

# Öğretmenlerin Empatik Eğilimi ve Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki: Öğretmenlerin Kişilerarası Yetkiliğinin Rolü

## Relationship Between Teachers Empathic Tendency and Students' Misbehaviour in Class: Role of the Teacher Interpersonal Self-Efficacy

Öner ÇELİKKALELİ<sup>1</sup>

Raşit AVCİ<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin empatik eğilimi, kişilerarası öz yeterliliği ve sınıf içi istenmeyen davranışları arasındaki ilişkileri incelemek; öğretmenlerin empatik eğilimleri ile sınıf içi istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkide öğretmenlerin kişilerarası yetkinliğin aracı rolünü ortaya koymak ve cinsiyet değişkenine göre bu değişkenleri karşılaştırmaktır. Araştırmada, yaş aralığı 23-61 ( $\bar{X}$  yaş= 38.36, Ss= 8.45) arasında değişen 320 ilk ve orta okul öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin empatik eğilimi ile öğretmenlerin kişiler arası yetkinlik inancı arasında olumlu yönde, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile empatik eğilim ve kişilerarası yetkinliği arasında olumsuz yönde ilişkiler bulunmuştur. Aracılık testi sonuçları ise, öğretmenlerin empatik eğilimi ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin kişilerarası yetkinliğinin tam aracı rolü oynadığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin empatik eğilimi, kişilerarası yetkinliği sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları cinsiyete göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Bulgular alan yazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Empatik eğilim, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı, yetkinlik, öğretmen

### Abstract

The aim of this study, examine the relationship between teachers' empathic tendency, teachers interpersonal self-efficacy, and students' misbehaviour in class; produce of mediating role of teachers' interpersonal self-efficacy in the relationship between empathic tendencies and students' misbehaviour in class, and compare this variable according to teachers' gender. In the study, data were collected from 320 teachers working primary and secondary schools from changing age range 23-61 ( $\bar{X}$  yaş= 38.36, Ss= 8.45). Results of the research showed that there is positive relationship between teachers' empathic tendency and teacher' interpersonal self-efficacy, there are negative relationship between students' misbehaviour in class and empathic tendency and teacher interpersonal self-efficacy. Mediation test result showed that in the relationship between teachers' empathic tendency and students' misbehaviour in class, teachers' interpersonal self-efficacy has full mediation role. Additionally, there are no difference teachers' empathic tendency, interpersonal self-efficacy, and students' misbehaviour in class according to their gender. The results are discussed in the relevant literature and interpreted.

*Keywords:* Empathic tendency, students' misbehaviour in class, interpersonal self-efficacy, teacher

<sup>1</sup> Yrd.Doç.Dr. MSKÜ Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, celikkaleli@gmail.com

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr. MSKÜ Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, rasitavci@gmail.com

## Giriş

Önemli bir kişilik özelliği olarak kaşımıza çıkan empatinin, bir öğretmende olmaması hiç kuşkusuz ki öğrenci davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilecektir. Çünkü destekleyici öğrenme ortamları oluşturma, eğitim psikolojisi alanındaki birincil hedeflerden birisidir. Bu hedeflere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen davranış ister öğrenci ister öğretmen tarafından başlatılmış olsun, iletişim ortamının empatik tepkileri içermesi gerekir (Tettegah ve Anderson, 2007). Bireyin belirli bir durumda, karşısındaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine empati denir (Dökmen, 2002; Koçak ve Önen, 2013). Empati başkalarına yardım etmek için istek duymayı ve yardım etme davranışını sağlar. Aynı zamanda saldırganlığın ortaya çıkmasını da engeller, başkalarıyla etkileşime girmek için bireye sosyal yeterlik sağlar ve insanlar arasında bağlılık duygusu oluşturur (Zhou, Valiente ve Eisenberg, 2003).

Empatinin bilişsel ve duygusal boyutları mevcuttur. Empatinin duygusal yönü, kişinin karşıdakinin duygusunu belirleyerek ona duygusal olarak tepki vermesini içeren bir beceridir. Bu beceride empati kuran kişi, karşıdakinin yaşadığı durumun içinde bulunmaz. Ancak kişi, karşıdakinin durumuyla benzer duyguları yaşadığı süreçler açısından kendi duygularını tanımlayarak onun duygularını belirleyebilir (Hoffman, 2000). Bu açıdan öğretmenin empatik olması ise, öğretmenin durum ve olaylara öğrencinin bakış açısıyla bakabilmesi ve ilgilenebilmesini ifade eden bir beceridir. Ayrıca, öğretmenin bir öğrencinin duygularını fark edebilmesi, kendini öğrencinin yerine koyabilmesi ve öğrencinin hissettiği şeyi hissedebilme gibi becerileri içerir (Tettegah ve Anderson, 2007). Diğer taraftan, öğretmenin öğrencisinin bakış açısını yakalayabilme becerisi, empatinin bilişsel yönü ile ilgilidir ve öğrenci-akran ilişkileri, eğitimsel fırsatlar ve okul normları ile ilişkilidir. Öğretmenler daha iyi bakış açısı yakaladıkları zaman, öğrencilerin ilişkilerini anlamada ve öğrenci davranışına yönelik daha uygun tepki vermede yardımcı olabilen, kişilerarası ilişkilerde üçüncü kişinin bakış açısıyla bakabilen bir yeterliğe sahip olabilirler. Akran ilişkilerinin önemini daha iyi anlayan öğretmen, basitçe kınanabilecek rahatsız edici davranış olarak problemleri değerlendirmeden daha ziyade, dinlemeye daha istekli olabilirler. Böylece kişilerarası problemlerde öğrencilere yardımcı olabileceklerdir (Barr, 2011).

Öğretmen tarafından gerçekleştirilen empatik iletişim, öğrencilere sınıfta daha çok kabul edilme yaşantısı sağlamakta ve öğrencilerin öğretmenlere ve okula yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Salkind, 2008). Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği, öğrencinin sınıftaki etkinliklere katılma konusunda istekliliğini

artırabilmektedir (Özbay ve Şahin, 2000). Bu bağlamda olumlu kişisel ilişkiler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha çok çaba sarf etmesini destekler (Cooper, 2004). Aynı zamanda Sarı (2012), öğrencilerin empatik sınıf atmosferi içerisinde bulunmalarının okul yaşam kalitelerini yordayan bir değişken olduğunu bulmuştur. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde, koşulsuz kabul, koşulsuz saygı, içtenlik ve empatik anlayışın kullanılmasını içeren empatik sınıf atmosferinin (Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005), öğrencinin okuldaki yaşam kalitesini de artırdığı görülmektedir.

Benzer şekilde öğretmenin sosyal ve duygusal yeterliği ve öznel iyi oluşu, destekleyici öğretmen öğrenci ilişkilerinin gelişmesinde ve devam etmesinde, sınıfı etkili yönetmede ve başarılı sosyal ve duygusal öğrenme ortamları oluşturmada önemlidir. Bu sayede öğretmen, öğrenmeye daha elverişli ve öğrenciler arasında olumlu gelişimsel çıktılar destekleyen bir sınıf ortamı oluşturabilir (Jennings ve Greenberg, 2009). Böyle sınıf ortamlarında çatışma ve yıkıcı davranışların daha düşük düzeyde görülmesi beklenmektedir. Ayrıca, bu tip bir sınıf ortamı öğrencilerin duygularını uygun şekilde ifade etmeleri, saygıya dayalı bir iletişim kurmaları ve problem çözmeleri, güçlü ilgilere sahip olmaları ve göreve odaklanmaları gibi özellikleri ortaya çıkarmaktadır (La Paro ve Pianta, 2003). Örneğin Spivak ve Farran (2012), öğretmenlerin olumlu sosyal davranışı ve empatiyi sözel olarak teşvik etmelerinin sınıftaki olumlu sosyal davranış ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin temel görevleri, öğretim planlarının hazırlanması, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve sürecin değerlendirilmesidir (Erden ve Akman, 2009). Bu görevlerin sağlıklı bir biçimde yerine getirilebilme aşamasında öğretmen sınıf düzenini sağlamak ve öğrenmeye uygun olumlu bir ortamın oluşturmak zorunluluğu öğretmenlerin yüz yüze kaldıkları önemli zorluklardan biridir (Burden, 1995). Ancak bu önemli görevleri her zaman tam anlamıyla yerine getirebilmek mümkün olmamaktadır. Çünkü gerek öğretmenin kendisinden, gerek sınıfın fiziksel durumundan gerekse de öğrencinin kendisinden kaynaklı birçok engelden söz etmek mümkündür. Öğrencilerden kaynaklı en önemli engel, eğitsel etkinlikleri engelleyen ya da geciktiren türde davranışlar göstermelerinden dolayı (Öztürk, 2002), hiç kuşkusuz sınıf içi istenmeyen davranışlardır. Sınıftaki problem davranışlar olarak da değerlendirilen bu davranışlar, sınıf ortamında eğitsel çabaları engellemekte, sınıf aktivitelerinin akışında aksamalara yol açmakta, sınıf düzenini bozmaktadır (Başar, 1997).

Dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış, istenmeyen davranıştır ve sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları sadece eğitim ve öğretimi engellemez, bununla birlikte bazı fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkları da beraberinde

getirir (Kaya, 2002). Öyle ki, öğrencilerin problem davranışları, öğretmenlerin etkili eğitim-öğretim gerçekleştirme girişimlerinde sıklıkla endişe kaynağı olmaktadır (Jones ve Vesilind, 1995). Hatta, öğretmenler sık sık sınıf içi istenmeyen davranışlardan dolayı bunaldıklarını hissederler ve istenmeyen öğrenci davranışları sınıf içindeki yüzyüze kaldıkları en önemli endişe kaynağıdır (Wheldall, 1991).

Diğer taraftan, istenmeyen öğrenci davranışları, sınıf ortamında eğitsel amaçların gerçekleştirilmesinde engel olarak karşımıza çıkan ve sınıf üyelerini de etkileyen her türlü davranış kapsamaktadır (Akçadağ, 2007). Öğrenciler sınıfta geçirdikleri zaman süresince birçok davranışta bulunmaktadırlar. Bu davranışların tümünü istenmeyen davranış olarak sınıflandırmak elbette doğru değildir. Bu nedenle, bir davranışın sınıf içi istenmeyen davranış olarak adlandırabilmesi için aşağıdaki ölçütleri karşılaması gerekmektedir (Bull ve Soly, 1996; Çelik, 2005; İlgar, 2002):

- a) Davranışın öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşının öğrenmesini engellmesi,
- b) Davranışın öğrencinin kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye atması,
- c) Davranışın okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,
- d) Davranışının öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi.

Bu ölçütler, sınıf içinde gözlenen her davranışın istenmeyen davranış olarak algılanmaması gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla istenilen davranış ile istenmeyen davranış birbirinden tam olarak ayırmak mümkün görünmemekle birlikte sosyo-kültürel özelliklerden etkilenebilmektedir (Levin ve Nolan, 1996; Lewis ve diğr., 2005; Türnüklü ve Galton, 2001).

Alan yazını incelendiğinde, sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasının birçok nedeninin olabileceği görülmektedir. Bunlar arasında öne çıkanlar; öğrencilerin psikolojik özellikleri (Başar, 2001; Beyda, 1998), okulun fiziki ve sosyal yapısı (Doyle, 1986; Öztürk, 2002), öğrenme etkinlikleri ve öğretmenin öğretim tarzı (Chartlton ve David, 1993), öğrencinin kişisel ve psikolojik özellikleri (Gray ve Richer, 1988), ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı ve aile yaşam biçimi (Levin ve Nolan, 1996), öğretmenin sınıf yönetimi tarzı ve öğrenciyle iletişim tarzı (Tattum, 1989), öğretmenin yetersiz olması (Saygılı ve Gürşimşek, 2008), öğretmenin düşük öz-güvene sahip olması (Martin, Linfort ve Stephenson, 1999) ve öğretmenin sahip olduğu disiplin anlayışı (Lewis, Rom, Quic ve Katz, 2005) gösterilmektedir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının araştırmalar sonucunda incelenen nedenleri incelendiğinde öğretmenden kaynaklanan birçok nedenin olduğu görülmektedir. Cruickshank,

Bainer ve Metcalf (1995)'a göre, etkili öğretmenlik için öğretmenlerin; şefkatli, destekleyici, öğrencileri için en iyisini düşünen, konularında uzman, veliler, yönetici ve meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurabilen, yaptığı işten heyecan duyan ve en önemlisi de öğretebilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler bakışları ile iletişime girmek, öğrenciye yaklaşmak, baş ve parmak hareketlerinden yararlanmak vb sözel olmayan uyarma yollarından yararlanarak öğrencinin uygun davranışa dönmesine yardımcı olarak (Türnüklü ve Yıldız, 2002) sınıflarında daha az sorun yaşayabilirler. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki yeterliklerin istenmeyen öğrenci davranışlarının yaşanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özellikler ve mesleki yeterlikler, araştırmacıların merakla inceledikleri konuların başını çekmektedir. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (Bandura, 1977) tarafından hem bir kişilik özelliği hem de bir mesleki özellik olarak ortaya konulan yetkinlik inancı, özelde de öğretmen yetkinlik inancı kendi başına öğretmenlerle ilgili olarak yapılan araştırmaların en önemli değişkenlerinden birisidir. Skaalvik ve Skaalvik (2007) birçok çalışmada öğretmen yetkinliğinin, öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenmelerini yordadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Safran (1989), öğretmenlerin kişisel yetkinliklerinin öğrencilerinin sınıftaki davranışlarını ne ölçüde yönetebileceklerinin en önemli ve sistematik yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenlerle öğretmen yetkinlik inancı araştırmalara konu olmaya devam edecektir.

Bandura (1986; 1995; 1997) tarafından yetkinlik inancı; “bireylerin istedikleri sonuçları elde edebilmesi için gerekli davranışları organize etme ve bunları yerine getirebilme kapasitelerine olan inancı” olarak tanımlanmaktadır. Kuram ve araştırmalara göre, yetkinlik insanların bir olay ya da durum karşısında nasıl düşünecekleri, hissedecekleri ve davranacakları konusunda farklılık yaratmaktadır (Bandura, 1997). Örneğin düşük yetkinlik düzeyi; depresyon, kaygı ve umutsuzluk gibi duygular ile ilişkilidir (Kaynak). Düşük yetkiliğe sahip bireyler aynı zamanda düşük benlik saygısına sahip olmakla birlikte başarıları ve kişisel gelişimleriyle ilgili de kötümser düşünceleri vardır. Öte yandan düşünce boyutu açısından değerlendirildiğinde ise, güçlü bir yetkinlik inancı karar verme ve akademik başarıyı içeren birçok bilişsel süreci ve performansı kolaylaştırmaktadır (Schwarzer ve Schmitz, 2004). Bununla birlikte, güçlü bir kişisel yetkinlik düzeyine sahip bireyler daha iyi sağlığa, yüksek düzeyde başarıya ve daha iyi sosyal bütünleşmeye sahip olurlar (Bandura, 1997). Diğer taraftan yetkinlik inancı, bireyin becerilerini etkili bir biçimde kullanmasına

yardımcı olur (Bandura, 1995; 1997). Bir başka deyişle; yetkinlik inancı psikolojik iyi olmayla yakından ilişkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yetkinlik inancı bireylerin, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim yapma gibi aynı zamanda birbiriyle etkileşim halinde olan dört temel süreç üzerinde etkilidir (Bandura, 1995; 1986). Bireylerin yetkinlik inançları ne kadar yüksek olursa üstlendikleri zor görevlerle başa çıkmada zihinsel olarak o kadar ısrarcı ve mücadeleci olmaları (Bandura, 1986) *bilişsel süreçleri* etkilediğini göstermektedir. Yetkinlik inançları bireylerin *motivasyonel süreçlerini* birkaç yönde etki etkilemektedir: Öncelikle, kişilerin amaçları çerçevesinde hedef belirlemelerini sağlamak; ikinci olarak da bu amaçlara yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını ve zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında bunları aşmak için ne kadar ısrarcı olacaklarını belirler (Bandura, 1997). *Duyuşsal süreçler* açısından ise, Bandura'ya (1986; 1997) göre, potansiyel tehlikeleri yönetemeyeceğini düşünen bireyler çevrelerindeki çoğu durumu endişe kaynağı olarak görürler. Daha çok başa çıkma yeteneklerinin yetersiz olduğunu düşünürler. Olası tehlikeleri büyüterek nadiren gerçekleşen olaylar hakkında endişe duyarlar. Yetersizlikleriyle ilgili düşünceleri onları üzer ve becerilerine zarar verir. Bandura'ya (1997) göre, bireyler *seçim süreçleri* ve yaptıkları seçimler sonucunda yaşamlarına yön verebilecek yeni yetkinlikler, ilgiler ve sosyal çevreler edinir. Ayrıca, seçim yapma süreçlerini etkileyen herhangi bir faktör kişisel gelişimin yönünü ciddi olarak etkileyecektir (Bandura, 1997).

İnsan yaşamına biçim veren bu dört önemli süreci etkileyen yetkinlik inancı dört önemli kaynaktan beslenmektedir (Bandura, 1986; 1997; 1977). Bunlar; bireyin başarıyla tamamlanmış deneyimleri (bizzat içinde olarak), dolaylı deneyimler, diğerlerinden edinilen sözel ikna ve psikolojik durumdur. Genel olarak bireylerin başarıyla tamamlanmış deneyimleri onların durumla ilgili yetkinlik inançlarını artırırken, başarısızlıkla sonuçlanan deneyimler söz konusu durumla ilgili yetkinlik inançlarını azaltan bir etki gösterebilmektedir (Bandura, 1977; 1997). Bireyler, çevredeki diğer kişilerin yaşantılarını ve performansları gözleyerek kendi yeterlikleri hakkında yargıda bulunarak (Schunk, 2009) duruma özel yetkinlik inançlarını geliştirebilmektedirler. Diğer taraftan, bir bireyin herhangi bir durumun üstesinden gelmek için gösterdiği çabaları sözel ifadelerle desteklemek o bireyin yetkinlik inancını artırabilmektedir (Bandura, 1997). Son olarak, fizyolojik ve duygusal durumlar bireylerin bir etkinliği gerçekleştirirken vücudunun verdiği fizyolojik tepkiler bireyin o andaki durumunu ifade eder ve bireylerin bu durumla ilgili yetkinlik inancıyla ilgili ipuçları verir. Schunk (2009) bir öğrencinin bir sınavdayken terlemesini o öğrencinin sınavda başarılı olamayacağını ve yetkinlik inancının düşük olduğunu bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

Gerek eğitim alanında gerekse de psikoloji alanında üzerinde en çok çalışılan yetkinlik alanlarından biri öğretmen yetkinliğidir. Bir öğretmenin yetkinlik inancı, öğrencilerinin içinde zor ve motivasyonu düşük öğrenciler olsa bile, sorumluluğu altındakilerle istenilen eğitim çıktılarını elde edebilme kapasiteleri hakkındaki yargısıdır (Bandura, 1977). Diğer bir tanımlamada, öğretmen yetkinliği "öğretmenlerin kişisel olarak ulaşılmak istenilen eğitim hedeflerine ulaşabilmek için gerekli aktiviteleri planlama, organize etme ve bunları gerçekleştirebilme yeteneklerine olan inanç" olarak ele alınmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Bu inanç güçlü etkilere sahiptir (Tschannen-Morana ve Woolfolk Hoy, 2001). Pajares (1992b)'e göre, öğretmenlerin yetkinlik inançları ile planlama, öğretim ve sınıf içi uygulamalar arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır ve yetkinlik inancı, "hem işlerin organize edilmesi ve tanımlanmasında hem de davranışların ortaya çıkmasında bilgiden daha etkili olmaktadır. Ayrıca, yetkinlik inançları öğretmenlerin işleri düzenli bir biçimde gitmediğinde göstereceği ısrarını ve engellerle yüz yüze kalındığında direncini de etkilemektedir (Tschannen-Morana ve Woolfolk Hoy, 2001). Dolayısıyla, pek çok araştırmada öğretmen yetkinlik inancı ile öğretmen tükenmişliği arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Schwarzer ve Schmitz, 2004; Brouwers ve Tomic, 2000).

Düşük yetkinlik inancına sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenme yeteneklerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip olmakta, sınıf yönetiminde katı ve kuralcı davranmaktadır (Woolfolk ve Hoy, 1990). Diğer bir deyişle, yeterlilik alanlarına güveni düşük olan öğretmenler, öğrencilerin yeterlik duygusuna ve bilişsel gelişimlerine zarar verebilecek muhtemel olumsuz bir sınıf ortamı yaratmaktadırlar (Bandura, 2002). Buna karşın, yetkinlik inancı yüksek öğretmenler, başarısızlık karşısında yılgınlık yaşamazlar, eğitim programını uygularken inisiyatiflerini ortaya koyabilirler ve yeni öğretim yaklaşımları/programları kullanabilirler; böylece, öğrencilerini daha iyi motive edebilir ve daha başarılı sonuçlar alabilirler (Gibbs, 2003).

Brouwers ve Tomic (2002) çalışmalarında öğretmenlerin yetkinlik alanlarından birisinin kişiler arası öz-yetkinlik olduğunu ve bu yetkinliğin (a) sınıftaki öğrenci davranışını yönetmek, (b) meslektaş desteğini sağlamak ve (c) okul idarecilerin desteğini sağlamak olarak boyutlarının olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, çalıştıkları öğretim kurumlarında öğrencilerinin davranışlarını yönetebileceğine, meslektaşlarından destek alabileceğine ve okul yönetiminin desteğini alabilme yeteneğine güvenen öğretmenlerin daha başarılı olmaları beklenebilir.

Öğretmen yetkinliği ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, öğretmen yetkinlik inancı ile sınıf yönetimi ve zaman yönetimi (Gibson ve Dembo, 1984); öğrencilerin akademik başarısı (Ashton ve Webb, 1986; Johnson, Wallece ve Thompson 1999; Muijs ve Reynolds, 2002;), sınıf yönetimi becerileri (Woolfolk, Rosoff, ve Hoy, 1990), demokratik sınıf yönetimi (Gencer ve Çakıroğlu, 2007), mesleğe yönelik tutum (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011), mesleki doyum (Türk, 2008) ve benimsenen disiplin anlayışı (Çelikkaleli ve İnandı, 2012) arasında ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

İlgili alan yazını incelendiğinde, öğretmenlerin empatik eğilimleri ile sınıf içi istenmeyen davranışlar arasında negatif yönde, öğretmen kişilerarası yetkinlik inancı ile pozitif yönde, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı ile öğretmen kişilerarası yetkinlik inancı arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki beklenmektedir.

Yukarıda özetlendiği gibi öğretmenlerde yetkinlik, empatik eğilim ve sınıf içi istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkiler ayrı ayrı ele alınmıştır. Ancak bu üç değişkenin birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin empatik eğilimleri ile sınıf içi istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkide öğretmen yetkinliğinin aracılık rolünü incelemektir. Bununla birlikte, öğretmenlerin empatik eğilimi, kişiler arası yetkinlik ve sınıf içi istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması ve bu değişkenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması araştırmanın bir diğer amacıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kişilerarası yetkinlikleri, empatik eğilim ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlar arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmekte midir?
2. Cinsiyetlerine göre empatik eğilim, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlar ve kişilerarası yetkinlik puanları farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu çalışma değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışan ilişkisel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişki ve bağlantıları inceleyen araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya yaş ortalaması 38,36 (Ss = 8.45) ve yaş aralığı 23-61 olan toplam 320 öğretmen katılmıştır. Çalışma grupları oluşturulurken, kolay örnekleme (convenience sampling) yöntemi (Erkuş, 2013) kullanılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları öğretim kademesi ve okulun bulunduğu yerleşim bölgesi ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.



Tablo 1.

*Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

| Değişkenler                                     | Kategoriler | f   | %    |
|-------------------------------------------------|-------------|-----|------|
| Cinsiyet                                        | Kadın       | 174 | 54.4 |
|                                                 | Erkek       | 146 | 45.6 |
| Kıdem                                           | 1-5         | 44  | 13.8 |
|                                                 | 6-10        | 71  | 22.2 |
|                                                 | 11-15       | 83  | 25.9 |
|                                                 | 16-20       | 49  | 15.3 |
|                                                 | 20+         | 73  | 22.8 |
| Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesi | İlkokul     | 140 | 43.8 |
|                                                 | Ortaokul    | 180 | 56.3 |
| Okulun Bulunduğu Yerleşim Bölgesi               | Köy         | 90  | 28.1 |
|                                                 | İlçe        | 29  | 9.1  |
|                                                 | İl          | 201 | 62.8 |

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 174'ü (%54.4) kadın, 146'sı (%45.6) erkektir. Kıdemlerine göre incelendiğinde, 44'ü (%13.8) 1-5 yıl, 71'i (%22.2) 6-10 yıl, 83'ü (%25.9) 11-15 yıl, 49'u (%15.3) 16-20 yıl ve 73'ü (%22.8) 20+ yıl kıdeme sahiptir. Çalıştıkları kurumlar açısından ise, 140'ı (%43.8) ilkokulda, 180'i (%56.3) ortaokulda çalışmaktadır. Son olarak, bu öğretmenlerin 90'ı (%28.1) köyde, 29'u (%9.1) ilçede ve 201'i (%62.8) il merkezinde çalışmaktadırlar.

## Veri Toplama Araçları

*Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)*

EEÖ, empatinin duygusal bileşenini ve kişilerin günlük yaşamda empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. EEÖ, Likert tipte bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1 ile 5 arasında puan verilmektedir. Yapılan güvenilirlik çalışmalarında, iç tutarlık katsayısı .82 olarak elde edilmişken; ölçeğin iki eş yarısı arasındaki korelasyon katsayısı .86 olarak bulunmuştur. EEÖ'nün geçerlik çalışmasında, 24 kişilik bir grubunun EEÖ ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama" alt ölçeği arasındaki ilişki .68 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte alınabilecek toplam puan aralığı 20 ile 100 arasında değişmektedir. Elde edilen toplam puan bireylerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada çerçevesinde toplanan verilerden ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .72 olarak elde edilmiştir.

*Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği*

Çalışmada Balcı, Çapri, Çelikkaleli ve Büte (2006) tarafından geliştirilmiş olan İlköğretim Okulları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği'nin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci

Davranışları alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında alan yazına dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuş ve toplam 22 öğretmenin katıldığı iki odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen taslak form 5 Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 4 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 3 Eğitim Programları ve Öğretimi ve 4 Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalından olmak üzere toplam 16 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Elde edilen maddeler ile yapılan geçerlik çalışmasında ölçme aracının eigen değeri 17.819 olan ve varyansın %49'unu açıklayan tek faktörlü bir yapı olduğu görülmüştür. Ayrıca bu tek faktörün faktör yükleri ise .50 ile .79 arasında değişmektedir. Güvenirlik çalışmalarında ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .92 olarak elde edilmişken testin iki yarısı arasında elde edilen korelasyon katsayısı .82 olarak elde edilmiştir. Ölçme aracının madde toplam test korelasyonu katsayıları ise .48 ile .76 arasında değişmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular ölçme aracının geçerliğine ve güvenirligine kanıt olarak değerlendirilmiştir. Ölçme aracının her bir maddesi bir problem alanını işaret ederken, bu maddelerden alınan toplam puan ise sınıf içinde yaşanan istenmeyen öğrenci davranışı durumuyla ilgili bilgi vermektedir. Ölçme aracından alınan puanların yükselmesi sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının da arttığına işaret etmektedir. Bu çalışmada ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .97 olarak elde edilmiştir.

#### *Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ)*

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilen KÖYÖ Türkçe'ye Çapri ve Kan (2006) tarafından uyarlanmıştır. Likert tipi olup ve 15 maddeden oluşmakta, (1) “kesinlikle katılmıyorum” ve (5) “tamamen katılıyorum” biçiminde puanlanan bir öz-değerlendirme ölçeğidir. Geçerlik çalışmaları çerçevesinde yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin, üç alt faktörden oluştuğu ve toplam ölçek puanı ile alt ölçeklere ait puanlar arasındaki korelasyonların .49 ile .89 arasında değişmektedir. KÖYÖ'nün güvenirlik çalışmalarında, madde toplam test korelasyon katsayılarının .36 ile .77 arasında değişim gösterdiği, ölçeğin tümü için iç tutarlık katsayısı .93, alt ölçekler için sırasıyla .91, .91 ve .89 olarak edilmiştir. Test tekrar test yöntemleriyle korelasyon katsayısı .80 hesaplanmıştır (Çapri ve Kan, 2006). Bu araştırma çerçevesinde toplanan verilerden ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .91 olarak elde edilmiştir.

#### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 ve LISREL 8.70 istatistik paket programları kullanılmıştır. Aracılık testi ile ilgili analizlere başlanmadan önce kişilerarası yetkinlik, empatik eğilim ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları değişkenleri için tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı saptanmıştır. Benzer şekilde, kişilerarası yetkinlik (çarpıklık

$z = -0.262, p > .05$ ; basıklık  $z = 0.549, p > .05$ ; çarpıklık ve basıklık  $z = 0.370, p > 0.05$ ), empatik eğilim (çarpıklık  $z = 0.00, p > .05$ ; basıklık  $z = 0.03, p > .05$ ; çarpıklık ve basıklık  $z = 0.002, p > 0.05$ ) ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlar (çarpıklık  $z = 0.033, p > .05$ ; basıklık  $z = -0.101, p > .05$ ; çarpıklık ve basıklık  $z = 0.011, p > 0.05$ ) için verilerin çok değişkenli normallik varsayımlarını karşıladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kişilerarası yetkinlik, empatik eğilim ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Mann-Whitsey U testi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen araştırma bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilimi ile Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki

İlişkide Öğretmen Kişilerarası Yetkinliğin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin empatik eğilimi, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına ve kişilerarası yetkinlik, ait betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları (r) Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Öğretmenlerin, Empatik Eğilimi, Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kişilerarası Yetkinliklerine Ait Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları (r)*

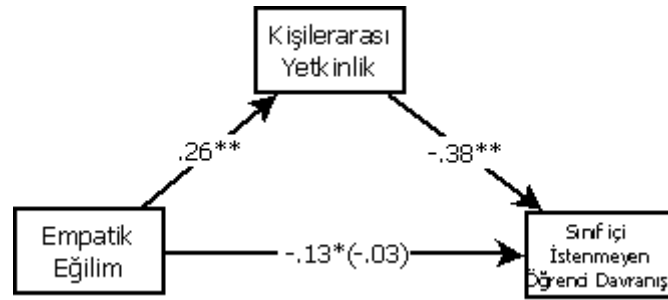
| Değişkenler                            | $\bar{X}$ | Ss.   | 1      | 2      | 3 |
|----------------------------------------|-----------|-------|--------|--------|---|
| 1-Empatik Eğilim                       | 71,67     | 6,96  | 1      |        |   |
| 2-Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Dav.    | 72,08     | 9,06  | -.18** | 1      |   |
| 3-Öğretmenlerde Kişilerarası Yetkinlik | 82,27     | 22,00 | .25**  | -.37** | 1 |

N=320, \*\*p<.01

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişilerarası yetkinlikleri ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ( $r = -.37; p < .01$ ) ve öğretmenlerin empatik eğilimi ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ( $r = -.18; p < .01$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan, öğretmenlerin kişilerarası yetkinlikleri ile empatik eğilim arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .25; p < .01$ ).

Öğretmenlerin empatik eğilimi ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişkide öğretmen kişilerarası yetkinliklerinin aracı rolünü incelemek amacıyla Baron ve Kenny’nin (1986) aracılık rolünü test etmeye yönelik ortaya koymuş olduğu varsayımları kullanılmıştır. Bu çerçevede ilk olarak öğretmenlerin empatik eğilimi ile sınıf içi

istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkması arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $\beta = -.13$ ,  $p < .05$ ). İkinci aşamada empatik eğilim, öğretmenlerin kişiler arası yetkinlikleri ve sınıf içi istenmeyen davranışları içeren model testinde modelin tüm yollarının anlamlı olduğu ve empatik eğilimin kişilerarası öz yeterliliği ( $\beta = .26$ ,  $p < .01$ ), kişiler arası yetkinliğin de sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını ( $\beta = -.38$ ,  $p < .01$ ) yordadığı görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin kişiler arası yetkinliğinin aracılık rolünün test edilmiş ve empatik eğilim ile sınıf için istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu görülmektedir ( $\beta = -.06$ ,  $p < .05$ ). Bu kapsamda öğretmenlerin empatik eğilimi ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasında öğretmenleri kişiler arası yetkinlik değişkeninin tam aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir (bakınız Şekil 1).



N= 320, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Şekil 1.

*Öğretmenlerin Kişilerarası Yetkinliklerinin Empatik Eğilim ve Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Arasındaki Aracı Rolü*

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilim, Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranış ve Kişilerarası Yetkinlik Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin cinsiyetine göre empatik eğilim, istenmeyen öğrenci davranışları ve kişilerarası yetkinlik puanlarının farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilim, Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kişilerarası Yetkinlik Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin U Testi Sonuçları*

| Değişkenler                            | Cinsiyet | N   | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U         | p    |
|----------------------------------------|----------|-----|-----------------|-----------------|-----------|------|
| Empatik Eğilim                         | Kadın    | 174 | 169.49          | 29491.00        | 11138.000 | .057 |
|                                        | Erkek    | 146 | 149.79          | 21869.00        |           |      |
| Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışı | Kadın    | 174 | 161.48          | 28097.00        | 12532.000 | .836 |
|                                        | Erkek    | 146 | 159.34          | 23263.00        |           |      |
| Kişilerarası Yetkinlik                 | Kadın    | 174 | 156.71          | 27267.00        | 12042.000 | .423 |
|                                        | Erkek    | 146 | 165.02          | 24093.00        |           |      |

Tablo 3'e göre, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin empatik eğilim ( $U=11138.000$ ,  $p>.05$ ), sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı ( $U=12532.000$ ,  $p>.05$ ) ve kişilerarası yetkinlik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ( $U=12042.000$ ,  $p>.05$ ).

### Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim, Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kişilerarası Yetkinliklerinin Arasındaki İlişkide Aracılık Rolüne Yönelik Bulguların Tartışılıp

#### Yorumlanması:

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen *ilk bulguya göre*, empatik eğilim ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır. İlgili alan yazınında öğretmenlerin empatik eğilime sahip olmaları ile çalıştıkları sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişkiye yönelik daha önce yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, empatik eğilime sahip öğretmenlerin sahip oldukları mesleki ve kişilik özelliklerine yönelik çalışmalar, empatik eğilime sahip öğretmenlerin sınıflarında daha az istenmeyen öğrenci davranışlarının beklenmesi gerektiği yönünde izlenimler oluşturmaktadır. McAllister ve Irvine'e (2002) göre, empatik öğretmenler kültürel olarak farklı öğrencilerle daha etkileşim içerisinde, daha destekleyici bir sınıf ortamı ve daha öğrenci merkezli eğitim/öğretim uygulamaları yapmaktadırlar. Bezer bir biçimde, öğretmenlerin empatik eğilimi, öğretmenin öğrenciyle çoğunlukla sıcak ve sevecen bir ilişkiler yaşamasına neden olmaktadır (McAllister ve Irvine, 2002). Empatik eğilim öğretmenlerin mesleki rollerini başarılı bir biçimde yapabilmelerine eşlik etmektedir (Stojiljković, Djigić ve Zlatković, 2012). Empati ilişkilerde güçlü bir etkiye sahip olabilir. Öğretmenler bu beceriye sahip olduklarında öğretmen ve öğrenci arasında köprü görevindedir. Çocuk, öğretmenin onu anladığını bilir ve böylelikle öğretmene güvenebileceğini de hisseder. Empati kurma yeteneğine sahip öğretmen iyi bir dinleyici olma konusunda da şöhrete sahip olurlar (Lawrence, 1999). Cornelius- White (2007) ise, benzer şekilde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bütünsel öğrenmeyle ilişkilendirildiğini meta-analiz çalışmasında belirlemiştir. Öğrenci merkezli öğretmen değişkenleri olumlu öğrenci çıktılılarıyla ortalamanın üstünde ilişkiye sahip olduğunu bildirmektedir. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gücü, öğrenmenin gerçekleşmesi için kritik bir öneme sahiptir. Bu ilişki öğretmenin öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgilendiğini öğrencilere göstermesini de içerir (Hattie, 2009). Empati, sağlıklı ilişkiler ve tüm iyi oluş için gereklidir. Empati sayesinde öğrencilerle ilişkileri daha iyi anlayarak öğrencilerin algıladıkları özen artacak ve öğretmenler

öğrencinin ihtiyaçlarını konuşmak için daha iyi bir konumda olacaklardır. Bu onların gelişimlerini destekleyecektir (Swan ve Riley, 2012). Diğer bir ifadeyle, empatik eğilime sahip öğretmenlerin sınıflarındaki farklı öğrencilerle olumlu bir etkileşimde olmaları, destekleyici olmaları, öğrenci merkezli olmaları, sıcak ve sevecen olmaları, öğrencilerine güven vermeleri, öğrencilerini etkin bir biçimde dinlemeleri sonucunda sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme oranı daha da düşük olabilecektir. Bunların yanında, empatik öğretmenler potansiyel olarak açık, dikkatli ve olumlu ilişkiler geliştirebilir (McAlister ve Irvine, 2002). Bu tür ilişkiler ise öğretmenin sınıfının kontrolünü daha etkin bir biçimde yapmasını sağlayarak, olası istenmeyen davranışları önleyici bir rol üstlenebilecektir. Yılmaz ve Şahinkaya(2010) öğretmenlerin empatik eğilimlerini sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için kullanmakta olduklarını belirtmektedirler.

Diğer taraftan, Cooper'a (2002) göre empati kuramayan öğretmenler, öğrencilerin duygularını ihmal ederek önemli ölçüde bütün gruba, konuya ve programa yoğunlaşarak onların motivasyonlarının kaybolmasına neden olmaktadır. Eğitim/öğretime yönelik motivasyonu kaybolan bir öğrenci ise, dikkatini sınıf içindeki diğer uyarıcılara verebilecek ve böylece istenmeyen bir davranışın nedeni ve/veya sonucu olabilecektir.

*İkinci olarak*, öğretmenlerde empatik eğilim ile kişiler arası yetkinlik ile olumlu yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir. Elde edilen bulguyla ilgili olarak alan yazınında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak gerek empatik eğilim ile ilgili kuramsal çerçeve incelendiğinde gerekse de yetkinlik kuramı incelendiğinde pozitif yönde bir ilişkinin olması beklenebilir. Çünkü Broom'a (1991) göre, empati kurmak yalnızca duygusal bir etkinlik değil aynı zamanda bilişsel bir etkinliktir. Bandura'ya (1995; 1986) göre yetkinlik inancı ise insanların bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma gibi temel dört sürecinde önemli rol oynamaktadır. Böyle bir durumda duygusal ve bilişsel bir süreç olan empatik eğilimin öğretmen kişilerarası yetkinliğiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermesi kuramsal olarak beklenen bir sonuçtur. Ayrıca, Brouwers ve Tomic (2002) öğretmen yetkinliğinin (a) sınıftaki öğrenci davranışını yönetmek, (b) meslektaş desteğini sağlamak ve (c) okul idarecilerin desteğini sağlamak boyutlarına sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerinin davranışlarını yönetebilmek, meslektaşlarının ve idarecinin desteğini alabilmek aynı zamanda empatik eğilimi de ortaya çıkarabilmektedir. Dökmen'e (1994) göre, empati kurarak kişinin yalnız duygularını değil, aynı zamanda düşüncelerini ve güdülerini de anlaşılmasına çalışılırız. Bu da öğretmenler açısından kişilerarası yetkinlik inancını gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle, empati ve kişiler arası yetkinlik bir birini tamamlaya iki özellik olarak değerlendirilebilir.

*Üçüncü olarak*, öğretmenlerde kişilerarası yetkinlik ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, kişilerarası yetkinliği artan bir öğretmenin sınıflarında daha az istenmeyen öğrenci davranışlarının yaşandığından söz edebiliriz. Bandura'ya (2002) göre, öz-güveni düşük olan öğretmenler, öğrencilerin yeterli duygusuna ve bilişsel gelişimlerine zarar vermesi muhtemel olumsuz bir sınıf ortamı yaratmaktadırlar. Buna karşın, Goddard ve Goddard (2001) öğretmenin yeterliği arttıkça öğrenci kontrolünde daha insancıl yaklaşımlar gösterdiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, Safran'a (1989) göre ise, zor öğrencileri eğitme konusunda yeteneğine güvenen öğretmenler aynı zamanda kendilerini etkili davranış yöneticisi olarak kabul ederler. Sonuç olarak, yetkinliğinden dolayı insancıl yaklaşım benimseyen, zor öğrencilerini eğitim sürecine katarak davranışlarını değiştirebileceğine inanan öğretmenlerin sınıflarında daha az istenmeyen davranışın yaşanması beklenebilir.

Stephenson (1999)'a göre, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlara verdikleri tepkiler, öğretmenlerin kendileri, istenmeyen davranışlarla başedebilme yetkinlikleri ve öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışların nedenleri hakkındaki inançlarından kaynaklanabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, yüksek kişilerarası yetkinliği olan öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara verdikleri tepkiler özgüvenlerinden dolayı daha olumlu olabilecek, istenmeyen davranışlarının nedenlerini ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerde bulunabilecek ve sınıfında daha az istenmeyen öğrenci davranışları yaşanmasına neden olabilecektir.

*Son olarak*, öğretmenlerde kişiler arası yetkilik, empatik eğilim ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişkide tam aracı rolü üstlenmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerdeki empatik anlayış doğrudan sınıf içi istenmeyen davranışları olumsuz yönde etkilememektedir. Bu ilişki öğretmen kişilerarası yetkinlik aracılığıyla gerçekleşmektedir. Empatik eğilim gösteren öğretmenlerin aynı zamanda kişilerarası yetkinlik inancına sahip olması sınıflarında daha az istenmeyen davranışın yaşanmasına neden olmaktadır. Bu konuda yapılmış herhangi bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır.

Ancak, öğretmenin empatik olması öğrencinin sınıf içinde kabul edilmesini, öğrenci ve öğretmene yönelik olumlu tutum geliştirmesini (Salkind, 2008), öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılma istekliliğinin artmasını (Özbay ve Şahin, 2000), öğrenme etkinlikleri için daha çok çaba sarf etmesini (Cooper, 2004), sınıf içi yaşam kalitesinin artmasını (Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005; Sarı, 2012), gelişimi destekleyen sınıf ortamı oluşmasını (Jennings ve Greenberg, 2009), öğretmenin görevlerine daha çok odaklanmalarını (La Paro ve Pianta, 2003) sağlayarak sınıflarında daha az istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını

sağlayabilirler. Ancak tüm bu olumlu sınıf ortamlarını oluşturmak sadece empatik eğilime sahip olmakla gerçekleştirilebilecek bir durum değildir. Öğretmenin aynı zamanda mesleki olarak yetkin olmasını özelde de okul içindeki tüm bileşenlerle (öğrenci, diğer öğretmenler ve yöneticilerle) kişiler arası ilişkide yetkinliğe sahip olması gerekir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenin hem empatik eğilime sahip olması, aynı zamanda kişilerarası yetkinliğe sahip olması durumunda sınıf içi istenmeyen davranışların daha az yaşanabileceği söylenebilir. Çünkü, Özdemir, Yalın ve Sezgin'e (2012) göre iyi bir öğretmen, sınıfta olup bitenin farkında olmayı içeren *içinde olma*, konu hakimiyetini içeren *hakim olma* ve öğrenci merkezli olma ve öğrenme sürecinin merkezine öğrenciyi alan *öğrenci merkezli olma* gibi konularında yetkin olmalıdır. Öğretmenlerin empatik eğilime sahip olması ve bu alanlarda yetkinliğe sahip olması beraberinde daha olumlu bir sınıf ortamı yaratabilmesine neden olarak istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engelleyebilecektir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilim, Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kişilerarası Yetkinliklerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılıp Yorumlanması:

Araştırmanın ikinci alt probleminin *ilk bulgusuna* göre, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin empatik eğilimleri farklılaşmamaktadır. Alan yazında bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu bulgu, öğretmenlerin empatik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ileri süren araştırmalarla paralellik göstermektedir (Bulut ve Düşmez, 2014; Elikesik ve Alım, 2013; Kolayış ve Yiğiter, 2010). Öte yandan alan yazında bu konuda yapılan çalışmalardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneği Akbulut ve Sağlam (2010) sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada kadın öğretmenlerin empatik eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, genel olarak empati ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da kadınların empatik becerilerinin erkeklerden daha iyi olduğu bildirilmektedir (Dökmen, 1987; Duru, 2002; Yılmaz ve Şahinkaya, 2010). Diğer bir ifadeyle gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgu genel kanının tersine bir bulgudur. Ancak, empati öğretilebilir bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre, empatik eğilimleri arasında fark çıkmaması, öğretmenlerin eğitim hayatı boyunca pedagojik açıdan hem kuramsal hem de uygulama derslerinde empatik eğilimlerini geliştirmelerine yönelik bilgiler edinmiş olmaları ve meslek hayatları boyunca aldıkları hizmet içi eğitimlerden edindikleri bilgilerin bu farklılığı ortadan kaldırmış olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin *ikinci bulgusuna* göre, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışları farklılaşmamaktadır. Bu bulgu daha önce



gerçekleştirilmiş olan araştırma bulgularıyla (Balay ve Sağlam, 2008; Çapri, Karaboğa-Balcı ve Çelikkaleli, 2010; Durmuşçelebi, 2010) paralellik göstermektedir. Diğer bir ifadeyle sınıf içinde yaşanan problem davranış düzeyi ile öğretmenin cinsiyeti arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Ayrıca, bir önceki bulguyla bir arada değerlendirildiğinde, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin empatik eğilimi ve kişiler arası yetkinlikten etkilenen bir durum olduğu; öğretmenin cinsiyetinden etkilenmediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, sınıf içi istenmeyen davranışların demografik değişkenlerden daha çok mesleki ve psikolojik faktörlerden etkilendiği ileri sürülebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin *son bulgusuna* göre, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin kişilerarası yetkinlik inançları farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu alan yazınındaki diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Çelikkaleli ve İnandı, 2012; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012; Korkmaz, 2001; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Görüldüğü gibi birçok araştırmada benzer bulgulara ulaşılması söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının onların kişilerarası yetkiliklerinde farklılaştırıcı bir değişken olmadığı söylenebilir. Çoğunlukla aynı eğitim sürecinden geçen ve benzer koşullarda bir birine benzeyen kurumlarda çalışan öğretmenlerin kişilerarası yetkinliklerinin kaynağı olan başarılı performanslardan, dolaylı yaşantılardan, sözel iknalardan ve fizyolojik durumlardan benzer oranlarda etkilenmiş olmalarından dolayı kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark elde edilmemiş olabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin empatik eğilimleri, kişilerarası yetkinlik inançları ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmişken; empatik eğilim ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasında kişilerarası yetkilik inancının tam aracı rolü üstlendiği görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyetlerinin empatik eğilim, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı ve kişilerarası yetkinlik üzerinde önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

- 1) Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlar üzerinde öğretmenlerin sahip olduğu mesleki ve psikolojik değişkenlerin önemli olabileceği için, hizmet içi eğitim yoluyla empatik eğilim ve kişilerarası yetkinliği artırıcı çalışmalar düzenlenebilir.
- 2) Öğretmen adaylarına eğitim sürecinde empati ve kişilerarası ilişkiler konusunda dersler verilerek ileride karşılaşmaları muhtemel sınıf içi istenmeyen davranışları önlenebilir ve böylece de öğretmenlerin mesleki doyum yaşamaları, ayrıca da daha az stres yaşayarak tükenmişlik sendromu yaşamaları önlenebilir.

#### **Kaynakça**

- Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 1069-1083.
- Akçadağ, T. (2005). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss.277-311). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ashton, P. T., ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (2), 1-24.
- Balcı, F. A., Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. ve Büte, M. (2006). *Günümüz toplumunu değişimi ve okullardaki disiplin problemine yansımaları*. MEÜ BAP Projesi Raporu (BAP-EF EB (AB) 2005-2).
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. In A. Bandura (ed.) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage.
- Baron, R. M., ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37 (3), 365-369.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beyda, S. D. (1998). Outcomes of students with behavioral difficulties: Responses to external-vs. self-management classroom practices, PhD, Purdue University, Publication No: AAT9914455, <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAT9914455>
- Broome, B. J. (1991). Building shared meaning: Implications of a relational approach to empathy for teaching intercultural communication. *Communication Education*, 41, 235-249.

- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education*,16, 239-253.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Bull, S. L., ve Solity, J. E. (1996). *Classroom management: Principles to practice*, London and New York: Routledge.
- Bulut, H., ve Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5,105-115.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*. New York: Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chartlton, T. ve David, K. (1993). *Managing misbehaviours in schools*. London: Routledge.
- Cooper, B. (2002). Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships. Leeds Metropolitan University
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22 (3), 12-21.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A Metaanalysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 48-61.
- Çapri, B., Karaboğa-Balcı, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 89-102.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikkaleli, Ö. ve İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (2), 15-28.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.

- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. (Ed: Wittrock, M.), New York: McMillian.
- Dökmen, Ü. (1987). Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerine etkisi. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 75–80.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yay.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. (Onsekizinci Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M. (2010). Investigating Students Misbehavior in Classroom Management in State and Private Primary Schools with a Comparative Approach. *Elementary Education*, 130 (3), 377-383.
- Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (12), 21–34.
- Elikesik, M., ve Alım, M. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167-180.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2009). Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretme. Arkadaş Yayınevi (18. Baskı). Ankara.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayın Evi: (Gözden Geçirilmiş 4. Baskı).
- Fivesa, H., Hammana, D. ve Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester, *Teaching and Teacher Education*, 23, 916–934.
- Gencer, S. A. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their belief about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- Gibbs, C. (2003). Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4 (2), 1-14.

- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Goddard, R. D., ve Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818.
- Gray, J. ve Richer, J. (1988). *Classroom responses to disruptive behaviour*. Londra: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, 1st ed., Routledge Publications, London , U.K.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- İlgar, İ. (2002). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Jennings, P. A., ve Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Johnson, S., Wallace, M., ve Thompson S. (1999). Broadening the scope of assessment the schools: building teacher efficacy student assessment. *Journal of Negro Education*, 68, 398-407.
- Jones, M. G., ve Vesilind, E. (1995). Preservice teachers' cognitive frameworks for class management. *Teaching and Teacher Education*. 11, 313–330.
- Kaya, L. Z. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Koçak, C., ve Önen, A. S. (2013). Öğretmen adayları için empatik yönelimler ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 947-964.
- Kolayış, H., ve Yiğiter, K. (2010). Kocaeli ilinde görevli ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 562-578.
- La Paro, K. M., ve Pianta, R. C. (2003). *CLASS: Classroom assessment scoring system*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Lawrence, D. (1999). *Teaching with Confidence: A Guide to Enhancing Teacher Self-Esteem*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Levin, J. ve Nolan, F. J. (1996). *Principles of classroom management: professional decision making model*. Boston: Allyn and Backon.

- Lewis, R., Rom, S., Quic, X., ve Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Martin, A. J., Linfot, K. ve Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36 (4), 347-358.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Murat, M., Özgan, H. ve Arslantaş, H. İ. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168). <http://yayim.meb.gov.tr>, 26.09.2014 tarihinde alındı.
- Özbay, Y. ve Şahin, M. (2000). Empatik sınıf atmosferi tutum ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 104-113.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2012). *Eğitim bilimine giriş* (8. Basım). Ankara: Nobel.
- Öztürk, B. (2002). *İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi*, Sınıf Yönetimi, (Ed.: Emin Karip), ss: 137-183, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi, *Sınıf Yönetimi*, (Ed: E. Karip), Ankara: Pegem A Yayıncılık, 137-183.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41, 116-125.
- Safran, S. P. (1989). Australian teachers' views of their effectiveness in behaviour management. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 36 (1), 15-27.
- Sahin Baltacı, H., ve Demir, K. (2012). Pre-Service Classroom Teachers' Emotional Intelligence and Anger Expression Styles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2422-2428.
- Salkind, N. J. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. (Vols. 1-2). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963848>
- Saracaloğlu, A. S. ve Aydoğdu, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1 (1), 21-35.

- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 244-260.
- Saygılı, G. ve Gürşimşek , I. (2008). Sınıta İstenmeyen Davranışlara ilişkin Öğrenci Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 152-159.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakış*. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwarzer, R. ve Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools. In Marsh, H.W., Baumert, J., Richards, G.E., & Trautwein, U. (Eds.), *Proceedings—Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* University of Western Sydney, Australia: SELF Research Centre.
- Skaalvik, E. M. ve 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.
- Spivak, A. L., ve Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children’s prosocial actions in classrooms. *Early Education & Development*, 23, 623–639.
- Stojiljković, S., Djigić, G. ve Zlatković, B. (2012). Empathy and Teachers’ Roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.
- Swan, P., ve Riley, P. (2012). Mentalization: A tool to measure teacher empathy in primary school teachers. *Australian Association for Research in Education (NJI)*.
- Tattum, P. D. (1989). *Violent, aggressive and disruptive behaviour*. (Ed: Jones, N.), Londra: The Falmer Pres.
- Tschannen-Morana, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türnüklü, A. ve Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27 (3), 291-305.
- Wheldall, K. (1991). Managing troublesome classroom behaviour in regular schools: A Positive Teaching perspective. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 38 (2), 99–116.
- Woolfolk, A. E., ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers’ sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.

- Yılmaz, İ. ve Akyel, Y. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 ( 3), 27-33.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2): 143-16.
- Yılmaz, S. ve Şahinkaya, N. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2932-2936.
- Zhou, Q., Valiente, C., ve Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In S. J. Lopez ve C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269–284). Washington, DC: American Psychological Association.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

According to Erden & Akman (2009), teachers' fundamental duties are preparing teaching plans, organizing learning experiences and evaluating the process. In the process of doing these duties sufficiently, the teacher should provide organization of the class and create appropriate environment. Therefore, this occasion is one of the difficulties that teachers face (Burden, 1995). However, it is not always possible to do these important duties, properly because it can be mentioned that there are many obstacles because of the teacher himself/herself. The most crucial obstacle because of the student is absolutely the misbehaviours that are not wanted in the class which prevents or postpones educational activities.

On the other way, a teacher's not having empathy, which is an important characteristic feature, will undoubtedly affect the student's behaviours in a negative way because creating scaffolding learning environment is one of the first aims in educational psychology area. Whether it is done by the teacher or by the student, the behaviour that i done to achieve these aims should include the empathic reactions of communication environment (Tettegah & Anderson, 2007).

Self-efficacy belief, which is introduced as both a personality feature and a Professional feature by social cognitive learning theory, which is also called as teacher self-efficacy belief, is one of the most important variables of researches about teachers. Skaalvik and Skaalvik (2007) stated that teacher self-efficacy predicts teaching applications and students' learning in many studies. In the same way, Safran (1989) revealed that teachers' personal self-efficacy is the most important and systematic predictive of to what degree it can direct students' behaviours. For his reason, teacher self-efficacy belief will continue being a subject for studies.

As it is summarized above, the relationships between teacher self-efficacy, empathic tendency and misbehaviours are examined, separately. However, there are no studies where



these three variables are examined together. The main purpose of this study is to examine the teacher self-efficacy's intervening role in the relationship between the teachers' empathic tendency and misbehaviours in the class. In addition, searching the relationships between the variables of sexuality, year of employment, teaching grade and the residential area of the school; and teachers' empathic tendency, self-efficacy and misbehaviours is the other purpose of the study.

### Method

This study was conducted with the relational research method from descriptive research kinds which try to prove the relationships between the variables. The data were collected from 320 teachers whose average of age is 38.36 ( $S_s=8.45$ ) and age range is 23-61. As data collection scale, teacher interpersonal self-efficacy scale (Çapri & Kan, 2006), empathic tendency scale (Dökmen, 1988) and Students' Misbehaviour in Class Scale (Balcı, Çapri, Çelikkaleli & Büte, 2006) are used. In the analysis of data, SPSS 20.0 and LISREL 8.70 statistic packet programs are used.

### Findings

According to the findings, it was found that a meaningful relationship in a negative way between teachers' interpersonal self-efficacy and misbehaviours ( $r=. -.37$ ;  $p<.01$ ); and teachers' empathic tendency and misbehaviours ( $r= -.18$ ;  $p<.01$ ). On the other way, it can be seen that there is a meaningful relationship in a positive way between teachers' interpersonal self-efficacy and empathic tendency ( $r= .25$ ;  $p<.01$ ). Also, between teachers' empathic tendency and students' misbehaviours, interpersonal self-efficacy variable has a full mediating role. Finally, because of teachers' sexuality, there is no change in empathic tendency, interpersonal self-efficacy and students' misbehaviours.

### Discussion

According to the primer finding of the research's first sub-problems, there is a meaningful relationship in a negative way between empathic tendency and students' misbehaviours. In the view of McAllister and Irvine (2002), empathic teachers are in a better interaction with students from different cultures and they create more scaffolding environment and also, they do applications in a more student-centred way. In addition, teachers' empathic tendency causes the teacher to experience more intimate relationship with the student (McAllister & Irvine, 2002). Yılmaz and Şahinaya (2010) stated that teachers use their empathic tendency to prevent students' misbehaviours in class.

Secondly, it was found that there is a meaningful relationship between teachers' empathic tendency and interpersonal self-efficacy in a positive way. For Dökmen (1994), we try to understand not just emotions of people but also their thoughts and incentive by

developing empathy. So, interpersonal self-efficacy belief for teachers is necessary. In other words, it can be said that empathy and interpersonal self-efficacy are the features that complete each other.

Thirdly, it was found that there is a meaningful relationship between teachers' interpersonal self-efficacy and students' misbehaviours in a negative way. In other words, it can be said that there will be less students' misbehaviours in the class of a teacher who improves her/his interpersonal self-efficacy. According to Safran (1989), the teachers who trust on their skills to teach difficult students see themselves as effective behaviour directors. As a result, it can be expected that there will be less misbehaviours in the class of a teacher who accept humanistic approach because of her/his self-efficacy and they believe that they can change these difficult students' behaviours by adding them to their education process.

Finally, teachers' interpersonal self-efficacy has a proper intervening role in the relationship between empathic tendency and students' misbehaviours in the class. In other words, teachers' empathic behaviour does not affect students' misbehaviours in the class in a negative way, directly. According to Özdemir, Yalın & Sezgin (2012), a good teacher should be Professional in the subjects about "being in" which is being aware of what is happening in the class, "knowledgeable" which is being knowledgeable about subjects, "student-centred" which makes students centre of learning. Teachers' having empathic tendency and self-efficacy can prevent students' misbehaviours and also, help teachers to create more positive classroom environment.

Teachers' empathic tendency does not change because of their sexuality according to the first finding of the research's second sub-problem. When these students are examined in literature, this finding is analogy to the studies which indicate that teachers' empathic tendency does not change because of their sexuality (Bulut & Düşmez, 2014; Elikesik & Alım, 2013; Kolayış & Yiğiter, 2010).

According to the second finding of the research's second sub-problem, teachers' misbehaviours in class do not change because of their sexuality. This finding is analogy to other studies done before (Balay & Sağlam, 2008; Çapri, Karaboğa-Balcı & Çelikkaleli, 2010; Durmuşçelebi, 2010). In other words, it can be concluded that there is no relationship between misbehaviours in class and teachers' sexuality.

According to the final finding of the research's second sub-problem, because of their sexuality, teachers' interpersonal self-efficacy belief does not change. This finding is analogy to other studies' findings in literature (Çelikkaleli & İnandı, 2012; Saracaloğlu & Aydoğdu, 2012; Korkmaz, 2001; Saracaloğlu & Yenice, 2009; Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008). As it

can be seen, it is possible to reach similar findings in many studies. Therefore, teachers' being woman or man is not a variable that makes them different in their interpersonal self-efficacy.