

Öğretmen Adaylarının Disiplin Öz-yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Analizi

The Analysis of Disciplinary Self-efficacy Perceptions of Student Teachers Based on Their Classroom Management Profiles

Gülay EKİCİ*
Gazi Üniversitesi

Hakan KURT**
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adayların disiplin öz-yeterlik algılarını sınıf yönetimi profillerine göre analiz etmektir. Araştırma tarama modeline göre hazırlanmıştır. Araştırmaya toplam 165 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada disiplin öz-yeterlik algısını belirlemek amacıyla disiplin yeterlik ölçeği, sınıf yönetimi profillerini belirlemek için ise sınıf yönetimi profili ölçeği ve görüş belirtme formu kullanılmıştır. Disiplin yeterlik ölçeğinin geneline ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanırken, disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu için 0.82 ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu için 0.77 olarak hesaplanmıştır. Sınıf yönetimi profili ölçeğinin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0.88 olarak hesaplanırken, otoriter sınıf yönetimi profili için 0.80, takdir edilen sınıf yönetimi profili için 0.79, başboş sınıf yönetimi profili için 0.82 ve aldırılmaz sınıf yönetimi profili için ise 0.81 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında, bağımsız gruplar için t-testi, Kay-Kare testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen en önemli sonuçlar şunlardır; öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Disiplin öz-yeterlik algılarının kız öğretmen adayları yönünde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenirken, genel akademik başarı düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan sınıf yönetimi profillerinin hem cinsiyete göre hem de genel akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarıyla sınıf yönetimi profilleri arasında $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ düzeylerinde hem pozitif hem de negatif yönde düşük, orta ve yüksek düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmada farklı ölçme araçlarıyla toplanan veriler birbirini destekler nitelikte elde edilmiştir.

*Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD, gulayekici@yahoo.com & gekici@gazi.edu.tr

**Doç.Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, kurthakan1@gmail.com

Anahtar Kelime: öz-yeterlik, disiplin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi profili

Abstract

This study aimed to analyze the disciplinal self-efficacy perceptions of student teachers based on their classroom management profiles. Screening model was used for the study. The study group was comprised of 165 student teachers. For the study, disciplinal self-efficacy scale, classroom management profile scale and an interview form about their views were used to determine the disciplinal self-efficacy perceptions and classroom management profiles respectively. The disciplinal self-efficacy scale's Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be 0.87 and the classroom management profile scale's Cronbach's Alpha reliability coefficients was found to be 0.88. In addition to descriptive statistics, independent group t-test, chi-square test and Pearson's correlation coefficient were used in order to analyze the data. As the results of the study, the disciplinal self-efficacy levels of student teachers were at a good level. The student teachers prefer to use authoritative classroom management profile. The disciplinal self-efficacy perceptions of female student teachers are significantly higher than the perceptions of male student teachers; however, there are no statistically significant differences in terms of their overall academic achievement. On the other hand, gender and general academic achievement of student teachers do not have a significant effect on classroom management profiles. Classroom management profiles were found to have a significant effect on the disciplinal self-efficacy of the student teachers. There are positive and negative directed low, moderate and high relationships between the disciplinal self-efficacy perceptions and classroom management profiles of student teachers in the level of $p < 0.01$ and $p < 0.05$. In conclusion, the results of the current study that support each other were obtained in this study in which the student teachers' views were determined through using different data collection instruments that support each other were also determined.

Keywords: self-efficacy, discipline self-efficacy, classroom management, classroom management profile

Giriş

"Disiplin" konusu eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelikli bir şekilde yapılabilmesi yönünde her dönemde güncelliğinden hiçbir şey kaybetmeyen önemli konuların başında gelmektedir. Konunun öğretmen başta olmak üzere öğrenciyi, veliyi, okul idaresini, ilgili yönetmelikleri, eğitim sistemini vb gibi pek çok boyutu ilgilendirmesi önemini ve güncelliğini kaybetmemesini sağlamaktadır.

Disiplin kavramıyla ilgili pek çok bakış açısı yönünde tanımlar yapılmakla birlikte, genel anlamda disiplin kavramı, bir amaç etrafında bir araya gelmiş insanların belirli bir düzen içerisinde yaşamalarını sağlamak amacı ile alınmış önlemler, konulmuş kurallar ve bunların uygulanması (Köktaş ve Köktaş, 2007; Sarıtaş, 2000) şeklinde açıklanabilir. Burada disiplinin, otoriteye saygı duyma, işbirliği yapma, organize olma ihtiyacı, başkalarına saygı ve memnuniyetsizlik durumlarında bireylerin çalışmaya devam edebilme becerilerinin vurgulandığı

söylenbilir (Brown, Oke ve Brown 1982). Diğer taraftan okulda/sınıfta disiplin konusu incelenecek olursa; benzer vurguların yapıldığı dikkat çekmektedir. Okulda disiplin ise, öğrencilerin davranışlarını yönlendiren bir dizi kuraldan ve bu kuralların uygulanış derecesini bildiren bir dizi ölçütten oluşurken (Gündüz, 2011), sınıf ortamında disiplin öğretmenlerin, sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme yollarını yani sınıf yönetimi becerilerinin önemli bir bölümünü ifade etmektedir (Erden, 2005). Ancak sınıf yönetiminde etkili davranışlar ortaya koyabilmek, hem tecrübeli öğretmenlerin hem de yeni göreve başlayan öğretmenlerin en önemli problemlerinin başında gelmektedir ki (Burden, 1995; Clement, 2000; Malmgren, Trezek ve Paul, 2005; Martin ve Baldwin, 1992; Nelson, 2002; Pigge ve Marso, 1997; Shen, Zhang, Zhang, Caldarella, Richardson ve Shatzer, 2009; Weinstein, 1996; Wesley ve Vocke, 1992), öğretmen adaylarının/öğretmenlerin disiplin yeterliklerinin belirlenmesi sınıf yönetimindeki başarılarının bir göstergesi olarak değerlendirilebileceğinden oldukça önemlidir. Dolayısıyla disiplin kavramı öğretmen/öğretmen adaylarının sınıf içi düzeni sağlayabilmek açısından ortaya koydukları sınıf yönetimi kavramının hem bir nedeni hem de bir sonucu olarak değerlendirilebilir birbiriyle oldukça ilişkili kavramlardır.

Disiplin ve sınıf yönetimi konularıyla ilgili yapılan çalışmalarda okullardaki en önemli sorunlar kapsamında ilk sıralarda yer aldığı ve okullarda giderek artan disiplin problemleriyle karşılaşıldığı (Freiberg, 1999; Heaviside, Rowland, Williams ve Farris, 1998; Levin ve Nolan, 2000; Macciomei, 1999; Psunder, 2005; Rose ve Gallup, 2000), öğrencinin öğrenmesi yönünde eğitim-öğretimde etkili olan en önemli faktörün öğretmenin disiplini sağlayabilmek yönünde gösterdiği sınıf yönetimi becerilerinin ilk sırada yer aldığı (Wang, Haertel ve Walberg, 1993a; Wang, Haertel ve Walberg, 1993b; Wang, Haertel ve Walberg, 1994; Wragg, 1985), sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen yeterliklerinin ilk sıralarında yer aldığı (Stephens ve Crawley, 1994), sınıfta öğretmenleri zorlayan öğrencilerin disiplin kurallarını uygulamasını gerektiren davranışları değiştirme ve azaltma teknikleri (Hart, Wearing ve Conn, 1995; Lewis, 2001; Oswald, Johnson ve Whittington, 1997) gibi pek çok boyutlar sık sık vurgulanmaktadır. Çünkü disiplin problemlerinin azalması, okuldaki/sınıftaki akademik faaliyetlerin düzenli yapılmasını, öğrenci başarısının artmasını, sınıf içinde düzenin sağlanmasını, öğrenme-öğretim faaliyetlerinin yapılabilmesini vb sağlayacaktır (Aylonn ve Roberts, 1974; Burden, 1995; Lueddeke, 2003; Lindblom, Trigwell, Nevgi ve Ashwin, 2006; Trigwell, 2002).

Bir eğitim sisteminde okulda/ sınıfta disiplini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu kapsamda öğrenci, öğrencinin ailevi şartları, öğretmen, müfredatın uygulamadaki etkinliği, yöneticiler, fiziki şartlar vb gibi pek çok faktör belirtilebilir. Ancak bu faktörler her neler olursa olsun sınıfta disiplinin sağlanmasında en önemli sorumluluk öğretmenin kontrolünde olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin disiplin sağlayabilmek yönünde yeterliğe sahip olması oldukça önemlidir. Bu noktada ilgili literatürde "Öz-yeterlik" kavramına sık sık rastlanmaktadır. "Öz-yeterlik" kavramını ilk defa literatüre kazandıran Albert Bandura'dır. Bandura (1986) "Sosyal Öğrenme Kuramı" (Social Learning Theory) içinde algılanan öz-yeterlik kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: "Öz-yeterlik,

insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/ yeterlikleri hakkındaki yargılarıdır." Giles, Kazalskis ve Reeves-Kazalskis (2000) tarafından literatüre kazandırılan öğretmenlerin "*Disiplin Yeterliği*" kavramı ise, öğretmenlerin sınıf içi iletişim sürecine yönelik olarak performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/ yeterlikleri hakkındaki yargılarıdır." Dolayısıyla yüksek disiplin öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin etkili öğretim yönünde sınıfta etkili sınıf yönetimi davranışları yapması gerektiği belirtilmektedir. Disiplin yeterliği, öğretmen yeterliği kapsamında yer alan özel yeterlik alanlarından biridir. Çünkü öğretmen yeterliği öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini, sınıfta disiplini sağlayabilme becerilerini, öğretim sürecini planlayabilme becerilerini, sınıf içi uygulamaları düzenleyebilme becerilerini, sınıf içi organizasyonu sağlayabilme becerilerini kapsamakta ve belirtilen bu boyutların arasında anlamlı ilişkiler vardır (Friedman ve Kass, 2002; Pajares, 1992; Milner ve Woolfolk Hoy, 2003). Yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarını ele alırken daha insancıl yaklaşımları, daha az kontrole yönelik sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve daha demokratik davranışları benimseme eğilimindedirler (Enochs, Scharmann ve Riggs, 1995; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990).

Eğitim literatüründe öz-yeterlikle ilgili yıllardır yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen öz-yeterlik algısı konusyla ilgili pek çok araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmalarda şu noktalar dikkat çekmektedir; öğretmenin yeterliği *öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını* (Emmer ve Hickmen, 1991; Henson, 2001; Milner ve Woolfolk Hoy, 2003), *öğretmenin öğretmeye yönelik çabalarını, hedefler oluşturmasını, öğrenme isteğini ve mesleki bağlılığını* (Coladarci, 1992; Evans ve Tribble, 1986; Jordan, Kırcaali-Iftar ve Diamond, 1993; Milner ve Woolfolk Hoy, 2003; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998), *yeni görüşlere açık ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamaya yönelik yeni yöntemleri denemeye daha gönüllü olması* (Ghaith ve Yaghi, 1997; Gibson ve Dembo 1984; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998); *daha üst düzeyde planlı ve organize olmalarını* (Allinder, 1994; Milner, 2001), *öğrenci başarısını* (Allinder, 1995; Ashton ve Webb, 1986; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Moore ve Esselman, 1992; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001), *öğrenci motivasyonunu* (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989), *öğrencinin kendi yetkinlik inancını geliştirmesini* (Anderson, Greene ve Loewen, 1988), *öğrencilerin problemlerini daha hümanistik yaklaşımlarla çözebilmesini* (Emmer ve Hickmen, 1991; Soodak ve Podell, 1998; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990) vb boyutları etkileyebildiği vurgulanmaktadır. Bu davranışların yapılabilmesi için öğretmenin yeterli düzeyde disiplin öz-yeterlik algısına sahip olarak sınıfta uygun sınıf yönetimi davranışlarını göstermesi gerekmektedir.

Öğretmenler sınıfta disiplin anlayışlarının da göstergelerinden olan farklı sınıf yönetimi profilleri kullanmayı tercih ederek eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenleyicisi durumunda önemli bir görevi üstlenmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi profilleri Kris (1996) tarafından otoriter, takdir edilen,

başboş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında dikkate alınan bu sınıf yönetimi profillerinin özellikleri kısaca şöyledir; *otoriter sınıf yönetimi profili*; öğretmen öğrenci üzerindeki baskıcı, kontrol ve sınırlamaları ile dikkat çekmektedir. *Takdir edilen sınıf yönetimi profili*; öğretmenin öğrenciyi bağımsız olarak kendiliğinden cesaretlendirerek, öğrenci üzerinde bazı mantıklı/ nedenlere dayalı kontrolleri ve sınırlılıklarının yer almasıdır. *Başboş sınıf yönetimi profili*; öğretmenin öğrencilerden çok az taleplerinin olması ve öğrencileri kontrol etmeye yönelik çok az davranışlar göstermesidir. "Kendi düşündüklerini yap" bu sınıf yönetimi profilini tanımlayan tipik bir ifadedir. Bu öğretmen öğrencilerin tepkilerini ve hareketlerini kabullenir ve sadece izleyici olmayı tercih eder. *Aldırılmaz sınıf yönetimi profili*; öğretmen sınıfa pek katılmaz, öğrencilere karşı oldukça duyarsız ve sınıfta olup bitenle ilgilenmeyen davranışlar sergiler (Kris, 1996). Dikkat edileceği gibi, farklı sınıf yönetimi profilleri kapsamında öğretmenlerin ortaya koydukları farklı disiplin anlayışları vurgulanmaktadır. Bu açıdan disiplin öz-yeterlik algısı ile sınıf yönetimi profili ilişkisinin belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Konu yukarıda belirtilen farklı yönleri açısından değerlendirildiğinde, ilgili literatürde disiplin öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimi profilleri boyutunun detaylıca araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Giles, Kazalskis ve Reeves-Kazalskis (2000) tarafından hazırlanmış olan disiplin yeterlik ölçeğinin Kurt ve Ekici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı yeni bir ölçme aracı olması konuyla ilgili verilerin toplanabilmesi yönünde önemli görülmektedir. Böylece öğretmen adaylarının disiplin yeterliğinin ölçülmesi, sınıf yönetimi profilleriyle ilişkisinin belirlenmesi, öğrenci disiplinini sağlayabilecekleri konusundaki algıları hakkında bilgi elde edilmesi, eğitim fakültelerinde verilen formasyon eğitimi ders içeriklerinin ihtiyaca cevap verecek şekilde düzenlenmesinde etkili olacak verilerin literatüre kazandırılması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adayların disiplin öz-yeterlik algılarını sınıf yönetimi profillerine göre analiz etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algıları Cinsiyetlerine ve Genel akademik başarılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin dağılımı nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri, Cinsiyetlerine ve Genel akademik başarılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre dağılımı nasıldır?
6. Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarıyla sınıf yönetimi profilleri arasında bir ilişki var mıdır?

7. Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimi profilinin gelişimine etki eden faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Ekiz, 2003; Karasar, 2006). Araştırmada tarama modelinde toplanan nicel veriler nitel verilerle de desteklenerek öğretmen adayların disiplin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi profillerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu araştırmada da disiplin öz-yeterlik ölçeği ve sınıf yönetimi profili ölçeğiyle belirlenen nicel veriler, öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi profillerine yönelik görüşleriyle birbirini destekler yönde elde edilmesi amaçlanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının görüşleri yönünde veri zenginliği ve neden-sonuç ilişkileri ortaya konularak konunun boyutlarının net olarak belirlenmesi sağlanmıştır. Bir başka ifade ile çalışmada nitel boyutta toplanan veriler nicel verileri destekleyen alternatif olarak düşünülen araştırma yaklaşımı gibi değerlendirilmiştir. Alternatif olarak düşünülen araştırma yaklaşımı araştırma sonuçlarını etkileyen kişisel tepkileri incelemek açısından oldukça yararlıdır ve destekleyen sonuçların belirlenmesi açısından önemlidir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Neuman, 2000; Tashakkori ve Teddlie, 1998).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinden araştırmaya katılan 165 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı çalışma grubu seçilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının seçiminde çalışmaya gönüllü katılmak istemek, araştırmacının kolay ulaşılabilirliği, mümkün olduğunca farklı öğretmenlik branşlarından katılımın sağlanması gibi kriterler dikkate alınarak amaçlı çalışma grubu seçimindeki problemler (Coyne, 1997; Given, 2008; Knight vd., 2013) en aza indirilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların 116'sı (%70.3) kız ve 49'u (%29.3) erkektir. Katılımcıların kayıtlı oldukları bölümlerin dağılımı ise şöyledir; Fen Bilgisi öğretmenliği 22 (%13.3), Matematik öğretmenliği 20 (%12.1), Sınıf öğretmenliği 27 (%16.4), Okul Öncesi öğretmenliği 20 (%12.1), Sosyal Bilgiler öğretmenliği 19 (%11.5), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmenliği 23 (%13.9), Tarih öğretmenliği 19 (%11.5) ve Biyoloji öğretmenliği 15 (%9.1) öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılardan 97'si (%58.8) 2.00-2.99 genel başarı aralığında yer alırken 68'i (%41.2) 3.00-4.00 genel başarı aralığında yer almaktadır. Nitel veriler toplam 8 farklı bölümden gönüllülük esasına göre seçilen üçer öğretmen adayının oluşturduğu toplam 24 öğretmen adayının katılımıyla elde edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algısını belirlemek amacıyla disiplin yeterlik ölçeği (Giles, Kazalskis ve Reeves-Kazalskis, 2000),

sınıf yönetimi profillerini belirlemek için Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği (Kris, 1996) ve görüş belirtme formu kullanılmıştır.

Disiplin yeterlik ölçeği; Giles, Kazalskis ve Reeves-Kazalskis (2000) tarafından hazırlanan ölçek Kurt ve Ekici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek disiplin konusunda öğretim yeterliği ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu olmak üzere iki alt boyutta toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine örnekler; *Sınıf düzenini bozan bir öğrencinin etkinliğe geri dönmesini sağlayabilirim ve Öğrencilerin sınıf içindeki davranışları sınıftaki öğretim yönetimiyle alakalıdır* vb şeklinde verilebilir. Her bir boyutta beşer madde yer almaktadır. Ölçeği yanıtlayanlar her maddeye 1 ile 6 arasında puan değerleri verebilmektedir. Ölçeğin boyutlarında en düşük 5 puan alınabilirken, en yüksek 30 puan alınabilmektedir. Ölçeğin genelinde ise en düşük 10 puan alınabilirken, en yüksek 60 puan alınabilmektedir. Ölçeğin Türkçeye çevirisi araştırmacılar ve dil uzmanları tarafından yapılmıştır. Türkçeye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından uzman görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ölçek, geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla 157 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğe yapı geçerliği için açılımlı faktör analizi-AFA ve doğrulayıcı faktör analizi-DFA yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek için madde toplam korelasyonları incelenmiş ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanırken, test tekrar test yöntemi de kullanılmıştır. Ayrıca faktörler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak ölçülmüştür. Yapılan istatistiksel işlemlerde SPSS 20.0 ve LISREL 8.71 programları kullanılmıştır. Ölçeğin Kaise-Meyer-Olkin (KMO) = 0,80 ve Barlett Testi sonucu $\chi^2 = 689,73$ ($p < ,000$) olarak bulunmuştur. 157 öğretmen adayıyla yürütülen 10 madde için, döndürme işlemi sonucunda eigen değeri 3,752 ve 2,066 olan toplam iki faktör ortaya çıkmıştır. İki faktör toplam varyansın % 58,18'ini açıklamaktadır. Ölçek disiplin konusunda öğretim yeterliği ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu olmak üzere toplam iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modeli açıklar düzeyde uyumlu çıkmıştır. ($\chi^2_{(34)} = 82.85$ $p < 0.01$, χ^2/sd oranı 2.44; RMSEA= 0.09; SRMR= 0.07; GFI= 0.90; AGFI=0.84; CFI= 0.94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak bulunurken, disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu için 0,78 ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu için 0,75 olarak bulunmuştur (Kurt ve Ekici, 2013). Bu çalışma için ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanırken, disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu için 0.82 ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu için 0.77 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği; Kris (1996) tarafından hazırlanan ölçek Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri yer almaktadır. Her sınıf yönetimi profilinde 5'li Likert tipinde toplam 12 madde olarak düzenlenen ölçek, her sınıf yönetimi profili için 3'er madde içermektedir. Ölçek maddelerine örnekler; *Hem öğrencilerin öğrendikleri konuyla hem de nasıl öğrendikleriyle ilgilenirim ve Geç*

kalan bir öğrencinin "özür dilemesini " kabul etmem vb şeklinde verilebilir. Ölçeği yanıtlayanlar her maddeye 1 ile 5 arasında puan değerleri verebilmektedir. Böylece ölçeği yanıtlayanlar her bir sınıf yönetimi profilinden en düşük 3, en yüksek 15 puan alabilirlerken, ölçeğin genelinde ise en düşük 12 puan ve en yüksek 60 puan alabilmektedirler. Sınıf yönetimi profili ölçeğinin Türkçeye uyarlanması aşamasında ölçek Türkçeye tercüme edildikten sonra uzman görüşlerinin alınması için toplam 11 öğretmene uygulanmıştır. Belirtilen önerilerden sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. 56 öğretmene uygulanan ölçeğin genelinin ve sınıf yönetimi profillerine ait Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda sınıf yönetimi profili ölçeğinin genelinin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0.87 olarak hesaplanırken, otoriter sınıf yönetimi profili için, 0.82, takdir edilen sınıf yönetimi profili için 0.80, başıboş sınıf yönetimi profili için 0.84 ve aldırılmaz sınıf yönetimi profili için 0.78 olarak hesaplanmıştır (Ekici, 2004). Bu araştırma için sınıf yönetimi profili ölçeğinin genelinin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0.88 olarak hesaplanırken, otoriter sınıf yönetimi profili için 0.80, takdir edilen sınıf yönetimi profili için 0.79, başıboş sınıf yönetimi profili için 0.82 ve aldırılmaz sınıf yönetimi profili için ise 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Görüş belirtme formu: Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerini yazabilecekleri 2 açık uçlu sorudan oluşan bir formdur. Form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu kapsamda 1. Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algısının gelişmesine etki eden faktörler konusunda görüşlerinizi belirtin? ve 2. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin gelişmesine etki eden faktörler konusunda görüşlerinizi belirtin? şeklinde 2 soru yöneltilmiştir. Bu formun hazırlanmasında bazı kriterler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda dikkate alınan kriterler şunlardır; bu araştırmanın niteliğinin artırılabilmesi yönünde nicel verilerin nedenlerinin nitel verilerle desteklenmesi gerektiği, öğretmen adaylarının görüşlerini rahatça belirtebilmeleri yönünde hem disiplin öz-yeterlik algısı hem de sınıf yönetimi profili boyutlarının ayrı sorularda vurgulanması gerektiği, öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi profillerinin gelişmesinde etki eden faktörlerin ancak kendilerinin açıklamalarından tespit edilebileceği gibi noktalar dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde araştırmanın alt amaçları yönünde betimsel istatistiklerin yanında, bağımsız gruplar için t-testi, Kay-Kare testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde verilerin homojen bir dağılım gösterip göstermediği Levene testiyle kontrol edilmiş (Büyüköztürk, 2008) ve bağımsız gruplar için t-testine ait sonuçların değerlendirilmesinde dikkate alınmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış ve öğretmen adaylarının görüşleri yönünde NVivo 9 programı yardımıyla model hazırlanmıştır. Nitel verilerin analizinde öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar yapılırken öğretmen adayının numarası örneğin:(K1) şeklinde belirtilerek verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları yönünde veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının dağılımına ait bulgular

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının dağılımına ait bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Disiplin Öz-Yeterlik Algılarının Dağılımı

Disiplin öz-yeterlik algısı	\bar{X}	ss	Minimum	Maksimum
Disiplin konusunda öğretim yeterliği	22.71	2.94	16.00	30.00
Disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu	24.00	4.23	10.00	30.00
Ölçeğin geneli	46.71	5.25	31.00	57.00

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ortalama 46.71 puan aldıkları hesaplanırken, disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutunda 22.71 puan aldıkları ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda ortalama 24.00 puan aldıkları hesaplanmıştır. Bu puanlardan da anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının ölçeğin genelinde ve disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutunda iyi düzeyde olduğu belirlenirken, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılığına ait bulgular

Tablo 2'de öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılığına ait analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Disiplin Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılığının Bağımsız Gruplar İçin t-Testi İle Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar

Ölçeğin Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu	Kız	116	23,21	2,93	163	3.475	.001*
	Erkek	49	21,53	2,60			
Disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu	Kız	116	24,05	4,21	163	.241	.810
	Erkek	49	23,87	4,32			
Ölçeğin Geneli	Kız	116	47,26	4,97	163	2.099	.037*
	Erkek	49	45,40	5,69			

*p<0.05

Levene Testi F Disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu = .166, sd = 163, p = .684

Levene Testi F Disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu = 2.115, sd = 163, p = .148

Levene Testi F Ölçeğin geneli = 4.129, sd = 163, p = .440

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t-testinde varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için Levene testi kullanılmıştır. Tablo 2'de verilen değerler incelendiğinde, ölçeğin geneli, disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu ve

disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda kızların erkeklerden betimsel olarak daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda erkek ve kız öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algıları arasında belirlenen bu puan farklarının ölçeğin genelinde ve disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenirken, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(163\text{-ölçeğin geneli})} = 2.099$; $p < .05$; $t_{(163\text{-Disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu})} = 3.475$; $p < .05$; $t_{(163\text{-Disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu})} = .241$; $p > .05$].

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının genel akademik başarıya göre farklılığına ait bulgular

Tablo 3’de öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının genel akademik başarıya göre istatistiksel olarak farklılığına ait analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Disiplin Öz-Yeterlik Algılarının Genel Akademik Başarıya Göre Farklılığının Bağımsız Gruplar İçin t-Testi İle Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar

Ölçeğin Boyutları	Başarı**	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Disiplin konusunda öğretim yeterliği	2.00-2.99 3.00-4.00	97 68	8.54 22.52	1.80 3.02	163	-.988	.325
Disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu	2.00-2.99 3.00-4.00	97 68	22.98 23.93	2.81 4.57	163	-.225	.824
Ölçeğin Geneli	2.00-2.99 3.00-4.00	97 68	24.08 46.46	3.73 5.37	163	-.733	.465

**0.00-0.99 ve 1.00-1.99 genel başarı aralığında yer alan öğretmen adayı tespit edilmemiştir.

$p < 0.05$

Levene Testi F Disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu = 1.585, sd = 163, p = .210

Levene Testi F Disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu = 2.520, sd = 163, p = .114

Levene Testi F Ölçeğin geneli = 1.665, sd = 163, p = .199

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının genel akademik başarıya göre farklılığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t-testinde varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için Levene testi kullanılmıştır. Tablo 3’de verilen değerler incelendiğinde, ölçeğin geneli, disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda başarı düzeyi 3.00-4.00 arasındaki yüksek başarı düzeyine sahip olanların daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda genel başarı düzeyine göre öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algıları arasında belirlenen bu puan farklarının ölçeğin genelinde, disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutunda ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(163\text{-ölçeğin geneli})} = -.733$; $p > .05$; $t_{(163\text{-Disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu})} = -.988$; $p > .05$; $t_{(163\text{-Disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu})} = -.225$; $p > .05$].

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin dağılımına ait bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine ait bulgulara Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Dağılımı

Sınıf yönetimi profilleri	N	%	\bar{X}	ss
Otoriter	70	42.42	8.99	1.87
Takdir edilen	41	24.48	13.03	1.62
Aldırmaz	31	18.18	8.83	1.90
Başı boş	23	13.92	10.58	2.16
Toplam	165	100.0	41.44	4.59

$$X^2 = 4.217, sd=3, p=.000$$

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmanın çalışma grubunda yer alan toplam 165 öğretmen adayının % 42.42'inin otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenirken ($\bar{X} = 8.99$), bunu % 24.48 ile takdir edilen sınıf yönetimi profili ($\bar{X} = 13.03$), %18.18 ile aldırmaz sınıf yönetimi profili ($\bar{X} = 8.83$) ve %13.92 ile başıboş sınıf yönetimi profilinin ($\bar{X} = 10.58$) izlediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan tek değişken için kay-kare testi sonucunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$X^2_{(3)} = 4.217, p < .05$]. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının en fazla otoriter sınıf yönetimi profili kullanmayı tercih ettikleri belirlenirken, bunu takdir edilen, aldırmaz ve başıboş sınıf yönetimi profillerinin izlediği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin cinsiyete göre farklılığına ait bulgular

Tablo 5'de öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılığına ait analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Cinsiyete Göre Farklılığının Bağımsız Gruplar İçin t-Testi İle Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar

Ölçeğin Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Otoriter (n=70)	Kız	53	8,88	1,82	163	-1.118	.265
	Erkek	17	9,24	1,98			
Takdir edilen (n=41)	Kız	29	12,87	1,69	163	-2.037	.053
	Erkek	12	13,42	1,36			
Aldırmaz (n=31)	Kız	20	8,75	1,91	163	.118	.906
	Erkek	11	9,04	1,89			
Başıboş (n=23)	Kız	14	10,50	2,07	163	-.761	.448
	Erkek	9	10,55	2,39			
Ölçeğin Geneli	Kız	116	41,10	4,33	163	-.896	.372
	Erkek	49	42,26	5,13			

$$p < 0.05$$

Levene Testi $F_{\text{Otoriter}} = .493, sd = 163, p = .484$; Levene Testi $F_{\text{Takdir edilen}} = .907, sd = 163, p = .342$;

Levene Testi $F_{\text{Aldırmaz}} = .898, sd = 163, p = .345$; Levene Testi $F_{\text{Başıboş}} = .123, sd = 163, p = .726$;

Levene Testi $F_{\text{ölçeğin geneli}} = .980, sd = 163, p = .324$

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t-testinde varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için Levene testi kullanılmıştır. Tablo 5’de verilen değerler incelendiğinde, ölçeğin genelinde, otoriter sınıf yönetimi profilinde, takdir edilen sınıf yönetimi profilinde, aldırılmaz sınıf yönetimi profilinde ve başıboş sınıf yönetimi profilinde kızların erkeklerden betimsel olarak daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda erkek ve kız öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri arasında belirlenen bu puan farklarının ölçeğin genelinde ve boyutlarında anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(163-\text{ölçeğin geneli})} = -.896; p > .05; t_{(163-\text{Otoriter sınıf yönetimi profili})} = -1.118; p > .05; t_{(163-\text{Takdir edilen sınıf yönetimi profili})} = -2.037; p > .05; t_{(163-\text{Aldırılmaz sınıf yönetimi profili})} = .118; p > .05; t_{(163-\text{Başıboş sınıf yönetimi profili})} = -.761; p > .05]$].

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin genel akademik başarıya göre farklılığına ait bulgular

Tablo 6’da öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin genel akademik başarıya göre istatistiksel olarak farklılığına ait analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Genel Akademik Başarıya Göre Farklılığının Bağımsız Gruplar İçin t-Testi İle Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar

Ölçeğin Boyutları	Başarı	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Otoriter (n=70)	2.00-2.99	49	8,78	1,92	163	-.360	.719
	3.00-4.00	21	9,29	1,77			
Takdir edilen (n=41)	2.00-2.99	22	13,02	1,71	163	-1.732	.085
	3.00-4.00	19	13,06	1,48			
Aldırılmaz (n=31)	2.00-2.99	15	9,04	1,95	163	.046	.936
	3.00-4.00	16	8,54	1,80			
Başıboş (n=23)	2.00-2.99	11	10,47	2,32	163	-.461	.448
	3.00-4.00	12	10,73	1,92			
Ölçeğin Geneli	2.00-2.99	97	41,34	4,79	163	1.660	.083
	3.00-4.00	68	41,60	4,32			

$p < 0.05$

Levene Testi $F_{\text{Otoriter}} = 1.663, sd = 163, p = .199; \text{Levene Testi } F_{\text{Takdir edilen}} = .110, sd = 163, p = .916;$

$\text{Levene Testi } F_{\text{Aldırılmaz}} = 1.654, sd = 163, p = .200; \text{Levene Testi } F_{\text{Başıboş}} = .106, sd = 163, p = .974;$

$\text{Levene Testi } F_{\text{ölçeğin geneli}} = .718, sd = 163, p = .398$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının genel akademik başarıya göre farklılığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t-testinde varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için Levene testi kullanılmıştır. Tablo 6’da verilen değerler incelendiğinde, ölçeğin geneli, otoriter sınıf yönetimi profilinde, takdir edilen sınıf yönetimi profilinde, aldırılmaz sınıf yönetimi profilinde ve başıboş sınıf yönetimi profilinde 3.00-4.00 akademik başarıya sahip olanların betimsel olarak daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t-testi

sonucunda genel akademik başarıya göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri arasında belirlenen bu puan farklarının ölçeğin genelinde ve boyutlarında anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(163-\text{ölçeğin genelinde})} = 1.660$; $p > .05$; $t_{(163-\text{Otoriter sınıf yönetimi profili})} = -.360$; $p > .05$; $t_{(163-\text{Takdir edilen sınıf yönetimi profili})} = -1.732$; $p > .05$; $t_{(163-\text{Aldırmaz sınıf yönetimi profili})} = .046$; $p > .05$; $t_{(163-\text{Başboş sınıf yönetimi profili})} = -.461$; $p > .05$].

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre dağılımına ait bulgular

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre dağılımına ait bulgulara Tablo 7’de yer verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Disiplin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Dağılımına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Disiplin öz-yeterlik		Sınıf Yönetimi Profili				Toplam
		Otoriter	Takdir edilen	Başboş	Aldırmaz	
Disiplin konusunda	N	37	24	18	13	92
öğretim yeterlik	%	52.85	58.53	58.06	56.52	100.0
boyutu						
Disiplin konusunda	N	33	17	13	10	73
kişisel yeterlik	%	47.15	41.46	41.93	43.48	100.0
boyutu						
Toplam	N	70	41	31	23	165
	%	42.42	24.48	18.18	13.92	100.0

$$X^2_{(3)} = 4.547, \text{sd} = 3, p = .000$$

Tablo 7 incelendiğinde, otoriter sınıf yönetimi profilini tercih eden öğretmen adaylarının (70-%42.42) disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu algısına sahip olanların oranı 37-%52.85 iken, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu algısına sahip olanların oranı ise 33-%47.15 olarak tespit edilmiştir. Takdir edilen sınıf yönetimi profilini tercih eden öğretmen adaylarının (41-%41.46) disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu algısına sahip olanların oranı 24-%58.53 iken, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu algısına sahip olanların oranı ise 17-%41.46 olarak belirlenmiştir. Başboş sınıf yönetimi profilini tercih eden öğretmen adaylarının (31-%18.18) disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu algısına sahip olanların oranı 18-%58.06 iken, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu algısına sahip olanların oranı ise 13-%41.93 olarak tespit edilmiştir. Aldırmaz sınıf yönetimi profilini tercih eden öğretmen adaylarının (23-%13.92) disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu algısına sahip olanların oranı 13-%56.52 iken, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu algısına sahip olanların oranı ise 10-%43.48 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(3)} = 4.547, p < .05$]. Bu noktada her dört sınıf yönetimi profiline sahip olan öğretmen adaylarının disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu algıları disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu algılarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarıyla sınıf yönetimi profilleri arasında ilişkiye ait bulgular

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarıyla sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkiye ait bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Disiplin Öz-Yeterlik Algılarıyla Sınıf Yönetimi Profilleri Arasındaki Korelasyonlar

		Otoriter	Takdir edilen	Başboş	Aldırmaz
Disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu	r	-.841*	.472*	.328**	.247*
Disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu	r	.357*	.725*	.320**	.131*
Ölçeğin Geneli	r	.380*	.436*	.341**	.165*

**p< 0.01, *p<0.05

Tablo 8'de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarıyla sınıf yönetimi profilleri arasında $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ düzeylerinde hem pozitif hem de negatif yönde düşük, orta ve yüksek düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki ilişki düzeyleri belirlenmiştir;

Otoriter sınıf yönetimi profili ile disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu arasında negatif yönde yüksek düzeyde bir ilişki belirlenirken ($r = -0.841$, $p < 0.05$), disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu ve ölçeğin geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler belirlenmiştir ($r = 0.357$ ve $r = 0.380$, $p < 0.05$).

Takdir edilen sınıf yönetimi profili ile disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu ve ölçeğin geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler belirlenirken ($r = 0.436$ ve $r = 0.372$, $p < 0.05$), disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir ($r = 0.725$, $p < 0.05$).

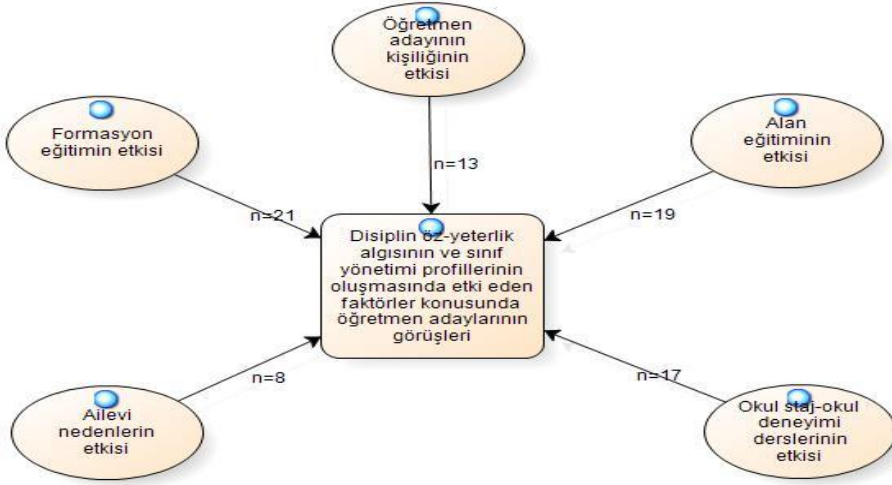
Başboş sınıf yönetimi profili ile disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu ve ölçeğin geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler belirlenmiştir ($r = 0.328$, $r = 0.320$ ve $r = 0.341$, $p < 0.01$).

Aldırmaz sınıf yönetimi profili ile disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu ve ölçeğin geneli arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişkiler belirlenmiştir ($r = 0.247$, $r = 0.131$ ve $r = 0.165$, $p < 0.05$).

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimi profilinin gelişimine etki eden faktörlere yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının görüş belirtme formuna belirttikleri görüşlerin kategoriler altında toplanması sonucunda toplam 5 kategori ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algısının ve sınıf yönetimi profillerinin oluşmasında etkisi olan faktörlere yönelik görüşleri formasyon eğitimin etkisi, alan eğitiminin etkisi, okul staj-okul deneyimi derslerinin etkisi, öğretmen adayının kişiliğinin etkisi ve ailevi nedenlerin etkisi şeklinde 5 kategori altında toplanmıştır. Şekil 1'de bu kategoriler verildikten sonra kategoriler altında öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının

görüşlerinin nicel verilerle birbirini destekler ve detaylandırır şekilde belirlenmesi oldukça dikkat çeken önemli bir nokta olarak görülmektedir.



Şekil 1. Disiplin Öz-Yeterlik Algısının ve Sınıf Yönetimi Profillerinin Oluşmasında Etki Eden Faktörler Konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Model

1. Kategori: Formasyon eğitiminin etkisi (n=21)

"Eğitim fakültesinde aldığımız formasyon derslerinde nitelikli bir öğretmen olabilmemiz yönünde bilgiler veriliyor. Bu kapsamda uygulama örneklerini görebilmemiz açısından sınıf yönetimi dersi çok önemlidir. Sınıf yönetimi dersinde teoriden çok daha fazla uygulamaya önem verilerek öğretmen adayının iyi eğitim almaları sağlanmalıdır. Çünkü fakülte'deki hep teorik olarak anlatılan derslerde sıkılıyoruz". (K24)

"Formasyon dersleri olmadan nitelikli öğretmenler yetiştirilemez. Her şeyin temeli eğitimle sağlanabiliyorsa, öğretmen adaylarının da disiplin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi profilleri formasyon eğitimiyle sağlanabilir. Ben eğitim fakültesinde eğitim almadan öğretmenlik yapabilirim ancak bilinçsizce olurdu diye düşünüyorum". (K17)

"Formasyon eğitimindeki hocalarımızın da nitelikli olması çok önemlidir. Çünkü bu hocalarımızı kendimize örnek alıyoruz. Onların sınıftaki davranışları bize sınıf yönetimi, disiplin sağlama, kendine güven gibi pek çok konuda örnek olmaktadır. Mesela: sınıfta çok sert davranan hocalarımızı sevmiyorum ve kesinlikle öğretmen olunca öğrencilerime öyle davranmam". (K2)

2. Kategori: Alan eğitiminin etkisi (n=19)

"Alanında yeterli bilgiye sahip olan öğretmen olmamız gerekir. Çünkü alan bilgimiz yeterli olursa sınıf hakimiyetimiz iyi olur ve böylece katı disiplin kuralları uygulamak zorunda kalmadan öğrencilerimizi kontrol altında tutarak dersimi

yapabiliriz. Alan bilgisi yetersiz olan öğretmen her zaman öğrencinin karşısında problem yaşayabilir ve sınıfında disiplini sağlayamaz. Ancak alanı iyi bilen iyi öğretmen olacağı da düşünülmemelidir ". (K9)

"İyi öğretmen alan bilgisi güçlü olan öğretmendir. Bu öğretmen sınıfında etkili olabilir. Alan bilgisi yetersiz olan öğretmen bu yetersizliğini öğrenciden saklamak için öğrenciye baskıcı tavırlar içinde olabilir. Alan bilgisi iyi olan hocalarımızın bizlere daha olumlu yaklaştıklarını ve derse başladıklarında hepimizin hocamızı dinlediğini görebiliyorum. Böylece sınıfta her şeyin bir düzen içinde devam ettiğini söyleyebilirim". (K24)

"Alan bilgisinin öğretmenlik formasyonu dersleriyle nasıl anlatılacağını bilen öğretmenin disiplin becerisi de yüksek olur ve sınıfına kolaylıkla hakim olabilir diye düşünüyorum". (K11)

3. Kategori: Okul staj-okul deneyimi derslerinin etkisi (n=17)

"Fakültede öğrendiğimiz tüm bilgilerin uygulamasını görmemiz iyi oluyor. Özellikle okul stajı, okul deneyimi, özel öğretim yöntemleri gibi derslerle bu uygulamayı yapabiliriz. Bu derslere daha çok önem verilmelidir. Okulda ne kadar fazla ders alırsak alalım sınıfta uygulamasını görmedikten sonra çok anlamlı gelmiyor. Çünkü uygulama sınıflarının havası farklı oluyor. Orada kendimi öğretmen psikolojisinde düşünebiliyorum". (K7)

"Ben fakültede öğrendiğim tüm bilgilerin staja gittiğimde işe yaramadığını veya uygulamaya koyamadığımı gördüm. Uygulama derslerine daha çok ağırlık verilerek gerçek okul ortamında bilgiler kazanmamız ve pratik yapmamız gerekiyor". (K20)

"Her yılsonunda öğretmen adaylarının okul uygulamaları yapmaları sağlanmalıdır. Çünkü benim fakültedeki notlarım yüksek olmasına rağmen uygulama okuluna gittiğimde bildiklerimi sınıfı kontrol altında tutarak nasıl anlatacağım konusunda hep tedirginlik yaşıyorum. Keşke son senede değil de her yılsonunda okul uygulama derslerimiz olsa. Böylece sınıf hakimiyeti konusunda daha çok bilgi sahibi oluruz". (K23)

4. Kategori: Öğretmen adayının kişiliğinin etkisi (n=13)

"...Ne kadar eğitim verilirse verilsin öğretmen adayının kişiliği öğretmenlik mesleğine uygun değilse sınıf hakimiyetini sağlayamaz, kendine güvenemez, öğrencilerini de kendini de mutsuz eder. Böyle insanlar eğitim fakültelerine kabul edilmemelidir". (K15)

"...Öğretmenlikte kişilik çok önemlidir. Bir hocamız yurt dışında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kişilik testleri uygulandığını söylemişti. Keşke Türkiye'de de uygulansa. Çünkü öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için kişilik özelliklerimizin de incelenmesi gerekir. Bazı arkadaşlarımın öğretmenlik yapmayacağını düşünüyorum fakat bunu zaman gösterecek tabii ki, ataması olursa ☺". (K21)

"İçine kapalı, sıkılgan, bildiğini anlatamayan, bildiklerini paylaşmayı sevmeyen, öğrenciyi ve çocuğu sevmeyen, öğretmenlikten hoşlanmayan... gibi özellikleri olan biri iyi öğretmen olamaz. Olursa da maaşını alır ve emekliliğini bekler. Öğretmenliği gerçekten çok isteyen ve bu işi severek yapacak olanlar

eğitim fakültelerine alınmalıdır. Mesleğini sevmeyen bir öğretmen sınıf hakimiyetini de sağlayamaz, sınıfına bilgi de veremez....".(K4)

5. Kategori: Ailevi nedenlerin etkisi (n=8)

"Bilinçli ailelerde yetişen öğretmen adayları bilinçli, mesleğini seven, nerede ve nasıl davranacağını bilen bireyler olarak yetişeceklerdir. Ailede alınan eğitim tüm eğitimlerden önemlidir".(K16)

"Çocuk ailesinin aynasıdır. Öğretmen adayı da ailede nasıl bir eğitim alırsa öğretmenlik mesleği yönünde o eğitimi biçimlendirerek nitelikli bir öğretmen olabilir. Nitelikli öğretmen ise yeterli öz-yeterlik düzeyine sahip, sınıfında düzeni sağlayarak alanındaki yeterli bilgileri öğrencilerine öğretebilen öğretmendir". (K1)

Öğretmen adayı ailesinden gördüğü disiplin anlayışına bağlı olarak disiplin öz-yeterlik algısı ve buna bağlı olarak sınıf yönetimi profili özelliklerine uygun davranışlar gösterebilir". (K7)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlgili literatür incelendiğinde disiplin öz-yeterliğini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların yetersiz oluşu oldukça dikkat çekicidir. Çoğu zaman öğretmen öz-yeterlik algı ölçeği içinde (Brouwers ve Tomic 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) bir boyut olarak yer almaktadır disiplin yeterlik algısı boyutu. Ancak bir öğretmenin nitelikli öğretmenlik davranışlarının belirlenmesi yönünde sınıfta uyguladığı disiplin anlayışı başlı başına önemli bir konudur. Yapılan araştırmalarda öğrenci başarısında etkili olan 228 değişkenin ilk sıralarında öğretmenin sınıf disiplinini sağlayabilme yeterliklerinin geldiği (Marzano ve Marzano, 2003) ve buna bağlı olarak sınıf yönetimi için çok fazla çaba harcadığı eğitimin tüm ilgililerince kabul edildiği ifade edilmektedir (Bushaw ve Gallup, 2008; Johns, MacNaughton ve Karabinus, 1989; Long ve Frye, 1989; Nelson, 2002). Pek çok ülkede artık öğrencilerin istenmeyen davranışları üzerinde yoğunlaşmak yerine, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Wragg ve Wragg, 1998). Çünkü sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrencileri kontrol etmekte, onları öğrenmeye yönlentmekte, ders programında belirlenmiş olan uygun davranışları kazandırmakta ve bunun gibi pek çok konuda başarısız olmaktadır. Bu noktada özellikle eğitim fakültelerinde kayıtlı öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi profillerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü geleceğin öğretmenleri bugünün öğretmen adaylarıdır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algı düzeylerinin ölçeğin genelinde ve disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutunda iyi düzeyde olduğu belirlenirken, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek çıkması oldukça önemlidir. Çünkü yapılan araştırmalar öğretmenlerin yeterliğinin sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımlarıyla, becerileriyle ve yeterlik algılarıyla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Henson, 2001; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Woolfolk ve Hoy, 1990). McCormick ve Shi

(1999), öğretmenin etkili disiplin uygulamalarının öğretmenin yeterli düzeydeki yeterlik algısıyla yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yeterli düzeyde disiplin yeterliği kazanmaları (Dilci ve Kalkan, 2013; Lewis, Romi, Qui ve Katz, 2005; Lewis, Romi, Qui ve Katz, 2008) ve buna yönelik etkili eğitim almaları gerekmektedir. Disiplin öz-yeterlik algısı konusunda Kurt ve Ekici (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde belirlendiği vurgulanmaktadır.

Cinsiyet açısından disiplin öz-yeterlik ölçeğinin geneli, disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda kızların erkeklerden betimsel olarak daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda erkek ve kız öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algıları arasında belirlenen bu puan farklarının ölçeğin genelinde ve disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenirken, disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar disiplin öz-yeterlik algısının gelişmesinde formasyon eğitiminin ve alan bilgisi eğitiminin etkisine işaret etmektedir. Çünkü alan bilgisi yeterli olan öğretmenin disiplini sağlaması daha kolay olabilmektedir. Yapılan çalışmalarda ise cinsiyete göre sınıf yönetimi becerileri kapsamında disiplin algısının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenirken, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerindeki olumlu değişimin en fazla % 2.5'inin uygulanan sınıf yönetimi dersinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Ekici, 2008). Diğer taraftan bazı çalışmalarda yeterlik algısının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilirken (Britner ve Pajares, 2006; Ekici, 2005), bazı çalışmalarda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı belirtilmektedir (Arsal, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007).

Yapılan çalışmalarda akademik başarı ile öz-yeterlik inancı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Hampton ve Mason, 2003; Zajacova, Lynche ve Espenshade, 2005). Bu çalışmada genel akademik başarı düzeyi açısından disiplin öz-yeterlik ölçeğinin geneli, disiplin konusunda öğretim yeterliği boyutu ve disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutunda başarı düzeyi 3.00-4.00 arasındaki yüksek başarı düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ancak genel başarı düzeyine göre öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algıları arasında belirlenen bu puan farklarının ölçeğin genelinde ve boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla disiplin öz-yeterlik algısının genel akademik başarıya göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yaklaşık yarısının otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenirken, bunu takdir edilen sınıf yönetimi profili, aldırılmaz sınıf yönetimi profili ve başboş sınıf yönetimi profilinin izlediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda genellikle takdir edilen sınıf yönetimi profilinin kullanımının yüksek oranda tercih edildiği belirlenirken (Aluçdibi ve Ekici, 2012; Ekici, 2004; Kurt, Ekici, Aksu ve Aktaş, 2013), bu çalışmada otoriter sınıf yönetimi profilinin baskın olarak çıkması oldukça ilgi çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü formasyon

derslerinde sürekli olarak öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profillerini kullandıkları, bunun ise öğrenci merkezli eğitimi olumsuz yönde etkilediği vurgulanırken, öğretmen adaylarının en fazla otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih etmeleri oldukça çelişkili bir durumu ifade etmektedir. Ancak farklı araştırmalarda otoriter sınıf yönetimi profili kullanımının ilk sırada tercih edildiği de ifade edilmektedir (Arslantaş, 1998; İpek, 1999; Kurt, 2013; Yılmaz, 2009). Laut (1999) sınıf yönetimi becerileri kapsamında sınıf yönetimi profillerinin önemli bir boyutu oluşturduğunu ifade ederken, Kaliska (2002) buna rağmen öğretmenlerin mesleki eğitimleri sırasında sınıf yönetimi becerileri konusunun ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının daha bilinçli olarak sınıf yönetimi profillerini oluşturabilmeleri yönünde eğitim almaları sağlanarak daha nitelikli öğretmenler yetiştirilmeleri yönünde uygulamalar yapılabilir.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin farklılığı incelendiğinde erkek ve kız öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri arasında belirlenen puan farklarının ölçeğin genelinde ve boyutlarında anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda bazı çalışmalarda sınıf yönetimi profillerinin ve becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenirken (Ekici, 2004; Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük 2011), bazı araştırmalarda ise göstermediği belirlenmemiştir (Ekici, Aluçdibi ve Öztürk, 2012).

Genel akademik başarıya göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin farklılığı incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri arasında belirlenen puan farklarının ölçeğin genelinde ve boyutlarında anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuç öğretmen adaylarının tercih ettikleri sınıf yönetimi profillerinin genel akademik başarı-başarısızlığına göre farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Elde edilen önemli sonuçlardan bir diğeri ise, öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada her dört sınıf yönetimi profiline sahip olan öğretmen adaylarının disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu algıları disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu algılarına göre daha yüksek çıkmıştır. Belirlenen bu sonuç öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerini tercih ederlerken daha çok öğretim yeterlik algılarının etkisiyle disiplini sağlayabilecekleri yönündeki görüşlerinden hareket etmiş olabilecekleri söylenebilir. Literatürde öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin kişisel nitelikleriyle de ilişkisi olduğu vurgulanmakta olsa da (Cotton, 2000; Henson ve Chambers, 2002; Korthagen, 2004; Peng, 1999; Yılmaz ve Çavaş, 2008), bu araştırmada öğretim yeterliği ilişkisi daha etkili şekilde ortaya çıkmıştır. Çünkü öğretmen adaylarından yaklaşık yarısının otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettiklerini vurgulayan sonuç ile bu sonuç birbirini destek niteliktedir.

Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarıyla sınıf yönetimi profilleri arasında $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ düzeylerinde hem pozitif hem de negatif yönde düşük, orta ve yüksek düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda

otoriter sınıf yönetimi profili ile disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu arasında negatif yönde yüksek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir ($r=-0.841$, $p<0.05$). Bu önemli sonuçlardan biridir. Çünkü bu sonuç alan bilgisi yetersiz olan öğretmenlerin bu yetersizliklerini saklamak adına sınıfta daha fazla otorite kurmaya çalışabilecekleri şeklinde değerlendirilebilir. Ancak sınıf içindeki olumsuz durumların öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olduğu bulgusu düşünüldüğünde (Erol, Özaydın ve Koç, 2010), öğretmenlerin sınıfta fazla otoriter tutumlar göstermeleri tercih edilmemelidir. Diğer taraftan otoriter sınıf yönetimi profili ile disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu ve ölçeğin geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler belirlenmiştir ($r=0.357$ ve $r=0.380$, $p<0.05$).

Takdir edilen sınıf yönetimi profili ile disiplin konusunda öğretim yeterlik boyutu ve ölçeğin geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler belirlenirken ($r=0.436$ ve $r=0.372$, $p<0.05$), disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir ($r=0.725$, $p<0.05$). Bu noktada takdir edilen sınıf yönetimi profili özelliklerinin disiplin konusunda kişisel yeterlik boyutu ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan başıboş sınıf yönetimi profili ile disiplin öz-yeterlik ölçeğinin geneli ve boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler belirlenirken ($r=0.328$, $r=0.320$ ve $r=0.341$, $p<0.01$), aldırılmaz sınıf yönetimi profili ile disiplin öz-yeterlik ölçeğinin geneli ve boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişkiler belirlenmiştir ($r=0.247$, $r=0.131$ ve $r=0.165$, $p<0.05$).

Diğer taraftan araştırmada ulaşılan en önemli sonuçlardan biri nicel verileri detaylandırır ve zenginleştirir yönde nitel verilerin elde edilmesidir. Bu yönde öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algısının ve etkili sınıf yönetimi profillerinin oluşabilmesi yönünde pek çok faktörün etkili olduğunu ve bu yönde görüşlerini belirtmeleri oldukça önemli sonuçlardandır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algısının ve sınıf yönetimi profillerinin oluşmasında etkisi olan faktörlere yönelik görüşleri formasyon eğitimin etkisi, alan eğitiminin etkisi, okul staj-okul deneyimi derslerinin etkisi, öğretmen adayının kişiliğinin etkisi ve ailevi nedenlerin etkisi şeklinde 5 kategori altında toplanmıştır. Çünkü öğretmen adayının bir bütün halinde hem aileden aldığı eğitimle hem de fakülteden aldığı eğitimle kişiliği yönünde uygun davranışlar göstererek başarılı olabileceği söylenebilir. Öncelikle öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen olabilmek adına formasyon eğitiminin önemini kavramış olmaları oldukça önemli bir sonuçtur. Diğer taraftan alanın formasyon eğitiminin alan bilgisiyle birleştirilebilmesinin nitelikli öğretmen olabilmek yönünde etkisi ifade edilirken, özellikle fakülte'deki teorik derslerin mutlaka uygulama okulundaki tecrübelerle pekiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Fakülte'deki derslerinde başarılı olduğunu ancak uygulama okulunda neyi?, ne zaman? ve nasıl? Kullanacağında endişe taşıdığını belirten öğretmen adayının vurgusu oldukça önemlidir. Çünkü nicel araştırma sonuçlarında da öğretmen adaylarının tercih ettikleri sınıf yönetimi becerilerinin genel akademik başarı-başarısızlığına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aynı şekilde öğretmen adayları nitel verilerde öğretmenlik mesleğinde ve sınıf yönetimi becerilerinde kişiliğinin oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönde özellikle öğretmen adaylarının seçimine yönelik

öneriler belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının fakültedeki hocalarını kendilerine örnek aldıklarını ve bu yönde hocalarının kendilerine iyi örnek olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Genel olarak belirtmek gerekirse; öğretmenlik bu mesleği seçen bireyin uygun olan kişiliğini fakülte eğitimiyle bütünleştirebildiği ve sınıfına gittiğinde uygun davranışlar göstererek sınıfına hakim bir şekilde alanındaki bilgileri öğrencilerine öğretebildiğinde başarılı olunabilecek bir meslektir. Bu nedenle disiplin öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetimi profilleri belli bir süreç sonunda ve pek çok faktörün etkisiyle oluşabilecektir.

Araştırma sonunda aşağıdaki öneriler belirtilebilir;

1. Formasyon dersleri kapsamında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin ve disiplin algılarının nitelikli şekilde oluşabilmesi yönünde teorik bilgiler yanında uygulama örneklerini görmeleri sağlanabilir.

2. Formasyon dersleri kapsamında öğretmen adaylarının derslerin başında ve sonunda değerlendirmeler yapılarak disiplin algılarının gelişimi takip edilebilir.

3. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin ve disiplin algılarının bilinçli bir şekilde gelişebilmesi yönünde formasyon dersleri kapsamında sorumluluklar alabilmelerine uygun aktif öğrenme-öğretme yaklaşımları kullanılabilir.

Kaynakça

- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Allinder, R. M. (1995). An Examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- Aluçdibi, F. ve Ekici, G. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-36.
- Anderson, R., Greene, M. ve Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Arsal, Z. (2006). Self-efficacy beliefs of teacher candidates on using a computer in teaching. *Paper Presented at the annual meeting of the 6th International Educational Technologies Conference*, Cyprus.
- Ashton, P.T. ve Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, Longman, New York.
- Arslandaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aylonn, T. ve Roberts, M. (1974). Eliminating discipline problems by strengthening academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 71-76.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Britner, S. L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (5), 485-499.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the teacher efficacy scale. *Research in Education*, 69, 67-80.
- Brown, N.R., Oke, F.E. ve Brown, D.P. (1982). *Curriculum and instruction*. London: Mac Millan.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*. New York: Longman.
- Bushaw, W.J. ve Gallup, A.M. (2008, September). Americans speak out---Are educators and policy makers listening? The 40th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes towards the public schools. *Phi Delta Kappa*, 90(1).
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve 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, 473-490.
- Clement, M.C. (2000). *Building the best faculty: Strategies for hiring and supporting new teachers*. Lanham, MD: Scarecrow Press / Technomic Books.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Cotton, K.(2000). *The schooling practices that matter most*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Coyne, I. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling: Merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623-630.
- Dilci, T. ve Kalkan, G.D.(2013). The problems that primary school teachers' encounter in the first five years in their professions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 42 (1), 127-140.
- Emmer, E. ve Hickmen, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Enochs, L.G., Scharmann, L.C. ve Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 131, 50-60.
- Ekici, G. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekici, G., Aluçdibi, F. ve Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (8), 13-30.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erol, O., Özaydın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 25-47.
- Evans, E.D. ve Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Freiberg, H.J. (1999). *Beyond behaviorism*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Friedman, I.A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2002), 675-686.
- Ghaith, G. ve Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Giles, R.M., Kazalskis, R. ve Reeves-Kazalskis, C. (2000, November). *A factor analysis of the discipline efficacy scale*. A paper presented at Thirtieth Annual conference of the Mid-South Educational Research Association. Bowling Green, Kentucky.
- Given, L.M. (Ed.) (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage: Thousand Oaks, CA, Vol.2, pp.697-698.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self, concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Gündüz, Y. (2011). Sınıfta disiplin oluşturma ve uygulama. Ed. İnandı, Y. (Edit.), *Sınıf yönetimi*. Adana: Karahan Yayınları.
- Hampton, N.Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41 (2), 101-112.
- Hart, P.M., Wearing, A.J. ve Conn, M. (1995). Conventional wisdom is a poor predictor of relationship between discipline policy, student misbehavior and teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 27-48.
- Heavyside, S., Rowand, C., Williams, C. ve Farris, E. (1998). *Violence and discipline problems in U.S public schools: 1996-1997* (Report No.NCES-98-030). Washington, D.C.:National Center for Educational Statistics

- Henson, R.K. (2001). Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. *Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Henson, R.K. ve Chambers, S.M. (2002). *Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control beliefs in emergency certification teachers*. Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association, Austin, TX, February, 14-16 2002.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (19), 411-442.
- Johns, A., MacNaughton, R.H. ve Karabinus, N.G. (1989). *School discipline guidebook: Theory into practice*. Boston: Allynve Bacon.
- Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G. ve Diamond, C.T.P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43, 45-62.
- Kaliska, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*. Unpublished master thesis. The Graduate School University of Wisconsin, USA.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık San ve Tic. A.Ş.
- Knight, S.L., Nolan, J., Lloyd, G., Arbaugh, F., Edmondson, J. ve Whitney, A. (2013). Quality teacher education research: How do we know it when we see it? *Journal of Teacher Education*, 64(2), 114-116.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.
- Köktaş, Ş.K. ve Köktaş, V. (2007). *Etkili sınıf yönetimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Kris, B. (1996). *Teacher talks "what is your classroom management profile?"* <http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/what.html>.
- Kurt, H. (2013). The analyze of biology teachers' responsibility perception for student achievement in terms of classroom management profiles. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6), 473-490.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Evaluating the Turkish version of the discipline efficacy scale (DES): Translation adequacy and factor structure. *Educational Research and Reviews*, 8(15), 1207-1219.
- Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö. ve Aktaş, M. (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkisinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 189-198.
- Laut, J. (1999). Classroom management: Beliefs of preservice teachers and classroom teachers concerning classroom management styles. *Fall*

- Teachers Education Conference*, Charleston, SC, October, Database: ERIC.
- Levin, J. ve Nolan, J.F. (2000). *Principles of classroom management: A professional decision making model* (3rd Ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Lewis, R. (2001). Discipline in schools. In L. J. Saha (Ed.). *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 404-411). Oxford, UK: Pergamon.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. ve Katz, Y.J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel, *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. ve Katz, Y.J. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China, *Teaching and Teacher Education*, 24, 715-724
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. ve Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Long, J.D. ve Frye, V.H. (1989). *Making it till Friday*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.
- Lueddeke, G. (2003) Professionalizing teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28, 213-228.
- Macciomei, N.R. (1999). Behavioral problems in urban school children. In N. R. Macciomei ve D. H. Ruben (Eds.). *Behavioral management in the public schools: An urban approach*. Westport, CT: Praeger, pp.3-18.
- McCormic, J. ve Shi, G. (1999). Teachers' attributions for responsibility for their occupational stress in the People's Republic of China and Australia. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 393-407.
- Malmgren, K.W., Trezek, B.J. ve Paul, P.V. (2005). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *The Clearing House*, 79 (1), 36-39.
- Martin, N.K. ve Baldwin, B. (1992). *Beliefs regarding classroom management style: The differences between preservice and experience teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Educational, Knoxville, TN. (ERIC Document Reproduction Service No: ED355 213).
- Marzano, R.J. ve Marzano, J.S. (2003). *The key to classroom management*.
<http://www.usd361.k12.ks.us/staffdevelopment/The%20Key%to%20>
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. (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, 247-258.
- Milner, H.R. (2001). *A qualitative investigation of teachers' planning and efficacy for student engagement*. Unpublished doctoral Dissertation. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Milner, H.R. ve Woolfolk Hoy, A. (2003). A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 263-276.

- Moore, W. ve Esselman, M. (1992, April). 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.*
- Nelson, M.F. (2002). *A qualitative study of effective school discipline practices: Perceptions of administrators, Tenured Teachers and parents in twenty schools.* Unpublished doctorate dissertation. East Tennessee State University, Tennessee.
- Neuman, W.L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Allyn veBacon: Boston.
- Oswald, M., Johnson, B. ve Whittington, V. (1997). Classroom problems and their management in South Australian government and independent schools: Is there a difference?, *Research in Education*, 58, 59-69.
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlilikleri: Balıkesir örneği. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M.C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Peng, S.M. (1999). Basic quality standards and teacher cultivation for junior high school and elementary school teachers. *Teacher Quality and Evaluation Seminar*, Department of Education of National Kaohsiung Normal University, Taiwan.
- Pigge, F.L. ve Marso, R.N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation an early year of training. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 225-235.
- Psunder, M. (2005). Identification of discipline violations and its role in planning corrective and preventive discipline in school. *Educational Studies*, 31(3), 335-345.
- Rose, L.C. ve Gallup, A.M. (2000).The 32nd annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public' attitude toward the public schools. *Phi Delta Kapan*, 82 (1), 41-58.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama (Ed. L. Küçükahmet). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel yayıncılık, (pp.47-90).
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences Between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *TOJET*, 2 (4), article: 3.
- Shen, J., Zhang,N., Zhang, C.,Caldarella, P., Richardson, M.J. ve Shatzer, R.H. (2009).Chinese elementary school problems' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 29 (2), 187-201.

- Soodak, L.C. ve Podell, D.M. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student. *Advances in Research on Teaching*, 7, 75-109.
- Stein, M.K. ve Wang, M.C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Stephens, P. ve Crawley, T. (1994). *Becoming an effective teacher*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publication.
- Trigwell, K. (2002) Approaches to teaching design subjects: A quantitative analysis. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1, 69-80.
- Tshannen-Moran, M., Hoy, A.W. ve Hoy, W.K., (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. ve Walberg, H.J. (1993a). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. ve Walberg, H.J. (1993b). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. ve Walberg, H.J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51, 74-79.
- Weinstein, C.S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. NY: McGraw-Hill.
- Wesley, D. ve Vocke, D. (1992). Classroom discipline and teacher education. *Paper presented at the annual meeting of the Association of the Teacher Educators*, Orlando, FL. (ERIC Document Reproduction Service No: ED341 690).
- Woolfolk, A.E. ve 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. ve Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 137-148.
- Wragg, C.E. (1985). Training skillful teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1 (3), 199-208.
- Wragg, E.C. ve Wragg, C.M. (1998). Classroom management research in the United Kingdom. (ERIC Document Reproduction Service No: ED418 971).
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4 (2009) 157-167.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. (2008). The effect of teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Scicene and Technology Education*, 4 (1), 45-54.

Zajacova, A., Lynche, S.M. ve Espenshade, T.J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 677-706.