işleneceğine karar vermektir. 21. yüzyılın müfredatı, şimdi burada ilkesi temel alınarak kavramsal olmalı ve gerçek yaşam ile ilişkilendirilmelidir (Hart, 1999).

Sınıf yönetimi, bir öğretmenin öğrencileri, ortamı, zamanı ve materyalleri organize etmek için yaptığı, öğrencinin öğrenmesinin gerçekleşebileceği her şey olarak tanımlanmaktadır (Wong ve Wong, 2009). İyi yönetilen bir sınıf, çevreyi yapılandıran ve öğrenme süresini en üst düzeye çıkaran bir süreç olarak değerlendirilebilir. Rink' e (2014) göre iyi yöneticiler öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilirler. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmasına yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilerin etkinlikler için ayırdıkları zamanı en üst düzeye çıkarmalı ve zamanı etkili kullanabilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlere yardımcı olacak, öğrenciler için daha verimli ve başarılı öğrenme deneyimlerine yol açabilecek sınıf yönetimi stratejileri alanyazında geniş çapta tartışılmıştır. Bu stratejilerden bazıları; sınıfta konuya uygun araç ve gereç kullanmak, iletişim becerilerini geliştirmek, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu artırmak, zamanı etkin bir şekilde yönetmek, sınıf kurallarını ve rutinlerini etkin kullanmak şeklinde ifade edilebilir.

Graham, Holt-Hale ve Parker (2013) istenmeyen davranışları görmezden gelmenin uygun davranışı artırabilecek bir strateji olduğunu belirtmiştir. Ancak bazı davranışlar daha problemlili hale gelebilir ve bu nedenle dikkat gerektirebilir. Dersi

kesintiye uğratmadan genel aksaklıklarla başa çıkmanın birçok yolu vardır. Öğrencilerle konuşmak, sözleşme imzalamak veya rehberlik birimine yönlendirmek bu yollardan bazılarıdır. Guskey (2000) öğretmenlerin öğrencilere işbirlikçi öğrenme becerileri kazandırması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf yönetimi genellikle göreve yeni başlayan öğretmenler için kaygı kaynağıdır. Deneyimli öğretmenlere oranla göreve yeni başlayan öğretmenler etkili sınıf yönetiminde özellikle öğrencilerin derse katılımını sağlayamama ve motivasyon eksikliği açısından kaygılı oldukları belirtilmektedir. Ayrıca, öğrencilere nasıl davranılacağı ve gerektiğinde disiplinin nasıl sağlanacağı diğer önemli bir konudur (Graham, Holt-Hale ve Parker, 2013).

### **2.2.3.2. Motivasyon Kaygısı**

Motivasyon kavramı, "hareket etmek" anlamına gelen Latince "movere" kelimesinden türetilmiştir. Motivasyon, hedefe yönelik gönüllü eylemlerin uyarılmasına, yönlendirilmesine ve sürmesine neden olan psikolojik süreci temsil eder (Kreitener, Kinicki, Cole ve Digby, 2010). Genellikle, yetenekli olduğunu düşünen insanlar, başarısızlıklarını yetersiz çabaya, yetersiz olduklarını düşünenler ise başarısızlığı yeteneklere bağlamaktadır. Bu anlamda motivasyon, performans ve duygusal tepkileri temel olarak öz-yeterlik inançlarını etkiler. Bireyler, yapabilecekleri ve olası sonuçları hakkında kendi inançlarına göre hareket ederler (Bandura, 1995). Fullan (2002) öğretmenlerin motivasyonunun mesleki tutumları, öğrenci disiplini ve sınıf kontrolü ile ilgili olduğuna işaret etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılımı veya katılmamasıyla da ilgilidir. Bandura (1997) motivasyon ve öz-yeterliğin öğrencilerin akademik performansı üzerinde etkili faktörler olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin mesleğine olan sevgisinin ve öğrenciler için uygun bir öğrenme ortamının yaratılmasının motivasyon açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Cüceloğlu (2008) kaygının, yaşamı sürekli etkileyen heyecanlardan biri olduğunu ifade etmiştir. Heyecanın nedenlerini bireyin çevresini algılayışından ayrı düşünmek olanaksızdır. Belirli bir ortam içinde kendini güven altında ve huzurlu

hisseden birey kaygı yaşamayabilir. Diğer taraftan aynı çevredeki farklı bireyler çevreyi tehlikeli görebilir ve bu algısıyla ilgili heyecan yaşayabilir. Hangi sosyal ortamın nasıl algılanacağını içinde yetişilen kültürden bağımsız değildir. Bu nedenle hangi ortamın hangi tür kaygı yaratacağı bir kültürden diğerine farklılık gösterebilir. Ancak tüm toplumlarda geçerli olan bazı genellemeler yapmak mümkündür. Bu genellemeler şu şekilde ifade edilebilir:

1. *Desteğin çekilmesi*: Alışlagelmiş çevrenin desteği kaybolduğunda kaygı ortaya çıkacaktır.
2. *Olumsuz bir sonucu beklemek*: Hazırlıksız bir şey yapmanın olumsuz sonuçlara yol açacağı kaygıdır.
3. *İç çatışma*: Düşünce ile davranışlar arasında çatışmalar olduğunda gerilim ortaya çıkacaktır. Durum çözülene kadar birey endişeyle hareket edecektir.
4. *Belirsizlik*: Gelecekte ne olacağını bilememek bireysel kaygıya neden olan diğer etkidir. Tarih boyunca insanları düşünmeye ve keşfetmeye yönelten nedenlerden biri belirsizliği kaldırma güdüsüdür. İnsanoğlunun belirsizlikleri kaldırmak için sosyal kurumları ve kültürü, bilim ve teknolojiyi yarattığı ifade edilebilir (Cüceloğlu, 2008).

### 2.2.3.3. İletişim Kaygısı

Kaygı, iletişim sırasında davranış değişiklikleri ile ilgilidir (Heerey ve Kring, 2007). Kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, başkalarına bıraktıkları izlenimden ve özellikle de başkalarına ne kadar kaygılı göründüklerinden endişelenirler. Bu durum, diğer bireyler tarafından da olumsuz olarak değerlendirilmektedir (Cartwright-Hatton, Tschernitz ve Gomersall, 2005). Sosyal yönden kaygı yaşayan bireyler, başkalarının olumlu değerlendirmelerine önem verirler (Clark ve Wells, 1995). Ayrıca, Dannahy ve Stopa (2007) araştırmasında daha az kaygılı meslektaşları ile karşılaştırıldığında, kaygılı kişilerin kendileri için daha düşük performans öngördüğünü, gerçek performansını küçümsediğini ve daha olumsuz tutum sergileme eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir. Kaygılı bireyler kendileri hakkında olumsuz bir temsili görüşe sahiptir (Vassilopoulos, 2008). Kaygılı bireyin başarısız olacağı ve başkaları tarafından kabul görmeyeceği düşüncesi sağlıklı iletişimi engellemektedir. Olumlu duyguların aktarımı ve işbirliğine

dayalı etkileşimin varlığı, kaygıyı azaltmanın temelini oluşturur. Kaygılı insanlar çevrelerinde güvensiz davranışlar gösterdikleri için daha az konuşurlar ve sorumluluk almaktan kaçınırlar (Heerey ve Kring, 2007). Özellikle iletişim zorlukları (Bruch, 2001) ve bireylerin kendini toplumda ifade edememesi (Strahan, 2003) şeklinde kendini gösterir.

Butterworth (1999) bireyde oluşan kaygının iletişim eksikliğinden kaynaklı olduğuna inanmakta, etkili bir iletişimin özellikle sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasında anlamları ortak hale getirmede ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada önemine vurgu yapmıştır. Sınıf yönetiminde olumlu ve güvenli bir sınıf ortamı öğrenci öğrenmesi için önemlidir. Bu bağlamda sınıf içi öğrenme ortamının doğası üzerine yapılan araştırmalar sınıftaki iletişime (Faust, 1997) ve demokratik bir eğitim ortamına (Cooper, 1983) yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte, araştırmalar öğrenme ortamları oluşturma ve bu ortamları yönetmede öğretmenlerin hangi bilgi ve uygulamaları kullandıklarına dair net bir anlayışa sahip değildir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına sınıf yönetimi ve diğer konularda yardımcı olmak için uygulama sürecinde kendilerinden beklenenler hakkında daha fazla bilgi sağlanmalıdır (Sorensen, 2014).

Öğrenme, bireyin önceki bilgi ve inançlarından büyük ölçüde etkilenen aktif bir süreçtir (Borko ve Putnam, 1996). Öğretmenler bu inançlarını özellikle öğrenciler hakkında fikir edinirken, ders anlatırken ve iletişim kurarken kullanırlar. Öğrenme ortamlarının yönetilmesinde hem öğrencilerin gelişimini destekleyen sınıf ortamı hem de öğretmenlerin gelişimlerine imkân sağlayan koşullar oluşturulmalıdır (Wildman, Niles, Masliario ve McLaughlin, 1989).

Erickson (1987) olumsuz öğrenci davranışlarının daha çok gözlemlendiği okullarda kişiler arası ilişkilerin ve iletişimin zayıf olduğunu belirtmiştir. Bu okullardaki öğrenci algısının daha çok öğretmenlerin kendilerini umursamadıkları, güvenmedikleri ve kendilerini ifade etme konusunda çekindikleri şeklindedir (Mirón ve Lauria, 1998). Araştırmadan çıkarılan sonuç, öğretmenlerin öğrencilerle güvene dayalı ilişkiler kurmaları ve öğrenmeyi destekleyen bir ortam sağlamaları gerektiğidir.

Ardasheva, Carbonneau, Roo ve Wang (2018) araştırmalarında, kaygıyı azaltmanın başka bir yolu da dil ve kelime dağarcığını etkili kullanmaktır. Brinton

(2004) öğretmenlerin dil becerilerini yetersiz algılamalarından kaynaklı sınıf yönetiminde zorlandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Rajagopalan (2005) dil kullanma becerileri yönünden meslektaşları ile kendilerini karşılaştıran öğretmenlerin öz güvenleri etkilenebilmektedir. Araştırmalarda, öğretmenlerin dil yeterliklerini geliştirmeleri için teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Braine, 2010). Ayrıca, araştırmacılar öğretmenler için dil geliştirme stratejileri önermişlerdir (Nemtchinova, Mahboob, Eslami ve Doğançay-Aktuna, 2010). Rajagopalan (2005), dil kullanma becerilerinden memnun olmayan öğretmenlerin sınıf ortamında özellikle öğretim faaliyetlerini yürütürken kaygı düzeylerinin artabileceğini ancak bu durumun bütün öğretmenler için geçerli olmadığını belirtmiştir.

#### **2.2.4. Kaygı Tedavisi ve Yönetimi**

Kaygı, dünya çapında 18 yaş ve üstü yaklaşık 40 milyon yetişkini etkileyen en yaygın zihinsel hastalıklardan biri olarak kabul edilir (Rachman, 2004). Araştırmalar, kaygı ve stresin bireyin bedeni ve duyguları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini göstermiştir. Kaygı, tedavi edilmediğinde yüksek tansiyon, kalp hastalığı, obezite ve depresyon gibi tıbbi sorunlar oluşabilir (Orth, 2011). Geleneksel olarak, bireysel kaygı bozukluklarının tedavisi esas olarak uzman merkezlerde, toplum sağlık merkezleri veya özel çalışan psikologlarla yapılır.

Alanyazında kaygı için etkili tedavi yöntemi gevşeme, nefes egzersizleri olarak ifade edilmiştir. Harvard Üniversitesi'nden Dr. Edmund Jacobson, kaygı çeken insanlar için çeşitli kas gruplarını esnetmenin ve serbest bırakmanın faydalarını araştırmıştır (Conrad ve Roth, 2007). Jacobson, bir kişinin aynı anda hem rahat edip hem de gerilmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir (Margolis ve Pica, 1990). Derin nefes alma ve gevşeme teknikleri, herkesin rahatlıkla kaygısını kontrol etmek için kullanabileceği yöntemlerdir (LaLande, Bambling, King ve Lowe, 2011).

Gevşeme egzersizleri, bireyin kaygıya verdiği bedensel tepkiler konusunda farkındalığı artırmak ve vücut gerginliğini azaltmak için kullanılır (Kendall, 2005). Gevşeme, kaygının sıklığını ve yoğunluğunu azaltır (Huberty, 2012; Motta, McWilliams, Schwartz ve Cavera, 2012). Çalışmalar, olumlu pekiştirmenin kaygıyı

azaltabileceğini göstermiştir (Kendall, 2005). Samimi ve süreç odaklı olumlu övgülerin (örneğin, “Bu konu için çok çalışmış olmalısınız.”) olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, dış kontrol odağına sahip ve düşük özerklik algısı olan bireylerin olumlu övgü aldıklarında genellikle rahatsız olduklarını göstermiştir. Olumlu övgü, insanların iç kontrol kaynakları oluşturarak eylemlerinin olumlu sonuçlarından sorumlu oldukları inancını artırır. Açıklayıcı övgüler, (örneğin “Okulla ilgili yaptığınız şey sayesinde bu sorunu aşmış olduk”) bireyin iyi yaptığı şeylere bağlam ve özel bir dil sağlar. Dolayısıyla bireyin iç kontrol odağını artırır (Henderlong ve Lepper, 2002).

Okul, öğretmen ve öğrencilerin egzersiz aktivitelerinin uygulanmasını destekleyen bir ortam olmalıdır. Bu tür aktiviteler özellikle kaygı ile başa çıkmada faydalıdır. Okul ortamlarında yaygın olan birçok davranışsal bozukluk kaygı ile ilgilidir (Booth-LaForce ve diğerleri, 2012; Rosenthal ve Wilson, 2008).

### **2.3. Öğrenci Kontrol İdeolojileri**

Öğrenci kontrol ideolojileri (PCI) çalışmalarının kökeni Willower, Eidell ve Hoy’ un (1967) çalışmalarına dayanmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen, yönetici ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri uzun süre gözlemlendikten sonra öğrenci kontrol ideolojisi kavramı ortaya çıkarılmıştır (Turan ve Altuğ, 2008). Willower, Eidell ve Hoy (1973) kontrol ideolojisi kavramını bir öğretmenin, sınıfta ve okulda öğrencilerin nasıl kontrol edileceğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Öğrenci kontrol ideolojisi, sınıf ve okul ortamını etkileyen öğretmen inancıdır. Willower, Eidell ve Hoy (1967) öğrenci kontrol ideolojisini, sınıf yönetiminin öğretmen yönelimini tanımlayan bir dizi kavramsal inanç olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri yönetmek için inandıkları kontrol miktarları olarak tanımlanır.

Öğrenci kontrolü iki boyutta tanımlanmaktadır. İlk boyut olan gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip okulların öğrencileri güvenilmez ve sorumsuz olarak görme eğiliminde olduğu, ikinci boyut olan insancıl kontrol ideolojisine sahip okulların ise öğrencileri daha iyimser görme eğiliminde olmasıdır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu diyalog ve iki yönlü iletişim, eğitim sürecinin ve öğrenci gelişiminin



önemli bir parçasıdır (Hoy ve Miskel, 2012). Öğrenci kontrol ideolojisi, eğitimcilerin gözetimci veya insancıl ideolojiler kullanabileceği çeşitli kombinasyonları içerir. Gözetimci ve insancıl kontrol ideolojileri bir sürekliliğin ayrı uçlarındadır ve farklı özelliklere sahiptirler (Hoy, 2001).

İdeoloji, bireylerin sosyal, politik veya profesyonel bağlamda yönelimlerini desteklemek için kullandıkları bir normatif düşünce ve kavram modelidir (James ve Steger, 2013). İdeoloji, yaşamın her alanından bireyler için bir davranış çerçevesi sağlar. Eğitimde öğrenci kontrol ideolojisi, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime anlam veren bütüncü bir temadır (Hoy, 2001). Öğrenci kontrol ideolojisi, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönetmek için inandıkları kontrol miktarıdır (Malow-Iroff, O'Connor ve Bisland, 2004). Bu ideoloji, öğretmenlerin sınıf etkileşimleri yoluyla örgütlenmesini temsil eder (Adwere-Boamah, 2010). Öğrenci kontrol ideolojisi, öğrenci davranışları ve nasıl disiplin altına alınacağı ile ilgili bir dizi inançtır. Kültürel normların, inançların ve değerlerin bir tezahürü olarak ifade edilebilir. Bu kültürel normlar, inançlar ve değerler her okula benzersiz bir kimlik kazandırır.

İdeolojinin davranışa bir dereceye kadar yansıtılmasını beklemek makul görülmektedir. Çünkü PCI'nın bir davranış değil bir kontrol ideolojisi olduğu gerçeğine dikkat etmek önemlidir (Lunenburg ve Schmidt, 1989). İdeolojinin işlevlerinden biri davranışı yapılandırmak, yani eyleme rehberlik etmektir (Helsel, 1971). Nitekim literatürdeki bazı araştırmalar öğrenci kontrol ideolojisi ile öğrenci kontrol davranışı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Helsel ve Willower, 1974). Bununla birlikte, öğrenci kontrolü üzerine yapılan çoğu çalışma, geleneksel olarak davranıştan çok ideolojiye odaklanmıştır (Lunenburg ve Schmidt, 1989; Willower, 1975).

Öğrenci kontrol ideolojisinin temelindeki süreçleri ve etkileri tam olarak anlamak gereklidir. Öğretmen yetiştirme programı sırasında öğretmen adaylarının ideolojisi değiştiğinden, öğrenci kontrol ideolojisinin etkisini anlamak, değişimin yönünü belirlemek açısından önemlidir (Hoy, 2001; Woolfolk ve Hoy, 1990). Bu ideoloji, dil, ritüeller ve tanınmış davranışlar dâhil olmak üzere kariyerlerini de etkiler (Popkewitz, 1985).

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi, öğrencilerin sınıf algılarını (Bodine, Olivarez ve Ponticell, 2000; Lunenburg ve Schmidt, 1989), görüşlerini (Bodine ve diğerleri, 2000), başarılarını (Webb, 2010) ve öz-yeterlik algılarını (Barfield ve Burlingame, 1974) etkilemektedir. Willower ve diğerleri (1967) öğretmenlerin öğrencilere nasıl davrandığına odaklanmıştır. Öğrenci kontrol problemlerinin öğretmenler ve öğrenciler arasında önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Okulların öğrencilere nasıl davrandığına dair ilk çalışmaları yaptılar. Öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici arasındaki ilişkilerde öğrenci kontrol sorunlarının birincil faktör olduğu belirlenmiştir.

Kontrol, öğrencilerin otorite algılama biçimlerini tanımlar. Bir eğitimcinin meşruiyetine inanan öğrenciler genellikle eğitimcinin davranışına göre hareket ederler. Öğrenci kontrolü ve öğrenci davranışının eğitimcilerin kurabileceği otoriteye bağlı olduğu ifade edilmiştir (Way, 2003). Bean ve Hoy (1974) kontrol kavramını, başta okullar gibi hizmet kuruluşları olmak üzere tüm örgütlerin karşılaştığı bir sorun olarak tanımlamıştır. McArthur (1978) örgütleri Tip I' den Tip IV' e kurumlar olarak sınıflandırmıştır. Tip I örgütlerin özellikleri katılımcılarının gönüllü olması ve kurum tarafından seçiciliği içermesidir. Tip IV kurumlarda katılımcıların kontrolü merkezi bir bileşendir (Hoy, 2001). Bu kurumların iki önemli özelliği, zorunlu hizmet sunmaları ve katılımcıların zorunlu katılımıdır. Devlet okulları, hapishaneler, akıl hastaneleri ve rehabilitasyon merkezleri genellikle Tip IV örgütler olarak sınıflandırılmaktadır (McArthur, 1978). Hesel (1971), bu tür örgütlerin katılım gerektirmesi nedeniyle, insanların örgüt tarafından sağlanan hizmetlerden memnun olmayabileceklerine işaret etmiştir. Örgüt yapısına ve mevcut koşullara bağlı olarak Tip IV kurumların gözetimci oldukları ifade edilmiştir (Etzioni, 1960). McArthur (1978) özel okulları ve dini kurumları Tip I örgütler olarak sınıflandırırken, devlet okullarını Tip IV örgütler olarak sınıflandırmıştır.

Alanyazında eğitimcilerin ve ebeveynlerin kullandığı farklı disiplin yönetimi tarzları incelenmiştir (Neal ve Frick-Horbury, 2001). PCI, ebeveyn ve öğretmen davranışlarını tanımlayan disiplin stillerini belirler. Gaffney ve Byrd-Gaffney (1996) ideolojinin bireysel davranışları etkilediğine dikkat çekmiştir. Eğitimcilerin ve öğretmenlerin disiplin tarzı ve uygulamalarının ideolojilerini yansıttığı kabul edilebilir. Öğrenci davranışı, okul disiplini, disiplin stilleri ve felsefeleri üzerine yapılan

araştırmalar, eğitimcilerin PCI' sı üzerine teorik temelleri oluşturmaktadır. Eđitimciler zamanlarının çoğunu oğrenci davranışına harcarlar. Ođrenci davranışı ve yonetimi ile oğrenci disiplin stilleri konularındaki çalışmalarda, disiplin stilleri PCI kapsamında ele alınmaktadır. Okul ortamındaki disiplin stilleri, oğretmenlerin oğrencileri disipline etmek için kullandıkları yaklaşım ve felsefeyi temsil etmektedir. Bazı araştırmacılar, sınıfta çocukları yetiştirme ve dizeni sağlama konusunda etkili yontemleri belirlemek için farklı oğretim stillerini incelemişlerdir (Neal ve Frick-Horbury, 2001; Tomal, 2001). Ođrenci kontrolü kavramı, disiplin stillerini kategorize etme isteğinden kaynaklanmaktadır (Traynor, 2003). PCI ile ilgili çalışmalar eğitime ve oğrencilerin davranışlarını kontrol etmeye yonelik eğitimcilerin dűřune ve uygulamalarına odaklanmıştır. Hoy' a (2001) göre oğrenci kontrol ideolojisi eğitim sisteminin tđm yonlerine nđfuz etmektedir.

Eğitimciler zamanlarının çoğunu oğrenci davranışına harcarlar (Noguera, 1995). Oğrencilerin olumsuz davranış ve tutumlarını iyileştirmede etkili olduğuna inanılan yontemler üzerinde çalışırlar (Sugai, Sprague, Horner ve Walker, 2000). Nichols (2004), Gallup' un toplumun eğitime yonelik tutumları üzerine yaptığı araştırmanın genellikle okul disiplini ve oğrenci davranışına dikkat çektiğini belirtmiştir. İstenmeyen ve olumsuz davranışlar (ozellikle kavga ve şiddet gibi), oğrencilerin okuldan ve oğrenme ortamından çıkarılmasında ciddi bir rol oynamaktadır (Noguera, 2003). Araştırmacılar, oğretmenlerin oğrenci davranışlarını etkileme yeteneğine odaklanmış ve okul üzerindeki etkisini kabul etmişlerdir (Killion, 1998). Bu durumda eğitim kurumlarının oğrencilerin olumsuz davranış problemlerini ozmek için etkili yontemler geliştirmesi ve uygulaması onemlidir.

Oğrencilerin olumsuz davranışlarının ve şiddet olaylarının buyumesini yavaşlatmak için okul dışında bir takip sistemi ve oğrenciler için sıfır tolerans politikası uygulanmıştır (Noguera, 1995). İyi yonetilemeyen ve dzensiz okullar, oğrenciler için elverişsiz bir ortam olabilir ve oğretmenleri ve diğer personeli istenmeyen oğrenci davranışına maruz bırakabilir (Way, 2003). Bazı araştırmacılar, oğrencilerin sıradan ve asgari davranışlarıyla başa çıkmak için cezalandırıcı onlemler kullanmanın oğrencilerin genel davranışlarını etkileyeceğine inanmaktadır (Hoy, 2001; Way, 2003). Olumsuz oğrenci davranışları her zaman ceza gerektirmez ve cezalar olumsuz oğrenci davranışını her zaman azaltmayabilir. Olumsuz oğrenci davranışı sergileyen oğrenciler diğer

öğrenciler içinde rol model olabilmektedir (Way, 2003). Modelleme, Bandura' nın sosyal bilişsel teorisinin bir parçasıdır. Çünkü öğrenme gözlem yoluyla gerçekleşebilir (Schunk, 2011). Ebeveynlerin tutumları, aile ortamı ve arkadaşlarla olan ilişkileri gibi çeşitli faktörler öğrenci davranışını etkileyecektir (Jackson, 2003). Öğretmenin öğrenci davranışını iyileştirme girişimi başarısız olduktan sonra, yöneticiler genellikle öğrenci davranışını değiştirmek için adımlar atarlar (Hartzell ve Petrie, 1992).

Literatürde sürekli değişen disiplin uygulamaları ve yöntemleri tartışılmaktadır. Bazı araştırmacılar öğrenci davranışlarına (Sugai ve diğerleri, 2000) ve mevcut sorunları çözmeyi amaçlayan okul müdahalelerine (McCurdy, Mannella ve Eldridge, 2003) odaklanmışlardır. Murdock ve Miller (2003) öğrenci-öğretmen ilişkilerinin öğrencilerin okulda başarılı olma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Bazı öğretmenlerin ilişkiler yoluyla bazı öğrencilerin eylemlerini motive etme ve etkileme konusunda doğuştan gelen bir yeteneğe sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenleri şefkatli ve destekleyici olarak algılayan ve güvenen öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığını ifade etmiştir. Tschannen-Moran ve Hoy (1998) güveni, değerli bir şeyin kontrolünden vazgeçmek ve bu kontrolü bir başkasının eline bırakmak olarak tanımlamıştır. Bu anlamda öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine güvenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler ve öğretmenler arasında güven eksikliği olumsuz bir öğrenme ortamı yaratabilir (Way, 2003).

Okullar, öğrenci disiplin sorunlarını ile ilgili farklı disiplin yaklaşımları ve yöntemleri uygulamaktadır (Sugai ve diğerleri, 2000). Eğitimciler, okulların güvenliğini sağlama ve olumsuz davranış sergileyen öğrencilerle ilgilenme konusunda artan bir baskı ile karşı karşıyadır (Morrison ve diğerleri 2003). Disiplin tarzları, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel ideolojilerinin öğrenci davranışı ile ilişkisini belirlemede erişilebilir bir veri kaynağıdır (Tobin, Sugai ve Colvin, 2000). Araştırmalar, öğrenci davranışı ve okul güvenliği konularının eğitimcilerin önemli kaygıları olduğu belirtilmektedir (Hartzell ve Petrie, 1992). Öğrenci kontrol ideolojisi, öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrenci davranışlarını kontrol etmek için sahip oldukları ve uyguladıkları inançları, düşünceleri ve kontrol yöntemlerini ifade etmektedir (Hoy, 2001).

Kontrol, tüm örgütlerin karşılaştığı bir sorun olmakla birlikte, okullar gibi belirli örgüt türlerinde daha önemlidir. Licata ve Willower (1975) okulların, öğrencilerin bir

otorite yapısına boyun eğmeleri ve nispeten katı kurallara uyması gereken örgütler olduğuna dikkat çekmiştir. Rosenholtz (1989) öğrenci kontrolünün genellikle öğrenci öğrenmesini ve öğretme etkililiğini engellediğini belirtmiştir. Willower, Eidell ve Hoy (1967) okulun sosyal bir sistem olduğunu ve öğrenci kontrolüyle ilgili kaygıların okul kültürünün belirgin bir özelliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenci kontrolü, bir uçta “gözetimci ideolojiden” diğer uçta “insancıl ideolojiye” uzanan iki boyutta kavramsallaştırılmıştır. Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi, düzenin sürdürülmesini, cezai yaptırımları ve öğrenci davranışlarının ahlaki açıdan yorumlanmasını vurgular. İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisi, öğrencilerin güvenilir olduğunu, öz disiplin ve sorumlu olma yeteneklerine güvendiklerini vurgular. Bir öğretmenin öğrenci kontrol ideolojisinin büyük ölçüde çocuğun doğası hakkındaki görüşlerine bağlı olduğuna inanılmaktadır. Örneğin çocukların erdemli ve saygıya değer olduğuna inanan bir öğretmenin kontrol ideolojisi insancıl ilkelere dayanır. Öğretmen, çocuğun doğasının temelde güvensiz olduğuna inanıyorsa, çocuğu kontrol etmek için cezalandırıcı yöntemler kullanabilmektedir (Willower, Eidell ve Hoy, 1967).

Öğretmenlerin ideolojisi, inancı ya da değer sistemi mesleki uygulamaları üzerinde de etkilidir. Özellikle öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi (PCI), etkileşime girdikleri öğrencilerle ilgili bir dizi ontolojik varsayımdır (Barley ve Kunda, 1992). Buna karşılık, PCI farklı öğretim uygulamaları, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve sınıf dinamikleri hakkında bilgilendirme ve yönlendirme görevi görmektedir (Willard, 1972).

Willower ve diğerleri (1967) “insancıl” ve “gözetimci” öğrenci kontrol ideolojileri, işveren/çalışan ilişkisini açıklamaya çalışan teorilerle kavramsal olarak uyumlu görünmektedir. Taylor ve Fayol’ un bilimsel yönetim ilkeleri insanları makinelerin değiştirilebilir parçaları olarak ele alır ve ayrıca prosedür, politika, görev, uzmanlaşma ve kontrole odaklanır. Elton Mayo’ nun öncülüğünü yaptığı insan ilişkileri teorisi çalışanların memnuniyeti, sosyal etkileşimi, motivasyonu ve kişilerarası ilişkileri vurgular (Rideout ve Morton, 2007). Benzer şekilde, Willower ve diğerleri (1967) insancıl kontrol ideolojisi; sınıflarda olumlu atmosfer, statü ve kurallarda esneklik, açık iletişim ve artan öğrenci özerkliği ile ilgilidir. McGregor, işverenlerin çalışanlarını kontrol etme derecesi konusunda X ve Y teorisini öne sürmüş ve onların

sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olabileceklerini belirtmiştir. Bu çerçevede, öğrenci kontrolüne yönelik X teorisi ile uyumlu gözetimci yaklaşım; prosedür, temsil, uzmanlaşma ve kontrolü vurgulayan ve bireyleri makinelerin değiştirilebilir parçaları olarak gören 'bilimsel yönetim' yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Y Teorisi ilkeleri ile tutarlı olan insancıl ideolojiye sahip olan öğretmenler, öğrencileri sorumlu ve güvenilir olarak görme eğilimindedir. Bu durum, öğrencilerin etkileşim ve işbirliği yoluyla öğrenebilecekleri ve karar alma sürecine katılabilecekleri demokratik bir sınıf atmosferi oluşturur (Willower ve diğerleri, 1967).

Sergiovanni' ye (2004) göre eğitim felsefesi bireyin eğitimle ilgili eylemlerinin temelini oluşturur. Bireyin ne yapmak istediğini ve eğitim ile ilişkisini ifade eder. Öğretmenler, temel eğitim kavramları hakkında her biri felsefe ve uygulamada tutarlı olan bir dizi inanç geliştirir. Örneğin, öğretmenin eğitimin amacının önceden belirlenmiş bilgiyi öğrencilere aktarmak olduğuna dair inancı, öğretmenin öğrenci ve öğretmen rolüne olan inancı ile tutarlı olabilir. Felsefi yönelimler, öğretmenlerin PCI hakkındaki inançlarının değerini anlamaya yardımcı olmalıdır (Rideout ve Morton, 2007).

Sınıf uygulamalarını etkileyen öğretmen inançlarını anlamak, öğretmen eğitimini ve öğretmen uygulamalarını geliştirmenin önemli bir yönüdür (Pajares, 1992). Rideout ve Morton (2007, 2010) ve Rideout ve Koot (2009) araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının PCI' sını öngörmede inançların önemli olduğunu göstermiştir. Rideout ve Windle (2010) ilkökul öğretmenlerinin ilk yıllarında PCI' daki değişimin yönünü ve derecesini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenlerin kendilerini ilk yıllarda daha insancıl gördüklerini belirlemiştir.

Okul ortamında öğrenci ve öğretmen davranışları ve okulun öğrenciler üzerindeki etkisi eğitim araştırmalarının konuları arasındadır (Anderson, 1982). Bu anlamda, öğrenci kontrol ideolojileri (PCI) araştırmaları değerlidir. Okul kültürünün yapısal ve normatif yönleri de dahil olmak üzere, öğrenci kontrolünün devlet okullarının örgütsel yaşamında merkezi bir rol oynadığı belirtilmiştir (Willower ve diğerleri, 1967, 1973). Graham, Benson ve Henry (1985) öğretmen ve öğrenci davranışlarının incelenmesinde PCI' nın önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Yılmaz (2007) “gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi” ve “insancıl öğrenci kontrol ideolojisi” olarak iki boyutta ele alınan öğrenci kontrol ideolojileri ölçeğini tek boyuta uyarlamış ve bir uçta gözetimci kontrol diğer uçta insancıl kontrol ideolojisi olacak şekilde ifade etmiştir. Willower ve diğerleri (1967)’ e göre, gözetimci öğrencisi kontrol ideolojisi, öğrencilere uygulanan dış kontrolü ifade eder. İnsancıl ideolojide ise amaç sağlıklı ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi kurmaktır (Bear, 1998). İnsancıl kontrol ideolojisine sahip öğretmenler seçenekler sunarak öğrencilerinin başarılı olmasına ve öz-güven kazanmasına yardımcı olabilirler (Traynor, 2003).

### **2.3.1. Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi**

Gözetimci kontrole göre okullar katı disipline sahip geleneksel sistemlerdir. Bu görüşe göre öğrenciler; görünüşleri ve davranışları açısından tekdüze olmalıdır. Ayrıca, öğrenciler cezai yaptırımlarla kontrol edilmesi gereken sorumsuz ve disiplinsiz bireyler olarak kabul edilir. Bu tür okullarda öğretmenler, öğrenci davranışlarını anlamaya çalışmazlar ve uygunsuz davranışları kişisel bir hakaret olarak algırlar. Karamsarlık ve güvensizlik durumu gözetimci bakış açısıyla yaratılan okul atmosferini etkileyecektir. Gözetimci ideolojiye sahip öğretmenler, okulu otokratik bir örgüt olarak görmektedir. Böyle bir ortamda hem güç hem de iletişim tek yönlü ve aşağı doğrudur. Öğrencilerden öğretmenlerin kararlarını sorgulamadan kabul etmeleri beklenir (Deibert ve Hoy, 1977).

Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisinde, öğrencilerden emirlere uymaları ve başka hiçbir şey yapmamaları istenir (Bayram ve Aypay, 2012). Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi genellikle geleneksel yaklaşımı olan okullarda ve askeri okullarda kullanılır. Bu tür okullardaki öğretmenler öğrencilerin sorumsuz ve disiplinsiz olduklarına ve dışarıdan kontrol edilmesi gerektiğine inanmaktadır (Baş ve Beyhan, 2013; Hoy, 2001). Willower ve diğerleri (1967) öğrenci kontrol çalışmalarının amacı, öğretmenin gözetimciden insancıla öğrenci kontrolüne eğilimini ölçmektir.

Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip öğretmen özellikleri Tablo 2’ de gösterilmektedir.

Tablo 2.Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojileri Öğretmen Özellikleri

---

Öğrenci davranışı kontrol edilir.

Öncelik, düzen ve istikrar sağlamaktır.

Öğrencilerin kontrol edilmesi gerekir.

Olumsuz davranış normatif ahlaki ilkelere göre değerlendirilir.

Öğretmen kötü davranışları kişisel bir hakaret olarak algılar.

İletişim tek yönlü ve yukarıdan aşağıya doğrudur.

Öğrencilere güvenmemek esastır.

---

Kaynak: Turan ve Altuğ (2008).

Tablo 2 incelendiğinde, gözetimci kontrol ideolojisine sahip öğretmenler öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ahlaki bakış açısıyla değerlendirir ve davranışı kişisel bir saldırı olarak görürler. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenden öğrenciye tek yönlü iletişim şeklindedir (Willower ve diğerleri, 1967). Gözetimci öğretmenler, öğrencilere şüpheli yaklaşmakta ve güven eksikliği duymaktadırlar. Genellikle öğrencilerin hatalı davranışlarına kişisel ve yargılayıcı bir şekilde yanıt verirler.

Öğrenci kontrol ideolojisi, gözetimci kontrol ideolojisi ile insancıl kontrol ideolojisi arasında bir sürekliliği ifade eder (Willower ve diğerleri, 1967). Araştırmacılar bu tipolojiyi akıl hastanesindeki hastalar üzerine yapılmış daha önceki çalışmalardan benimsemişlerdir (Gilbert ve Levinson, 1957). Devlet okulları doğası gereği gözetimci örgütler olsa da, misyonu kültürel bir misyondur. Yani öğrencileri okul dışındaki yaşama hazırlamaktır. Yetişkinlerin düzen ve diğer gözetimci özelliklerine çok yöneldiği bir okul kısa süre sonra bir eğitim kurumu olarak değer kaybedecektir (Etzioni, 1961).

### 2.3.2. İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisi

İnsancıl ideolojide okullar, öğrencilerin işbirliği, etkileşim ve deneyim yoluyla öğrenebilecekleri eğitim ortamları olarak kabul edilmektedir (Woolfolk ve Hoy, 1990). Demokratik bir okul atmosferi için kurallarda esneklik, iki yönlü iletişimin açık kanalları, başkalarına karşı duyarlılık ve öğrenci özerkliği insancıl ideolojide önemlidir.



Hem öğretmenler hem de öğrenciler kendi ilgileri doğrultusunda hareket etmeye ve eylemlerinin sorumluluğunu almaya isteklidirler. İnsancıl bir öğrenci kontrol ideolojisi, sağlıklı bir örgütteki olumlu ilişkilerde önemli bir kavramdır Bu ideolojinin anahtar rolü öğretmenlerdedir (Lunenburg ve O'Reilly, 1974).

İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisi öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerine izin verir (Hoy ve Miskel, 2012). İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerinde karşılıklı saygı önemlidir. Bu kapsamda, karşılıklı güven ve saygı ortamını teşvik etmeye çalışırlar (Willower ve diğerleri, 1967). İlişkilerinde arkadaşça bir tavır sergilemeye çalışırlar. Öğrenciler üzerinde aşırı otorite kurmayarak, özdenetim becerileri kazandırmaya çalışırlar (Bayram ve Aypay, 2012). İnsancıl bir kontrol ideolojisi, her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak bir iklim oluşturmanın önemini vurgulayan bir bakış açısı ortaya koymaktadır (Woolfolk ve Hoy, 1990).

İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip öğretmen özellikleri Tablo 3' te gösterilmektedir.

Tablo 3. İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojileri Öğretmen Özellikleri

---

Öz disiplin esastır.
Öğrenme ve davranış psikolojik bağlamda değerlendirilir.
Kişilerarası ilişkiler samimidir ve arkadaşlık esastır.
Öğrencilerin tamamen kendi kararlarına bağlı olarak karar vermeleri önemlidir.
Olumsuz davranışlar kişisel hakaret olarak algılanmaz.
İletişim iki yönlüdür
Güven, saygı ve hoşgörü ön plandadır

---

Kaynak: Turan ve Altuğ (2008).

Tablo 3 incelendiğinde, insancıl kontrol ideolojisine sahip okullardaki öğretmenler öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaya ve birbirlerine saygı duymaya çalışacaklardır. Öğrenciler öz disiplinlidir ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişim iki yönlüdür (Willower ve diğerleri, 1967). İnsancıl ideolojiye sahip

öğretmenler, öğrencilerin önerilerine ve düşüncelerine değer verir. Öğrencilerle ilişkilerde sabırlı, esnek ve hoşgörülüdürler.

### 2.3.3. Öğrenci kontrol ideolojilerinin değerlendirilmesi

Öğrenci kontrol ideolojileri boyutları arasında temel farklılıklar vardır. Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi katı kontrol ve güvensizliğe dayanırken, insancıl öğrenci kontrol ideolojisi öğrenciye olan güven ve saygıya dayanmaktadır. Bu iki ayrı ideolojiye sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının farklı şekillerde yaklaştığı ve çözdüğü düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin ve insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin de farklı olabileceği ifade edilebilir.

Willower ve diğerleri (1967) geliştirdiği öğrenci kontrol ideolojileri (PCI) ölçeğinde gözetimci kontrol ideolojisi ve insancıl kontrol ideolojisi boyutları yer almaktadır. Bu boyutlar aslında sınıf yönetimi tarzının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. İnsancıl kontrol ideolojisi boyutunda yüksek puan alan öğretmenler, öğrenci etkileşimi ve işbirliğini önemser ve sınıflarında bir “eğitim topluluğu” atmosferi yaratma eğilimindedir. Öz-disiplin, demokratik bir ortam, birlikte karar verme, kişilerarası ilişkiler ve açık iletişim gibi faktörler bu anlamda önemlidir. Gözetimci kontrol ideolojisi puanları daha yüksek olan öğretmenler ise düzeni sağlama açısından katı kontrolün uygulanması gerektiği anlayışı hâkimdir. Öğretmenler için okullar genellikle güç kullanma ve otoriter davranışların sergilendiği hiyerarşik örgütlerdir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemek için uygulanan cezalar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi olumsuz etkiler (Way, 2003). Gözetimci ve insancıl öğrenci kontrol ideolojileri, öğrencilerin kontrolüne yönelik bireysel yönelimler olarak kullanılmıştır.

Eğitim kurumları tipik olarak gevşek yapıli sistemlerdir. Bürokratik yapıya rağmen öğretmenler genellikle sınıfta özerk hareket ederler. Çok fazla katı uygulamalara başvurmadan iletişim yoluyla kontrolün sağlanması gerekmektedir. İnsancıl kontrolün olduğu okulların bu anlamda daha duyarlı olduğu alanyazından anlaşılmaktadır. Bu ortamda öğretmenler ve okul yöneticileri, belirli davranışların

neden ortaya çıktığına dair genellemeleri kabul etmek yerine daha çok çalışacaklardır (Deibert ve Hoy, 1977). Hoy (2001) öğretmenler ve yöneticiler tarafından benimsenen kontrol derecesinin okul iklimini etkilediğini vurgulamıştır.

## **2.4. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiler**

Öğretmen öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ayrı ayrı ve birlikte olan ilişkiler başlıklar halinde aşağıda ifade edilmiştir.

### **2.4.1. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı ve Sınıf Yönetimi Kaygısı İlişkisi**

Öğretmenlerin öz-yeterlik algısının önemi göz önünde bulundurulduğunda, birçok araştırmacı öğretmenlerin zihinsel durumlarını olumlu yönde etkileyebilecek kaynaklara yönelmesini önermektedir. Tsouloupas ve diğerleri (2010) öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin duygusal tükenme ve kaygıyla başa çıkma mekanizmalarını başarılı bir şekilde kullandıklarını belirtmiştir. Kişinin psikolojik durumu göz önüne alındığında duygusal olarak tükenmişse olayları yorumlaması ve değerlendirmesi de farklı olacaktır

Günümüzde stres ve kaygının farklı yaş ve sosyal statüdeki insanların yaşam biçimi haline geldiğini söylenebilir. Bu durum sadece duygusal problemlerle değil aynı zamanda fiziksel problemlerle karşılaşmaya da yol açan bir süreç olabilir. Skaalvik ve Skaalvik (2010) tükenmişliği, özellikle öğretmenler gibi insanla ilgilenen hizmet çalışanları arasında uzun süreli meslek kaygısının bir sonucu olarak tanımlamışlardır (Jennett, Harris, Mesibov, 2003).

Araştırmacılar öz-yeterliği, kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerden biri olarak tanımlamaktadır (Charalambous ve Philippou, 2010). Bandura (1997) öz-yeterliği düşük olan bireylerin, daha da çok gerginlik yaşadıklarını ve sıkıntılı durumlardan kaçınmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, yüksek kaygı düzeyine sahip öğretmenlerin öz-yeterliklerinin düşük olduğu belirtilmiştir (Larson ve Daniels,

1998). Ayrıca, kaygı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin görevlerinde düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir (Daniels, 1997; Larson ve diğerleri, 1992). Sürekli kaygı ile öz-yeterlik arasında negatif yönde bir ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Friedlander, Keller, Peca-Baker ve Olk, 1986). Öğretmen kaygısı ve öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki göz önüne alındığında, bu ilişkiyi etkileyen değişkenleri incelemek önem kazanmaktadır. Bu tür değişkenlerin tanımlanması ve öğretmen eğitimlerinde dikkate alınması yararlı olacaktır. Bu anlamda, öğretmenler kaygısını azaltan faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Alanyazında farkındalığı artırma faaliyetlerinin kaygıyı azaltabileceği ifade edilmiştir (Levitt ve Karekla, 2005).

Sınıf yönetimi genellikle “öğretmenlerin akademik ve sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen bir ortam yaratma eylemleri” olarak tanımlanır (Evertson ve Weinstein, 2006). Etkili sınıf yönetiminde öğretmenler, öğretim amaçlarına, sınıf etkinliklerine ve öğrenci özelliklerine uygun yöntemlerini seçerler (Emmer ve Stough, 2001). Wang, Haertel ve Walberg (1993) öğretmen-öğrenci etkileşimini etkili sınıf yönetiminde öğrenci öğrenmesinin ana belirleyicisi olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişki, sınıf yönetiminin önemli bir yönü olarak kabul edilmiştir (Wubbels, Brekelmans, den Brok ve vanTartwijk, 2006).

Sınıf yönetimi üzerine yapılan araştırmalar genel olarak öğrencilerin sınıfa katılımını artırmaya ve sınıftaki olumsuz davranışları nasıl azaltabileceğine odaklanmaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Bazı araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterliği (sınıf yönetimi becerilerinde) ile öğretmen kaygısı arasındaki ilişkileri araştırmıştır (Dicke ve diğerleri, 2014; Dicke ve diğerleri, 2015). Öz-yeterlik, bir bireyin belirli bir görevi tamamlamak için gerekli eylemleri başarıyla gerçekleştirme yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, olumsuz çevresel etkiler gibi zorluklara rağmen öğrencilerin davranışlarını iyileştirmeyi ve başarı oranlarını artırmayı amaçladıkları; öz-yeterliği düşük öğretmenlerin ise öğrencileri etkileme yeteneklerinin ve motivasyonlarının düşük olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bazı araştırmalar, öğrencilerin olumsuz davranışları, aşırı iş yükü ve rol belirsizliğinden dolayı öğretmenlerin endişeli olduklarını göstermiştir (Betoret, 2009; Dicke ve diğerleri, 2014; Schwarzer ve Hallum, 2008).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için farklı seçenekler göz önünde bulundurulmalıdır (Evertson ve Weinstein, 2006). Sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenler için birçok zorluk ve engel bulunmaktadır. Forlin ve Chambers (2011) sınavlar ve bürokratik taleplerdeki artış nedeniyle öğretim standartlarının kullanımının okul paydaşları üzerinde baskı oluşturduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda sınıf ortamında karşılaşılan zorluklar; zaman sıkıntısı, materyal eksikliği, yönetim desteğinin yetersizliği (Scruggs ve Mastropieri, 1996) ve tüm sınıf için bireyselleştirilmiş bir öğrenme planı geliştirmenin zorluğu (Konza, 2008) olarak belirtilmiştir.

Öğretmen yetiştirme sürecinde, sınıf yönetimi ile ilgili nitelikli bir eğitim öğretmenlerin kariyeri için önemlidir. Çoğu öğretmen bu alandaki eğitimlerinin yetersiz olduğuna inanmaktadır (Bartak ve Fry, 2004). Bu durum özellikle zorlu öğrenci davranışlarını yönetmede ve öğrenci başarısızlığında önemli bir faktördür (Konza, 2008).

Bazı çalışmalar öğretmen adaylarının ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi için hazırlıklı olmadığını göstermiştir (Atici, 2007; Hemmings ve Woodcock, 2011; Stoughton, 2007). Bu alandaki diğer çalışmalar, öğretmen adaylarının uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri ve becerilerinin de tartışmalı olduğunu ve öğrencilerin davranışlarına olumsuz geribildirim verdiklerini göstermektedir (Reupert ve Woodcock, 2011; Zakaria, Reupert ve Sharma, 2013). Öğrencilerin olumsuz davranışları özellikle göreve yeni başlayan öğretmenleri olumsuz yönde etkilemekte ve kaygıya neden olmaktadır (Ingersoll, 2001). Hong (2012) öz-yeterliği düşük öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve ders anlatımında zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Aloe ve diğerleri (2014) sınıf yönetiminde öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen tükenmişliği üzerine yaptığı araştırmada öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca meslek kaygısının, öğretmenlerde özellikle duygusal tükenmeye neden olduğu belirtilmiştir. Dicke ve diğerleri (2014) sınıf ortamında olumsuz faktörlerin neden olduğu duygusal tükenmenin, etkisiz sınıf yönetimine ve öğretmen öz-yeterliğinde düşüşe yol açtığını belirtmiştir. Cifre ve Salanova (2015) özellikle kaygı bozukluğu olan kişilerin öz-yeterliklerini geliştirmek için daha fazla stratejiye ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmiştir.

Yüksek düzeyde öğretmen öz-yeterliğinin öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Roberts ve Henson, 2001). Woolfolk, Rosoff ve Hoy (1990) öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarını yönetmede, öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemsemeye ve stratejilerine güvenmede daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin sınıfta daha fazla çaba gösterecekleri (Brouwers ve Tomic 2000) ve daha iyi kaygı yönetimi stratejileri geliştirecekleri (Chan, 2002) belirlenmiştir.

Öğretmenler ile yapılan araştırmada öz-yeterlik inançları ile kaygı arasında iki yönlü bir ilişki olduğu ve birbirini etkilediği ifade edilmiştir (Charalambous ve Philippou, 2010). Öz-yeterliği düşük öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini ve bilgilerini öğrencilere yansıtılmalarını sağlamak için daha fazla motivasyona ihtiyaçları vardır (Wheatley, 2002). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler genellikle öğrenci merkezlidir ve uygulamada etkili olma olasılıkları daha yüksektir (Charalambous ve Philippou, 2010). Hargreaves (1998) öğretmenlerle yaptığı nitel bir çalışmada bir öğretmenin sınıfa ilk girdiğinde çok heyecanlandığını ve derse nasıl başlayacağını bilemediğini, diğer bir öğretmenin ise matematik dersini sınıfta işlemekten çekindiğini ve başarısız olma konusunda kaygılandığını belirlemiştir.

Guskey ve Passaro (1994), öz-yeterliğin öğretmenlerin kendi yetenekleri hakkındaki inançlarıyla ilişkili olduğuna ve bu da öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna inanmaktadır. Öğretmen öz-yeterliği, başarılı bir şekilde gerçekleştirilen öğretim görevlerinin bir yansıması olarak tanımlanmış ve öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrencinin derse aktif katılımı olmak üzere üç boyutta ifade edilmiştir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Öğretmenlerin mesleki yeteneklerini ve kişisel gelişimlerini etkileyen bir diğer önemli faktör, öğretim süreci ve sınıf yönetimindeki endişelerini anlamak ve analiz etmektir. Fuller' e (1969) göre, öğretmenler kariyerleri boyunca üç farklı kaygı aşaması yaşarlar. İlk aşama da öğretmenlerin sınıf yönetimi ve alan bilgisi ile ilgili becerileri geliştirmeye çalışırken aynı zamanda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Bu aşamadan sonra görevle ilgili aşama başlar. Bu aşamada öğretmenler dikkatlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına, performanslarına ve yapmaları

gereken öğretim görevlerine çevirirler. Öğretmen kaygısının son aşaması, öğretmenin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisiyle ilgilidir.

Anopchand (2000) öz-yeterliğin iş yükü, stres ve çatışma üzerindeki etkisini incelemiş ve öz-yeterliğin, çalışanlar üzerindeki stresin etkisini azalttığı bulgusuna ulaşmıştır. Manzano ve Ramos (2000) öz-yeterliği düşük bireylerin kendilerini çaresiz hissedebildiklerini ve düşük mesleki bağlılığa sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, duygusal tükenme ve hayal kırıklığını daha sık yaşadıklarını belirtmiştir. Mills ve diğerleri (2007) öz-yeterliğin dil becerisi ile güçlü ilişkisi olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip bireylerin daha fazla çaba harcadıklarını göstermektedir. Bulguların belki de en önemli yanı öz-yeterlik inancının eğitim-öğretim sürecine uygulanabilirliğidir.

Öğretmen eğitimi programlarının öz-yeterlik inançlarını geliştirmede ve kaygıyı azaltmada olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir (Forlin, Loreman ve Sharma, 2014; Sharma ve Nuttal, 2016). Bu eğitimlerin çoğu yüz yüze eğitim olsa da, Kirtman (2009) yüz yüze veya uzaktan öğretmen yetiştirme programları arasında öğrenme çıktılarında önemli bir fark olmadığını belirtmiştir.

Contreras, Espinosa ve Esguerra (2008), hemodiyaliz tedavisi gören kronik böbrek hastalığı olan hastalarda tedaviye uyum davranışına aracılık eden psikolojik değişkenleri araştırmıştır. Öz-yeterliği yüksek ve kaygı düzeyi düşük hastaların tedaviye en iyi şekilde uyduklarını belirlemişlerdir. Munoz, López ve Vieitez (2018) kadın sağlık çalışanlarında algılanan öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, kaygı düzeyi düşük olan çalışanların öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olacağı hipotezini test etmiştir. Araştırma sonuçları: (1) Algılanan öz-yeterlik ile durum ve sürekli kaygı değişkeni arasında negatif bir ilişki vardır. (2) Kaygı ve öz-yeterlik arasında negatif bir ilişki vardır.

Muris (2002) öz-yeterlik ve kaygı arasındaki ilişki üzerine yaptığı bir çalışmada, düşük öz-yeterlik inancına genellikle yüksek düzeyde sürekli kaygının ve depresyonun eşlik ettiğini göstermiştir. Tahmassian ve Moghadam (2011) öz-yeterlik ile depresyon ve kaygı arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Quijano ve Navarro (2012) ve Tejedor ve Mangas (2016) araştırmalarında öz-yeterlik ile kaygı

arasında negatif yönde bir korelasyon olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmalar, düşük öz-yeterliğin daha yüksek stres seviyeleri ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır (Grau, Salanova ve Peiró, 2000).

#### **2.4.2. Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri İlişkisi**

Mesleki kaygının öğretmenler arasında yaygın bir fenomen olduğu söylenebilir. Kaygı, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Harris, Halpin ve Halpin, 1985). Kaygı derecesi, bireyin olayları nasıl algıladığına bağlıdır. Bu durum, kaygı ile bireyin olaylara yatkınlığı veya tutumu arasında doğrudan bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir (Parkay, Greenwood, Olejnik ve Proller, 1988).

Öğrenci kontrol ideolojileri kavramı, iki zıt yönelimden oluşur. Bu yönelimler, gözetimci (otoriter) ve insancıl (hümanist) kontrol ideolojisi olarak isimlendirilir. Gözetimci kontrol ideolojisine sahip olan öğretmenler okulu otokratik örgütler olarak algırlar. Bu okulların katı bir hiyerarşisi vardır. İnsancıl yönelim sergileyen öğretmenler okulu demokratik örgütler olarak görürler. Bu okullar hiyerarşi ve kurallar konusunda daha esnektir. Araştırmalar, insancıl kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin daha düşük düzeyde mesleki kaygıya sahip olduklarını göstermiştir (Cadavid ve Luenberg, 1991). Eğitim alanyazında öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki kaygı yaşadıkları ifade edilmektedir.

Öğrenci kontrol ideolojileri, öğretmenin öğrencilere yönelik algısına veya tutumuna odaklanan öğretmen kaygısıyla ilgili bir değişkendir (Hoy ve Miskel, 2012). Gözetimci kontrol ideolojisinde sıkı kontrol, tek yönlü iletişim ve öğrencilere güvensizlik ön planda iken insancıl kontrol ideolojisinde öğrencilerin güvenilir, öz disiplinli ve sorumluluk sahibi oldukları ön plandadır. Bir öğretmenin öğrenci kontrol ideolojisi bu iki uç arasında herhangi bir yerde olabilir (Harris, Halpin ve Halpin, 1985).

Blase (1986), alanyazında yapılan araştırmaların genel bir incelemesini yaparken, öğretmenler kaygı halinde olduğunda sınıfta motivasyonunun sağlanamayacağını belirtmiştir. Fimian ve Santoro (1981) orta ve yüksek kaygı



düzeylelerine sahip öğretmenler arasında devamsızlık oranlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Luenberg (1991) gözetimci kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin, olumsuz öğrenci davranışlarına insancıl kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerden daha şiddetli tepki verdiğiine dikkat çekmiştir.

Parkay ve diğerleri (1988) iç kontrol odağı yüksek olan öğretmenlerin daha düşük kaygı düzeylerine sahip olduklarını belirtmiştir. Albertson ve Kagan (1987) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci kontrol ideolojileri ile mesleki kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirilmiştir. Yüksek düzeyde kaygı gözetimci bir öğrenci kontrol ideolojisi ile ilişkilidir. Harris, Halpin ve Halpin (1985) erkek öğretmenlerin ideolojilerinde daha gözetimci olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen kaygısının yönetiminde eğitim programları düzenlemenin önemi vurgulamıştır (Harris, Halpin ve Halpin, 1985). Bu tür programların kaygıyı azaltmada etkili olup olmadığını test etmek için tasarlanmış araştırmalar, daha etkili öğretimi teşvik etmeye yardımcı olacaktır. Ayrıca bu tür programlarda öğretmenlerin hangi teknikleri en etkili şekilde kullandıklarını belirlemek için araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Etkili sınıf yönetimi, öğrenci öğrenimine ve gelişimine önemli katkılarda bulunan öğretmenler ve öğretmenler adayları için önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Ormrod, 2016; Stoughton, 2007). Ayrıca sınıf yönetiminin öğretmen adayları için endişe kaynağı olduğu da belirtilmiştir (Bromfield, 2006). Sınıf yönetimi genellikle sınıf düzenini sağlamak, öğrencileri aktif olarak derse dahil etmek ve olumlu ilişkiler kurmak için öğretmenlerin eylemlerini içerir (Emmer ve Stough, 2001). Burden (2020) sınıf yönetiminin olumlu sosyal etkileşimi, öğrenmeye aktif katılımı ve başarı motivasyonunu teşvik etmesi gerektiğini savunarak, özellikle öğrenci öğretmen ilişkileri açısından bu tanımlamaya olumlu bir boyut katmaktadır.

Rathel, Drasgow ve Christle' ye (2008) göre öğretmenlerin duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrencilerle iletişim kurması zordur. Irwin ve Nucci (2004) araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim seviyesinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemek veya yönetmek için yeterli olmadığını ve genellikle otoriter tarzda hareket ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Kher, Lacina-Gifford ve Yandell (2000) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin olumsuz davranışlarla karşı karşıya kaldıklarında öğrencileri okul yönetimine gönderdiği ve öğrencileri cezalandırmak için

sözlü direktifler verdiklerini ifade etmişlerdir. Atıcı (2007), 9 öğretmenle yapılan nitel bir çalışmada, öğrenci davranışını yönetmek için daha az müdahaleci yöntemlerin (sözlü olmayan iletişim ve uyarılar gibi) kullandığı bulgusuna ulaşmıştır. Bromfield (2006) öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğrenci kontrolünü nasıl sağladıklarının önemine vurgu yapmıştır. Sınıf yönetiminin etkililiği, öğrenci kontrolünü sağlarken gözetimci veya insancıl kontrol ideolojilerini kullanmalarına bağlı olarak değişebilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili hangi stratejileri kullandıkları ve bu stratejilere ne kadar güvendikleri önemlidir. Öğretmenlerin sınıfta tekrarlayan istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olumsuz tepkileri, istenmeyen davranışların görülme sıklığını artırabilmektedir (Alvarez, 2007). Batı ülkelerinde, özellikle gelişmekte olan ülkelerde okul şiddeti bir sorun olarak görülmektedir (Jones, Moore, Villar-Marquez ve Broadbent, 2008). Sözlü ve fiziksel şiddet gibi belirli davranış sorunları öğretmen kaygısının ana nedenlerinden biridir (Lewis, Romi, Qui ve Katz, 2005). Çoğu öğretmenlerin olumsuz durumlarla karşılaştıklarında yönetim yeteneklerine güvenmedikleri belirtilmektedir (Kandakai ve King, 2002).

#### **2.4.3. Öz-yeterlik Algısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri İlişkisi**

Çok sayıda çalışma, öğretmenlerin öz-yeterlik inancının sınıfta yaptıkları seçimleri etkilediğini göstermiştir (Ashton ve Webb, 1986; Charalambous ve Philippou, 2010). Öğretmenler sınıf ortamının ve öğretim sürecinin gerçekleriyle yüzleştikçe, öz-yeterlik inançları azalabilir (Rideout ve Morton, 2007). Woolfolk ve Hoy (1990), öğretmenlerin öz-yeterliklerinin azalmasına yol açan eğitim-öğretim ortamının, öğrenci kontrol ideolojisinde de değişime yol açtığına dikkat çekmiştir. Woolfolk ve Hoy'un (1990) çalışması dışında, çok az çalışma öz-yeterliğin öğrenci kontrol ideolojisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Öz-yeterlikteki değişim nedeniyle öğrenci kontrol ideolojisinin de değişebileceği belirtilmiştir (Woolfolk ve Hoy, 1990). Hoy (2001) bu durumu, öğretmenlerin sınıf ortamı hakkında daha çok şey öğrendikçe ideolojilerin de değişebileceği şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin okulun iç bürokratik yapısının bir göstergesi olabileceği belirtilmiştir. Gouldner' a (1954) göre, bürokrasinin derecesinden

ziyade, bürokrasi türü, bir örgüt içindeki gerilimleri anlamada kilit bir faktördür. Öz-yeterliği düşük öğretmenler, zorluklarla karşılaştıklarında kolaylıkla pes etme ve buldukları koşulları suçlama eğilimindedirler (Bandura, 1997).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğretim sürecine, öğrencilere ve öğretim uygulamasına yönelimleriyle ilişkili olduğu öne sürülmüştür (Woolfolk ve Hoy, 1990). Öz-yeterliği düşük öğretmenler gözetimci kontrol eğilimindeyken, öz-yeterliği yüksek öğretmenler daha insancıl bir ideolojiye sahip olma eğilimindedir (Woolfolk ve Hoy, 1990).

#### **2.4.4. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki**

Sınıf ortamında, özellikle sınıf yönetiminde öğretmenler zaman zaman öngörülemeyen durumlarla karşılaşabilirler. Bu durumda öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarının ve öğrencilerle iletişiminin önemi giderek daha fazla öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili kaygı yaşamalarında birçok öğrenci ile uğraşmak zorunda kalmaları ve zaman sıkıntısı örnek gösterilebilir. Bu durum bazen rahatsız edici boyutlara ulaşabilir. Özellikle yüksek düzeyde kaygı, problem çözmede paniğe ve ciddi sorunlara yol açabilir (Kneisl, 2013). Bu sorunların çözümünde öz-yeterlik inancının rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

Bireyin belirli bir görevi gerçekleştirme yeteneğine inancı olan öz-yeterlik, kaygıyla başa çıkma mekanizması gibi davranır (Gallagher, Donoghue, Chenoweth ve Stein-Parbury, 2008). Yüksek düzeyde öz-yeterliğin performansı olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir (Hollingsworth ve Ford-Gilboe, 2006). Alanyazında, düşük kaygı düzeyi ve yüksek öz-yeterlik inancının muhakeme becerilerini (Fry ve MacGregor, 2014; Pottier ve diğerleri, 2013) ve performansı (Cheung ve Au, 2011; Hollingsworth ve Ford-Gilboe, 2006) olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Kaygı düzeyleri ile performans arasındaki ilişkinin araştırılmasında, kaygı düzeyi düşük olan bireylerin, kaygı düzeyi yüksek olanlara göre daha iyi iş performansına sahip oldukları belirlenmiştir (Cheung ve Au, 2011). Bu bağlamda öz-yeterliği artırmak için farklı stratejilere ihtiyaç vardır.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde; öz-yeterlik, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri değişkenleri ile doğrudan ya da dolaylı ilişkili olan yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar kronolojik sıraya göre düzenlenmiştir.

### **2.5.1. Öz-yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar**

Öz-yeterlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar başlıklar halinde aşağıda ifade edilmiştir.

#### **2.5.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Bümen (2009) araştırmasında, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programının öz-yeterlik ve sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İzmir'de bir vakıf okulundan 38 öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Bu çalışma için çok sayıda veri seti, öğretmen öz-yeterlik ölçeği, sınıf gözlemleri, odak grup görüşmeleri ve bir değerlendirme formu ile elde edilmiştir. Sonuçlar, mesleki gelişim programının üç öz-yeterlik inancı boyutunun tümü üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Grup öğretimi (tüm grup ve küçük grup eğitimi) ve proje tabanlı öğrenme (seminer ve atölye çalışması) ile ilgili eğitim programları öğretmenlerin mesleki gelişimine daha elverişlidir.

Karaaslan ve Sungur (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji öz-yeterliklerini incelemektir. Sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey ile öz-yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya toplam 145 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları, öz-yeterlik ile sınıf düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını, öz-yeterlik ile sosyo-ekonomik düzey arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Alkan ve Erdem (2012) kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterliği ile özel alan yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu kimya öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik verileri, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Öz-yeterlik ile özel alan yeterlikleri arasındaki pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yakın ve Erdil (2012) öz-yeterlik, iş katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında genel öz-yeterlik ölçeğini kullanmıştır. Öz-yeterlik, işe katılım ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler korelasyon ve regresyon analizleri ile test edilmiştir. Araştırma sonuçları hem öz-yeterliğin hem de iş katılımının iş doyumunu etkilediğini göstermiştir.

Özokçu (2018) araştırmasında, kapsayıcı uygulamalara yönelik öğretmenlerin tutumları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar arasında, Türkiye'nin dört farklı coğrafi bölgesinden toplam 1163 okul öncesi, sınıf, branş ve özel eğitim öğretmeni yer almaktadır. Verileri analiz etmek için Pearson Korelasyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon testleri kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin tutumları ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

### **2.5.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Li ve Liu (2000), öğretmenlerin öz-yeterliğini ve öğretme davranışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Hubei eyaletinden yaklaşık 600 ilköğretim öğretmeni ile yaptığı araştırmasında öğretmen öz-yeterlik puanlarına göre en yüksek puan alan üç öğretmen ve en düşük puan alan dört öğretmeni seçmiştir. Sınıf gözlemleri, öğretim süresi, geribildirim davranışları ve sorgulama tarzının kullanımında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Gözlemlenen derslerde öz-yeterlik puanı yüksek öğretmenler akademik işlere daha çok zaman ayırırken, öz-yeterlik puanı düşük öğretmenler akademik olmayan çalışmalara daha fazla zaman

ayırmiştir. Öğretmen geribildirim davranışında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Öz-yeterlik puanı düşük öğretmenlerin, öğrencinin söylediklerini tekrarlayarak veya herhangi bir cevap vermeden öğretime devam ettikleri, öz-yeterlik puanı yüksek öğretmenlerin ise öğrencilere sıklıkla yanıt verdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca gruplar arasında öğretmenlerin kullandığı soru tarzında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz-yeterlik puanı yüksek olan öğretmenler, daha üst düzeyde bilişsel akıl yürütme gerektiren soruları öğrencilere yönelttikleri belirlenmiştir.

Lin, Gorrell ve Taylor (2002) kültür ve eğitimin ABD ve Tayvan'daki öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemiştir. ABD ve Tayvan öğretmen adayları ile yapılan bu karşılaştırmalı çalışmada, Tayvanlı öğretmen adaylarının ebeveynlerle güçlü ilişkiler kurmaya öncelik verdiğini ve kalabalık sınıflardaki öğretimin zorluğu konusunda farkındalıklarının yüksek olduğunu belirlemiştir.

Friedman (2003) yaptığı çalışmada algılanan öz-yeterlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İsrail'deki 21 okuldan 322 öğretmen oluşturmuştur. Öz-yeterlik algısının tükenmişlik ile negatif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Düşük öz-yeterlik algısının yüksek düzeyde tükenmişliğe yol açtığı belirlenmiştir.

Ho ve Hau' nun (2004) Çinli ve Avustralyalı öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmada, öz-yeterlik algılarında temel kültürel farklılıklara dikkat çekmişlerdir. Araştırmaya katılan Avustralyalı öğretmenler, Çinli meslektaşlarına göre daha yüksek öz-yeterliklere sahiptir.

Helena Syna (2005) çalışmasında grup üyeleri arasında sosyal öz-yeterlik algısı ile grup içi çatışmayı incelemiştir. Çatışma yönetiminde kişisel ve durumsal faktörlere odaklanmıştır. Çalışma için İsrail'de gönüllü toplum hizmeti yürüten 67 katılımcı seçilmiştir. Sosyal öz-yeterlik algısının, ekip içi çatışmaları yönetmede etkili bir değişken olduğunu göstermiştir.

Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005) araştırmalarında 107 öğrencinin akademik öz-yeterlik ve kaygı düzeylerinin, akademik performansı üzerindeki ortak etkilerini incelemiştir. Önerilen model yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir. Araştırma sonucu akademik öz-yeterlik ve kaygının akademik performansın yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) öğretmenlerin iş doyumunu, öz-yeterlik algıları ve öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli ile incelemiştir. Tabakalı örnekleme yönteminin benimsendiği araştırma İtalya' da ki 75 ortaokuldan 2000 öğretmen ile yürütölmüştür. Veri toplama aracı olarak öz-yeterlik ve iş doyumunu ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmen öz-yeterlik inançları, iş doyumunun ve öğrencilerin akademik başarılarının yordayıcısı olarak ifade edilmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelemiştir. Öz-yeterlik kaynaklarından özellikle sözlü iknaların deneyimli öğretmenlere göre görevde yeni olan öğretmenlerin öz-yeterliği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ustalık deneyimlerinin öğretmenin öz-yeterliği ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen özerkliği, okulda karar verme sürecine katılım, öğrencilerle olumlu ilişkiler, liderlik ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Yöneticilerin sözlü ikna gücünün öğretmen öz-yeterliği üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmemiştir.

Cheung (2008) Hong Kong ve şangay'daki öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmış ve Hong Kong öğretmenlerinin şangay'daki meslektaşlarına göre daha düşük öz-yeterliğe sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmayla, uluslar ve geniş kültürel gruplar içinde ortaya çıkabilecek kültürel farklılıkların önemli olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte ulusal kültürlerdeki önemli farklılıklara dikkat edilmesi ve öğretmenlerin rolüne ilişkin farklı anlayışların dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Abele ve Spurk (2009) 'un araştırması, mesleki öz-yeterlik ile ilişkisi olduğu düşünölen nesnel ve öznel kariyer hedeflerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, nesnel olarak maaş ve statü; öznel hedefler olarak kariyer ve iş memnuniyeti ele alınmıştır. Çalışma 734 tam zamanlı çalışan katılımcılarla yürütölmüştür. Ölçekler mezun olduktan

sonra, üçüncü ve yedinci yılda uygulanmıştır. Sonuçlar, işe girişte ölçülen mesleki öz-yeterliğin üç yıl sonra maaş ve statü üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, yedi yıl sonra maaş değişimi ve kariyer memnuniyetini olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir.

Kvarme, Haraldstad, Helseth, Sørum ve Natvig (2009) araştırmasında öz-yeterlik ile yaşam kalitesi arasında ilişkiyi incelemiştir. 279 ortaokul öğrencisi öz-yeterlik ve yaşam kalitesi yönünden değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öz-yeterlik ve yaşam kalitesi arasında yüksek ve pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Williams (2009) öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını incelediği araştırmasını 202 ilköğretim öğretmeni ile yürütmüştür. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin kendilerine güven duyacakları ve öğrenme sürecinde beklenen sonuçları üretme konusunda daha yetenekli olacakları ifade edilmiştir.

Klassen ve Chiu (2010) öğretmen öz-yeterliği ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlerle incelemişlerdir. Kanada'da 1400 öğretmenle yapılan araştırmada, öğretmen öz-yeterlik inancı ve öğrenci motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Skaalvik ve Skaalvik (2010) öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Zaman baskısının duygusal tükenmenin en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının zorluklarını vurgulayarak, duygusal tükenmenin duygusal davranışla yakından ilişkili olduğunu ve bunun da öğretmen öz-yeterliği ile negatif korelasyon gösterdiğini ifade etmiştir.

Brown (2012) tarafından yapılan öğretmen öz-yeterliği ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir meta-analiz çalışmasında 11 araştırmanın 8'inde tükenmişliğin üç boyutu ile öğretmen öz-yeterliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif korelasyonlar bulunmuştur. Boyutlara tek tek bakıldığında öz-yeterlik inancı, 11 çalışmanın 10' undaki sonuçlar kişisel başarı ve duygusal tükenme ile negatif korelasyon gösterirken, 11' in 11' inde duyarsızlaşma ile negatif korelasyon göstermiştir.



Malinen (2013) kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen öz-yeterlik araştırmasında ilköğretimde görevli 451 öğretmeninden veri toplamıştır. Yapılan analizler sonucunda öz-yeterlik düzeyinin okul türüne (resmi ve özel okul) bağlı olduğunu ve özel okul öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İş birliğinin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordadığı belirtilmiştir. Öz-yeterlik ve tutum arasındaki ilişki test edildiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında görece güçlü bir pozitif ilişki vardır.

Aloe ve diğerleri (2014) araştırmalarında öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye yönelik bir meta-analiz gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin özellikle sınıf yönetiminde öz-yeterlik inançlarına odaklanmıştır. Araştırma sonuçları, tükenmişliğin üç alt boyutu ile güçlü bir negatif korelasyon gösterse de en güçlü ilişki kişisel başarı boyutunda olmuştur.

Yu, Wang, Zhai, Dai ve Yang (2015), öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri ile mesleki tükenmişliğinde öz-yeterliğin aracı rolünü araştırmıştır. Araştırma 387 ortaokul öğretmeninden toplanan verilerle yapılmıştır. Sonuçlar, genel öz-yeterliğin mesleki kaygı ve mesleki tükenmişliğe kısmen aracılık ettiğini göstermiştir.

Genel olarak araştırmalar değerlendirildiğinde, öz-yeterlik inançlarını karşılaştırırken dikkat edilmesi gereken konulardan biri sosyal kültürel normlardır. Örneğin, ortaklaşa davranışçı kültürlerdeki öz-yeterlik algıları, bireyi merkeze alan kültürlerdeki öz-yeterlik algılarından farklı olabilir (Ho ve Hau, 2004). Öz-yeterlik inancı kaynaklarının ortaya çıkan kültürler arasında nasıl değişiklik gösterebileceğini göz önünde bulundurmak için Hofstede' in kültür ile ilgili çalışmaları ve Bandura' nın öz-yeterlik kaynaklarının araştırılması yararlı olacaktır.

### **2.5.2. Sınıf yönetimi kaygısı ve kaygı ile ilgili yapılan araştırmalar**

Sınıf yönetimi kaygısı ve kaygı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar başlıklar halinde aşağıda ifade edilmiştir.

### 2.5.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yenilmez ve Özabacı (2003) araştırmasında öğretmen okulu öğrencilerinin matematik tutumları ve matematik kaygıları ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini; Bozüyük, Eskişehir, Kütahya Tavşanlı ve Afyon öğretmen okullarında öğrenim gören 408 öğrenci oluşturmaktadır. Matematik kaygısını ölçmek için “Matematik Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler t-testi, korelasyon ve varyans analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Matematik tutumu ile matematik kaygısı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Taşęın (2006) öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmen adaylarının meslekî kaygıları cinsiyet ve yapmış oldukları spor branşı bakımından farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aramıştır. 2003-2004 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıfta öğrenim gören 90 öğretmen adayına “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” ni uygulamıştır. Araştırma bulguları, cinsiyet açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Atici (2007) araştırmasında, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi algılarını ve hatalı davranışlarla başa çıkma yöntemlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Türkiye'deki Çukurova Üniversitesi'nde dokuz öğretmen adayıyla öğretim uygulamalarından önce ve sonra iki kez derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyerine başlama konusunda kendilerine güvenmelerine rağmen, çocukların psikolojisine ilişkin anlayışlarını geliştirmeleri, farklı öğretim ortamlarını deneyimlemeleri ve çağdaş öğretim yöntemlerinde gelişmeye ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır.

Boz (2008) 'un araştırmasının amacı, öğretmen yetiştirme programlarında yıllar içinde öğretmen adaylarının öğretmenlik kaygılarını ve bu kaygılarındaki farklılıkları incelemektir. Veriler 339 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmanın analizinde, betimsel istatistikler ve çok değişkenli (MANOVA) varyans analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının görevle ilgili daha yüksek kaygı duyduklarını

göstermiştir. Ayrıca, son sınıf öğretmen adaylarının ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarına göre kişisel kaygılarının anlamlı derecede düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Doğan ve Çoban (2009) araştırmasında, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. 321 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada “Beck Kaygı Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde, Pearson Korelasyon Katsayısı, t-test ve ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar, tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kocabaş (2009) araştırmasında motivasyon kaynaklarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Elazığ şehir merkezinde çalışan 225 öğretmen oluşturmaktadır. Veri analizinde; frekans, yüzde ve ortalamalar, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler çoğunlukla motive eden faktörleri şöyle sıralamıştır. Okulda güvenlik duygusu, öğrenci başarısı, öğretmenlik mesleğine cazibe düzeyleri, özgüven düzeyleri, toplumdaki durumlarını algılamaları, olumlu denetim raporları, kendini gerçekleştirme duygusu, olumlu okul atmosferi, öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler, alanlarındaki yetkinliklerini algılamaları, özsaygı düzeyleri, okulun konumu, başarıların takdir edilmesi gibi konulardır. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilen faktörler; öğretmenler arasında rekabetçi bir okul ortamı, disiplin cezasına çarptırılma kaygısı ve teknolojiyi kullanımı şeklinde belirlenmiştir.

Boz ve Boz (2010) öğretmen adaylarının öğretme kaygıları ile yeterliklerine yönelik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 339 öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Bu iki yapı arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Sonuçlar, ilgili değişkenlerin negatif korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur.

Dilmaç (2010) araştırmasında görsel sanatlar öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini belirlemeye amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, görsel sanatlar branşı son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, kaynak tarama ve “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği”

yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, “görev merkezli, ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygılarda” cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı, ailelerin gelir düzeyinin yüksek olması “görev merkezli, ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygıları” anlamlı ölçüde düşüren bir bağımsız değişken olduğu ve görsel sanatlar öğretmeni adaylarının düşük düzeyde mesleki kaygıları olduğunu göstermiştir.

Oral (2012) araştırmasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki kaygılarını davranış ve öğretim yönetimi açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 700 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Davranış yönetimi ve öğretim yönetimi ile ilgili kaygı düzeylerini belirlemek için “Davranış Yönetimi Kaygısı” ve “Öğretim Yönetimi Kaygısı” ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde; korelasyon, t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının okul deneyimine ve branşlarına göre, davranış yönetimi kaygı düzeylerinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Sağır (2012) çalışmasında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum ve kaygıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin ilgili derslerden yardım aldıklarında derslere yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul türü ve sınıf düzeyi öğrencilerin derse karşı tutum ve kaygılarını etkilemektedir. Öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlarını geliştirmenin ve kaygıyı azaltmanın başarılarını artıracığı belirtilmiştir.

Tümerdem (2012) öğretmen adaylarının fakülte, cinsiyet, okuldaki başarı düzeyi, arkadaşlık ilişkilerinin yeterlik derecesi, çalışmak istediği meslek, ailenin tutumu ve ekonomik düzeyin kaygı düzeyini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2003-2004 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü son sınıftaki 58 katılımcı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları, Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyinin fakülte, cinsiyet, başarı, arkadaşlık ilişkileri, çalışmak istediği meslek değişkenlerinden etkilendiği; anne baba tutumu ve ekonomik durum değişkenlerinden etkilenmediğini göstermiştir. Ayrıca, özellikle eğitim sürecinin bu dönemlerinde yaşanan; olumsuz etkilemelerin, yüksek beklentilerin ve geleceğe yönelik

hayallerin kişisel kaygıya neden olduğu belirtilmiştir. Bu tür kaygıların öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim sürecini de olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Akdağ ve Haser'in (2016) amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kariyerlerine başlamadan önce sınıf yönetimi konusundaki kaygılarını analiz etmek ve sınıf öğretiminin ilk birkaç yılında karşılaştıkları zorlukları ve başa çıkma stratejilerini incelemektir. 16 öğretmen adayı ile mezuniyetten hemen önce ve göreve başladıktan sonra birinci ve ikinci yarıyılların sonunda görüşülmüştür. Veri analizi için olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bulgular, tüm katılımcıların kariyerlerine başlamadan önce sınıfı yönetmek için yeterince hazırlıklı olmadıklarından kaygı duyduklarını göstermiştir. Ancak, öğretime başladıktan sonra beklenenden daha az sorun yaşadıkları belirtilmiştir.

İncebacak ve Ersoy (2016) çalışmasında, öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan toplam 156 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel bölümde içerik analizi, nicel bölümde t-testi ile veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, kaygı düzeylerinin sınıflara göre anlamlı farklılık göstermediği şeklindedir.

Önder ve Önder Öz (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygısı düzeylerinin ve sınıf yönetimi kaygısını öngören değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma çalışma grubu 468 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin analizinde; betimsel analizler, t-testi ve çok değişkenli regresyon analizleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özkul ve Dönmez (2019) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda görüşlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmanın verileri, Malatya İnönü Üniversitesi'nde 2018-2019 akademik yılında Eğitim Fakültesi son sınıf ve formasyon eğitimi alan 363 öğretmen adayından toplanmıştır. Geçerlilik çalışmaları için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, ayrıca madde-toplam korelasyonları belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik çalışmalarından elde edilen bulgular

ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Geliştirilen ölçekte, sınıf yönetimi kaygısını 3 alt boyutu zaman yönetimi, motivasyon ve iletişim kaygısı olarak belirlenmiştir.

### **2.5.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Sarason (1960) araştırmasında, kaygı ölçeklerinin kullanımındaki sorunları incelemiştir. Yüksek kaygı düzeyinin öğrenmeyi engellediğini ifade etmiştir. Özellikle, endişeli bireylerin zor görevlerle karşılaştıklarında genellikle düşük performans gösterdiklerine, daha temkinli davrandıklarına ve görevlere devam etme olasılıklarının daha düşük olduğuna işaret edilmiştir.

Parkay ve diğerleri (1988), öğretmen kaygısı ile kontrol odağı ve öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları, iç kontrol odağına sahip öğretmenlerin kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca kaygı ile öz-yeterliliği arasında negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir.

Zingle ve Anderson (1990) gerçekçi olmayan inançlar ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kaygı düzeyi yüksek öğretmenlerin öğretim süreci konusunda gerçekçi olmayan inançlara güçlü bir eğilim gösterdikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaygı düzeyleri ile gerçekçi olmayan inançları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

González ve Garcés (2014) tarafından profesyonel ve amatör sporcular üzerinde yapılan çalışmada, psikolojik özellikler ile kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, kadınların kaygı belirtilerini (durumlar ve özellikler) algılama olasılığının erkeklerden daha yüksek olduğunu ve erkeklerin kadınlardan daha yüksek stres kontrol yeteneklerine sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmalar, kaygının öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gelişim sürecinin doğal bir parçası olduğunu göstermektedir. En uygun öğrenme sonuçlarını elde etmek için bazen kaygının gerekli olabileceği de belirtilmiştir (Borders ve Brown, 2005). Hatta bazı araştırmalar kaygıya bağlı direncin öğretmenleri koruyabileceğini göstermektedir

(Liddle, 1986). Ancak çoğu araştırma, öğretmen kaygısının (özellikle belirli bir seviyenin üzerindeki) öğrenme sürecini ve sağlığı olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Dodge, 1982, Liddle, 1986; Sarason, 1960).

### **2.5.3. Öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili yapılan araştırmalar**

Öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar başlıklar halinde aşağıda ifade edilmiştir.

#### **2.5.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Yılmaz (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya merkez ilköğretim okullarında görev yapan 322 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, betimsel ve korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçları, öğrenci kontrol ideolojileri açısından öğretmenlerin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin emredici liderlik davranışları ile öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri arasında da pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Turan ve Altuğ (2008) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Eskişehir’de görev yapan 300 sınıf öğretmeni araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, Yılmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinde cinsiyet, yaş, kıdem ve okul değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenci davranış özelliklerine göre gözetimci ve insancıl kontrol ideolojilerinden birini kullandıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin

büyük bir çoğunluğunun gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduğu ifade edilmiştir.

Bayram ve Aypay (2012) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojisi ile okul iklimine yönelik algıları ve okul yöneticilerinin etkililiği arasındaki ilişkileri incelemiştir. 296 öğretmenle yürütülen çalışma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği (PCI)” kullanılmıştır. Betimsel istatistikler ve korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojisine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin etkililiği ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Baş ve Beyhan (2013) araştırmalarında, öğretmen adaylarının öğretilme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak “Öğretilme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ile “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretilme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki, geleneksel öğretilme-öğrenme anlayışı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çoklu regresyon analizi sonucunda da öğretilme-öğrenme anlayışlarının öğrenci kontrol ideolojilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

### **2.5.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Willower ve diğerleri (1967) okul ve öğrenci kontrol ideolojilerini incelediği araştırmasında, gözetimci yaklaşımı benimseyen okullarda karamsarlık ve güvensizliğin baskın değişkenler olduğu, insancıl yaklaşımı benimseyen okullarda ise iyimserlik ve karşılıklı güvenin baskın değişkenler olduğu belirlemiştir. Erkek öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin kadın öğretmenlere göre daha gözetimci olduğu sonucuna varmışlardır. Beş yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin daha az deneyime sahip öğretmenlere göre daha gözetimci olduğu belirlemiştir.



Smyth (1977) 466 öğretmen ve yönetici ile yaptığı araştırmada, PCI' nın yaş, cinsiyet, statü (örgütsel pozisyon), kıdem ve eğitim düzeyi ile ilişkilerini incelemiştir. PCI ve demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler belirlemiştir. Erkeklerin öğrenci kontrol ideolojilerinin kadınlara göre daha gözetimci olduğu belirlenmiştir. Beş yıldan az deneyime sahip öğretmenler, beş yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlere göre daha insancıl kontrol ideolojisine sahiptir.

Rideout ve Morton (2007) öğretmenlerin demografik özellikleri ile PCI arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrenci kontrol ideolojilerinde cinsiyet (erkekler daha gözetimci), medeni durum (evli katılımcılar daha gözetimci) ve okulun konumu (şehir merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler daha gözetimci) değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Okul müdürleri ve öğretmenlerle ilgili rol ve eylemleri inceledikten sonra müdürün davranışının, kurum genelinde yayıldığı ve öğretmenlerin davranışlarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

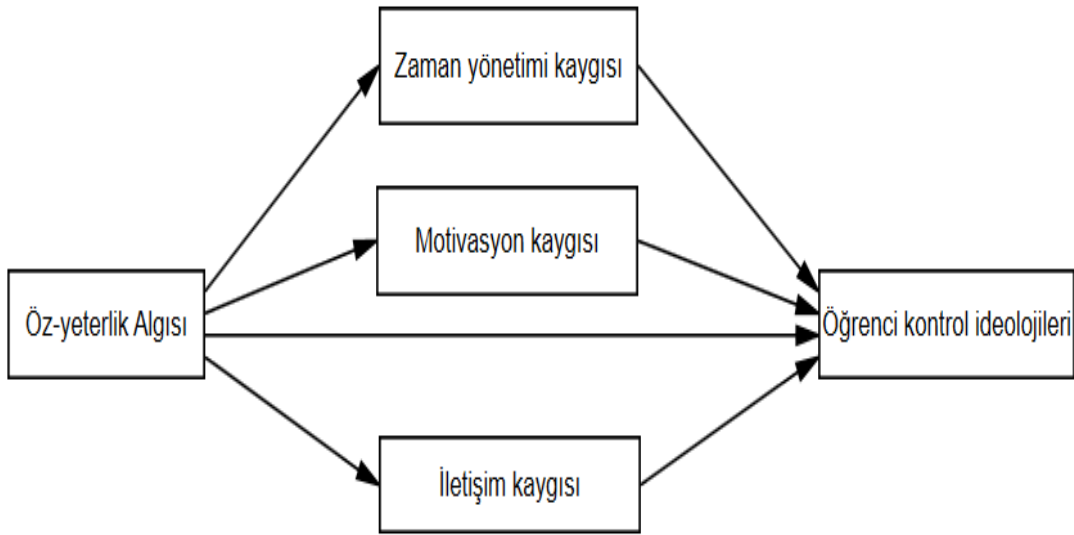
#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntem ve modelinin belirlemede temel ölçütlerden biri araştırmanın amacıdır. Araştırmanın amacı araştırma alanını açıklamak veya genelleştirilebilir sonuçlar üretmek olabilir. Bu durumda mevcut durumu nesnel olarak ifade etmek için tarama modeli tercih edilebilir (Karasar, 2015). Tarama modeli incelenen evrenin özelliklerini belirlemek için tasarlanmış bir yöntemdir. Bu araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin algıları ne düzeydedir ve öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasında nasıl bir ilişki vardır olmak üzere iki alt problem belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli ile bir durumun var olduğu şekliyle tasvir edilmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri düzeylerinin birlikte değişip değişmediği, bir değişim varsa nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılırken ise ilişki tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyerek neden sonuç

bağını kurmayı amaçlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017; Creswell, 2014; Fraenkel ve Wallen, 2009). Ayrıca ilişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken değişkenlerin birbirini açıklama (yordama) gücü belirlenmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Bu araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı alt boyutları (zaman yönetimi kaygısı-motivasyon kaygısı-iletişim kaygısı) ve öğrenci kontrol ideolojileri değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. YEM, birbiriyle ilişkili birçok değişkeni bir arada değerlendirmek ve geliştirilen hipotezler kullanılarak oluşturulan modelin doğruluğunu test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Boysan, 2006; Kline, 2015; Vieira, 2011). Bu bağlamda teorik temeli güçlü bir model tanımlamak ve bir yapı oluşturmak YEM için avantaj sağlar (Byrne, 2016; Kline, 2015). Araştırma kapsamında oluşturulan modelin test edilebilmesi için YEM çerçevesinde gözlenen değişkenler kullanılarak yol analizi çalışması yapılmış ve teorik model Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırma Modeline İlişkin Yol Diyagramı

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Malatya merkez ilçelerinde (Battalgazi-Yeşilyurt) resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosundan alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın ulaşılabilir evreni belirlendikten sonra, örneklem büyüklüğü hesaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evreninde yer alan resmi okullarda (okul öncesi-ilkokul, ortaokul, lise) toplam 8957 öğretmen görev yapmaktadır. Zaman ve maliyet gibi etkenlerden dolayı araştırma evreninin tamamına erişmek zor olduğundan örneklem alınması gerekli görülmüştür.

Örneklem büyüklüğünün kararlaştırılmasında araştırmanın yönetsel yaklaşımı, araştırmanın modeli, eş zamanlı incelenecek olan bağımsız değişkenlerin sayısı, uygulanacak veri analizi yöntemleri, tahmin için kabul edilen güven düzeyi ve tolere edilecek sapma miktarı dikkate alınır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). %95 güven düzeyi ve %5 hata payı baz alınarak bu çalışmanın minimum örneklem büyüklüğü (n=369) olarak hesaplanmıştır (Raosoft, 2004). Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tercih edilmiştir. Veriler, toplam evreni temsil etmek için cinsiyet ve okul kademesi özelliklerine göre tabakalandırılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrende yer alan her bir tabakanın evren içindeki oranı dikkate alınmaktadır. Evrendeki temsil oranı ile örneklemden alınan temsil oranı aynı veya yakın olmalıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Minimum örneklem büyüklüğünün hesaplanması ve olası eksik ve geçersiz veriler dikkate alınarak veri toplama araçları resmi okullarda (okul öncesi-ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan toplam 644 öğretmene dağıtılmıştır. Eksik ve gereksiz doldurulmuş 45 veri toplama aracı analize dâhil edilmemiştir. 599 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Evren ve örneklemden yer alan katılımcıların tabakalara göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Evren ve Örneklemde Yer Alan Katılımcıların Tabakalara Göre Dağılımı

Tabaka	Evren		Örneklem	
	Gruplar	N	%	n

<b>Okul Kademesi</b>	Okulöncesi-İlkokul	2727	%30,4	196	%32,7
	Ortaokul	3796	%42,4	273	%45,6
	Lise	2434	%27,2	130	%21,7
	TOPLAM	8957	100	599	100
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	4236	%47,2	273	%45,6
	Erkek	4721	%52,8	326	%54,4
	TOPLAM	8957	100	599	100

Tablo 4’ te örneklemin okul kademesi ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde okul kademesinin ve cinsiyetin evrendeki temsil edilme oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Örneklemin evreni tam olarak temsil edebilmesi için örneklemdaki çeşitli grupların örnekleme oranının, evrendekiyle aynı olması gerekir (Bryman, 2007). Tablo 4’ teki örnekleme yer alan öğretmenlerin 273’ ü (%45,6) kadın, 326’ sı (%54,4) erkektir. Tablo 4’ teki örnekleme yer alan öğretmenlerin 196’ sı (%32,7) okulöncesi-ilkokul, 273’ ü (%45,6) ortaokul ve 130’ u (%21,7) lise düzeyinde görevli olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan veriler Malatya Merkez ilçelerde (Battalgazi-Yeşilyurt) görev yapan 8957 öğretmen üzerinden elde edilmiştir. Tablo 4’ teki örneklem dağılımları incelendiğinde çalışmanın örnekleminin evreni yansıttığı söylenebilir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlere ait demografik bazı bilgiler Tablo 5’ te belirtilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

<b>Değişkenler</b>	<b>Gruplar</b>	<b>Örneklem (n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Hizmet Yılı</b>	1-5	65	%10,8
	6-10	114	%19
	11-15	160	%26,7
	16-20	113	%18,9
	21 ve üzeri	147	%24,6
<b>Branş</b>	Sınıf Öğretmeni	180	%30

Sayısal Branşlar	179	%30
Sözel Branşlar	185	%30,9
Yetenek Dersleri	55	%9,1
Toplam	599	100

Tablo 5' incelendiğinde öğretmenlerin 65' i (%10,8) 1-5 yıl arası, 114' ü (%19) 6-10 yıl arası, 160' ı (%26,7) 11-15 yıl arası, 113' ü (%18,9) 16-20 yıl arası, 147' si (%24,6) 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin 180' i (%30) sınıf öğretmeni, 179' u (%30) sayısal branşlar, 185' i (%30,9) sözel branşlar, 55' i (%9,1) yetenek dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu kapsamda dört bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Birinci bölümü demografik bilgilerden (cinsiyet, hizmet yılı, okul kademesi ve branş), ikinci bölümü Özkul ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilen “*Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği (SYKÖ)*” nden, üçüncü bölümü Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından (2005) Türkçeye uyarlanan “*Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*” nden, dördüncü bölümü ise Willower, Eidell, ve Hoy (1973) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği*” nden oluşmaktadır. Bu veri toplama araçları ile ilgili bilgilere başlıklar halinde yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerini ölçmek için Özkul ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilen “*Sınıf Yönetimi Kaygısı (SYK) Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek üç boyuttan (zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı) ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin zaman yönetimi kaygısı boyutunda 4, motivasyon kaygısı boyutunda 8 ve iletişim kaygısı boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Ölçeğin zaman yönetimi kaygısı alt boyutunda alınan puanlar arttıkça zaman yönetimi

kaygılarının arttığı, alınan puanlar azaldıkça zaman yönetimi kaygılarının düştüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: *“Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirememek beni kaygılandırır.”*

Ölçeğin motivasyon kaygısı alt boyutunda alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin öğrencileri derse motive etme kaygılarının arttığı, alınan puanlar azaldıkça öğretmenlerin öğrencileri derse motive etme kaygılarının düştüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: *“Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.”*

Ölçeğin iletişim kaygısı alt boyutunda alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin iletişim kaygılarının arttığı, alınan puanlar azaldıkça öğretmenlerin iletişim kaygılarının düştüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: *“Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.”*

Ölçek likert tarzında olup, “1-Katılmıyorum” dan “5-Tamamen Katılıyorum” a doğru düzenlenmiştir. Ayrıca ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin arttığı, alınan puanlar azaldıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin düştüğü şeklinde yorumlanmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Özkul ve Dönmez (2019) tarafından ölçek geliştirme sürecine yapılmış, üç alt boyuta ilişkin güvenirlik değerleri, zaman yönetimi kaygısı “.79”, motivasyon kaygısı “.92” ve iletişim kaygısı “.95” olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin Cronbach Alpha kat sayısı “.96” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tüm boyutlarında toplam madde korelasyon katsayıları “.42 ile .80” arasında değişmektedir.

Bu araştırma kapsamında “Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği” için asıl uygulama verileri üzerinden DFA yapılmıştır. Yapılan DFA ilişkin uyum indeksleri, *CMIN* değeri “449.78” ve serbestlik derecesi “(df) 221” olarak bulunmuştur. *CMIN/df* değerinin 2.03 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üç faktörlü modelin RMSEA, CFI, GFI, AGFI, RMR ve NFI değerleri dikkate alındığında, modelin kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Bu durum verilerin faktör yapısını desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Tüm ölçütler göz önüne alındığında üç boyutlu yapının iyi bir modele sahip olduğu ifade edilebilir. Üç

boyutlu olan ölçeğin madde korelasyon katsayıları “.42 ile .80” arasında değişmektedir. Zaman yönetimi kaygısı boyutunda madde korelasyon katsayıları “.42 ile .58” arasında, motivasyon kaygısı boyutunda madde korelasyon katsayıları “.61 ile .79” arasında ve iletişim kaygısı boyutunda madde korelasyon katsayıları “.73 ile .80” arasında değişmektedir. Bu veriler ışığında maddeler arasındaki korelasyonların iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

### 3.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Teacher Self-Efficacy Scale (TSES)” ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek üç boyuttan (öğretim stratejileri, öğrenci katılımı, sınıf yönetimi) ve 24 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin öğretim stratejileri alt boyutunda alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik algılarının arttığı, alınan puanlar azaldıkça öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik algılarının düştüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: “*Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz.* ”

Ölçeğin öğrenci katılımı alt boyutunda alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik algılarının arttığı, alınan puanlar azaldıkça öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik algılarının düştüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: “*Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz.* ”

Ölçeğin sınıf yönetimi alt boyutunda alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik algılarının arttığı, alınan puanlar azaldıkça sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik algılarının düştüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir: “*Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz.* ”



Likert tipinde olan ölçeğin her üç boyutunda 8 madde olacak şekilde, “1-Yetersiz” den “5-Çok yeterli” ye doğru düzenlenmiştir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının arttığı, alınan puanlar azaldıkça öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düştüğü şeklinde yorumlanmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından ölçeğin uyarlanma sürecinde yapılmış, üç alt boyuta ilişkin güvenilirlik değerleri, öğretim stratejileri “.86”, sınıf yönetimi “.84” ve öğrenci katılımı “.82” olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin Cronbach Alpha kat sayısı “.93” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tüm boyutlarında toplam madde korelasyon katsayıları “.35 ile .77” arasında değişmektedir.

Bu araştırma kapsamında “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” için asıl uygulama verileri üzerinden DFA yapılmıştır. Yapılan DFA ilişkin uyum indeksleri, *CMIN* değerinin “454.07” ve serbestlik derecesinin “(df) 230” olduğu bulunmuştur. *CMIN/df* değeri “1.97” olarak belirlenmiştir. Ayrıca üç faktörlü modelin RMSEA, CFI, GFI, AGFI, RMR ve NFI değerleri dikkate alındığında, modelin kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Bu durum verilerin faktör yapısını desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Tüm ölçütler göz önüne alındığında üç boyutlu yapının iyi bir modele sahip olduğu ifade edilebilir. Üç boyutlu olan ölçeğin madde korelasyon katsayıları “.30 ile .67” arasında değişmektedir. Öğretim stratejileri boyutunda madde korelasyon katsayıları “.49 ile .67” arasında, sınıf yönetimi boyutunda madde korelasyon katsayıları “.35 ile .47” arasında ve öğrenci katılımı boyutunda madde korelasyon katsayıları “.30 ile .54” arasında değişmektedir. Bu veriler sonucunda maddeler arasındaki korelasyonların iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

### 3.3.3 Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği

Öğretmenlerin, öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik algılarını ölçmek için orijinal formu Willower, Eidell ve Hoy (1973) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” kullanılmıştır. Yılmaz (2002) tarafından yapılan uyarlama çalışması ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinden yapılmıştır. Likert tipinde olan ölçek tek boyut ve 10

maddeden oluşmaktadır ve “1-Hiç katılmıyorum” dan “5-Tamamen katılıyorum” a doğru düzenlenmiştir.

Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojilerini benimsedikleri, alınan puanlar azaldıkça insancıl kontrol ideolojilerini benimsedikleri anlaşılmaktadır. Ölçekte yer alan bazı maddeler şöyledir: “*Öğretmenler, eğer öğretmenler tarafından eleştiriliyorsa öğretim yöntemlerini değiştirmeyi düşünmelidir, Eğer öğrenciler lavabolara izinsiz olarak giderse bu ayrıcalığı kötüye kullanabilirler, Öğrenciler sınıf içerisinde uygulanan durumun demokratik mi, baskıcı mı olduğunu kavrayamazlar.*”

Alanyazında tek boyutlu ölçekler için açıklanan toplam varyansın %30 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Yılmaz (2002) tarafından uyarlanan ölçeğin tek boyutlu yapısı toplam varyansın %31’ini açıklamaktadır. Ayrıca, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının “.72” olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında “Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği” için asıl uygulama verileri üzerinden yapılan analiz sonucunda güvenilirlik katsayısı “.73” olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin faktör yükleri “.46 ile .60” arasında değişmektedir. Ayrıca veriler üzerinden yapılan DFA ilişkin uyum indeksleri, *CMIN* değeri “194.07” ve serbestlik derecesi “(df) 74” olarak bulunmuştur. *CMIN/df* değeri “2.62” olarak belirlenmiştir. Ayrıca tek faktörlü modelin RMSEA, CFI, GFI, AGFI, RMR ve NFI değerleri dikkate alındığında, modelin kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Bu durum verilerin faktör yapısını desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Tüm ölçütler göz önüne alındığında tek boyutlu yapının kabul edilebilir bir modele sahip olduğu söylenebilir. Tek boyutlu olan ölçeğin madde korelasyon katsayıları “.33 ile .44” arasında değişmektedir.

Araştırmalarda kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik değerlendirmelerinin nicel araştırmaların önemli bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Maddelerin güvenilirliği Cronbach Alpha kullanılarak değerlendirilmiştir (Boudreau ve diğerleri, 2001; Straub, 1989). Araştırma da kullanılan üç ölçek de iç tutarlılık katsayısı “.70” değerinden yüksektir. Cronbach Alfa katsayısı için yaygın olarak kullanılan eşik değer “.70” olarak kabul edilmektedir. Nunnally ve Bernstein (1994)’ e göre Cronbach

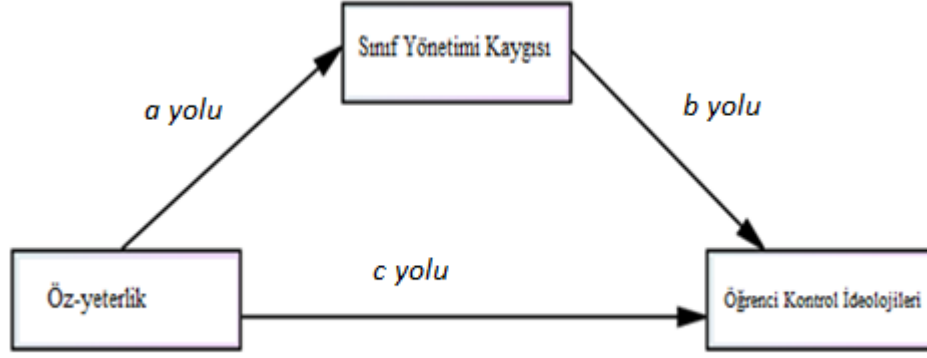
Alfa katsayısının “.50 ile .60” arasında değer alması güvenilirlik için yeterli şekilde yorumlanmıştır. Diğer araştırmacılara göre (Hair ve diğerleri, 2010; Van Dijk, Peters ve Ebbers, 2008), “.60 ile .70” arasındaki değerlerin kabul edilebilir alt sınır olduğu ifade edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiler belirlenirken iki farklı alt probleme yanıt aranmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla araştırma verileri üzerinden betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı alt boyutları (zaman yönetimi kaygısı-motivasyon kaygısı-iletişim kaygısı) ve öğrenci kontrol ideolojileri ölçeklerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Betimsel istatistikte kullanılan aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralığı; ölçekten alınabilecek en yüksek puanla en düşük puan arasındaki farkın grup sayısına bölümü ile hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı alt boyutları (zaman yönetimi kaygısı-motivasyon kaygısı-iletişim kaygısı) ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. Bu kapsamda modelin anlamlılığına ilişkin yedi hipotez ( $H_1-H_7$ ), modeldeki aracılık etkilerinin anlamlılığına ilişkin üç hipotez ( $H_8-H_{10}$ ) test edilmiştir. Aracılık etkisinin test edilmesinde dışsal değişken (bağımsız-ekzojen) ve içsel değişkenler (bağımlı-endojen) arasındaki doğrudan etkiler incelenmiştir. Bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki etkisinde başka bir değişken aracılık edebilmektedir (Meydan ve Őřen, 2015). Aracılık etkisi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni en az bir aracı değişkenle dolaylı olarak etkilemesi sonucunda gerçekteşmektedir (Preacher ve Hayes, 2008).

Baron ve Kenny (1986) aracılık etkisini analiz etmek için bazı süreç adımlarının izlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda Őkil 3’ te aracılık etkisi modeli incelenmiştir.



Şekil 3. Aracılık Etkisi Modeli

Şekil 3' e göre aracılık etkisinin koşulları (varsayımları) şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisi anlamlı olmalıdır. (*a yolu*)
2. Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi anlamlı olmalıdır. (*b yolu*)
3. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olması gerekmektedir. (*c yolu*)
4. Son olarak; aracı değişken ve bağımsız değişken eş zamanlı olarak analizine girildiğinde daha önce bağımlı ve bağımsız değişken arasında var olan anlamlı ilişki artık anlamlı olmaktan çıkmalı veya daha önceki anlamlılık düzeyi azalmalıdır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki etki anlamsız hale geliyorsa “*tam aracılık etkisi*”, anlamlılık düşüyorsa “*kısmi aracılık*” etkisi vardır.

Aracılık etkisinden bahsedebilmek için gerçekleştirilmesi gerekli olan koşulların yanında, bağımsız değişkenin aracı değişken vasıtası ile bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu anlamlılığı saptayabilmek için çeşitli testler geliştirilmiştir. Bu testlerden biri de Sobel testidir (Sobel, 1982). Bu test, ilgili değişkenlere ait standardize edilmemiş regresyon katsayıları (B) ve bunlara ait standart hata değerleri kullanılarak hesaplanmaktadır.

Analiz için SPSS AMOS yazılımı tercih edilmiştir. Bu araştırmada, modelin parametrelerini tahmin etmek için en yaygın kullanılan (Maksimum Likelihood-ML) yöntemi kullanılmıştır. ML, modelde yer alan değişkenlerin gözlenen değerleri normal dağılım gösterdiğinde kullanılan bir yöntemdir (Çelik ve Yılmaz, 2013).

### 3.4.1. Normallik Analizi

Çok değişkenli tekniklerin önemli bir gerekliliği, normallik varsayımının kontrol edilmesidir. Normalliği değerlendirmek için, araştırmadaki değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiştir. Bu bağlamda ayrıca tek değişkenli ve çok değişkenli normallik dağılımları test edilmiştir.

Modeldeki tüm değişkenlerin normal dağılım göstermesi için, tek değişkenli normallik değerlerin “-1 ile +1” arasında (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010), çok değişkenli basıklık değerinin “-2 ile +2” arasında (Kline, 2015) ve çok değişkenli kritik oran değerinin “1.96” dan küçük olmalıdır (Bayram, 2010). Bu araştırmaya ilişkin tek değişkenli basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 9’ da gösterilmektedir.

Tablo 6. Tek Değişkenli Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Öz-yeterlik	.146	.078
Zaman Yönetimi Kaygısı	-.854	-.196
Motivasyon Kaygısı	-.714	-.099
İletişim Kaygısı	-.619	-.142
Öğrenci Kontrol İdeolojileri	.055	-.533

Tablo 6 incelendiğinde, tek değişkenli normallikte çarpıklık endeksi mutlak değerde “.055” ile “.854” arasında değişmekte ve basıklık endeksi mutlak değerde “.078” ile “.533” arasında değişmektedir. Bu durumda analiz için kullanılan verilerin normal dağılım gösterdiğini söylenebilir.

Tek değişkenli normallik testlerin analizinde, veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Tek değişkenli normallik analizinden sonra çok değişkenli normallik varsayımı incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikli olarak çoklu uç değerlerin durumunu belirlemek amacıyla çoklu regresyon işlemi yapılmış olup, Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Örneklemdaki kişi sayısının 500 ve üzeri, değişken sayısının 5 ve üzeri olduğu durumlarda, 25 ve üzerindeki kritik ki-kare değerlerinin silinmesi gerektiği ifade edilmiştir (Field, 2018; Kırbaç, 2019). Araştırmanın veri seti için seçilen örnekleme, 25 ve üzerinde Mahalanobis uzaklığına sahip bir veri olmamasından kaynaklı olarak veri silinmesi gerekli görülmemiştir. Çok değişkenli normallik analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Çok Değişkenli Normallik Analizleri

<b>Değişken</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>c.r.</b>	<b>Basıklık</b>	<b>c.r.</b>
Öz-yeterlik	.146	1.392	.078	.370
Zaman Yönetimi Kaygısı	-.854	-8.145	-.196	-.933
Motivasyon Kaygısı	-.714	-6.812	-.099	-.470
İletişim Kaygısı	-.619	-5.905	-.142	-.680
Öğrenci Kontrol İdeolojileri	.055	.528	-.533	-1.544
<b>Multivariate (Çok Değişkenli)</b>			.731	1.418

Tablo 7’deki değerler incelendiğinde, tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Mardia’ nın Multivariate (çok değişkenli) basıklık değerinin “.731” ve kritik oran (c.r) değerinin “1.418” olduğu tespit edilmiştir. Bayram’ a göre (2010) kritik değer çok değişkenli basıklığın normalleştirilmiş tahminidir yani z- değeridir. Bu değer “1.96” dan küçükse çoklu normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca, Bentler (2005) ve Byrne (2016) kritik oran değerinin “5” ten küçük olduğunda da veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebileceğini ifade etmişlerdir. Tablo 7 incelendiğinde kritik değerinin “1.96” dan küçük olduğu ve verilerin çoklu normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

Alan yazında değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılığın belirlenmesinde birçok farklı yöntem önerilmiştir. Değişkenler arasında korelasyon ilişkisi, kısmi korelasyon değerleri, varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri bu

yöntemlerden bazılarıdır. Bu araştırmada değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerleri ile regresyon analizi sonucunda VIF ve tolerans değerlerine bakılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Modeldeki Bağımsız Değişkenlerin İkili Korelasyonları

Değişken	$\bar{x}$	ss	1	2	3
1.Öz-yeterlik	50.88	.509	--		
2.Zaman Yönetimi Kaygısı	13.68	1.098	-.22*	--	
3.Motivasyon Kaygısı	28.64	1.037	-.19*	.79*	--
4.İletişim Kaygısı	39.38	1.191	-.23*	.70*	.76*

Tablo 8 incelendiğinde, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin “0.80” den düşük olduğu görülmektedir. Bu değer veri seti için çoklu bağlantılılık problemi olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Can, 2013; Field, 2018).

Araştırmada regresyon analizi sonucunda elde edilen VIF ve tolerans değerleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri

	Tolerans	VIF
1.Öz-yeterlik	.934	1.071
2.Zaman Yönetimi Kaygısı	.358	2.793
3.Motivasyon Kaygısı	.181	5.531
4.İletişim Kaygısı	.247	4.049

Tablo 9’daki değerler incelendiğinde bağımsız değişkenler için VIF değerleri “10” dan küçük, tolerans değerlerinin ise “0.2” den büyük olduğu görülmektedir. Motivasyon kaygısı değişkeninin tolerans değeri “0.2” ye yakın bir değer olarak kabul edilmiştir. VIF değerlerinin “10” dan küçük, tolerans değerlerinin ise “0,2” den büyük bir değerde olmasının çoklu bağlantılılık sorunu oluşturmadığı anlamında değerlendirilmektedir (Can, 2013; Çokluk ve diğerleri, 2010; Field, 2018).

Yapılan analizler sonucunda araştırmanın veri setinin Yapısal Eşitlik Modeline (YEM) uygun olduğu belirlenmiş ve gerekli istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında basit korelasyon testi, regresyon analizi ve betimsel istatistikler SPSS 22 programı kullanılarak; doğrulayıcı faktör analizi ve path (yol) analizi ise AMOS 21 programı kullanılarak yapılmıştır.





## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümünde araştırmanın amacını gerçekleştirmek doğrultusunda ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre düzenlenerek sunulmuştur.

#### 4.1.Öğretmenlerin Öz-yeterlik, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Algı Düzeyleri

Bu araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri betimlenmiştir. Yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları, Sınıf Yönetimi Kaygısı Alt Boyutları ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Düzeylerine İlişkin Veriler

Değişken	$\bar{x}$	ss	Puan Aralığı	Düzeyleri
Öz-yeterlik Algısı	2.12	.50	1.80-2.59	Düşük
Zaman Yönetimi Kaygısı	3.42	1.09	3.40-4.19	Yüksek
Motivasyon Kaygısı	3.58	1.03	3.40-4.19	Yüksek
İletişim Kaygısı	3.58	1.19	3.40-4.19	Yüksek

Öğrenci Kontrol İdeolojileri	3.05	.68	2.60-3.39	Orta
------------------------------	------	-----	-----------	------

Tablo 10' daki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ( $\bar{x}=2.12$ ,  $ss=.50$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin, öz-yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf yönetimi kaygısı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, zaman yönetimi kaygısı ( $\bar{x}=3.42$ ,  $ss=1.09$ ), motivasyon kaygısı ( $\bar{x}=3.58$ ,  $ss=1.03$ ) ve iletişim kaygısının ( $\bar{x}=3.58$ ,  $ss=1.19$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin zaman yönetimi kaygı düzeylerinin, motivasyon kaygı düzeylerinin ve iletişim kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin ( $\bar{x}=3.05$ ,  $ss=.68$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kontrol ideolojileri düzeylerinin gözetimci olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlere uygulanan öz-yeterlik ölçeği, sınıf yönetim kaygısı ölçeğinin alt boyutları olan zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı ile öğrenci kontrol ideolojileri ölçeği puanları arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon testi sonuçları Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı Alt Boyutları (Zaman Yönetimi Kaygısı-Motivasyon Kaygısı-İletişim Kaygısı), Öğrenci Kontrol İdeolojileri Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	1	2	3	4
1. Öz-yeterlik Algısı	2.12	.509	--			
2. Zaman Yönetimi Kaygısı	3.42	1.098	-.22*	--		
3. Motivasyon Kaygısı	3.58	1.037	-.19*	.79*	--	
4. İletişim Kaygısı	3.58	1.191	-.23*	.70*	.76*	--
5. Öğrenci Kontrol İdeolojileri	3.05	.688	-.24*	.31*	.27*	.23*

\* $p<.05$

Tablo 11’ deki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı, iletişim kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri değişkenleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. İlişkilerin düzeyine ve yönüne bakıldığında ise, öğretmen öz-yeterlik algısının; zaman yönetimi kaygısı ( $r=-.22$ ), motivasyon kaygısı ( $r=-.19$ ) ve iletişim kaygısı ( $r=-.23$ ) ile negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğu ( $r=-.24$ ) belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öz-yeterlik algısı düştükçe kaygı düzeylerinin yükseldiği ve daha gözetimci kontrol ideolojisini benimsedikleri söylenebilir.

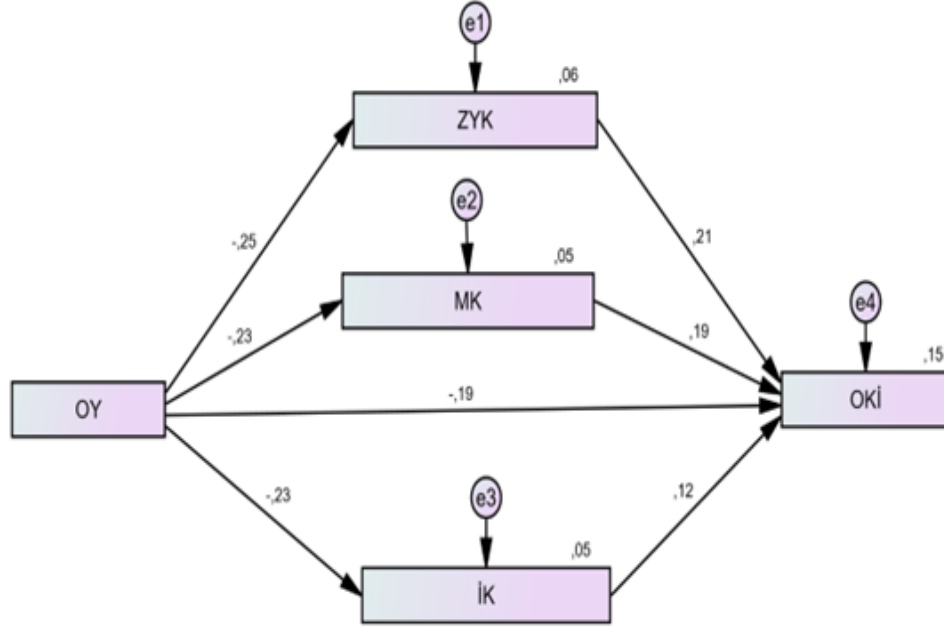
Tablo 11’ deki veriler ışığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygısının alt boyutları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. İlişkilerin yönüne ve düzeyine bakıldığında ise, zaman yönetimi kaygısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönlü ve orta düzey ( $r=.31$ ) ilişki, motivasyon kaygısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönlü ve düşük düzey ( $r=.24$ ) ilişki ve iletişim kaygısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönlü ve düşük düzey ( $r=.23$ ) ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle sınıf yönetimi kaygı düzeyleri arttıkça öğretmenlerin daha gözetimci kontrol ideolojisi benimsedikleri söylenebilir.

#### **4.2. Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiler**

Araştırmanın bu bölümünde öz-yeterlik algısı, zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı, iletişim kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma modeli oluşturulmuş ve değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler yapısal eşitlik modeli (YEM) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda modelin anlamlılığına ilişkin yedi hipotez ( $H_1-H_7$ ), modeldeki aracılık etkilerinin anlamlılığına ilişkin üç hipotez ( $H_8-H_{10}$ ) test edilmiştir.

#### 4.2.1 Modelin Anlamlılığına İlişkin Hipotezlerin Test Edilmesi

Araştırma kapsamında çizilen araştırma modeline ilişkin yol diyagramı ve tahmin sonuçları Şekil 4 ve Tablo 12’ de belirtilmiştir.



Şekil 4. Modele İlişkin Yol Diyagramı

(ÖY: Öz-yeterlik, ZYK: Zaman Yönetimi Kaygısı, MK: Motivasyon Kaygısı, İK: İletişim Kaygısı, ÖKİ: Öğrenci Kontrol İdeolojileri)

Tablo 12. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	C.R. (t- değeri)	p
ZYK<--- ÖY	-.248	-5,967	.000*
MK<--- ÖY	-.230	-5,528	.000*
İK<--- ÖY	-.229	-5,502	.000*
ÖKİ<--- ZYK	.205	5,042	.000*
ÖKİ<--- MK	.191	4,725	.000*

ÖKİ<--- İK	.123	3,033	,002*
ÖKİ<--- ÖY	-.187	-4,382	.000*

\* p<.05

Tablo 12’deki veriler incelendiğinde, araştırmanın modelinde yer alan tüm yolların anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırmanın modeline ilişkin yol diyagramındaki anlamlı olan yolların t değerlerine bakıldığında hepsinin mutlak değerce “1.96” değerinden büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 12’deki araştırma modeline göre öz-yeterlik (ÖY); zaman yönetimi kaygısını (ZYK) doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.248$ ;  $t=-5.967$ ;  $p<.05$ ), motivasyon kaygısını (MK) doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.230$ ;  $t=-5.528$ ;  $p<.05$ ) ve iletişim kaygısını (İK) doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.229$ ;  $t=-5.502$ ;  $p<.05$ ) anlamlı düzeyde etkilemektedir. Öz-yeterlik (ÖY), öğrenci kontrol ideolojilerini (ÖKİ) doğrudan negatif yönde ( $\beta=-.187$ ;  $t=-4.382$ ;  $p<.05$ ) anlamlı düzeyde etkilemektedir. Zaman yönetimi kaygısı (ZYK) öğrenci kontrol ideolojilerini (ÖKİ) doğrudan pozitif yönde ( $\beta=.205$ ;  $t=5.042$ ;  $p<.05$ ), motivasyon kaygısı (MK) öğrenci kontrol ideolojilerini (ÖKİ) doğrudan pozitif yönde ( $\beta=.191$ ;  $t=4.725$ ;  $p<.05$ ) ve iletişim kaygısı (İK) öğrenci kontrol ideolojilerini (ÖKİ) doğrudan pozitif yönde ( $\beta=.123$ ;  $t=3.033$ ;  $p<.05$ ) anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları; zaman yönetimi kaygısındaki varyansın yaklaşık %6’sını, motivasyon kaygısındaki varyansın % 5’ini, iletişim kaygısındaki varyansın %5’ini açıklamaktadır. Öz-yeterlik algısı, zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı birlikte öğrenci kontrol ideolojilerindeki varyansın yaklaşık %15’ini açıklamaktadır.

Yapısal eşitlik modeli kullanılarak oluşturulan modelin test edildikten sonra kabul edilip edilmeyeceğini belirleme ölçütlerden biri de analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleridir (Bayram, 2010; Çokluk ve diğerleri, 2010; Kline, 2015; Lee ve Tsai, 2008; Schermelleh, Engel ve Moosbrugger, 2003; Şimşek, 2007). Yol analizi sonucunda araştırma modelinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı kontrol edilmektedir. Modele ilişkin uyum ilığı değerleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Araştırma Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	5.320	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.085	Kabul Edilebilir Uyum
PCLOSE		$.05 \leq PCLOSE$	.065	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.93	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.95	Mükemmel Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI < .97$	0.94	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI < .95$	0.95	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.89	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$	0.88	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 13’ deki uyum iyiliği indeksleri bir bütün olarak incelendiğinde, araştırma modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerler aldığı söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle, uyum iyiliği indeksleri incelenen araştırma modelinde model veri uyumunun sağlandığı ifade edilebilir.

Bulgular incelendiğinde, “Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, zaman yönetimi kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır”, “Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, motivasyon kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.”, “Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, iletişim kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.”, “Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.”, “Öğretmenlerin zaman yönetim kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.”, “Öğretmenlerin motivasyon kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.”, “Öğretmenlerin iletişim kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.” hipotezlerinin kabul edildiği görülmektedir.

#### 4.2.2. Aracılık Etkisine İlişkin Hipotezlerin Test Edilmesi

Öz-yeterlik ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide, sınıf yönetimi kaygısının alt boyutlarının aracılık rolü olup olmadığını belirlemek için öncelikli olarak regresyon analizi yapılmıştır. Daha sonra, bağımsız değişkenin aracı değişken vasıtası ile bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla sobel testi yapılmıştır.

Öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide zaman yönetimi kaygısının aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Öz-yeterliği ile Zaman Yönetimi Kaygısı ve Zaman Yönetimi Kaygısı ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	<b>B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>Sh</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
ZYK<--- ÖY (a)	-.100	-.217	.019	-5.427	.000*
ÖKİ<--- ZYK (b)	.491	.308	.062	7.907	.000*

\* $p_{(a)} < .05$ ; \* $p_{(b)} < .05$ ;  $R^2_{(a)} = .047$ ;  $R^2_{(b)} = .095$ ;  $F_{(a)} = 29.454$ ;  $F_{(b)} = 62.524$ .

Tablo 14' e göre öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki zaman yönetimi kaygısının aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır, Sobel<sub>(z)</sub> = -4.383; Sh = .011; p < .05 (Preacher ve Leonardelli, 2020).

Öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide motivasyon kaygısının aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Öz-yeterliği ile Motivasyon Kaygısı ve Motivasyon Kaygısı ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>Sh</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
MK <--- ÖY (a)	-.091	-.185	.020	-4.599	.000*
ÖKİ <--- MK (b)	.414	.274	.059	6.974	.000*

\*p<sub>(a)</sub><.05; \*p<sub>(b)</sub><.05; R<sup>2</sup><sub>(a)</sub>= .034; R<sup>2</sup><sub>(b)</sub>= .075; F<sub>(a)</sub> = 21.152; F<sub>(b)</sub> = 48.638.

Tablo 15'e göre öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki motivasyon kaygısının aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır, Sobel<sub>(z)</sub> = -3.817; Sh = .009; p < .05 (Preacher ve Leonardelli, 2020).

Öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide iletişim kaygısının aracılık rolü olup olmadığını gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Öz-yeterliği ile İletişim Kaygısı ve İletişim Kaygısı ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

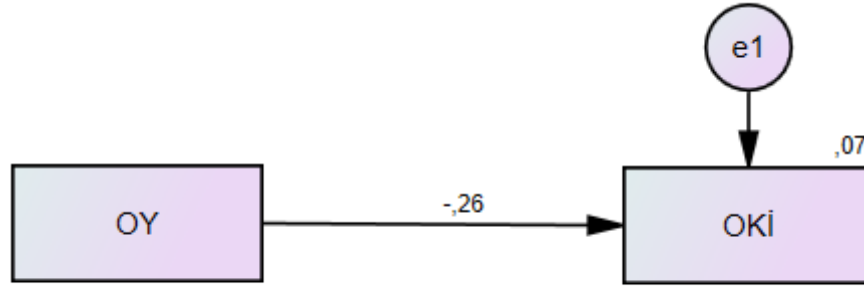
	<b>B</b>	<b>β</b>	<b>Sh</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
İK <--- ÖY (a)	-.099	-.232	.017	-5.818	.000*
ÖKİ <--- İK (b)	.405	.234	.069	5.887	.000*

\*p<sub>(a)</sub><.05; \*p<sub>(b)</sub><.05; R<sup>2</sup><sub>(a)</sub>= .054; R<sup>2</sup><sub>(b)</sub>= .055; F<sub>(a)</sub> = 33.848; F<sub>(b)</sub> = 34.658.



Tablo 16' ya göre öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki iletişim kaygısının aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır, Sobel<sub>(z)</sub> = -4.134; Sh = .009; p < .05 (Preacher ve Leonardelli, 2020).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, öğrenci kontrol ideolojileri üzerindeki etkisine sınıf yönetimi kaygısı alt boyutlarının aracılık etkisinin kısmi aracı mı yoksa tam aracı mı olduğunu belirleyebilmek amacıyla öncelikle öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir. Daha sonra sırasıyla zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı modele eklenerek aracılık etkisi belirlenecektir. Şekil 5' te öz-yeterliğin öğrenci kontrol ideolojileri üzerindeki etkisini gösteren yol diyagramı ve Tablo 17' de tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 5. Öz-yeterlik ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yol Diyagramı

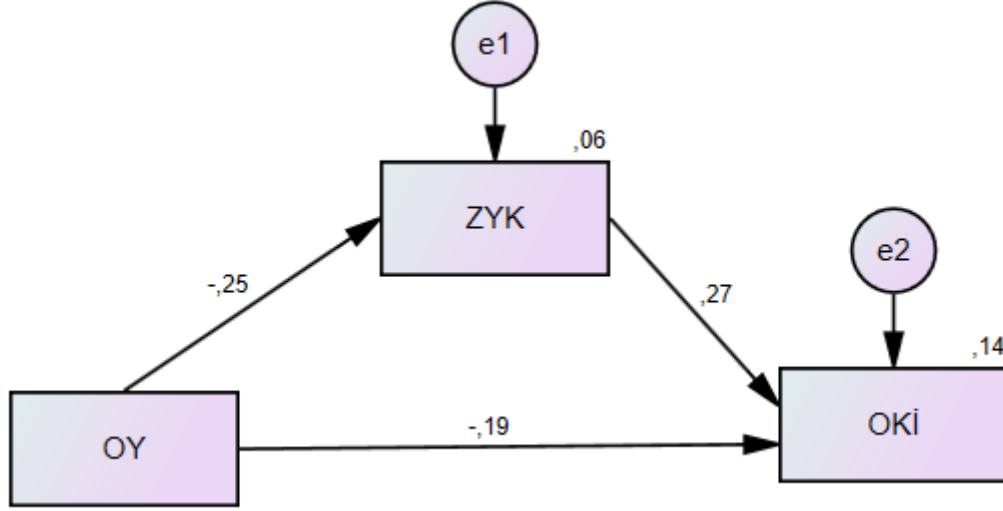
Tablo 17. Öz-yeterlik ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
ÖKİ<--- ÖY	-.256	.57	-6.183	.000*

\*p<.05

Tablo 17' de öz-yeterlik ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $\beta$ =-.256; p<.05). Aracılık etkisini

belirleyebilmek için bu yol diyagramına zaman yönetimi kaygısı değişkeni eklenmiştir. Şekil 6’ da öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci kontrol ideolojileri üzerindeki etkisinde, zaman yönetimi kaygısının aracılık rolüne ilişkin yol diyagramı ve Tablo 18’ de tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 6. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide Zaman Yönetimi Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 18. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide Zaman Yönetimi Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

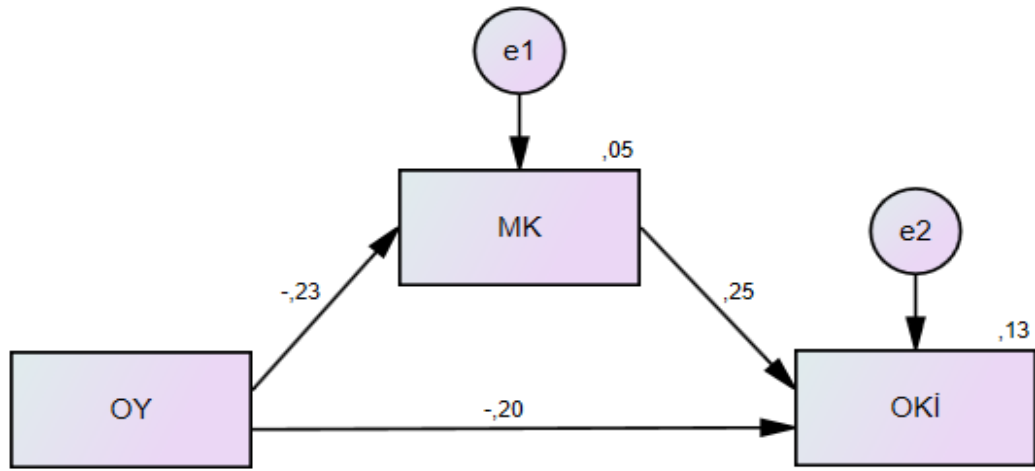
Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
ZYK <--- ÖY	-.248	.091	-5.967	.000*
ÖKİ <--- ZYK	.274	.026	6.679	.000*
ÖKİ <--- ÖY	-.188	.057	-4.577	.000*

\*p<.05

Tablo 18’ e bakıldığında zaman yönetimi kaygısı, modele aracı değişken olarak eklenmesiyle öz-yeterlik ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinin azalması ( $\beta=-.256$  --->  $\beta=-.188$ ) zaman yönetimi kaygısının, öz-yeterlik ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu

göstermektedir. Yani öz-yeterlik algısının öğrenci kontrol ideolojileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmakla birlikte zaman yönetimi kaygısı aracılığıyla da öğrenci kontrol ideolojilerini etkilemektedir.

Araştırma kapsamında çizilen araştırma modelinin yol diyagramında yer alan ve ikinci aracı değişken olan motivasyon kaygısı değişkeninin, aracılık etkisi incelenmiştir. Şekil 7’ de öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci kontrol ideolojileri üzerindeki etkisinde, motivasyon kaygısının aracılık rolüne ilişkin yol diyagramı ve Tablo 19’ da tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 7. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide Motivasyon Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı

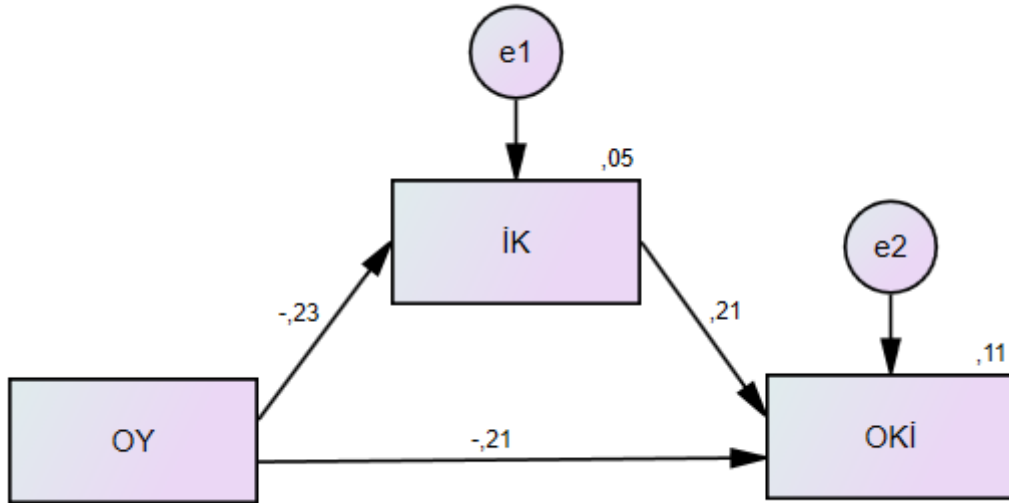
Tablo 19. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide Motivasyon Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
MK <--- ÖY	-.230	.089	-5.528	.000*
ÖKİ <--- MK	.255	.026	6.190	.000*
ÖKİ <--- ÖY	-.197	.057	-4.798	.000*

\* p<.05

Tablo 19' a bakıldığında motivasyon kaygısı, modele aracı değişken olarak eklenmesiyle öz-yeterlik ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinin azalması ( $\beta=-.256 \rightarrow \beta=-.197$ ) motivasyon kaygısının, öz-yeterlik ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Yani öz-yeterlik algısının öğrenci kontrol ideolojileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmakla birlikte motivasyon kaygısı aracılığıyla da öğrenci kontrol ideolojilerini etkilemektedir.

Araştırma kapsamında çizilen araştırma modelinin yol diyagramında yer alan ve üçüncü aracı değişken olarak düşünülen iletişim kaygısı değişkeninin, aracılık etkisini incelenmiştir. Şekil 8' de öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci kontrol ideolojileri üzerindeki etkisinde, iletişim kaygısının aracılık rolüne ilişkin yol diyagramı ve Tablo 20' de tahmin değerleri görülmektedir.



Şekil 8. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide İletişim Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramı

Tablo 20. Öğretmen Öz-yeterliği ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkide İletişim Kaygısının Aracılık Rolünü İnceleyen Yol Diyagramına İlişkin Tahmin Değerleri

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
İK <--- ÖY	-.229	.101	-5.502	.000*
ÖKİ <--- İK	.207	.057	4.991	.000*
ÖKİ <--- ÖY	-.212	.024	-5.096	.000*

\* p<.05

Tablo 20' ye bakıldığında iletişim kaygısı, modele aracı değişken olarak eklenmesiyle öz-yeterlik ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinin azalması ( $\beta=-.256$  --->  $\beta=-.212$ ) iletişim kaygısının, öz-yeterlik ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Yani öz-yeterlik algısının öğrenci kontrol ideolojileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmakla birlikte iletişim kaygısı aracılığıyla da öğrenci kontrol ideolojilerini etkilemektedir.

Bulgular incelendiğinde “Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide zaman yönetimi kaygısı aracılık rolü oynamaktadır.”, “Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide motivasyon kaygısı aracılık rolü oynamaktadır.” ve “Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide iletişim kaygısı aracılık rolü oynamaktadır.” hipotezlerinin kabul edildiği görülmektedir.

Yapısal eşitlik modeline ilişkin çizilen yol diyagramlarının sonuçları yorumlanırken doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerden de faydalanılmaktadır. Yol diyagramlarında bulunan değişkenler için standardize edilmiş doğrudan (direct effect), dolaylı (indirect effect) ve toplam etkiler (total effect) Tablo 21' de verilmiştir.

Tablo 21. Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

	ZYK			MK			İK			ÖKİ		
	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.
ÖY	-.25*		-.25*	-.23*		-.23*	-.23*		-.23*	-.19*		-.07*

ZYK	.21*	.21*
MK	.19*	.19*
İK	.12*	.12*

\*p<.05

(Doğ: Doğrudan Etki; Dol: Dolaylı Etki; Top: Toplam Etki)

(ÖY: Öz-yeterlik, ZYK: Zaman Yönetimi Kaygısı, MK: Motivasyon Kaygısı, İK: İletişim Kaygısı, ÖKİ: Öğrenci Kontrol İdeolojileri)

Tablo 21' deki araştırma modeline ilişkin etkiler incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının; zaman yönetimi kaygısını (-.25), motivasyon kaygısını (-.23), iletişim kaygısını (-.23) ve öğrenci kontrol ideolojilerini (-.19) doğrudan etkilediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca zaman yönetimi kaygısı öğrenci kontrol ideolojilerini (.21), motivasyon kaygısı öğrenci kontrol ideolojilerini (.19) ve iletişim kaygısı öğrenci kontrol ideolojilerini (-.12) doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Araştırma modeline göre, öz-yeterlik algısının öğrenci kontrol ideolojilerini (-.07) dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Son olarak araştırma modeline ilişkin toplam etkiler incelendiğinde ise, öğretmenlerin öz-yeterlik algısının zaman yönetimi kaygısını (-.25), motivasyon kaygısını (-.23), iletişim kaygısını (-.23) ve öğrenci kontrol ideolojilerini (-.26) etkilediği görülmektedir. Ayrıca zaman yönetimi kaygısı öğrenci kontrol ideolojilerini (.21), motivasyon kaygısı öğrenci kontrol ideolojilerini (.19) ve iletişim kaygısı öğrenci kontrol ideolojilerini (.12) etkilediği görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, “*Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?*” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemle ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

a. Öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamalarının  $\bar{x}=2.12$  ( $ss=.50$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin, öz-yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlik algısı düşük öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıklarında daha az mücadeleci oldukları ve kaygı düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Gelişen teknolojiler ve farklı uygulamalar nedeniyle eğitimde değişikliklerle karşılaşan öğretmenlerin düşük öz-yeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Uzaktan eğitim gibi çevrimiçi sistemler giderek daha popüler hale gelmektedir. Eğitim sistemlerinde dijital içeriklerin kullanımının yaygınlaştığını belirtmek önemlidir. Öğretmenlerin eğitim teknolojisindeki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin kişisel öz-yeterlik inancı, eğitim teknolojisini benimsemelerini ve kullanmalarını da etkileyebilir (Brady ve Woolfson, 2008).

Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırmalarda, özellikle öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Ardasheva ve Tretter, 2015; Britner ve Pajares, 2006; Miller, 2009; Pajares ve diğerleri, 2000). Boz ve Boz (2010) bu durumu öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili kaygıları yüksekse, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik algılarının düşük olduğu şeklinde değerlendirmişlerdir. Conroy (2012) araştırmasında öz-yeterlik ile sınıf yönetiminin niteliği arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yeterliklerinin artmasıyla sınıf yönetiminin niteliğinin arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu nedenle, öğretmenin edindiği her doğrudan ve olumlu deneyimin, öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için bir bilgi kaynağı olduğu belirtilmelidir. Seo ve Oh (2012), Bandura' nın teorisinden türetilen etkili bir eğitim programı olarak iki boyutlu bir model önermiştir: İlk boyut, geçmiş ustalık performansı, duygusal uyarılma ve sözel ikna gibi doğrudan kişisel deneyimleri içerir. Bu bağlamda, öğretmen adayları için 12 haftalık doğrudan ve dolaylı deneyimi içeren bir eğitim düzenlenmiştir. Eğitim programı ile öğretmenlerin ihtiyaçlarının farklı niteliklere göre nasıl değiştiğini belirlemek ve ihtiyaçlarını daha yenilikçi yöntemlerle karşılamak hedeflenmektedir. Özellikle, bir mentör sistemi aracılığıyla kişiselleştirilmiş eğitim programı oluşturulmuştur. Mentör grubu, daha yüksek niteliklere ve daha çok iş deneyimine sahip meslektaş ve uygulayıcılardan oluşmaktadır. Eğitim sırasında her katılımcı, öğretmenin öğretim davranışını sınıfta gözleme ve aynı anda gruplar halinde çalışma fırsatına sahiptir. Program teorik dersler ve atölye çalışmalarını şeklinde düzenlenmiştir. Danışmanlar, sınıf yönetimi becerilerini ve zaman içinde hedef davranışlardaki değişiklikleri değerlendirmek için sürekli geribildirim vermişlerdir. Programa katılan öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin arttığı ve öğrenci gelişim düzeyine ilişkin anlayışlarının değiştiği istatistiksel olarak desteklenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancını geliştirmeyi amaçlayan eğitim programları, öğretmenin meslek hayatının başlarında ya da öğretmenlik mesleğine girmeden önce sağlanmalıdır.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011); Özyıldırım (2018); Sevgi, Gök ve Armağan (2017) araştırmalarında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Çınar (2020); Rossiter ve diğerleri (2007); Ünüsan ve Yalçın (2020) yaptıkları araştırmalarında öğretmen öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırma ile alanyazında



yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde օęretmen ve օęretmen adaylarının օz-yeterlik algı dօzeylerinin farklılık gօsterebildięi ifade edilebilir.

**b.** Sınıf yօnetimi kaygısı օlęeęinin alt boyutları incelendiğinde, zaman yօnetimi kaygısı puan ortalamalarının  $\bar{x}=3.42$  ( $ss=1.09$ ), motivasyon kaygısı puan ortalamalarının  $\bar{x}=3.58$  ( $ss=1.03$ ) ve iletişim kaygısı puan ortalamalarının  $\bar{x}=3.58$  ( $ss=1.19$ ) olduğu gօrօlmektedir. Bu sonuca gօre her օç alt boyutta da օęretmenlerin zaman yօnetimi kaygı dօzeylerinin, motivasyon kaygı dօzeylerinin ve iletişim kaygı dօzeylerinin yօksek olduğu gօrօlmektedir. Bu sonuç օęretmenlięin kaygı dօzeyi yօksek olan meslekler arasında yer aldığını ifade eden araştırmalarla (Cook, 2001; Heflin ve Bullock, 1999) uyumludur. օęretmenler օęrenci ile olumsuz ilişkiler, sınıf ortamında istenmeyen bazı durumlar ve davranış açısından sıkıntılı olaylar gibi pek çok durumla karşı karşıya kalmaktadır (Vossekuil, Fein, Reddy, Borum ve Modzeleski, 2002). Okullardaki bu şiddet ve olumsuz durumlar eğitimciler için օzellikle օęretmenler için kaygı verici bir durum olarak gօrօlmektedir.

Alanına hakim olan, anlatacağı konuyu iyi planlayan, zamanı etkili kullanan, օęrencileri derse motive edebilen, yeterli iletişim becerisine sahip olan, kısacası օęretmenlik mesleğini icra edebilecek mesleki yeterliklere sahip օęretmenlerin sınıf yօnetimi kaygı dօzeylerinin daha dօřuk olabileceği ifade edilebilir. Aksi takdirde, kaygı dօzeyleri yօksek olan օęretmenlerin bir yılmılık, tօkenmiřlik yaşayabilme olasılıkları artacaktır. Bu durum օęretmen yetiştirme sistemi ile de ilişkilendirilebilir. Dօnmez' e (2017) gօre օęretmen yetiştirme denildiğinde eğitim fakօlteleri akla gelmekle birlikte, gerçekte օęretmenlerin yarıdan fazlası asıl amacı օęretmen yetiştirmek olmayan, taban puanla girilen; girişte puan barajı olmayan Fen Edebiyat, Gօzel Sanatlar ve İlahiyat Fakօltesi gibi fakօltelerden mezun olmaktadırlar. Niteliği hep tartışma konusu olan pedagojik formasyonlarının yanında alan yeterliklerinin de dօřuk olması kaygı dօzeylerinin yօksek olmasının nedenlerini bir օlde açıklayabilir.

Roache ve Lewis (2011) ve Sullivan ve diğerleri (2014) birçok օęretmenin, istenmeyen օęrenci davranışlarının okul dışı faktօrlerden kaynaklandığına inandığını ve օęrencilerin davranışlarını kontrol etmek için reaktif uygulamaları kullandığını gօstermektedir. Bu araştırmalar, istenmeyen օęrenci davranışını azaltmak için olumlu davranış destek uygulamalarına ve etkili օęretim için օęretmen niteliğinin

güçlendirilmesine odaklanan profesyonel gelişim ihtiyacına işaret etmektedir. Scott, Alter ve Hirn' e (2011) göre eğitim sisteminde öğrencilerin davranışsal sorunlarını en aza indiren ve öğretim için gerekli olan zamanı en üst düzeye çıkaran uygulamaların kullanılması önemlidir.

c. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin  $\bar{x}=3.05$  ( $ss=.68$ ) puan değerinde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerini benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce üniversite eğitiminde ve stajlarda farklı disiplin senaryolarını öğrenme fırsatına sahip olmamaları bu sonucu doğrulamış olabilir. Gerek öğretmen yetiştiren kurumlarda gerekse staj uygulamalarında öğretmen adayları genellikle gözetimci kontrol ideolojilerini benimseyen ve bu anlayışı davranışlarına yansıtan öğretmenlerle karşılaşabilmektedirler. Derslerde farklı sınıf yönetimi yaklaşımlarından söz eden öğretim üyelerinin bile gözetimci davranışlar sergilemesi, farklı yaklaşımların sadece kağıt üzerinde kalmasına, sınavda sorulursa cevap vermek için bilgi düzeyinde öğrenilmesine yol açmaktadır. Bilginin tutuma ve davranışa dönüşmesi ise uygulama eksiklikleri nedeni ile mümkün olmamaktadır. Öğretmenlerin daha demokratik ve insancıl yaklaşımlar sergilemesi, fakültelerde alınan pedagojik formasyonun niteliği ile ilgili olduğu gibi, anne baba davranışları ve toplumun demokratikleşme düzeyi ile de yakından ilgilidir. Feodal bir yapı içinde yetişmiş, genellikle alt ve orta sınıf ailelerden gelen öğretmenlerin otokratik davranışlarını kısa sürede değiştirmelerinin mümkün olmayacağı açıktır.

Araştırmanın bu bulgusu, geleneksel okulun daha gözetimci bir bakış açısı ile karakterize edildiği alanyazınla uyumlu görünmektedir. McArthur (1978) görevde yeni olan öğretmenlerin öğretim sürecinde kişisel görüşlerine dayalı gözetimci bir yaklaşım geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Bu tutumun olası nedenleri arasında işin zorluğu ve sınıf ortamının öğretmenin gerçeğinden farklı olduğu gösterilmiştir. Willower ve diğerleri (1967) gözetimci kontrol ideolojisi puanları daha yüksek olan öğretmenlerin düzeni sağlamak için katı bir şekilde kontrolün uygulanması gerektiğine işaret etmiştir. Bu durumu, öğretmenler için öğrencilerin genellikle sorumsuz ve disiplinsiz olarak görüldüğünü, okulların ise güç kullanımı ve otokratik davranışların sergilendiği hiyerarşik örgütler olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Hesapçıoğlu' na (1994) göre, otoriter sınıf yöntemi anlayışında tüm yetki ve karar verme mekanizmaları öğretilmekte

toplanır. Sınıfta uygulanacak kural ve ilkeler önceden öğretmen tarafından belirlenir. Aynı şekilde, Terzi' ye (2001) göre sınıfta uygulanan tüm yeni kurallar veya sözleşmeler öğretmenin tekelindedir ve öğretmenin izni olmadan sınıfta uygulanamaz. Öğrencilerin itaat etmeye devam etmesini bekleyen öğretmenler, geleneksel değerlere gereğinden fazla önem verirler.

Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak, Albertson ve Kagan (1987) tarafından yapılan bir çalışma öğrenci kontrol ideolojileri ile öğretmen kaygı düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda yüksek düzeyde kaygı gözetimci bir öğrenci kontrol ideolojisi ile ilişkilidir. Hoy' a (2001) göre öğretmenler kariyerlerine genellikle idealist olarak başlarlar. Ancak zamanla yaklaşımları değişir ve daha gözetimci olurlar. Rideout ve Morton (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kontrol ideolojilerinde sosyalleşme sürecinin önemini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin daha pragmatik hale geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Gözetimci bir yaklaşımla öğretim sürecinin hedeflerine ulaşmasının daha kolay olduğunu kabul etmişlerdir. Etzioni (1960), çalışanların tipik olarak bir örgüte girdiklerini ve örgütün hedeflerini benimsediklerini ifade etmiştir. Hoy (2001) öğretmenlerin göreve başladıktan birkaç yıl sonra öğrencilerine yönelik gözetimci yaklaşım sergileme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Blust ve Willower (1979) öğretmenlerin gözetimci şekilde davranmaya daha yatkın oldukları ve kendilerini gerçekte olduğundan daha gözetimci değerlendirdikleri sonucuna varmıştır.

## 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, *“Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasında nasıl bir ilişki vardır?”* şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın 2. alt problemi kapsamında modelin anlamlılığına ilişkin yedi hipotez (H<sub>1</sub>- H<sub>7</sub>), modeldeki aracılık etkilerinin anlamlılığına ilişkin üç hipotez (H<sub>8</sub>- H<sub>10</sub>) test edilmiştir. Test edilen hipotezlerin sonuçlarına aşağıda başlıklar halinde yer verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde;

### 5.2.1. Birinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, zaman yönetimi kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile zaman yönetimi kaygısı arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, zaman yönetimi kaygısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin ders zamanını etkin kullanmaları öz-yeterlik algıları ile ilişkilidir. Bu kapsamda ders planının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen her ders için sınıfın düzeyini dikkate alarak hangi öğretim yöntemlerini kullanacağını ve hangi materyallerle destekleyeceğini, hangi etkinlik için ne kadar zaman kullanacağını ve beklenmeyen durumlar ya da istenmeyen davranışlar için zamandan nasıl tasarrufta bulunacağını belirlemelidir. Kısaca ders planı yapmayı ve uygulamayı bilmelidir. Öğrencilik döneminde, staj ya da adaylık döneminde ders planı yapmayı öğrenmeyen öğretmenlerin daha sonraki dönemlerde bunu öğrenmesi zor olmaktadır.

Öğretmen öz-yeterlik algısı ile zaman yönetimi kaygısı arasındaki ilişki düşük düzeyde olmakla birlikte önceki çalışmalardan görece olarak daha güçlüdür. Alanyazında, öz-yeterlik algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çalışmalarında daha büyük bir istek ve özveri gösterecekleri belirtilmiştir (Allinder, 1994; Guskey, 1984). Öz-yeterlik algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin etkili planlama süreci (Allinder, 1994) ve sınıf yönetimi (Woolfolk ve Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990) becerilerini daha etkili kullandıkları belirtilmiştir. Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrenme güçlüğü çeken ve zor öğrenen öğrencilerle karşılaştıklarında bile, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerine inanmaktadırlar (Guskey ve Passaro, 1994). Bu araştırma sonuçları, davranışlarının öğrenci öğrenmesini etkileyeceğine inanan öğretmenlerin, öğrencilere olumlu sonuçlar verebilecek davranışlar sergilediğini göstermektedir.

### 5.2.2. İkinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, motivasyon kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile motivasyon kaygısı arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, motivasyon kaygısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç alanyazın ile tutarlı görünmektedir. Öğretmen öz-yeterliği ile motivasyon kaygısı arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, öğretmenlerin sadece belirli bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olması değil, aynı zamanda bunların farkında olması ve sınıfı yönetme yeteneğine güven duyması da önemlidir. Bu durum belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli bir koşuldur. Çoğu araştırmada, öğretmenlerin inançları ve davranışları arasında bir ilişki olduğu da açıktır (Prieto, 2003). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin sınıfta daha iyi öğretim ve yönetim sergilediklerini göstermektedir. Çünkü kendini yeterli hissedenen öğretmenlerin yüksek enerjiye sahip olmaları beklendiğinden, kendi becerilerine daha fazla güvenmeleri ve sınıf uygulamasını geliştirmek için daha motive olmaları gerekir (Ross, 2002). Bu anlamda öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, akademik performansını geliştirmeye ve olumlu bir okul kültürü oluşturmaya yardımcı olacaktır.

Öz-yeterlik, bireylerin seçimlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkiler. Örneğin, öz-yeterliği yüksek bireyler, görevlerine daha fazla zaman ve çaba harcama eğilimindedir. Benzer şekilde, engellerle karşılaştıklarında daha uzun süre mücadele ederler. Öz-yeterliği düşük bireyler ise daha az çaba gösterme ve görevden kaçma eğilimindedir (Schunk ve Hanson, 1985; Schunk, Hanson ve Cox, 1987). Pajares ve Miller (1994) bireyin düşük öz-yeterlik inancının stres ve kaygıya yol açabileceğini çünkü düşük öz-yeterliği olan kişilerin görevleri gerçekte olduğundan daha zor algıladıklarını belirtmişlerdir.

Bandura (1977) öz-yeterlik kaynaklarını ustalık deneyimi, dolaylı deneyim, sözlü ikna ve duygusal uyarılma olarak tanımlanmıştır. Öz-yeterliğin, hedef belirleme, çaba gösterme, motivasyon, sorunlarla baş etme davranışları üzerindeki etkisi olduğu

belirtilmiştir (Bandura, 1977, 1994, 1997). Benzer şekilde, öğretmen öz-yeterliği öğrenci motivasyonu ve öğrenci başarısı ile pozitif yönde ilişkilidir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğrencilerle olumlu ilişkileri geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Caprana ve diğerleri, 2006; Klaasen ve Chiu, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Ayrıca, öğretmen öz-yeterliği ile kaygı düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Caprana ve diğerleri, 2006; Collie, Shapka ve Perry, 2012; Klaasen ve Chiu, 2010).

Aloe ve diğerleri (2014) öz-yeterliği, sınıf yönetimi ile ilişkilendirerek “istenmeyen davranışları kontrol etmeye çalışma, başarısız öğrencileri motive etme ve öğrenme faaliyetlerini sorunsuz bir şekilde sürdürme inancı” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler bu alanlarda yetersiz olduklarını düşündüklerinde verimli ve sağlıklı bir sınıf ortamını sürdürmekte zorlanacaklardır (Aloe ve diğerleri, 2014; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003).

Bilişsel becerilerin gelişimine elverişli bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenlerin yetenekleri ve öz-yeterlikleri ile ilgilidir (Bandura, 1994). Öğretmen öz-yeterliği, öğrenciler için olumlu bir sınıf ortamı yaratmak ve öğrencilerin akademik başarısını teşvik etmek için önemlidir. Olumlu sınıf atmosferi, hem avantajlı hem de dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarında önemli rol oynar (Bandura, 1994). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, yüksek motivasyona sahiptir (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990), öğretme konusunda tutkuludur (Skaalvik ve Skaalvik, 2010) ve farklı yöntemler ve yenilikçi fikirler deneme olasılıkları daha yüksektir (Wertheim ve Leyser, 2002). Ayrıca, öz-yeterliği düşük öğretmenlerin duygusal tükenme ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu (Bandura, 1997; Skaalvik ve Skaalvik, 2014), öğrencilerle ilgili olumsuz beklentiye sahip oldukları (Bandura, 1997), daha düşük mesleki doyum yaşadıkları (Caprana ve diğerleri, 2003; Caprana ve diğerleri, 2006; Klassen ve diğerleri, 2009) ifade edilmiştir.

Öz-yeterlik algısı düşük öğretmenlerin, öğretim etkinliklerinde daha düşük içsel motivasyona sahip oldukları da belirtilmiştir (Rodríguez, Nuñez, Valle, Blas ve Rosario, 2009). Macey ve Schneider' e (2008) göre yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, öğretim faaliyetlerine katılım noktasında daha kararlı ve istekli oldukları ifade edilmiştir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin görevlerinde daha fazla çaba

gösterdikleri ve çalışma için içsel nedenlere sahip oldukları ifade edilmiştir. Kaygı düzeyi yüksek bireylerde durum tam tersi olabilmektedir. Bu araştırma sonucu öz-yeterlik algısı ile kaygının negatif yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırmalarla (Woodrow, 2011) ve içsel motivasyonun, öz-yeterlik algısını pozitif yönde etkilediğini gösteren araştırmalarla (Woodrow, 2006) tutarlıdır.

### 5.2.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, iletişim kaygısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile iletişim kaygısı arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, iletişim kaygısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları öğretim faaliyetlerini ve sınıf yönetimi stratejilerini etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve akademik performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Etkili öğretmenler çoğunlukla iletişime dayalı stratejiler kullanır (Zimmerman, 2000). Ayrıca, öğrencilerin yaşamlarını değiştirebileceklerine inanırlar ve bu inancı destekleyecek şekilde öğretim faaliyetleri yürütürler.

Bandura'ya (1997) göre, güçlü bir öz-yeterlik inancı kaygıyla başa çıkmada önemlidir. Benzer şekilde, Brouwers ve Tomic (2000) öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkındaki öz-yeterlik inançlarının kaygı düzeyleriyle negatif yönde anlamlı ilişkili olduğunu doğrulamıştır. Öz-yeterlik inancı düşük öğretmenler, öğrencilerin olumsuz davranışlarında ve öğrencileri ile iletişimlerinde genellikle karamsardır (Friedman ve Farber, 1992).

Kormos ve Nijakowska (2017) araştırmalarında öğretmenlere yönelik etkileşimli bir eğitim kursunun başında ve sonunda kapsayıcı dil öğretim uygulamalarına ilişkin kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuçlar, kursun başından sonuna kadar katılımcıların tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, öz-yeterlik puanlarının arttığını ve kaygı düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Bu araştırmanın

sonuçları, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını artırmada ve kaygılarını azaltmada olumlu bir etkisi olduğunu gösteren diğer araştırmalarla tutarlıdır (Lambe ve Bones, 2007; Sharma ve Nuttal, 2016; Stella, Forlin ve Lan, 2007). Bununla birlikte, çalışmalarda, öğretmen öz-yeterliği ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin düzeyi orta düzey ilişkilerden (Barbee, Scherer ve Combs, 2003) yüksek düzey ilişkilere (Daniels, 1997) kadar değişmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve iletişim becerileri ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve bu araştırma sonucunu destekleyen sonuçların olduğu görülmüştür. İletişim ve işbirliği gibi becerilere ek olarak, öğretmenlik mesleği aynı zamanda yeterli mesleki bilgi (Darling-Hammond, 2006a, 2006b), liderlik becerileri, çoklu görev becerileri ve planlama becerileri gerektirmektedir (Darling-Hammond, 2006a, 2006b; Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

#### **5.2.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu bağlamda araştırma bulgusu alanyazınla uyumludur. Alanyazında, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar dikkate alındığında, düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri düşüktür ve daha otoriter bir yaklaşım sergiledikleri belirtilmiştir (Czerniak ve Schriver, 1994; Evans ve Tribble, 1986; Gibson ve Dembo, 1984). Araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterlik algısının sınıfta yaptıkları seçimleri etkilediğini göstermektedir (Ashton ve Webb, 1986; Charalambous ve Philippou, 2010). Öğretmenler sınıf ortamının ve tüm öğretim sürecinin gerçeklerine daha fazla maruz kaldıkça öz-yeterlik algıları düşebilmektedir (Rideout ve Morton, 2007; Woolfolk ve Hoy, 1990). Öz-yeterliği düşük öğretmenler, zorluklarla karşılaştıklarında koşulları eleştirme ve kolayca pes



etme eğilimindedir (Bandura, 1997). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğretim sürecine, öğrencilere ve öğretim uygulamalarına yönelimleriyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öz-yeterlik algısı düşük öğretmenler gözetimci kontrol ideolojisine sahip olma eğilimindeyken, öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenler daha insancıl bir kontrol ideolojisine sahip olma eğilimindedir (Woolfolk ve Hoy, 1990).

### 5.2.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin zaman yönetimi kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin zaman yönetimi kaygısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin zaman yönetimi kaygısı öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Zamanın sınırlı olması nedeni ile öğretmenin konuyu yetiştirme çabası, bazı istenmeyen davranışları görmezden gelmesine, bu durum ise giderek istenmeyen davranışların artmasına yol açabilir. Bu bağlamda, sınıf ortamını düzenlemek, günlük rutin ve kurallar oluşturmak, dersleri ve etkinlikleri uygun şekilde planlamak ve öğrenmenin önemini açıkça ifade etmek, etkili sınıf yönetimi için gerekli faktörlerden bazılarıdır. Çeşitli nedenlerle öğrenciler bazen diğer öğrencileri rahatsız eden veya faaliyetlerin akışını kesintiye uğratan davranışlar sergiler. Öğretmenler bu durumla etkili bir şekilde başa çıkabilmeli ve öğrencileri derse aktif bir şekilde dâhil edebilmelidir.

Öğretmenler için etkili bir eğitim öğretim sürecinde neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceklerini bilmeleri önemlidir (Doğan ve Çoban, 2009). Öğretmenlerin sadece etkili öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri değil, aynı zamanda bu yöntem ve teknikleri sınıfta uygulayabilmeleri beklenmektedir. Çeliköz ve Çetin (2004) öğretmenlerin göreve başladıklarında verilen görevleri istekli bir şekilde yapmalarının, öğrencilerin motivasyonunu artırmalarının, etkili zaman yönetimi becerisine sahip olmalarının, yeniliklere ve teknolojik gelişmelere açık olmalarının ve etkili iletişim becerisine sahip olmalarının önemini ifade etmiştir.

Etkili sınıf yönetimi ve zamanın verimli kullanımı açısından olumlu bir sınıf ortamı ve dikkat çekici bir öğrenme ortamı oluşturmanın önemi belirtilmektedir (Longway ve Cockman, 2002). Öğretmenler için sınıf ortamından ya da sınıf yönetiminden kaynaklı kaygıların olmaması öğrenme için destekleyici ve olumlu bir öğrenme ortamına katkı sağlayacaktır (Hart, 1999). Genellikle iyi planlanmış bir dersin sınıf yönetiminde kilit bir rol oynadığı ifade edilmiştir (Longway ve Cockman, 2002).

### 5.2.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin motivasyon kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin motivasyon kaygısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyon kaygısı öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla uyumludur. Gözetimci kontrol yönelimli okullardaki öğretmenlerin moral ve motivasyonunun insancıl kontrol yönelimli okullardaki öğretmenlere göre düşük olduğu öne sürülmüştür (Hoy ve Miskel, 2012). Hoy ve Miskel (2012) ayrıca insancıl kontrolün olduğu okullara göre gözetimci okullarının olumsuz davranış ve disiplin sorunlarının daha ciddi olduğunu belirtmişlerdir. Deibert ve Hoy' a (1977) göre öğrencilere karşı güvensiz olan ve genellikle olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin daha gözetimci tarzda hareket ettiklerini ifade etmiştir. İnsancıl kontrollü okullarda öğretmen ve öğrenci arasında daha olumlu bir hava ve karşılıklı saygı geliştirilir. Smedley ve Willower (1981) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilere daha insancıl davrandığı okullarda öğrencilerin okula daha olumlu tutum geliştirdikleri belirtmiştir.

Yüksek düzeyde mesleki kaygısı olan öğretmenlerin meslektaşlarına göre daha gözetimci kontrol ideolojisini benimsedikleri (Albertson ve Kagan, 1987) ve daha yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik (Cadavid ve Lunenberg, 1991) yaşadıkları

belirtilmektedir. Yine, Friedman (2003) öğrenci kontrol ideolojisinin öğretmen tükenmişliğine neden olan faktörlerle de ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

### **5.2.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin iletişim kaygısı, öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin iletişim kaygısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iletişim kaygısı öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin iletişim kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojisini inceleyen alanyazına bakıldığında bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. İletişim ile kontrol arasındaki farklı yönler dikkate alınarak bu durum açıklanmaya çalışılmıştır. Dobson, Goldenberg ve Elsom (1972) öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin, öğretmenin ideolojisinin gözetimci mi insancıl mı olduğuna göre değiştiğini ifade etmiştir. İnsancıl kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin öğrenci fikirlerini kabul etme ve geliştirme konusunda, gözetimci öğretmenlerin ise ders içeriği veya kurallar hakkında daha çok sözel davranış kullandıklarını belirtmişlerdir. Bean ve Hoy' un (1974) araştırmasına göre, öğrenci merkezli faaliyetler insancıl kontrollü bir sınıf iklimiyle ilişkiliyken, öğretmen merkezli öğretim yöntemleri gözetimci kontrollü bir sınıf iklimiyle ilişkilidir. Gözetimci kontrol ideolojisine sahip öğretmenler dersin içeriğini ve kurallarını iletirken sözel davranışlarını ön plana çıkarırlar, bu durum öğretmenlerin iletişim kaygısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında pozitif ilişkinin açıklanmasında önemlidir.

Sınıf yönetimi, sınıf içi öğrenme faaliyetlerinin sorunsuz çalışmasını sağlayan ve istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol eden bir rutin ve düzen oluşturma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Aloe ve diğerleri, 2014). Sınıf yönetiminin önemli yönleri olarak kurallar ve rutinleri destekleyen çok sayıda araştırma vardır (Greenberg ve diğerleri, 2014; Marshall, 2016; Wong ve Wong, 2009). Öğretmen-öğrenci iletişimde okul kuralları önemli yer tutmaktadır. Okul kuralları ve rutinleri sayesinde öğrenci

kendisinden ne beklediğini, hangi davranışlarının kabul görüp görmeyeceğini önceden bilecektir.

Öğrencilerin olumsuz davranışlarını etkili bir şekilde önleyebilecek birçok faktör vardır. En önemli faktörlerden biri, öğretmenlerin sınıfı nasıl yönettiği ve olumsuz öğrenci davranışlarına nasıl tepki verdiği. Öğretmenlerin alan bilgisi ile pedagoji bilgilerinin niteliğinin öğrenci davranışında etkisi çok önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin davranış sorunlarını en aza indirmek için olumlu sınıf ortamı oluşturmalı ve olumsuz davranış sergileyen öğrencilere eğitici yollarla müdahale etmelidir. Bu konuyla ilgili bazı araştırmalar koçluk eğitimlerine odaklanmıştır. Koçluk üzerine yapılan araştırmaların %86' sı, koçluğun öğretmenlerin sosyal davranışsal müdahaleleri kullanımını artırabileceğini göstermiştir (Stormont, Reinke, Newcomer, Marchese ve Lewis, 2015). Farmer ve diğerleri (2013) yönlendirilmiş bir danışma modeli ve evrensel bir sınıf yönetimi programının uygulanmasını incelemiştir. Eğitim ve danışmanlık desteği alan öğretmenlerin daha olumlu geribildirim kullandıkları ve derse öğrenci katılımını artırmak için sınıflarını daha etkili bir şekilde yapılandıkları ifade edilmiştir.

### **5.2.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide, zaman yönetimi kaygısı aracılık rolü oynamaktadır.*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide, zaman yönetimi kaygısı kısmi aracılık rolü oynamaktadır. Araştırma bulgusuna göre zaman yönetimi kaygısının aracı rol oynamasında öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konularda öğrencilerden gelen sorulara cevap verememelerinden kaynaklı nedenler olabilir. Monahan, Marino ve Miller (1996) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin öğrenciden gelen soruları cevaplayamayacaklarından endişelendiklerine işaret etmişlerdir. Etkili bir eğitim-öğretim sürecinde dersler öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak şekilde planlanmalıdır. Öğretmenlerin eğitim sürecine

hazırlanamaması, olumsuz bir sınıf ortamına ve öğretmen kaygısının artmasına neden olabilir. Sharma, Forlin, Loreman ve Earle (2006) öğretmen kaygısında etkili olan durumları; öğretmenlerin bilgi ve beceri eksiklikleri, kaynak yetersizlikleri, öz bakım becerileri olmayan öğrencilerle başa çıkamaması, akademik performansın düşmesi ve artan iş yükü şeklinde belirtmişlerdir. Bu durumlar zaman yönetimi açısından öğretmenin sınıfı yönetirken gözetimci kontrolü benimsemesinde etkili olabilmektedir.

Blase (1986) kaygının öğretmenlerde olumsuz duygular oluşturduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler kaygılı hissettiklerinde, sınıf dinamikleri tatmin edici eğitimsel, sosyal ve duygusal boyutlara ulaşamaz. Öğretmenlerin dersi yetiştirememekten kaynaklı kaygısı öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojisine sahip olmasında etkili olabilmektedir. Güçlü' ye (2001) göre, zamanın etkili kullanılması, uzun veya daha çok çalışma saatleri açısından değil, sistematik çalışma açısından düşünülmelidir. Bu açıklama, zamanın ve enerjinin daha doğru ayarlanabileceği anlamına gelir. Bu nedenle, öğretmenlerin kaygılanılması gereken şey zamanın azlığı değil, zamanı düşük kalitede geçirme eğilimidir.

Stoughton' a (2007) göre, öğretmenlerin sınıfta olumsuz davranışları yönetme stratejilerinin doğal bir gelişim sürecinden çok öğretmen eğitimi programlarında ele alınması gerektiği önemli görülmektedir. Bu bağlamda okul ortamının, üniversite programlarıyla bütünleştirilmesi ve yetkililerin öğretmen adaylarına etkili stratejileri gözlemlene ve uygulama fırsatları sunması gerektiği ifade edilebilir.

### **5.2.9. Dokuzuncu Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide, motivasyon kaygısı aracılık rolü oynamaktadır.*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide, motivasyon kaygısı kısmi aracılık rolü oynamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerini derse karşı motive etme konusundaki kaygı düzeyleri, kontrol ideolojilerini yani sınıf yönetimi anlayışını

etkilemektedir. Bu kapsamda öğretmenden beklenen, öğrenciyi motive etme, ilgisini derse çekme ve dersi sevdirmektir. Öğretmenlerin öğrenciyi derse motive etme noktasındaki kaygıları, sınıf yönetiminde gözetim ağırlıklı, kontrole dayalı ve kural ağırlıklı hareket etmelerine neden olabilmektedir.

Motivasyon kaygısının anlamlı bir aracı değişken olarak çıkması ile ilgili olarak araştırmalar incelenmiştir. Alanyazında kaygı bozukluklarının genel değerlendirmesi yapılırken, bireylerin mümkün olduğunca dış tehlikelerden ve iç çatışmalardan kaçınmalarını eğer bu durumlardan kaçınamazlarsa etkili bir şekilde başa çıkmaya çalışmaları önerilmektedir (Kalat ve Shiota, 2012). Kaygının sosyal davranış ve görev performansı üzerindeki etkisini anlamak, genellikle kaygının etkisine ve farklı değişkenlerle ilişkisine aracılık eden bilişsel yapıları anlamayı gerektirir (Zeidner ve Matthews, 2010).

Fullan (2002) öğretmenlerin motivasyonunun sınıf kontrolü ile ilgili olduğuna işaret etmiştir. Motivasyon ve öz-yeterliğin öğrencilerin akademik performansı üzerinde etkili faktörler olduğu ifade edilmiştir (Bandura, 1997). Kızıltepe (2008) öğretmen motivasyonunda öğrenci davranışlarının önemini vurgulamıştır.

Barbetta, Norona ve Bocard (2005) öğretmenlerin genellikle istenmeyen öğrenci davranışlarına olumsuz tepki verdiğini ve alternatif bir yaklaşım denemediklerini ifade etmiştir. Bu bulgulardan hareketle, etkin bir yönlendirme sistemi oluşturmak, olumlu öğrenci davranışlarını pekiştirmek ve öğrencilerin akademik görevlerini çeşitlendirmek gibi öneriler geliştirmişlerdir. Ayrıca, önerilerinden bazıları, kuralları netleştirmek ve sosyal beceriler kazanmak gibi sınıf yönetimi uygulamalarına odaklanmaktadır. Sınıf kuralları basit, açık ve ölçülebilir olmalıdır. Kurallar yazılı olmalı, gerektiğinde güncellenmeli ve öğrenciler için uygulanabilir olmalıdır. Ayrıca, okul ortamı öğrencilere empati, öfke yönetimi, sosyal problemleri çözme ve çatışma çözme gibi sosyal beceriler kazandırmalıdır.

Kottkamp ve Mulhern (1987) öğrencilerin öğrenme sürecine ve okul ile ilgili sorumluluklarına motive olmalarında öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip olmalarının önemine dikkat çekmiştir. Sparks ve Lipka (1992) insancıl kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin kişiler arası ilişkilerinde daha aktif olduklarına,

geleneksel ideallere saygı duyduklarına ve öğrencilere karşı daha duyarlı olduklarına dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda çalışabilmeleri için öğrenciler üzerindeki kontrolün nasıl sürdürüleceğiyle ilgilenmeleri gerekir (McArthur, 1978). Araştırmalar incelendiğinde, yüksek kaygı düzeyinin gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

### 5.2.10. Onuncu Hipoteze İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın, “*Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide, iletişim kaygısı aracılık rolü oynamaktadır.*” hipotezi kabul edilmiştir.

Bu hipoteze ilişkin veriler üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide, iletişim kaygısı kısmi aracılık rolü oynamaktadır. İletişim kaygısının anlamlı bir aracı değişken olarak çıkmasındaki etkenler alanyazında incelenmiştir. Sınıf yönetiminde olumlu ve güvenli bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme sürecinde önem arz etmektedir. Bu durumda, sınıftaki öğrenme ortamının doğası üzerine yapılan araştırmalar sınıftaki iletişime odaklanır (Faust, 1997). Erickson' un (1987) araştırmasına göre öğrencilerin olumsuz davranışlarının daha fazla gözlemlendiği sınıflarda kişiler arası ilişkiler zayıftır ve özellikle sınıf ortamında iletişim sorunları yaşanmaktadır. Böyle bir ortamdaki öğrenci algısı, daha çok öğretmenlerin kendilerini umursamadıkları, kendilerine güvenmedikleri ve kendilerini ifade etme konusunda çekindikleri şeklindedir (Mirón ve Lauria, 1998). Araştırma sonuçları, öğrencilerle güvene dayalı bir ilişki kurulması ve öğrencilerin öğrenmesini destekleyen bir ortam sağlamasının önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin kendi branşlarına hâkim olmaları, müfredatı öğrencilerin anlayabilecekleri ve sevebilecekleri şekilde anlatması, adil değerlendirmeler yapması, çocukların gelişim özelliklerine, değer yargılarına, kişiliklerine saygı duyması, Türkçeyi doğru ve etkili kullanması ve mesleki etiğine uygun davranması vb. gibi niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu niteliklerin etkili bir sınıf yönetiminde öğretmenlere kolaylık sağlayacağı ifade edilebilir.

Brinton (2004) öğretmenlerin dil becerileri ile ilgili kendilerini yetersiz hissettikleri ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin dil becerileri üzerine yapılan araştırmalarda dil yeterlik düzeylerinin artırılması önemli görülmüştür (Braine, 2010). Özellikle öğretmenlerin konuşmalarından kaynaklı sorunlarının kaygı düzeylerini etkilediği ve bu durumu nasıl çözmeleri gerektiği önemli bir konudur. Rajagopalan (2005), dil yeteneklerinden memnun olmayan öğretmenlerin sınıf ortamında özellikle öğretim faaliyetlerini yürütürken kaygı düzeylerinin artabileceğini belirtmiştir.

İletişimde sözel olmayan ipuçlarının kullanılması etkili olabilmektedir. Öğrenciler dersle ilgilenmiyor ve aralarında sohbet ediyorsa, onları tekrar derse katma noktasında bir hatırlatma (bakış, yakın temas...) yeterli olabilmektedir. Yeterli olmasa bile istenmeyen davranışların diğer öğrencilere yayılmasını önlemede etkili olabilmektedir. Ancak sözel olmayan ipuçlarının riski, bazı öğrencilerin bu ipuçlarını anlamaması veya fark etmemesidir. Ayrıca, öğretmenlerin kullandığı jest ve işaretler öğrenciler tarafından yanlış yorumlanabilir (Guerrero ve Floyd, 2005; Heimann, Strid, Smith ve diğerleri, 2006).

İletişim kaygısının aracılık rolünü açıklamanın bir başka noktası da çatışma çözme stratejilerine odaklanmaktır. Jones' a (2004) göre, öğretmenler tarafından kullanılan çatışma çözme stratejisi genellikle iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler, sorunun “ne” olduğunu belirlemeye yönelik yolların belirlenmesi ve sınıf kurallarının öğrencilere hatırlatılmasıdır. Bu iki stratejinin birlikte kullanılması anlaşmazlıkların çözümü noktasında bir model sağlar. Davidson ve Wood (2004) çatışma çözümü konusunda öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler:

- *Sorunun ne olduğuna doğru karar vermek.* Genellikle bu adım aktif dinleme ile ilgilidir.
- *Olası çözümler için beyin fırtınası yapın ve gelecekteki etkinlikleri değerlendirin.* Öğrencileri bu aşamaya dâhil etmek önemlidir.



- *Fikir birliği ile bir çözüm seçmek.* Seçim konusunda tam bir anlaşma mümkün olmayabilir, bazı durumlarda farklılıkları çözmenin demokratik ve kabul edilebilir bir yolu olabileceği belirtilmelidir.
- *Çözüm belirledikten sonra geribildirim almak.* Bazı durumlarda öğretmenlerin veya öğrencilerin beklentileri karşılanmayabilir. Bu çözümün daha sonra tekrar tartışılması gerekebilir.

### 5.3. Öneriler

Araştırmanın öne çıkan bulguları; öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düşük düzeyde; sınıf yönetimi kaygısının alt boyutları olan zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısının yüksek düzeyde; öğrenci kontrol ideolojilerinin gözetimci olduğudur. Ayrıca, öğretmen öz-yeterlik algısının, zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı, iletişim kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri ile negatif düzeyde anlamlı ilişkili olduğu, yine zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısının gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri ile pozitif düzeyde anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısının kısmi aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda ifade edilmiştir.

#### 5.3.1. Uygulayıcılara öneriler

1. a) Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının “çok az yeterli” düzeyde olduğunu göstermektedir. Böyle olmakla birlikte, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin gerçekten “çok az yeterli” olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu kendi algılarıdır. Oysa başka birçok çalışmada, hatta aynı ölçek kullanılarak yapılan çalışmada bile öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek çıktığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmada daha düşük “çok az yeterli” olarak algılamalarının nedeni son yıllarda daha çok zorlanmaları ve özellikle bilgi teknolojileri konusunda bazı sorunlar yaşamaları olabilir. Öncelikle

algılamada bu farkın nereden kaynaklandığı araştırılmalı ve belirlenen nedeni ortadan kaldırmaya dönük eğitim etkinliklerine öncelik verilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak yeterliklerini geliştirmeye dönük eğitim programlarının bir ihtiyaç analizine dayalı olması ve gönüllülük esasına göre yapılması yararlı olabilir.

b) Algı ile olgunun birbirine yaklaşması ve nihayet örtüşmesi ve daha gerçekçi bir algının oluşabilmesi için sürekli bir performans değerlendirme sistemi kurulabilir. Bu performans değerlendirme sistemi öğretmen yeterliklerine dayalı bir ölçme aracı ile ölçülebilir hale getirilebilir. Öğretmenlerin performanslarını sadece kendilerine sormak yerine geliştirilen ölçme aracı ile karşılaştırmalı olarak da incelenebilir. Öğretmenlerin kendilerine ilişkin gerçekçi bir algı oluşturmaları için ölçülebilir başarı standartlarının belirlenmesi, performansın izlenmesi, değerlendirme sürecinin yapılması ve geribildirim verilmesi, değerlendirmenin sonucunda terfi ve ödül gibi kriterlerin konulması etkili olabilir.

c) Öğretmen öz-yeterliklerinin ve algı düzeylerinin artırılması için iyi örneklerin ve doğru rol modellerinin öğretmenlerle buluşturulması katkı sağlayabilir. Bu buluşma demokratik bir ortamda ve meslektaşların gönüllü paylaşımlarına ve gözlemlerine (peer observation) dayalı olmalıdır. Böylece, yeterlikleri artan ve bunun farkına varan/algılayan öğretmenlerin insancıl sınıf yönetimi ideolojilerine yönelmeleri daha kolay olabilir.

2. Araştırmanın bulguları, zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Eğitim fakültelerinde bulunmayan ve öğretmen ihtiyacı olan bölümler için az sayıda öğrenci almak şartı ile zenginleştirilmiş bir programla lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans programları açılabilir. Eğitim Fakülteleri artık kendi programlarını yapabilecekleri için yaşanan sorunlardan hareketle, ihtiyaç analizine dayalı, uygulama ağırlıklı yeni programlar yapabilirler.

3. Araştırma bulguları, öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerini benimsediklerini göstermektedir. Okul yöneticileri öğretmenleri, öğrencilerle, velilerle ve meslektaşları ile ilişkilerinde ve iletişimlerinde daha demokratik davranışlar sergilemeleri konusunda uyarabilir, özendirir, bu konuda eğitim almalarını sağlayabilir. Bu anlamda okul, bir bürokratik sosyalleşme ortamı olarak sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin davranışlarını değiştirebilmeleri için bir ortam, iklim ve kültür oluşturabilirler.
4. Araştırmanın bulgusu, öğretmenlerin öz-yeterlik algısının, zaman yönetimi kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ders zamanını etkin kullanmaları öz-yeterlik algıları ile ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda ders planının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilik döneminde, staj ya da adaylık döneminde ders planı yapmayı öğrenmeyen öğretmenlerin daha sonraki dönemlerde bunu öğrenmesi zor olmaktadır. Bu amaçla ilköğretim düzeyinde müfettişler öğretmenin dersini dinler, ders planına, sınıf defterine, konuya, materyallere bakar, öğretmene çeşitli tavsiyelerde bulunurdu. Son yıllarda ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmasına karar verilmesi çok tartışılan bir konu olmuştur. Böyle olmakla birlikte bu sorumluluğun da okul yöneticisine verilmesi, eğitim sistemi açısından okul yöneticisinin önemini daha da artırmıştır. Bu nedenle yönetici yetiştiren lisansüstü programlarda ders denetimine ilişkin bir içeriğin olması katkı sağlayabilir.
5. Araştırmanın bulgusu, öğretmenlerin öz-yeterlik algısının, motivasyon kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Öğretmenlerin amacı öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleridir. Bu anlamda yeteneklerine göre en iyi yaptıkları aktivitelerin farkında olmaları öz-yeterlik inançlarının gelişmesinde önemlidir. Bu aktiviteleri yaparken öğretmenlerin motivasyon kuramlarını ve uygulamalarını öğrenmeleri ve öğrencilerin yaş gruplarına ve gelişim özelliklerini dikkate alarak hangi durumlarda kullanılabilir olduğunu bilmeleri yararlı olacaktır. Bu kapsamda, öğretmenler için uygulamalı motivasyon kuramları örneklerinin farklı senaryolarla ilişkilendirildiği çevrimiçi eğitim videoları hazırlanabilir.

6. Araştırmanın bulgusu, öğretmenlerin öz-yeterlik algısının, iletişim kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Bu noktada, iletişim yeterliği aslında öz-yeterliğin bir boyutudur. Güzel konuşabilen, kendini iyi ifade edebilen, öğrencilerine rol model olabilen ve Türkçeyi doğru kullanan öğretmenin, öz-yeterliğinin de yüksek olacağı ifade edilebilir. Bu kapsamda sorun yaşayan öğretmenler için hizmetiçi eğitimlerde diksiyon eğitimlerine ve etkili iletişim becerileri eğitimlerine ağırlık verilebilir. Uzmanlar tarafından etkileşimli ve uygulamaya dönük olarak sağlanan bu eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını geliştirmelerine ve etkili iletişim becerileri açısından kaygıyı azaltmalarına yardımcı olabilir.
7. Araştırma bulgusu, zaman yönetimi kaygısının öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamında öncelikleri belirlemesi ve tüm düzenlemeleri bu önceliklere göre yapması zamanı etkin kullanmaları açısından önemlidir. Bu kapsamda sistematik ve planlı çalışmak öğretmenlere olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada da katkı sağlayabilir. Sınıf yönetimi konusunda farklı zaman yönetimi yaklaşımları (Pareto' nun 80/20 ilkesi, ABC yaklaşımı, İyileştirme yaklaşımı vb.) kullanılması öğretmenlerin zamanı etkin kullanamamaktan kaynaklı kaygılarını azaltmaları ve daha demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaları açısından yararlı olabilir.
8. Araştırma bulgusu, motivasyon kaygısının öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme konusundaki kaygıları, kontrol ideolojilerini yani sınıf yönetimi anlayışını etkilemektedir. Yani öğrenciyi motive edemeyen, ilgisini derse çekemeyen ve dersi sevdiremeyen öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gözetim ağırlıklı, kontrole dayalı ve kural ağırlıklı hareket etmelerine neden olabilmektedir. Öğrencileri bir amaç doğrultusunda harekete geçirmek ve dersi zevkli hale getirmek için öğretmenlerin öğretimsel liderlik sergilemeleri yararlı olacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik yüz yüze veya online olmak üzere liderlik eğitimlerine ağırlık verilebilir.

9. Araştırma bulgusu, iletişim kaygısının öğrenci kontrol ideolojilerini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerin davranış sorunlarını en aza indirmek için olumlu sınıf ortamı oluşturmalı ve olumsuz davranış sergileyen öğrencilere eğitici yollarla müdahale etmelidir. Bu anlamda iletişimin rolü ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışını benimsemeleri önemlidir. Bu durum beraberinde işlevsel olmayan çatışmalarında önlenmesine katkı sağlayacaktır. Hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere iletişim ve çatışma çözme eğitimleri verilebilir.

10. Araştırma bulguları, öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide sınıf yönetimi kaygısı alt boyutlarının aracılık rolü olduğunu göstermektedir. Etkileşimli eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını geliştirerek, kaygılarını azalttığı alanyazında belirtilmiştir. Önemli olan, öğretmenlerin bu tür eğitimdeki deneyimlerini öğrencilerle paylaşmaları, öğrendiklerini sınıfta eğitimde uygulayabilmeleri ve öğrenciler üzerindeki etkisini anlamalarıdır. Öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme fırsatına sahip olmaları ve sınıftaki etkili uygulamaları tanımaları için yetkililerin daha fazla zaman ayırması ve işbirlikçi eğitim faaliyetleri yoluyla öğretmenleri desteklemesi önemlidir. Bu konuda okul, ilçe ve il zümre öğretmen kurulu toplantılarının ve öğretmenler kurulu toplantılarının gündem maddelerinin uzmanlarca belirlenmesi ve bu toplantılara gerektiğinde uzman katılımının sağlanması yararlı olabilir.

### 5.3.2 Araştırmacılara öneriler

1. Sınıf yönetimi kaygısı ölçeği ile öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarını etkileyen farklı değişkenler birlikte araştırılabilir.

2. Bu araştırma Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Farklı bölgelerde araştırmalar yapılabilir.

3. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yapısal eşitlik modeli tercih edilmiştir. Nitel veya karma desenlerin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

4. Öğretmen öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri değişkenlerinin özellikle eğitim programlarının uygulanması ile ilişkilendirildiği bir eylem araştırması yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53–62.
- Adwere-Boamah, J. (2010). A study of pupil control ideology: A person-oriented approach to data analysis. *Journal of Instructional Pedagogies*, 4, 1-5.
- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2016). Beginning early childhood education teachers' classroom management concerns. *Teachers and Teaching*, 22(6), 700-715.
- Akgün, A., Gönen S., ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Albertson, L., & Kagan, D. (1987). Occupational stress among teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 69-75.
- Alkan, F., & Erdem, E. (2012). The Relationship Between Teacher Self-efficacy and Competency Expectations of Chemistry Teacher Candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47(1), 1927–1932.
- Allen, J. S., & Klein, R. J. (1996). *Ready Set R.E.L.A.X. A research-based program of relaxation, learning and self-esteem for children.*: Inner Coaching.
- Allen, S. J., & Blackston, A. R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact of teacher and student behavior change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, 18(1), 22–51.

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86–95.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101–126.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching ve Teacher Education, 23*(7), 1113-1126.
- Ammah, J. O. A., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal, 89*(2), 40-54.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52*(3), 368-420.
- Anderson, S., & Betz, N. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior, 58*(1), 98–117.
- Anopchand, N. K. (2000). The impact of expressive writing on prospective teachers' sense of efficacy, stress, burnout, and satisfaction with teaching. *Dissertation Abstracts International Humanities and Social Sciences, 61*(6), 22–59.
- Anthony, A. B., Gimbert, B. G., Fultz, D. M., & Parker, R. A. (2011). Examining the relationship between E-coaching and the self-efficacy of novice teachers seeking certification through alternative routes. *Journal of the National Association for Alternative Certification, 6*(1), 46–64.
- Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2015). Developing science-specific, technical vocabulary of high-school newcomer English learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 20*(3), 252–271.



- Ardasheva, Y., Carbonneau, K. J., Roo, A. K., & Wang, Z. (2018). Relationships among prior learning, anxiety, self-efficacy, and science vocabulary learning of middle school students with varied English language proficiency. *Learning and Individual Differences, 61*(1), 21–30.
- Ardasheva, Y., Norton-Meier, L., & Hand, B. (2015). Negotiation, embeddedness, and on-threatening learning environments as themes of science and language convergence for English language learners. *Studies in Science Education, 51*(2), 201–249.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Report No. R-2007-LAUDS; ERIC Document Reproduction No. 130 243. Rand Corporation.
- Armstrong, D. (2018). Addressing the wicked problem of behaviour in schools. *International Journal of Inclusive Education, 22*(9), 997-1013.
- Arregui, P. (2000). Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En: P. Arregui, M. Benavides, S. Cueto, B. Hunt, B. J. Saavedra y W. Secada (2004) “*Es posible mejorar la educación peruana*” *Evidencias y posibilidad*. Grade.
- Arthaud, T., Aram, R., Breck, S., Doelling, J., & Bushrow, K. (2007). Developing collaboration skills in pre-service teachers: A partnership between general and special education. *Teacher Education and Special Education, 30*(1), 1–12.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*(5), 28-32.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers’ sense of efficacy and student achievement*. Longman.  
[https://openlibrary.org/books/OL3029126M/Making\\_a\\_difference](https://openlibrary.org/books/OL3029126M/Making_a_difference)

- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional ve Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.
- Averill, J. R. (1997). The emotions: An integrative approach. In R. Hogan, J. A. Johnson ve S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (ss. 513–541). Academic Press.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Axtell, C., & Parker, S. (2003). Promoting role breadth self-efficacy through involvement, work redesign and training. *Human Relations*, 56(1), 113-131.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S.Ramachaudran (Ed.), *Encyclopaedia of Human Behaviour*, (Vol. 4, 71-81). Academic Press.

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology: An international review*, 51 (2), 269-290.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F.Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 1-43). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 108-119.
- Barbetta, P. M., Norona, K. L., & Bicard, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11– 19.
- Barfield, V., & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *The Journal of Experimental Psychology*, 42 (4), 6-11.
- Barley, S. R., & Kunda, G. (1992). Design and devotion: The ebb and flow of rational and normative ideologies of control in managerial discourse. *Administrative Science Quarterly*, 37(3), 363-399.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical

- considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Bartak, L., & Fry, J. (2004). Are students with special needs in mainstream classes adequately supported? *Australian Journal of Learning Disabilities*, 9(1), 16–21.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen Adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 14-26.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231.
- Bayram, F., & Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları* (1. baskı). Ezgi Kitabevi.
- Bean, J. S., & Hoy, W. K. (1974). Pupil control ideology of teachers and instructional climate in the classroom. *The High School Journal*, 58(2), 61-69.
- Bear, G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27(1), 14-32.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
- Bembenutty, H. (2008). The teacher of teachers talks about learning to learn: An interview with Wilbert (Bill) J. McKeachie. *Teaching of Psychology*, 35(4), 363-385.

- Bemmels, H. R., Burt, S. A., Legrand, L. N., Iacono, W. G., & McGue, M. (2008). The heritability of life events: An adolescent twin and adoption study. *Twin Research and Human Genetics, 11*(3), 257–265.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519–539.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45-68.
- Blanco, B. Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. (Spanish). *e-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation, 16*(1), 1-28.
- Blank, M. A., & Sindelar, N. (1992). Mentoring as professional development: From theory to practice. *Clearing House, 66*(1), 22-26.
- Blase, J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal, 23* (1), 13-40.
- Bliss, T., & Mazur, J. (2006). Common thread case project: Developing associations of experienced and novice educators through technology. *Journal of TeacherEducation, 47*(3), 185-190.
- Blust, R. S., & Willower, D. J. (1979). Organizational pressure: Personal ideology and teacher pupil control behavior. *Journal of Educational Administration 17*(1), 68-74.
- Bodine, J. C., Olivarez, A., & Ponticell, J. A. (2000). Adjudicated students' perceptions of ideal teacher characteristics. [https://pdfs.semanticscholar.org/2e49/91f1b8c37dac7e53d71c7f3864785263ea4a.pdf?\\_ga=2.161805308.1578052491.1586771001-1578270946.1564179498](https://pdfs.semanticscholar.org/2e49/91f1b8c37dac7e53d71c7f3864785263ea4a.pdf?_ga=2.161805308.1578052491.1586771001-1578270946.1564179498)

- Bong, M. (2006). Asking the right question. How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 287–305). Information Age.
- Booth-LaForce, C., Oh, W., Kennedy, A. E., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2012). Parent and peer links to trajectories of anxious withdrawal from grades 5 to 8. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 41(2), 138-149.
- Borders. L. D., & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Lawrence Earlbaum.
- Borg, M., Riding, R., & Falzon, J. (1991). Stress in teaching; A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11 (1), 59-75.
- Borg, M., & Riding, R. (1993). Teacher stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 271-286.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In R. C. Calfee & D. C. Berliner (Eds.), *Handbook of educational psychology* (ss. 673–708). Macmillan Library Reference.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., & DePree, J. D. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21(1), 9-16.
- Boudreau, M. C., Gefen, D., & Straub, D. W. (2001). Validation in IS research: A state of the art assessment. *MIS Quarterly*, 25 (1), 1-24.
- Boynton, M., & Boynton, C. (2007). *The educator's guide to assessing and improving school discipline programs*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Boysan, M. (2006). *Çok örneklemlı yapısal eşitlik modelleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Braine, G. (2010). *Nonnative speaker English teachers: Research, pedagogy, and Professional growth*. Routledge.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of self-efficacy of middle school science students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Britton, B. K., & Glynn, S. M. (1989). Mental management and creativity: A cognitive model of time management for intellectual productivity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*, (ss. 429-440). Plenum Press.
- Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers and effective behaviour management: An evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21(4), 188-193.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (Third Ed.). Routledge.

- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239–253.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology, 2*(4), 47-63.
- Bruch, M. A. (2001). Shyness and social interaction. In C. W. Ray & L. E. Alden (Eds.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (ss. 195–215). John Wiley ve Sons.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 8-22.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science, 47*(2), 175–183.
- Bullough, R. V., & Stokes, D. K. (2004). Analyzing personal teaching metaphors in pre-service teacher education as a means of encouraging professional development. *American Educational Research Journal, 31*(1), 197-224.
- Bümen, N. T. (2009). Possible effects of professional development on Turkish teachers' self-efficacy and classroom practice. *Professional Development in Education, 35*(2), 261–278.
- Burden, P. R. (2020). *Classroom management: Creating a successful learning community* (7th. Ed.). John Wiley.
- Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. Macmillan.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*, 470-483.



- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, deney ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (Third Edition)*. Routledge.
- Byrne, K. C. (2017). *Teacher self-efficacy in classroom management amongst novice middle school teachers*. Ed.D. Dissertations. 28. <https://commons.cu-portland.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=edudissertations>
- Cadavid, V., & Lunenberg, F. (1991). *Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 333 560)
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Yayınları.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Carr, D. (2013). *The effects of teacher preparation programs on novice teachers regarding classroom management, academic preparation, time management and self-efficacy* (Order No. 3604827). ProQuest Dissertations ve Theses Global: Social Sciences. (1476209749).

- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: Social skill deficits, or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy*, 43(1), 131–141.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Newman, D. L., & Silva, P. A. (2002). Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders: Longitudinal evidence from a birth cohort. In M. E. Hertzog & E. A. Farber (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development* (ss. 319–331). Brunner/Mazel.
- Cattell, R. B. (2008). Advances in Cattellian personality theory. In O.P. John, R. W. Robins ve L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (ss. 101-110). The Guildford Press.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (2.baskı). Anı Yayıncılık.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 160-167.
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54.
- Chan, D. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(7), 735-746.
- Charalambous, C. Y., & Philippou, G. N. (2010). Teachers' concerns and efficacy beliefs about implementing a mathematics curriculum reform: Integrating two lines of inquiry. *Educational Studies in Mathematics*, 75(1), 1-21.

- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Education Study Mathematics*, 67(2), 125–142.
- Chesnut, S. R., & Cullen, T. A. (2014). Effects of self-efficacy, emotional intelligence, and perceptions of future work environment on pre-service teacher commitment. *The Teacher Educator*, 49(2), 116-132.
- Chester, M. D., & Beudin, B. O. (2006). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai Primary School Teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103–121.
- Cheung, R., & Au, T., (2011). Nursing students' anxiety and clinical performance. *Journal of Nursing Education*, 50(5), 286–289.
- Chiecher, A. (2009). Búsqueda de ayuda en ambientes virtuales relaciones con la orientación hacia el aprendizaje y la autoeficacia percibida. (Spanish). *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 9(10), 78-89.
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183–190.
- Chotas, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, Spring, 46(2), 159-184.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43–54.

- Cifre, E., & Salanova, M. (2015). El poder de la autoeficacia en la mejora de la salud psicosocial de la persona teletrabajadora.(The power of self-efficacy in the improvement of psychosocial health of the teleworker). *Persona*, 15(1), 71–98.
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. Heimberg, M. Liebowitz, D. A. Hope & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment*. Guilford Press.
- Clift, R. T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (ss. 309-424). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cocca, M., Cocca, A., & Castro, J. L. D. (2017). Physical Education teachers' concerns and their relation with self-efficacy. [https://www.researchgate.net/publication/318457894\\_Physical\\_Education\\_teachers'\\_concerns\\_and\\_their\\_relation\\_with\\_self-efficacy](https://www.researchgate.net/publication/318457894_Physical_Education_teachers'_concerns_and_their_relation_with_self-efficacy)
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Colt, J. M. (1990). Support for new teachers in literature-based reading programs. *Journal of Reading*, 34(1), 64-66.
- Conrad, A., & Roth, W. T. (2007). Muscle relaxation therapy for anxiety disorders: It works but how? *Journal of Anxiety Disorders*, 21(3), 243-264.

- Conroy, M. D. (2012). *Facultad de letras y ciencias humanas la autoeficacia docente en la práctica pedagógica*. Thesis, Pontificia Universidad Católica Del Peru, Peru.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., & Esguerra, G. A. (2008). Quality of life, self-efficacy, coping strategies and treatment adherence in patients with chronic renal failure undergoing hemodialysis. *Psicología y Salud*, 18(2), 165–179.
- Cook, B. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34 (4), 203-213.
- Cooper, C. L. (1983). Identifying stressors at work: Recent research development. *Journal of Psychosomatic Research*, 27(5), 369-376.
- Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P. J., LaPolla, S., MacSuga-Gage, A. S., & Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(1), 13-24.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169–182.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications, Inc.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Czerniak, C., & Schriver, M. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education* 5(3), 77-86.

- Çınar, D. K. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin beslenme eğitimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aydın.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Daniels, J. A. (1997). The influence of performance feedback and causal attributions upon ratings of counseling self-efficacy. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.  
<https://search.proquest.com/docview/304357002>
- Dannahy, L., & Stopa, L. (2007). Post-event processing in social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 45(6), 1207–1219.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138.
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
- Dave, R. H. (1998). *Competency based and commitment oriented teacher education for quality school education (Initiation Document)*. National Council for Teacher Education.
- Davidson, J., & Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into Practice*, 43(1), 6–13.

- De Luis, E. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente. *Estudios Sobre Educacion*, 13(1), 207-209.
- DeCorse, C. J. B., & Vogtle, S. P. (2007). In a complex voice: The contradictions of male elementary teachers' career choice and professional identity. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 37-46.
- Degnan, K. A., Almas, A. N., & Fox, N. A. (2010). Temperament and the environment in the etiology of childhood anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 497-517.
- Deibert, J. P., & Hoy, W. K. (1977). Custodial high schools and self-actualization of students. *Educational Research Quarterly*, 2(2), 24-31.
- DeJarnette, N. K., & Sudeck, M. (2015). Supporting clinical practice candidates in learning community development. *Teacher Development*, 19(3), 311-327.
- Del Rio, B., Rodriguez, M., Rodriguez, K., & Águila, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. Teacher self-efficacy: a challenge in the actions of the university professor of medical sciences. *Edumecentro*, 10(2), 171-187.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Diamantopoulos, A. (2011). Incorporating formative measures in to covariance-based structural equation models. *MIS Quarterly*, 35 (2), 335-358.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion:

Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41(1), 62-72.

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: a moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583.

Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.

Dobson, R., Goldenberg, R., & Elsom, B. (1972). Pupil control ideology and teacher influence in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 66(2), 76-80.

Dodge, J. (1982). Reducing supervisee anxiety: A cognitive-behavioral approach. *Counselor Education and Supervision*, 22(1), 55-60.

Dodge, T. R., Rudick, S., & Colker, L. J. (1991). *Creative curriculum for family childcare*. Teaching Strategies, Inc.

Doğan, T., & Çoban, A. Ç. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 34(153), 157-168.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74.

Dönmez, B. (2017). Saygın öğretmen yetiştirme ve istihdamı üzerine düşünceler. *Eğitime Bakış*, 13(41), 22-41.

Dönmez, B., & Özkul, R. (2020). Öğretmen andının öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasına katkısı. *Milli Eğitim*, 49(227), 345-370.



- Driscoll, M. (2013). *Psychology of learning for instruction* (3 ed.). Pearson
- Duck, L. (2007). Using sounder foundations to help avoid the “why new teachers cry” phenomenon. *The Clearing House*, 81(1), 29–36.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching* (2 ed.). Routledge.
- Edwards, T., & Hardy, L. (1996). The interactive effects of intensity and direction of cognitive and somatic anxiety and self-confidence upon performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(3), 296-312.
- Elliott, E., Isaacs, M., & Chugani, C. (2010). Promoting self-efficacy in early career teachers: A principal’s guide for differentiated mentoring and supervision. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 4(1), 131-146.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755–765.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Anxiety Disorders*, 15(3), 231–245.
- Epstein, A., & Willhite, G. L. (2015). Teacher efficacy in an early childhood professional development school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 189–197.

- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335-336.
- Ernst, C., & Rogers, M.R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322.
- Etzioni, A. (1960). Two approaches to organizational analysis: A critique and a suggestion. *Administrative Science Quarterly*, 5(2), 257-278.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. The Free Press.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L., & Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22(3), 247-265.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice and contemporary issues* (ss. 3-16). Routledge.
- Eysenck, H. J. (1982). *Personality, genetics, and behavior*. Praeger.
- Fabio, A. D., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 315-325.
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Lane, K. L., Lee, D., Sutherland, K. S., Hall, C. M., & Murray, R. A. (2013). Conceptual foundations and components of a contextual intervention to promote student engagement during early adolescence: The supporting early adolescent learning and social success (SEALS) model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(2), 115-139.

- Faust, M. A. (1997). Beyond individual response: Toward a dialogical approach to literature instruction. In S. A. Stahl, D. A. Hayes (Eds.). *Instructional models in reading* (ss. 331–350). Erlbaum.<https://books.google.com.tr/>
- Fernández, M, (2008). Burnout, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fáticos. *Cienc Trab. Oct-Dic, 10 (30),120-125.*
- Feuerborn, L. L., & Chinn, D. (2012). Teacher perceptions of student needs and implications for positive behavior supports. *Behavioral Disorders, 37(4), 219-231.*
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. SAGE Publications.
- Fimian, M. (1982).What is teacher stress? *The Clearing House, 56(3), 101-105.*
- Fink, G. (2016). *Stress: The Health Epidemic of the 21st Century*. Elsevier Neuroscience. <http://scitechconnect.elsevier.com/stress-health-epidemic-21st-century>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39(1), 17-32.*
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42(3), 247-260.*
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

- Frase, L. E., & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: impact on participatory management. *NASSP Bulletin*, 76(540), 37-43.
- Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56–60.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13(1), 255-278.
- Friedlander, M. L., Keller, K. E., Peca-Baker, T. A., & Olk, M. E. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees' self-statements, anxiety level, and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 73-77.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28 –35.
- Friedman, I.A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom organization conceptualisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Fritz, J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88(4), 200–208.
- Fry, M., & MacGregor, C. (2014). Confidence and impact on clinical decision-making and behaviour in the emergency department. *Australasian Emergency Nursing Journal*, 17(3), 91–97.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70 – 84.
- Fullan, M. (2002). The change leader: Beyond instructional leadership. *Educational Leadership*, 59, 16-21.

- Fuller, B., Wood, K., Rapoport, T., & Dornbusch, S. M. (1982). The organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research*, 52 (1), 7–30.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Journal*, 6 (2), 207-226.
- Fusco, M. (2017). Burnout factories: The challenge of retaining great teachers in charter schools. *Phi Delta Kappan*, 98(8), 26-30.
- Gaffney, P. V., & Byrd-Gaffney, S. (1996). *An investigation into the testreliability of the pupil control ideology form*. (ERIC Document ReproductionService No. ED397098). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397098.pdf>
- Gallagher, R., Donoghue, J., Chenoweth, L., Stein-Parbury, J. (2008). Self-management in older patients with chronic illness. *International Journal of nursing Practice*, 14(5), 373–382.
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & William, R. L. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*, 15(2), 233-249.
- Gavora, P. (2011). Measuring self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79-94.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 624-640.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1–14.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

- Gilbert, D. C., & Levinson, D. J. (1957). "Custodialism" and "humanism" in mental hospital structure and in staff ideology. In M. Greenblatt, D. J. Levinson ve R. H. Williams (Eds.). *The patient and the mental hospital*. Free Press. Glencoe. <https://books.google.com.tr/>
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467–476.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- González, J., & Garcés de los Fayos, E. J. (2014). Individual differences and indicators of anxiety as adaptive strategies of self-efficacy in the athlete. *Ansiedad y Estrés*, 20(1), 51–59.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2007). *Looking in Classrooms (10th Edition)*. Longman.
- Goor, M. B., Schwenn, J. O., & Boyer, L. (1997). Preparing principals for leadership in special education. *Intervention in School and Clinic*, 32(3), 133-141.
- Gouldner, A. W. (1954). *Patterns of industrial bureaucracy*. The Free Press.
- Graham, G., Holt-Hale, S., & Parker, M. (2013). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education*. McGraw Hill.
- Graham, S., Benson, J., & Henry, N. (1985). An analysis of the dimensionality of the pupil control ideology scale. *Educational and Psychological Measurement*, 45(4), 889-896.
- Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2000). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Apuntes de Psicología*, 18(1), 57–75.

- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). *Training our future teachers: Classroommanagement. revised* National Council on Teacher Quality. Washington, DC 20005.
- Greer-Chase, M., Rhodes, W., Kellam, S. (2002). Why the prevention of aggressive disruptive behaviors in middle school must begin in elementary school. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(5), 242–245.
- Griggs, M. S., Rimm-Kaufman, S. E., Merritt, E. G., & Patton, C. L. (2013). The Responsive Classroom approach and the fifth grade students' math and science anxiety and self-efficacy. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 360–373.
- Gruber, H. E., & Davis, S. N. (1998). Inching our way up Mount Olympus: The evolving-systems approach to creative thinking. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*(ss. 243-270). Cambridge University Press.
- Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2005). *Non verbal communication in close relationships*. Erlbaum.
- Gurung, R. A. R., Daniel, D. B., & Landrum, R. E. (2012). A multisite study of learning in introductory psychology courses. *Teaching of Psychology*, 39(3), 170-175.
- Guskey, T. R. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7(1), 70–80.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245–259.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 87-106.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall.
- Hall, B. L., & Hursch, D. E. (1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3(4), 73-96.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. State University of New York Press.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (3rd ed.). Pearson.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC questionnaire*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas (ERIC Document Reproduction Service No. ED 147342).
- Hall, H. K., & Kerr, A.W. (1998). Predicting achievement anxiety: A social-cognitive perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(1), 98-111.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research: 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192.



- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854.
- Harris, K. R., Halpin, G., & Halpin, G. (1985). Teacher characteristics and stress. *The Journal of Educational Research, 78*(6), 346-350.
- Hart, C. (1999). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination* (1st ed.). SAGE.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal, 29*(4), 777–807.
- Hartzell, G., & Petrie, T. (1992). The principal and discipline: Working with school structures, teachers, and students. *Clearing House, 65*(5), 376-380.
- Haser, Ç. (2010). Learning to teach in the national curriculum context. *European Journal of Teacher Education, 33*(3), 293–307.
- Heerey, E. A., & Kring, A. M. (2007). Interpersonal consequences of social anxiety. *Journal of Abnormal Psychology, 116*(1), 125–134.
- Heflin, J., & Bullock, L. (1999). Inclusion of students with emotional/behaviorial disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure, 43*(3), 103-111.
- Heimann, M., Strid, K., Smith, L., Tjus, T., Ulvund, S., & Meltzoff, A. (2006). Exploring the relation between memory, gestural communication, and the emergence of language in infancy: a longitudinal study. *Infant and Child Development, 15*(3), 233–249.

- Helena Syna, D. (2005). Article information : Conflict management in work teams : the role of social self-efficacy and group identification. *The International Journal of Conflict Management*, 16(2), 183–208.
- Helsel, A. R. (1971). Value orientation and pupil control ideology of public school educators. *Educational Administration Quarterly* 7(1), 24-33.
- Helsel, A.R., & Willower, D.J. (1974). Toward definition and measurement of pupil control behavior. *The Journal of Educational Administration*, 12(1), 114-123.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41- 60.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103–116.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta Yayınları.
- Hicks, S. D. (2012). *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management* (Order No. 3516823). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global: Social Sciences. (1030435909).
- Hipp, K., & Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136–150.
- Ho, I. T., & Hau, K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 313–323.

- Hollingsworth, E., Ford-Gilboe, M. (2006). Registered nurses' self-efficacy for assessing and responding to woman abuse in emergency department settings. *Canadian Journal of Nursing Research*, 38(4), 54–77.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Hoy, W. (2001). The pupil control studies: a historical, theoretical, and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39 (5), 424-41.
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students. *Journal of Educational Administration* 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw Hill.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93.
- Huberty, T. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents: Assessment, Intervention and Prevention*. Springer.

- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *Journal of Educational Research, 105*(4), 245–255.
- Hui, C., Snider, L., & Couture, M. (2016). Self-regulation work shop and occupational performance coaching with teachers: A pilot study. *The Canadian Journal of Occupational Therapy, 83*(2), 115–125.
- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., Popadić, M. (2015). Teachers' sense of efficacy and implications for implementation of inclusive education. *Special education and rehabilitation(Beograd), 14*(3), 345-365.
- İncebacak, B. B., & Ersoy, E. (2016). Matematik neden beni kaygılandırır. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13-2*(25), 1-15.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*, 499–534.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60* (8), 30-33.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & Stuckey, D. (2014). *Seven trends: the transformation of the teaching force*. CPRE Report. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Irwin, L., & Nucci, C. (2004). Perceptions of students' locus of control of discipline among pre-service and in-service teachers in multicultural classrooms. *Intercultural Education, 15*(1), 59-71.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Kent Matbaası.
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural equation modeling, 10*(1), 128-141.

James, P., & Steger, M. (2013). *Justice Globalism: Ideology, crises, policy*. SAGE.

Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119–138.

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593.

Johnson, S., Cooper, C. L., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.

Jones, F. (2007). *Tools for teaching: Discipline instruction motivation*. Fredric H. Jones ve Associates. <https://books.google.com.tr/>

Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E., & Broadbent, E. (2008). *Painful lessons: The politics of preventing sexual violence and bullying at school*. UK: Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3312.pdf>

Jones, T. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1–2), 233–267.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.

Kalat, J. W., & Shiota, M. N. (2012). *Emotion*. Berkeley.

Kandakai, T. L., & King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.

- Karaarslan, G., & Sungur, S. (2011). Elementary school student's self-efficacy beliefs in science: Role of grade level, gender and socio-economic status. *Science Education International*, 22(1), 72–79.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 507-525.
- Kendall, P. C. (2005). Anxiety Disorders in Youth. In P. Kendall. (Ed.). *Child and Adolescent Therapy*. The Guilford Press.
- Kent-Walsh, J. E., & Light, J. C. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104-124.
- Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., & Yandell, S. (2000). Preservice teachers' knowledge of effective classroom management strategies: defiant behavior. In: *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 444941.
- Killion, R. (1998). Student discipline methods and resources used by Indiana secondary school administrators. *NASSP Bulletin*, 82(596), 44-49.
- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1117–1123.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Malatya.

- Kirtman, L. (2009). Online versus in-class courses: An examination of differences in learning outcomes. *Issues in Teacher Education*, 18, 103-116.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 515-530.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. Ed.). Guilford Press.
- Kneisl, C. (2013). Stress, anxiety and coping. In: Kneisl, C., Wilson, H., Trigoboff, E. (Eds.), *Contemporary Psychiatric-Mental Health Nursing*. Pearson-Prentice Hall.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids: The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Kocabaş, I. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129(4), 724-733.

- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge. In P. Kell, W. Vialle, D. Konza ve G. Vogl (Eds.), *Learning and the learner: Exploring learning fornew times*. Wollongong, Australia: University of Wollongong. <http://ro.uow.edu.au/edupapers/36/>
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30-41.
- Kreitener, R., Kinicki, A., Cole, N., & Digby, V. (2010). *Organizational behaviour* (3<sup>rd</sup> edition). New York: Mc Graw Hill.
- Krueger, R. F., Markon, K. E., & Bouchard, T. J. (2003). The extended genotype: The heritability of personality accounts for the heritability of recalled family environments in twins reared apart. *Journal of Personality*, 71(5), 809–833.
- Kvarme, L., Haraldstad, K., Helseth, S., Sørum, R., & Natvig, G. (2009). Associations between general self-efficacy and health-related quality of life among 12-13-year-old school children: a cross-sectional survey. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7(1), 85.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.
- LaLande, L., Bambling, M., King, R., & Lowe, R. (2011). Breathwork: An additional treatment option for depression and anxiety? *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 42(2), 113-119.



- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on studentteachers' attitudes towards inclusion in Northern Ireland. *Journal of Educationfor Teaching: International Research and Pedagogy*, 33(1), 99-113.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., Fitchett, P. G., Lineback, S., & Reiser, J. (2015). Identification of elementary teachers' risk for stress and vocational concerns using the national schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 23(43), 1-34.
- Lampadan, N. (2014). Understanding the causes of anxiety and coping strategies of student teachers during their internship: A phenomenological study. *Catalyst*, 10 (2), 34-45.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 105-120.
- Lau, J. Y. F., Gregory, A. M., Goldwin, M. A., Pine, D. S., & Eley, T. C. (2007). Assessing gene-environment interactions on anxiety symptom subtypes across childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 19(4), 1129–1146.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis (1st. ed.)*. Springer.
- Lee, H. W. (2008). A study on the personality disposition of early childhood teachers affecting the teachers' beliefs of efficacy. *Korean Journal of Child Studies*, 29(2), 139–153.
- Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2008). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38(1), 1–21. doi:10.1007/s11251-008-9075-4

- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 529–545.
- Levitt, J., & Karekla, M. (2005). Integrating Acceptance and Mindfulness with Cognitive Behavioral Treatment for Panic Disorder. *Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety: Conceptualization and treatment* (ss. 165-188). Springer Science + Business Media.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China and Israel. *Teaching ve Teacher Education, 21*(6), 729-741.
- Li, H., & Liu, H. (2000). Teacher efficacy and its impact on the teaching behavior. *Educational Research and Experiment, (1)*, 50–55.
- Licata, J. W., & Willower, D. J. (1975). Students brinkmanship and the school as asocial system. *Educational Administration Quarterly, 11* (2), 1-14.
- Liddle, B. J. (1986). Resistance in supervision: A response to perceived threat. *Counselor Education and Supervision, 26*(2), 117-127.
- Lin, H., Gorrell, J., & Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on U.S. and Taiwan pre-service teachers' efficacy beliefs. *Journal of Education Research, 96*(1), 37–46.
- Locke, E., & Latham, G. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science, 15*(5), 265–268.
- Logan, J. G. (2003). *Classroom management: Techniques, policies, procedures, and programs to ensure that discipline "rules" in your classroom.*  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479639.pdf>

- Longway, T., & Cockman, N. (2002). Lessons about motivation and classroom management. *The English Journal*, 91(4), 23-25.
- Lunenburg, F. C., & Irby, B. J. (2008). *Writing a successful thesis or dissertation: Tips and strategies for students in the social and behavioral sciences*. Corwin Press.
- Lunenburg, F.C., & O'Reilly, R. R. (1974). Personal and organizational influence on pupil control ideology. *The Journal of Experimental Education*, 42(3), 31-35.
- Lunenburg, F. C., & Schmidt, L. J. (1989). Pupil control ideology, pupil control behaviour and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (4), 36-44.
- Macey, W., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 3-30.
- Malinen, O. (2013). *Inclusive education from teachers' perspective examining pre and in service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China*. University of Eastern Finland: Joensuu, Finland.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Manzano, G., & Ramos, F. (2000). Hospital nursing and burnout syndrome. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 197-214.
- Margolis, H., & Pica, L., Jr. (1990). The effects of audiotaped progressive muscle relaxation training on the reading performance of emotionally disturbed adolescents. *Journal of Clinical Reading: Research and Programs*, 3(2), 9-13.

- Marshall, J. C. (2016). *The highly effective teacher: 7 classroom-tested practices that foster student success*. Association for Supervision and Curriculum Development: United States. <http://www.ascd.org/publications/books/117001/chapters>
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). *Teacher experience, training, and age: The influence of teacher characteristics on classroom management style*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. Dallas, TX. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440963.pdf>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. (5th ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mason, T. C. (1997). Urban field experiences and prospective teachers' attitudes toward inner-city schools. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 29-40.
- Matoti, S. N., Junqueira, K. E., & Odora, R. J. (2013). Assessing the teaching efficacy beliefs of teacher trainees: A comparison of two institutions of higher learning in South Africa. *Africa Education Review*, 10(4), 634-653.
- McArthur, J. T. (1978). What does teaching do to teachers? *Educational Administration Quarterly*, 14(3), 89-103.
- McCurdy, B. L., Manella, M. C., & Eldridge, N. (2003). Positive behavior support in urban schools: Can we prevent the escalation of antisocial behavior? *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(3), 158-170.
- McGoey, K. E., Rispoli, K. M., Venesky, L. G., Schaffner, K. F., McGuirk, L., & Marshall, S. (2014). A preliminary investigation into teacher perceptions of the barriers to behavior intervention implementation. *Journal of Applied School Psychology*, 30(4), 375-390.

- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(2), 155–172.
- McLeod, J., & Lively, K. (2008). *Handbook of social psychology*. Springer. <https://books.google.com.tr/books>
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87–94.
- Menon, D., & Sadler, T. D. (2016). Preservice elementary teachers' science self-efficacy beliefs and science content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 27(6), 649–673.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19(1), 91–106.
- Metcalf, K. K., Hammer, M. A. R., & Kahlich, P. A. (1996). Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories. *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 271-283.
- Meydan, C. H., & Şeşen H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Seçkin Yayınevi.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Miller, J. (2009). Teaching refugee learners with interrupted education in science: Vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education*, 31(4), 571–592.

- Mills, N., Pajares, F., Herron, C., (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: relation to achievement and motivation. *Language Learning* 57 (3), 417-442.
- Mirón, L.F., & Lauria, M. (1998). Student voice as agency: Resistance and accommodation in inner-city schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 29, 189-213.
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599–610.
- Monahan, R. G., Marino, S. B., ve Miller, R. (1996). Teacher attitudes toward inclusion: Implications for teacher education in schools. *Education*, 117(2), 316-320.
- Montgomery, A. (2013). *Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities*. (Thesis Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Arts in The Faculty Of Graduate Studies), The University Of British Columbia.
- Montgomery, C., & Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Moore, P. S., Whaley, S. E., & Sigman, M. (2004). Interactions between mothers and children: Impacts of maternal and child anxiety. *Journal of Abnormal Anxiety*, 113(3), 471–476.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association: San Francisco, CA.

- Morrison, M. M., Anthony, S., Storino, M. H., Cheng, J. J., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (2003). School expulsion as a process and an event: Before and after effects on children at risk for school discipline. *New Directions for Youth Development*, 92, 45-71.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121.
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. A. (1997). The British psychological society student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 69-89.
- Motta, R. W., McWilliams, M. E., Schwartz, J. T., & Cavera, R. S. (2012). The role of exercise in reducing childhood and adolescent PTSD, anxiety, and depression. *Journal of Applied School Psychology*, 28(3), 224-238.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviours: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37, 3-15.
- Munoz, A., Lopez, M., & Vieitez, J. (2018). Self-efficacy and anxiety in female hospital healthcare workers. *Ansiedad y Estrés*, 24, 99-104.
- Murdock, B., & Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary Journal*, 103(4), 383-399.

- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337–348.
- National Institutes of Health. (2014). Feeling stressed? Stress relief might help your health. *News in Health*. <https://newsinhealth.nih.gov>
- Neal, J., & Frick-Horbury, D. (2001). The effects of parenting styles and childhood attachment patterns on intimate relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 28(6), 178-184.
- Nemtchinova, E., Mahboob, A., Eslami, Z., & Dogancay-Aktuna, S. (2010). Training non-native English speaking TESOL professionals. In A. Mahboob (Ed.), *The NNEST lens: Non native English speakers in TESOL* (ss. 222-238). Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Newmann, F.M., Rutter, R.A., & Smith, M.S. (1989). Organisational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
- Nichols, J. D. (2004). An exploration of discipline and suspension data. *The Journal of Negro Education*, 73, 408-424.
- Noguera, P. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of response to school violence. *Harvard Educational Review*, 65, 189-213.
- Noguera, P. (2003). Schools, prisons, and social implications of punishment: Rethinking disciplinary practices. *Theory into Practice*, 42(4), 341-351.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3 ed.). McGraw-Hill.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science ve Medicine*, 159, 30-37.



- Occupational Health and Safety, European Trade Union Committee for Education. (2011). *Teachers' work-related stress*. [https://www.csee-etu.org/images/attachments/WRS\\_Brochure\\_EN.pdf](https://www.csee-etu.org/images/attachments/WRS_Brochure_EN.pdf)
- Oh, S. J., & Seo, S. J. (2012). Changes in student teachers' sense of efficacy during student teaching practicum. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 18(2), 73–92.
- Ohman, A. (2008). Fear and anxiety. In M. Lewis, J. M. Haviland ve Barrett-Feldman, L. (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., ss. 709–728). Guilford Press.
- Okebukola, P. A., & Jegede, O.F. (1989). Determinants of occupational stress among teachers in Nigeria. *Educational Studies*, 15(1), 23-36.
- Onafowora, L. L. (2005). Teacher self-efficacy issues in practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28, 34-43.
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology*, 42 (12), 2901-2916.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2016). *Educational psychology: Developing learners* (9th ed.). Pearson.
- Orth, L. (2011). New deep breathing app helps teachers create a calmer classroom in just two minutes. *Business Wire*. <https://www.businesswire.com/news/home/20111012005346/en/New-Deep-Breathing-App-Helps-Teachers-Create>
- Önder, E., & Önder Öz, Y. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(4), 645-664.

- Özkuş, R., & Dönmez, B. (2019). Sınıf yönetimi kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694.
- Özokçu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Öztürk, B. (2003). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi*. Sınıf yönetimi içinde. (Ed.) E. Karip. Pegem.
- Özyıldırım, G. (2018). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F. (2001a). *Overview of self-efficacy*.  
<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>
- Pajares, F. (2001b). *Self-efficacy*.<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>
- Pajares, F. (2002a). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.  
<http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>
- Pajares, F. (2002b). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41 (2), 116-125.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (339-367). Information Age.

- Pajares, F. (2008). *Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406–422.
- Pantí, M. (2008). *Relación entre la práctica docente y la eficacia: la percepción de profesores y alumnos de secundaria*. Resumen de tesis de grado. Universidad de Montemorelos Facultad de Educación, México.
- Park, A. (2011). The two faces of anxiety. [https://pdfs.semanticscholar.org/5ea1/4505fb5788dd4296b8cb63753b197d43006d.pdf?\\_ga=2.24108922.1578052491.1586771001-1578270946.1564179498](https://pdfs.semanticscholar.org/5ea1/4505fb5788dd4296b8cb63753b197d43006d.pdf?_ga=2.24108922.1578052491.1586771001-1578270946.1564179498)
- Parkay, F., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relations among teacher efficacy, locus of control and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), 13-22.
- Parker, A. (2003). Motivation and incentives for distance faculty. *Society for Information Technology and Teacher Education Annual*, 1997, 151-154.
- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9, 111–129.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wenzel ve A. Wigfield (Eds), *Handbook of motivation at school* (ss. 575–604). Routledge/Taylor ve Francis Group.

- Popkewitz, T. S. (1985). Ideology and social formation in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1, 91–107.
- Pottier, P., Dejoie, T., Hardouin, J.B., Le Loupp, A.G., Planchon, B., Bonnaud, A. (2013). Effect of stress on clinical reasoning during simulated ambulatory consultations. *Medical Teacher*, 35, 472–480.
- Preacher, K. J., & Leonardelli, J. G. (2020). *Calculation for the Sobel test: An interactive calculation tool for mediation tests*.  
<http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>
- Preacher, K. J. and Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.
- Prieto, L (2003). *El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional docentes*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research*, 29(1), 4-15.
- Qudsyi, H., & Putri, M. I. (2016). Self-efficacy and anxiety of National Examination among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 268-275.
- Quijano, S. D., & Navarro, J. (2012). Self-efficacy and motivation at work. *Apuntes de Psicología*, 30, 337–349.
- Rachman, S. (2004). *Anxiety* (2nd ed.). Blackwell.

- Rajagopalan, K. (2005). Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (ss. 283-303). Springer.
- Raosoft, (2004). Raosoft sample size calculator. <http://raosoft.com/samplesize.html>
- Rathel, J. M., Drasgow, E., & Christle, C. (2008). Effects of supervisor performance feedback on increasing preservice teacher's positive communication behaviors with students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(2), 67-77.
- Reátegui, N. Arakaki, M., & Flores, C.(2002). Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto Manual sobre diferencias individuales. *Serie Psicología y Pedagogía*. Ministerio de Educación: Perú.
- Redmond, B. F. (2010). *Self-Efficacy Theory: Do I think that I can succeed in my work? Work attitudes and motivation*. Pennsylvania State University.
- Regner, I., Escribe, C., & Dupeyrat, C. (2007). Evidence of social comparison in mastery goals in natural academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 99, 575–583.
- Riaz, M. N., & Khalili, M. T. (2014). Transformational, transactional leadership and rational decision making in services providing organizations: moderating role of knowledge management processes. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*,8(2), 355- 364.
- Richmond, C. (2007). *Teach more, manage less: A minimalist approach to behavior management*. Scholastic Publications.
- Rideout, G., & Koot. R. A. (2009). Reflective, Humanistic, Effective Teacher Education: Do Principles Supported in the Deans' Accord Make a Difference in Program Outcomes? *Canadian Journal of Education*, 32 (4), 927–956.

- Rideout, G., & Morton, L. (2010). Pre-service teachers' beliefs and pupil control ideology: the custodializing practicum. *Journal of Educational Administration* 48(1), 64-88.
- Rideout, G., & S. Windle. (2010). Authentic beginning teacher practice: an empirical examination of the impact of beliefs about education, mentorship, induction, and principal leadership style. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 104, 1-48.
- Rideout, G. W., & Moton, L. L. (2007). Pre-service teacher's beliefs and other predictors of pupil control ideologies. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 587-604.
- Rimm-Kaufman, S., & Sawyer, B. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes towards teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "Responsive Classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321–341.
- Rink, J. E. (2014). Teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(7), 1206–1216.
- Rizvi, M., & Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 35–52.
- Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146.

- Roberts, J. K., & Henson, R. K. (2001). *A confirmatory factor analysis of a new measure of teacher efficacy: Ohio state Teacher Efficacy Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education, 59*, 185-213.
- Rodríguez, S., Nuñez, J., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de psicología, 3*(1), 1-7.
- Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D. A. (2002). *Stories of beginning teachers: First year challenges and beyond*. Notre Dame Press.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85-105.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research, 74*, 185-190.
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment implication for teacher induction programmes. *The Elementary School Journal, 80*(4), 421-439.
- Rosenthal, B., & Wilson, W. (2008). Community violence and psychological distress: The protective effects of emotional social support and sense of personal control among older adolescents. *Adolescence, 43*(172), 693-712.
- Ross, J. A. (2002). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (7, ss. 49-73). JAI.

- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163–188.
- Rossiter, M., Glanville, T., Taylor, J., Blum, I. (2007). School food practices of prospective teachers. *Journal of School Health*, 77(10), 694-700.
- Rotter, J. B. (1966). Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Rowsey, R. E., & Ley, T. C. (1986). Perception of teachers' salary and non-benefits. *Journal of Teacher Education*, 37, 42-45.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82, 270–288.
- Saban, A., Korkmaz, İ., & Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 198-209.
- Sağır, Ş. U. (2012). The primary school students' attitude and anxiety towards science. *Journal of Baltic Science Education*, 11(2), 127–140.
- Sanford, J. P., Emmer, E. T., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 41(7), 56-60.
- Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. Universidad Nacional de educación a distancia. *Psicothema*, 12(2), 509 – 513.
- Saphier, J., Haley-Speca, M.A., & Gower, R. (2008). *The skillful teacher: Building your teaching skills* (6th ed.). Research for Better Teaching Inc. (RBT).



- Sarason, I. G. (1960). Empirical findings and theoretical problems in the use of anxiety scales. *Psychological Bulletin*, 57, 403-415.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L., & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145-159.
- Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., & Marsh, H. W. (2016). The quest for comparability: Studying the invariance of the teachers' sense of self-efficacy (TSES) measure across countries. *PLoS One*, 11(3) .
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods Of Psychological Research Online*, (8), 2, 23-74.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct ? *Psychometric Findings from 25 Countries*,18(3), 242–251.
- Schunk, D. H. (2011). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Addison Wesley.
- Schunk, D. H., & Hanson. A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313–22.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares ve T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 71–96). Information Age.
- Schunk, D. H., Hanson A.R., & Cox. P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54–61.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.

- Schweinle, A., ve Mims, G. A. (2009). Mathematics self-efficacy: stereotype threat versus resilience. *Social Psychology of Education*, 12, 501-514.
- Scott, T. M. (2017). Training classroom management with preservice special education teachers: Special education challenges in a general education world. *TeacherEducation and Special Education*, 40(2), 97-101.
- Scott, T. M., Alter, P. J., & Hirn, R. G. (2011). An examination of typical classroom context and instruction for students with and without behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 619-641.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Seo, S., & Moon, H. J. (2013). A comparative study of teaching efficacy in pre-service and in-service teachers in Korean early childhood education and care (ECEC). *Asia-Pacific Journal of TeacherEducation*, 41(4), 363–376.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Sevgi, S., Gök, G., & Armağan, F. Ö. (2017). Self-Efficacy Beliefs of Prospective Teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(1). 135-142.
- Sharma, U. (2011). Teaching in inclusive classrooms: Changing heart, head, and hands. *Bangladesh Education Journal*, 10(2), 7–18.
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, T. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns, and sentiments about inclusive education: An international

- comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21, 80-93.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 66, 987-994.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale assessment of level empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951-960.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Smedley, S. R., & Willower, D. J. (1981). Principals' pupil control behavior and school robustness. *Educational Administration Quarterly*, 17(4), 39-56.
- Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Smyth, W. (1977). Pupil control ideology and the salience of teacher characteristics. *The Journal of Educational Administration*, 15 (2), 238-348.

- Snyder, R. F. (1999). Inclusion: A qualitative study of inservice general education teachers' attitudes and concerns. *Education, 120*, 173-180.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. *Sociological methodology, 13*, 290-312.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International, 23*, 59-71.
- Soleil, G. (2016). Workplace stress: The health epidemic of the 21st century. *The Huffington Post*. [http://www.huffingtonpost.com/gina-soleil-/workplace-stress-the-heal\\_b\\_8923678.html](http://www.huffingtonpost.com/gina-soleil-/workplace-stress-the-heal_b_8923678.html)
- Son, M. H. (2014). *The effects of early childhood teachers' professional recognition and teacher-efficacy on children's learning behavior*. (Unpublished Master's thesis). Kyung Hee University, Seoul, Korea.
- Son, H. J., & Sun, J. H. (2014). The effects of teacher's self-efficacy on children's sociality: The serial multiple mediating effects of job-satisfaction and the quality of teacher-child interaction. *Korean Journal of Child Studies, 35*(2), 191–209.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education, 27*, 66-81.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education, 44*, 128-137.
- Soto, G., Muller, E., Hunt, P., & Goetz. (2001). Critical issues in the inclusion of students who use augmentative and alternative communication: An educational team perspective. *AAC Augmentative and Alternative Communication, 17*, 62-72.

- Sparks, R., & Lipka, R. (1992). Characteristics of master teachers: Personality factors, self concepts, locus of control, and pupil control ideology. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 303-311.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (ss. 3–20). Academic Press.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98, 221-238.
- Stella, C., Forlin, C., & Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 161-179.
- Stokking, K., Leenders, F., Jong, J. D., & Tartwijk, J. V. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26, 329–350.
- Stormont, M., Reinke, W. M., Newcomer, L., Marchese, D., & Lewis, C. (2015). Coaching teachers' use of social behavior interventions to improve children's outcomes: A review of the literature. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 69-82.
- Stoughton, E. (2007). How will I get them to behave? Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1024–1037.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, 347–366.
- Straub, D. W. (1989). Validating instruments in MIS research. *MIS Quarterly*, 147-169.

- Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H., & Walker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Behavioral Disorders, 8*, 1-9.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(6), 43-56.
- Suls, J., & Wheeler, L. (Eds.) (2000). *Handbook of social comparison*. Springer US.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.
- Tahmassian, K., & Moghadam, N. J. (2011). Symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal Psychiatry Behavioral Sciences, 5*(2), 91-98.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksek okulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14* (2), 679-686.
- Tejedor, E. M., & Mangas, S. L. (2016). Self-efficacy and self-regulation as moderating variables of work-related stress in teachers of elementary education. *Universitas Psychologica, 15*(1), 205-218.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tobin, T., Sugai, G., & Colvin, G. (2000). Using discipline referrals to make decisions. *NASSP Bulletin, 84*, 1-8.
- Tomal, D. R. (2001). A comparison of elementary and high school teacher discipline styles. *American Secondary Education, 30*(8), 38-40.

- Traynor, P. (2003). Factors contributing to teacher choice of classroom order strategies. *Education, 123*, 586-599.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure, *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration, 36*(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 189–209.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(3), 173-189.
- Tucker, M. (2014). *Shanghai: Teacher quality strategies*. [http://blogs.edweek.org/edweek/top\\_performers/01/Shanghai.html](http://blogs.edweek.org/edweek/top_performers/01/Shanghai.html)

- Tulga, M. K., & Sheridan, T. B. (1980). Dynamic decisions and work load in multitask supervisory control. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 10, 217-232.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 32-45.
- Turan, S., & Altuğ, S. C. (2008). Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 95-113.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952–1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1007–1021.
- Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacefield, K., & Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938–2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical Psychology Review*, 30, 145–154.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796.
- Ünusan, N., Yalçın, H. (2020). Teachers' self-efficacy is related to their nutrition teaching methods. *Progress in Nutrition*, 22(1), 84-89.
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between self-efficacy and stress among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1168-1174.
- Van Beijsterveldt, C. E. M., Verhulst, F. C., Molenaar, P. C. M., & Boomsma, D. I. (2004). The genetic basis of problem behavior in 5-year-old Dutch twin pairs. *Behavior Genetics*, 34, 229–242.



- Van Dijk, J. A., Peters, O., & Ebbers, W. (2008). Explaining the acceptance and use of government internet services: A multivariate analysis of 2006 survey data in the Netherlands. *Government Information Quarterly*, 25 (3), 379-399.
- Vassilopoulos, S. P. (2008). Coping strategies and anticipatory processing in high and low socially anxious individuals. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 98–107.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice*. Springer.
- Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The final report and findings of the safe school initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Department of Education.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Wang, M. C., Haertel, G., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base of schoollearning. *Review of Educational Research*, 73, 249-294.
- Way, S. M. (2003). The effects of school discipline and disorder on student behavior and academic achievement. *Dissertation Abstracts International*, 64 (10), 3850A. (UMI No. 3108967)
- Weaver, R. R., & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76, 570-601.
- Webb, J. L. (2010). *The effects of teacher ideology on student performance as related to poverty and ethnicity*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Central Florida). [http://etd.fcla.edu/CF/CFE0003218/Webb\\_Jessica\\_L\\_201008\\_EdD.pdf](http://etd.fcla.edu/CF/CFE0003218/Webb_Jessica_L_201008_EdD.pdf)

- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2014). *Foundations of sport and exercise psychology*, 6th ed. Human Kinetics.
- Weissberg, M., Berentsen, M., Cote, A., Cravey, B., & Heath, K. (1982). An assessment of the personal, career, and academic needs of undergraduate students. *Journal of College Student Personnel*, 23, 115-122.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54–63.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5–22.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24, 159–183.
- Wildman, T., Niles, J., Masliario, S., & McLaughlin, R. (1989). Teaching and learning to teach: The two roles of beginning teachers. *Elementary School Journal*, 89, 471-493.
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 115-121.
- Willard, A. M. (1972). On the concept of ideology in political science. *The American Political Science Review*, 66, 478-510.
- Williams, R. (2009). Gaining a degree: the effect on teacher self-efficacy and emotions. *Professional Development in Education*, 35(4), 601–612.
- Willower, D. J. (1975). Some comments on inquiries on schools and pupil control. *Teachers College Record*, 77(2), 219-230.

- Willower, D. J., Eidell, T. L., & Hoy, W.K. (1967 & 1973). *The school and pupil control ideology*. (Monograph No. 24) Pennsylvania State University.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of self-efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher* (4th ed.). Wong, Harry K. Publications.
- Woodcock, S., & Emms, J. (2015). The relationship between teacher self-efficacy and attributions of the educational outcomes of students with specific learning disabilities. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 22(3), 1-15.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System* 39, 510-522.
- Woodrow, L. J. (2006). A model of adaptive language learning. *Modern Language Journal*, 90 (3), 297-319.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Educational psychology and teacher education. *Educational Psychologist*, 35, 257–270.
- Woolfolk, A. (2017). *Educational psychology* (13th ed.). Pearson.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91.

- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teacher and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonalperspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (ss. 1161-1191). Routledge.
- Yakın, M., & Erdil, O. (2012). Relationships Between Self-Efficacy and Work Engagement and the Effects on Job Satisfaction: A Survey on Certified Public Accountants. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58(1), 370-378.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 132-146.
- Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher Efficacy In the Context of Teaching Low Achieving Students. *Current Psychology*, 27(3), 192-204.
- Yılmaz, K. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 12-23.

- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701–708
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706.
- Zakaria, N., Reupert, A., & Sharma, U. (2013). Malaysian primary pre-service teachers' perceptions of students' disruptive behaviour. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 371–380.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety: Conceptions, findings, conclusions. In P. Schutz ve R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. CA: Sage: Beverly Hills.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2010). *Anxiety 101*. Springer, Publishing Company.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. (1999). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305–329.
- Zhai, F., Raver, C. C., & Li-Grining, C. P. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a cluster randomized controlled trial in head start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 442-452.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 202-231). Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Zingle, H., & Anderson, S. (1990). Irrational beliefs and teacher stress. *Canadian Journal of Education*, 15 (4), 445-449.



## EKLER

### Ek 1: Veri Toplama Araçları

Madde no	ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ Aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katıldığınızı seçeneklerden birini işaretleyerek (X) belirtiniz.	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
11	Öğrencilerinizin iyi bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	①	②	③	④	⑤

Madde no	<b>SINIF YÖNETİMİ KAYGISI ÖLÇEĞİ</b> Aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katıldığınızı seçeneklerden birini işaretleyerek (X) belirtiniz. <b>SINIF ORTAMINDA...</b>	Hiç Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta Düzeyde katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
2	Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
3	Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
4	Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
5	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
6	Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
7	Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
8	Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
9	Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
10	Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
11	Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
12	Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
13	Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
14	Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
15	Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
16	Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
17	Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
18	Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
19	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
20	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
21	Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
22	Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
23	Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤



Madde no	<b>ÖĞRENCİ KONTROL İDEOLOJİLERİ ÖLÇEĞİ</b> Aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katıldığınızı seçeneklerden birini işaretleyerek (X) belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta Düzeyde katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğrenciler, öğretmenin gösterdiği yerde oturmalıdır.	①	②	③	④	⑤
2	Öğretmenler, eğer öğretmenler tarafından eleştiriliyorsa öğretim yöntemlerini değiştirmeyi düşünmelidir.	①	②	③	④	⑤
3	En iyi müdür, öğrencileri disiplin altına almasında öğretmenlerini kayıtsız şartsız destekleyen müdürdür.	①	②	③	④	⑤
4	Öğrencilerin, öğretmenlerin ifadelerine muhalefet etmelerine izin vermemelidir.	①	②	③	④	⑤
5	Öğrencilere kurallara uyması, kendilerine özgü kararlar vermelerinden daha önemlidir.	①	②	③	④	⑤
6	Eğer öğrenciler okulda kaba veya argo bir dil kullanırsa bu durum, öğretmenler tarafından ahlaki bir saldırı olarak kabul edilmelidir.	①	②	③	④	⑤
7	Eğer öğrenciler lavabolara izinsiz olarak giderse bu ayrıcalığı kötüye kullanabilirler.	①	②	③	④	⑤
8	Öğrencilerle öğretmenlerin okuldaki statülerinin farklı olduğu öğrencilere hatırlatılmalıdır.	①	②	③	④	⑤
9	Okuldaki eşya ve binaya zarar veren öğrenciler, ciddi şekilde cezalandırılmalıdır.	①	②	③	④	⑤
10	Öğrenciler sınıf içerisinde uygulanan durumun demokratik mi, baskıcı mı olduğunu kavrayamazlar.	①	②	③	④	⑤

## Ek 2. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.25292474  
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı  
(Ramazan ÖZKUL)

19.12.2019

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13.12.2019 tarih ve 50235129-300E.24505 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ramazan ÖZKUL, Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında yürüttüğü, "Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkilerin Analizi" konulu tez çalışmasına istinaden ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki resmi ilköğretim ve liselerde anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu 18/12/2019 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, veli muvafakat namesi alınması kaydıyla gönüllülük esasına göre anket uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Mehmet Ali AVŞAR  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
19.12.2019

Ali TATLI  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres:  
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr  
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: ortaogretim şubesi  
Tel: 0 (422) 280 45 06  
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3f53-4095-3073-804a-dd2d kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3. Etik Kurul İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/03/2020-E.21877

<b>T.C.</b> <b>İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ</b> <b>BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU</b> <b>Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu</b>		
<b>Oturum Tarihi:</b> 12.03.2020	<b>Oturum Sayısı:</b> 6	<b>Karar Sayısı:</b> 2020/6-15
Etik Açısından Uygun		
<b>Çalışma Adı</b>	ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGISI, SINIF YÖNETİMİ KAYGISI VE ÖĞRENCİ KONTROL İDEOLOJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN ANALİZİ	
<b>Araştırmacılar</b>	Doktora Öğrencisi Ramazan Özkul ( Yürütücü )	
Başkan Kurul Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof. Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Kurul Üyesi Prof. Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.  
Etik Kurul Başkanı  
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.  
Evrak sorgulaması [https://ebys.inonu.edu.tr/en/Vision/Validate\\_Doc.aspx?V=BELM5LMCT](https://ebys.inonu.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BELM5LMCT) adresinden yapılabilir. (PIN:8472)

## Ek 4. Ölçek İzin Onayları

**Ramazan özkul**

Alıcı: capa ▼

Doktora tezimde öğretmen öz yeterlik ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.  
saygılarımla

...

**Yesim Capa**

Alıcı: ben ▼

Merhaba,

Tarafımızdan Türkçeye adapte edilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"ni kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur.

Ölçekle ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Yesim Capa Aydın



## Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği Gelen Kutusu x

**Kürşad Yılmaz**

Alıcı: ben ▼

Merhaba. İki formu vardı. İkisini de gönderdim. İyi çalışmalar dilerim.

--

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz  
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz  
Kyrgyz-Turkish Manas University  
Faculty of Humanities  
Department of Pedagogy

Dumlupınar University  
Faculty of Education  
Department of Educational Sciences