

## SOSYAL ÖĞRENME VE DENETİM-DEĞER TEORİLERİ TEMELİNDE SINIF YÖNETİMİNE KURAMSAL BİR BAKIŞ

### A THEORETICAL PERSPECTIVE ON CLASSROOM MANAGEMENT UNDER THE LENS OF SOCIAL LEARNING AND CONTROL-VALUE THEORIES

Başak Çalık<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bireylerin belirli bir amaca yönelik davranışlarını başlatan, yön veren ve bu amaca yönelik davranışlarını sürdürmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlanan motivasyonun eksikliği öğrenci davranış problemlerinin nedenleri arasında gösterilmektedir. Bu eksikliğin ortadan kaldırılması sınıfın fiziksel, öğretim ve sosyal düzenlemelerinin nasıl yapılandırıldığı üzerine kurulu olan başarılı bir sınıf yönetiminin vazgeçilmez bir ögesi olarak ortaya konulmaktadır. Bu çalışmada motivasyon ve sınıf yönetimi ilişkisinin güncel motivasyon teorileri arasında yer alan sosyal öğrenme ve denetim-değer kuramları temelinde kuramsal olarak ele alınması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, ilgili motivasyon teorilerinin temel varsayım ve prensiplerinden yola çıkılarak sınıf yönetimi ve motivasyon ilişkisi öğretmen ve öğrenci dinamikleri açısından incelenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın motivasyon ve başarı değişkenleri bağlamında gelecekte yürütülecek kuramsal, nicel ve nitel araştırmalara da farklı bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışmada, öğretmen ve öğrenci adaylarının sosyal öğrenme kuramı bağlamında özyeterlik ve özyeterlik kaynaklarından; denetim-değer kuramı bağlamında ise başarı duygularından sınıf yönetiminde nasıl yararlanılabileceği uygulamaya dönük öneri ve örneklerle açıklanmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Sınıf yönetimi, motivasyon, güncel motivasyon kuramları, sosyal öğrenme kuramı, denetim-değer kuramı

**ABSTRACT:** Motivation is a power that initiates, directs, and maintains individuals' behavior towards a certain goal, and lack of motivation is shown among the causes of several behavioral problems in students. Thus, removing the conditions related to lack of motivation is considered an indispensable element of successful classroom management, which is basically based on the physical, instructional, and social structure of a classroom in the teaching and learning processes. Therefore, this study aimed to conceptualize the potential relationships between motivation and classroom management based on the basic assumptions and principles of two contemporary motivation theories: social learning theory and control-value theory. Besides, this study will bring a different perspective for further research regarding the motivation and achievement variables. Overall, this conceptual study scrutinizes how in-service and pre-service teachers might utilize self-efficacy and sources of self-efficacy and achievement emotions for effective classroom management by providing practical suggestions in the context of adopted motivation theories.

**Keywords:** Classroom management, motivation, contemporary motivation theories, social learning theory, control-value theory

#### *Bu makaleye atf vermek için:*

Çalık, B. (2024). Sosyal öğrenme ve denetim-değer teorileri temelinde sınıf yönetimine kuramsal bir bakış, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1076-1097.

#### *Cite this article as:*

Çalık, B. (2024). A theoretical perspective on classroom management under the lens of social learning and control-value theories. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 1076-1097.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Classroom management briefly refers to how the physical, instructional, and social arrangements of the classroom are structured by teachers to create classroom environments conducive to learning (Arnold & Nunnery, 2012). While structuring the physical environment of the classrooms, teacher-student and student-student interactions, teachers seek out ways to minimize undesirable student behaviors as well as

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul/Türkiye & Misafir Araştırmacı, City University of New York, Graduate Center, New York /ABD, e-mail: basak.calik@medeniyet.edu.tr, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8581-0501>.

contribute to the quality of teaching and learning process. In this regard, lack of motivation might be one of the reasons for students' behavioral problems. Research has also shown that motivation has a positive influence on students' engagement and achievement (e.g., Means et al., 2018; Nayır, 2017), so current motivation theories might provide invaluable insights to eliminate undesirable student behaviors and ensure classroom management. Therefore, this study will explain how motivation can prevent and/or eliminate undesirable situations and behaviors in the classroom by considering teacher and student dynamics based on the social learning theory and control-value theory, among the contemporary motivation theories. The selection of two motivation theories, one of which is frequently discussed (social learning theory) and the other that has an increasing trend in the national literature (control-value theory), is one of the salient features of this conceptual work.

## Discussion and Conclusion

Social learning theory is grounded on the interaction of the individual with others and the environment. The information which is obtained by observations, feedback, and role models (environmental factors) influences individuals' beliefs, attributions, values, expectations, and self-assessments (individual factors), which also shape their behaviors and life choices (behavioral factors). That dynamic relationship, reciprocal determinism, is effective in individuals' learning and behaviors (Bandura, 1997). In social learning theory, self-efficacy, one of the individual factors, is defined as individuals' beliefs to complete a given task successfully (Bandura, 1997). There are four main sources of self-efficacy, which are mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, affective states, and physiological arousal (Bandura, 1997). In line with the key components of social learning theory, the following suggestions are provided to improve the self-efficacy beliefs of students by feeding their sources of self-efficacy, which is also supposed to ensure effective classroom management in all grade levels.

1. *Increasing students' competencies through mastery experiences:* Authentic learning environments and assessment methods (e.g., projects, portfolios) might provide an opportunity for learners to experience success by developing their competencies by actively participating in the learning process.

2. *Differentiated instruction:* Teachers' practices to differentiate instruction by considering students' competencies are important concerning students' engagement, self-efficacy, and motivation.

3. *Setting achievable and realistic learning goals for students:* Short-term realistic and achievable learning goals might be preferred. It should be noted that those goals should be structured regarding students' competencies and should not be above or beyond students' capabilities.

4. *Peer support in learning:* While students observationally learn through vicarious experiences, they prefer role models who are close to them in various aspects. Therefore, peer support in learning might facilitate the teaching-learning process for students.

5. *Providing positive and constructive feedback:* Process feedback might enable teachers to determine the progress of students. That would also prevent students from making attributions to stable and uncontrollable reasons.

6. *Paying attention to positive and negative emotions:* Considering students' positive and negative academic emotions and designing emotion-sensitive classrooms are important for students' self-efficacy. That would also decrease the challenges teachers face when dealing with students' undesirable behaviors.

7. *Collective efficacy:* Individuals' perceptions of their efficacy as a group reflect their collective efficacy beliefs, so providing students with successful mastery experiences in developing their collective efficacy will play a supportive role in minimizing potential classroom management problems.

8. *Improving teacher self-efficacy:* Teacher self-efficacy is critical in facilitating the learning process of students with learning and motivational problems. Therefore, workshops, seminars, and professional development activities might be organized for in-service teachers to improve their self-efficacy, particularly in classroom management.

Achievement emotions purports to the psychological processes tied directly to learning outcomes or activities (Pekrun, 2006). According to the control-value theory, there is a dynamic relationship between the antecedents and consequences of achievement emotions (Pekrun, 2006). In terms of classroom management, teachers should consider the dynamic nature of the achievement emotions model and foreground attention to how success or failure situations have impacts on learning motivation, use of cognitive resources, learning strategies, self-regulated learning, and emotions. The following suggestions for successful classroom management are provided regarding the achievement emotions model.

1. *Structuring the teaching process*: The teaching process should be structured by providing an optimum level of difficulty and tempo, clear examples, and the selection of activities based on student's interests, connecting the prerequisite knowledge of students, and availing of peer support.

2. *Providing quality feedback*: The feedback process should focus on students' learning and making them realize their strengths and weaknesses rather than making comparisons between peers.

3. *Creating autonomous learning environments*: Classroom rules and expectations should be set with students at the beginning of the academic semester.

4. *Making self-regulated learning a habit*: By enabling students to set learning goals, monitor their learning process, and evaluate themselves, students will be cognizant of their strengths and weaknesses.

5. *The use of flexible learning strategies*: Individuals who use flexible learning strategies will be more likely to experience positive emotions and will be able to direct their attention to the relevant course or subject more easily. To do this, concept maps, brainstorming, debates, role-playing, and simulations might be adopted by teachers.

6. *Teaching with enthusiasm*: Adopting humorous and positive language and approach in teaching, as well as putting effort into verbal and body language, will affect the students' interests and feelings.

Overall, classroom management concerning student engagement, performance, and motivation is still a hot topic that needs to be highly emphasized in education literature. Although the relationship between student motivation and various variables is frequently examined, there is a larger call for studies discussing the role of current motivation theories in providing successful classroom management.

## GİRİŞ

Eğitimin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri olan sınıf yönetimi kavramı alanyazında çeşitli tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Doyle'un (2006) öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlamak için gösterdiği eylemler olarak ifade ettiği bu kavram, Evertson ve Weinstein (2006) tarafından akademik ve sosyal-duygusal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamının düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Martin ve Sugarman (1993) sınıf yönetimini pozitif sınıf ortamı oluşturabilmek amacı ile öğretmenlerin gerçekleştirdiği aktiviteler olarak ifade etmektedir. Sınıf yönetimi kavramının yapısı incelendiğinde ise sınıf yönetiminin öğrencilerin standart ve kurallara uygun olarak davranmasını sağlayan disiplin kavramını da içine alan çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Sınıf disiplininin yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere yönelik inançları, sınıfın fiziksel düzeni ve zaman yönetimi gibi öğretime yönelik faaliyetler de sınıf yönetimi kapsamında ele alınan boyutlar arasındadır (Martin & Baldwin, 1992). Bu tanımlar benzer ve farklı noktalar ışığında analiz edildiğinde sınıf yönetimi kısaca öğretmenler tarafından öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı oluşturabilmek için bir sınıfın fiziksel, öğretim ve sosyal düzenlemelerinin nasıl yapılandırıldığını ifade etmektedir (Arnold & Nunnery, 2012). Öğretmenler sınıfın fiziksel ortamı, öğrenme-öğretim süreci, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini yapılandırırken öğretimin niteliği ve etkili öğrenmeye katkıda bulunmanın yanında istenmeyen öğrenci davranışlarını en aza indirmenin yollarını aramaktadır. Sınıf mevcudu (kalabalık sınıflar), sınıfın fiziksel düzeni (ses, sıcaklık, ışık), ergenlik süreci, aile ve sosyal çevrenin etkisi, nörolojik sebepler ve sağlık sorunları ve öğretim sürecinin rutinleşmesi gibi çeşitli faktörler öğrenci davranış problemlerinin olası nedenleri arasında yer almaktadır (Burden, 2020; Seidman, 2005). Tam bu noktada motivasyon eksikliği de öğrencilerin davranış problemlerinin nedenlerinden biri olarak belirtilebilir. Bu görüşü destekler nitelikte, Egeberg, McConney ve Price (2021) etkili bir sınıf yönetiminin sağlanmasında davranış yönetimi, öğretimin yönetimi ve öğrencilerle pozitif ilişkilerin kurulması olarak üç temel öğeye dikkat çekmektedir. Öğrencilerle pozitif ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi bağlamında motivasyon başarılı bir sınıf yönetiminin önemli bir ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Grenber, Putman & Walsh, 2014; Hung & Fan, 2014; Sieberer-Nagler, 2016; Topçuoğlu Ünal & Bursalı, 2013; Vatansever Bayraktar, 2015; Wiseman & Hunt, 2008).

Motivasyon, Latince hareket ettirme ve hareketlendirme anlamına gelen "movere" kelimesinden türemiş olup (Neta & Haas, 2019) günümüzde bireylerin belirli bir amaca yönelik davranışlarını başlatan, yön veren ve bu amaca yönelik davranışlarını sürdürmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlanmaktadır (Schunk, Meece & Pintrich, 2014; Schunk & DiBenedetto, 2020). Bu tanımdan yola çıkarak motivasyonu bir süreç olarak betimlemek mümkündür. Öyle ki bu süreçte bireylerin belirli bir amaca yönelik hedef ve beklentileri, fiziksel ve zihinsel olarak harcadıkları çaba ve enerji, stratejileri, inanç ve duyguları karşılığında çıkabilecek zorluklarla baş etmelerini ve bu sayede motivasyonlarını sürdürebilmelerini sağlamaktadır. Araştırmalar, motivasyonun öğrencilerin öğrenme ortamına aktif olarak katılması, sınıf performansı ve

başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (örn., Meens, Bakx, Klimstra & Denissen, 2018; Nayır, 2017). Diğer bir deyişle, öğrenme motivasyonu yüksek öğrencilerin derse katılım, soru sorma ve verilen görevi yerine getirme davranışları motivasyon düzeyi düşük öğrencilere göre daha fazladır. Motivasyonu düşük öğrencilerde ise devamsızlık, derse odaklanma ve ilgisizlik öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar arasında yer almaktadır. Bu da öğrenci motivasyonunun sınıf yönetimi ile ilgili sorunların çözümünde dikkate değer bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Topçuoğlu Ünal & Bursalı, 2013; Vatansver Bayraktar, 2015). Dolayısıyla, öğrencilerin sınıf içi motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejilerin kullanımı sınıf yönetimi ile ilgili olası problemlerin ortaya çıkışında engelleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, etkili bir sınıf yönetimi için güncel motivasyon kuramları ve bu kuramların ortaya koyduğu varsayım ve önerilerden nasıl yararlanılacağı üzerinde hassasiyetle durulması gerekmektedir.

Graham ve Weiner (2012), “Motivation: Past, Present and Future” adlı eserlerinde motivasyon çalışmalarının tarihsel dönüşümü, insanoğlunun motivasyonu ve motivasyon kaynaklarını anlamaya yönelik çalışmalara geçiş sürecinden bahsetmektedir. Motivasyon üzerinde çalışan araştırmacıların bireyin ne yaptığı, davranış seçimi, bir faaliyete başlamak için ve faaliyeti sürdürürken ne kadar süre geçirdiği, o faaliyet üzerinde çabırırken ne kadar zorlandığı ve davranışın sürekliliği, faaliyet sırasında ve sonrasında ne düşündüğü ve hissettiği, davranış akabinde gelişen bilişsel ve duygusal tepkileri gibi durumlar üzerinde durduklarından bahsetmektedir. Graham ve Weiner (2012) motivasyonla ilgili günümüze kadar yürütülen çalışmalardan yola çıkarak başarı ile ilişkili davranışların nasıl başladığı, sürdürüldüğü ve sonlandırıldığını açıklamak amacıyla motivasyonla ilgili yürütülen araştırmaların yedi temel soru etrafında yoğunlaştığını belirtmektedir. Diğer bir deyişle, motivasyon kuramlarının bahsi geçen bu yedi temel soruya geçerli ve güvenilir cevaplar vermeyi amaçladığı söylenebilir. Bu bağlamda, birey bilişsel bir aktiviteye başlarken nasıl bir seçim yaptığı ve ne kadar süre içerisinde ilgili aktiviteye başladığını vurgulamak için “Bunu yapabilir miyim?”, “Bunu istiyor muyum?” sorularını sormaktadır. Bu sorulardaki temel nokta “yapabilmek” ve “istemek” eylemlerinin etrafında şekillenmektedir. Çünkü bu sorulara verilen cevaplar kategorisinde değerlendirilen yeteneklere yönelik inançlar “yapabilmek”, değerler ise “istemek” eylemlerini karşılamaktadır. Graham ve Weiner (2012), bu soruları ve bu sorulara verilen cevaplara yönelik yürütülen araştırmaların sosyal öğrenme, beklenti-değer ve örtük zeka kuramı ile yakın ilişkili olduğuna değinmektedir. Aktiviteyi yürüten bireylerin “Neden bu aktiviteyi yapıyorum?” gibi sorular sorarken içsel ve dışsal motivasyonu (öz belirleme kuramı) ve başarı hedeflerini sorguladıkları; ilgili aktiviteye başladıktan sonra katılım düzeyi ve neler hissettiğini ortaya koymak için “Nasıl yapıyorum?” sorusunu sordukları görülmektedir. Aslında burada bireylerin öz-düzenlemeye yönelik faaliyetleri üzerinde durulmaktadır. Bu sorunun cevabı doğrultusunda birey ya ilgili faaliyete yönelik çaba göstermekten vazgeçmekte ya da çalışmaya devam etmektedir. Çalışmaya devam eden bireylerin gösterecekleri çaba, istek ve azim seviyesi de kendi içerisinde değişkenlik göstermektedir. İlgili aktivitenin sonunda performansını değerlendirirken “Başarılı mıyım, başarısız mıyım? Neden?” sorusunu soran birey başarı ve başarısızlık durumlarının sebeplerini kendisine ya da başkalarına yüklemeye eğilimi içerisinde girebilir. Atıf/yüklemeye kuramı kapsamında yapılan araştırmalar aslında bu soru etrafında şekillenmektedir. Başarı durumlarının sebeplerine yönelik bireyin yapmış olduğu yüklemeler çeşitli duyguların da ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu minvalde süreç boyunca çevresi ile etkileşim içinde olduğu için diğer bireylerin düşünce ve duygularını da önemseyen birey “Nasıl hissediyorum” ve başkalarının birey üzerindeki etkisi ve bu etki neticesinde ortaya çıkan duygulardan yola çıkarak birey “Başkalarına nasıl daha iyi/hos gözükebilirim?” gibi sorular sormaktadır.

Graham ve Weiner’in (2012), motivasyonun geçmişi, bugünü ve geleceğini tartıştığı bu çalışmada motivasyon kuramlarından yararlanarak ortaya konulan sınıf uygulamalarının görece yokluğundan bahsetmesi aslında bu çalışmanın da çıkış noktalarından biridir. Dolayısıyla, bu çalışmanın yukarıda bahsedilen yedi temel soru etrafında şekillenmiş olan *sosyal öğrenme* ve *denetim-değer* kuramlarını temel alarak motivasyon kavramının başarılı bir sınıf yönetimi için sınıf içerisinde istenmeyen durum ve davranışları nasıl önleyebileceği ve/veya ortadan kaldıracılabileceğini öğretmen ve öğrenci dinamiklerini dikkate alarak açıklamada yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## **Sosyal Öğrenme Kuramı ve Sınıf Yönetimi**

Graham ve Weiner (2012) tarafından da vurgulandığı gibi “Bunu yapabilir miyim?” temel sorusu etrafında şekillenen sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, bireylerin birbirleri ve çevre ile etkileşimi yolu ile gerçekleşmektedir. Albert Bandura (1997) bu etkileşimi üçlü karşılıklı nedensellik ya da karşılıklı belirleyicilik ilkesi ile açıklar. Bu ilkeye göre kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki dinamik

etkileşim bireyin öğrenme ve davranışları üzerinde etkilidir. Bu kuram çerçevesinde, *bir lise öğrencisinin ilk ders yapılacak olan matematik sınavına gece sabahladığı için uyanamayıp geç kaldığını düşünün. Bir yandan sınava yetişememe korkusu ve heyecanı da hisseden öğrenci sınıfa geldiğinde öğretmenin normalden daha sert ve beklenmedik bir tepkisi ile karşılaşırsa kendini öğretmeni ve sınıf arkadaşları karşısında küçük düşmüş hissederek o da öğretmene karşı beklenmedik sert bir çıkış gösterir. Buna karşılık öğretmen, sonraki derslerinde de öğrenciye daha sert bir tavır uygular. Öğrenci, öğretmenin kendine karşı güvensiz tutumunu hissederek derse karşı ilgisini kaybetmeye başlar ve çabalamaktan vazgeçer. Öğrencinin ilgisizliğini fark eden öğretmen de öğrencinin dikkatini derse çekmekten vazgeçer.* Örnekte görüldüğü üzere sosyal öğrenme kuramı kapsamında bireylerin gözlem yoluyla edindiği bilgiler, aldığı geri bildirimler ve rol modeller (çevresel faktör), inanç, atıf, değer, beklenti ve öz değerlendirme ile şekillenerek (bireysel faktör) bireylerin tutum, davranış ve seçimlerini (davranışsal faktör) etkilemekte ve bu faktörler arasındaki ilişki döngüsel bir şekilde devam etmektedir (Bandura, 1986,1997).

Üçlü karşılıklı belirleyicilik ilkesi içerisinde yer alan bireysel faktörlerden biri olarak *özyeterlik* kavramı, hedeflenen kazanımları elde etmek üzere bireylerin gerekli davranışları gerçekleştirmeye dönük yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Motivasyonla ilgili yürütülen çalışmalarda yedi temel sorudan biri olan ve bireyin bir göreve ya da aktiviteye başlamadan o görevi ya da aktiviteyi başarı ile yerine getirip getiremeyeceğine yönelik inancını değerlendirmek üzere “Bunu yapabilir miyim?” temel sorusu etrafında şekillenen özyeterlik kavramı, bireylerin seçimlerini, davranışlarını ve bu davranışlarını nasıl düzenlediklerini ve zorluklarla başa çıkabilme düzeylerini etkiler (Pajares, 2006). Özyeterliği yüksek bireylerin zorluklarla başa çıkma ve sebat etme eğilimleri, kendilerine zorlayıcı hedef belirleme ve hedeflerini gerçekleştirmeye dönük harcadıkları çaba, esnek öğrenme stratejilerini işe koşarak öz-düzenlemeli öğrenmeleri ve öğrenmelerini engelleyici faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik sarf ettikleri enerji özyeterliği düşük bireylere göre daha yüksektir (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2016, 2020, 2021; Schunk & Pajares, 2009). Bu bağlamda, alanyazın özyeterlik ile bireylerin motivasyonları, akademik performans, duygu ve öz-düzenlemeli öğrenmeleri arasında dikkate değer bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (örn., Çalık, 2014, 2021; Putwain, Sander & Larkin, 2013; Schunk & Usher, 2012; Usher & Schunk, 2017).

Özyeterliğin öğrenme ve motivasyon üzerinde yukarıda sözü geçen etkileri düşünüldüğünde öğretmenlerin kırk beş dakikalık bir ders saatinde öğrencilerinin özyeterliklerini artırmak için neler yapmaları gerektiği sorusu akıllara gelmektedir. Frank Pajares bu soruya verdiği cevapta öncelikle öğrenci ve bağlama dikkat çeker (Bembenutty, 2007). Diğer bir deyişle, bireylerin özyeterliği ilgili konu ve duruma özgü olarak değişebilmektedir (Pajares, 1996). Örneğin, fizik derslerinde başarılı olabileceğine yönelik inancı düşük olan bir öğrenci bale dersinde mükemmel bir performans göstereceğini düşünebilir ya da geometri dersinde üçgenlerle ilgili soruları çözmekten büyük bir keyif alan öğrenci, çemberlerle ilgili soruları çözemeyeceğini düşünebilir. Kısaca bireyler farklı alanlarda farklı düzeylerde özyeterlik inançlarına sahip olabilirler. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin özyeterlik inançlarını güçlendirmek için nereden başlamalıdır? Pajares, öğretmenlerin öğrencilerinin güven ve yeterliklerini artırmaya dönük çalışmalar yapmaları gerektiğini vurgularken (Bumbenutty, 2007), aslında özyeterlik kaynaklarından nasıl yararlanmaları gerektiğine dikkat çekmektedir.

Bandura’ya (1997) göre doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik uyarılma ve duygusal durumlar, bireylerin özyeterliklerini besleyen temel kaynaklar arasındadır. Doğrudan yaşadığımız deneyimler ve yaşantılar en güçlü ve en etkili özyeterlik kaynaklarımızdır (Pajares, 2006; Usher, 2015). Başarıyı deneyimleyen bireylerin benzer görevlerde başarılı olacağına dönük inancı ve motivasyonu artarken; başarısızlıkla yüzleşen bireylerde bu durum tam tersi bir hal almaktadır (Schunk & DiBenedetto, 2016, 2021; Schunk & Usher, 2012). Gözlemlediğimiz bireylerin başarı ya da başarısızlık deneyimleri olarak da tanımlanabilecek dolaylı yaşantılar ise bireylerin model aldıkları kişi ile kendilerini özdeşleştirme derecesine göre onların özyeterlik inançları üzerinde etkili olmaktadır. Bandura (1986), dolaylı yaşantılar yoluyla model almayı üç gruba ayırmaktadır: Ketlenme (inhibition)/ Disinhibisyon (disinhibition), karşılığı kolaylaştırma (response facilitation) ve gözleme dayalı öğrenme (observational learning). Model alınan birey göstermiş olduğu davranıştan dolayı cezalandırıldığında ya da cezalandırılmadığında, model alan bireyde kendi davranışlarında model alınan bireyin karşılaştığı sonuçlara benzer sonuçlarla karşılaşacağına dönük bir beklenti oluşmaya başlar. Örneğin, sınıf kurallarına uymayan bir arkadaşının cezalandırıldığını gören bir öğrencinin benzer bir durumda kendisinin de cezalandırılacağını düşünmesi ketlenmeye bir örnek iken sınıf düzenini bozan bir arkadaşına herhangi bir uyarı gelmemesi durumunda öğrencinin kendisinin de uyarılmayacağını düşünmesi disinhibisyona bir örnektir (Schunk vd., 2014; Schunk & Usher, 2012). Model alınan davranışın bireyi benzer davranmaya yöneltecek şekilde motive etmesi ise karşılığı kolaylaştırmadır. Bir öğretmenin sınıfa o günkü konuyla ilgili deney yapmak üzere çeşitli materyaller getirmesi ve bu

materyallerle uğraşması, öğrencilerinin teneffüsten döndüklerinde öğretmenlerinin yanına giderek onu izlemeleri karşılığı kolaylaştırmaya verilebilecek bir örnektir. Dolaylı yaşantılar arasında yer alan gözleme dayalı öğrenme, bireyin daha önce herhangi bir deneyime sahip olmadığı bir davranışı model olarak öğrenmesidir. Beden eğitimi dersinde öğretmenin basketbol ile ilgili temel kuralları öğrencilerine uygulamalı olarak göstermesi ve ardından öğrencilerin bu kuralları kendilerinin pratik yapmaya başlamaları bu duruma örnek olarak verilebilir. Gözleme dayalı öğrenme, dikkat (attention), akılda tutma (retention), üretme (production) ve motivasyon olmak üzere dört temel süreci içermektedir (Schunk vd., 2014; Schunk & Usher, 2012). Gözlemlenen davranışın dikkat çekici özellikleri bireyin dikkatini bu davranışa yönlendirmekte ve davranışı birey için anlamlı bir hale getirmektedir. Örneğin, öğretmenin ilgili konuya yönelik öğrencilerin dikkatini çekmek için sınıfa çeşitli materyaller getirmesi ya da öğretimi sınıf dışında farklı bir ortamda gerçekleştirmesi öğrencilerin gözlenen davranışa (öğretim) yönelik dikkatlerini çekmeyi başaracaktır. Akılda tutma, bireyin gözlemlenen davranışa yönelik bilgiyi zihninde kodlaması ve tekrarlayabilmesidir. Üretme ise gözlemlenen davranışa yönelik görsel ve sembolik kavramların birey tarafından davranışa dönüştürülmesidir. Bu noktada öğretmenlerin öğrencileri nasıl yönlendirdiği ve verdikleri geri bildirim becerilerin öğrenilmesi ve davranışların gerçekleştirilmesinde büyük rol oynar (Schunk vd., 2014). Birey gözlemlendiği davranışlar içerisinde kendisi için değerli olan ve önemli gördüğü davranışı gerçekleştirme eğilimi içerisinde olacaktır ki bu da onun motivasyonu ile doğrudan ilintilidir (Schunk & Usher, 2012). Öte yandan gözleme dayalı öğrenmede birey, kendisine model aldığı kişinin yeterliğine, güvenilirlik ve inanılabilirliğine, çeşitli açılardan kendisi ile arasındaki benzerliğe ve modelin yansıttığı çözüme odaklanmaktadır (Pintrich & Schunk, 2002; Schunk vd., 2014).

Sözel ikna; teşvik ve geri bildirim yolu ile bireyin verilen bir görevi gerçekleştirebileceğine yönelik inancını artırmada diğer iki kaynağa göre etkisi daha kısa süreli olmakla birlikte yine de önemli rol oynamaktadır. Olumlu ve yapıcı geri bildirimler bireye cesaret verirken olumsuz ve yıkıcı geri bildirimlerin ise özyeterliği azaltıcı bir etkisi olduğu söylenebilir (Schunk & Pajares, 2009). Bu noktada geri bildirimde bulunan kişinin güvenilirliği, mesajın içeriği (olumlu ya da olumsuz oluşu) ve sıklığı bireyin özyeterlik inançları üzerinde belirleyici olmaktadır (Schunk & Usher, 2012). Son olarak fizyolojik uyarılma ve duygusal durumlar özyeterlik inançlarının şekillenmesinde olumlu ve olumsuz anlamda etkili olabilmektedir (Bandura, 1997). Yorgunluk, stres, kaygı ve kızgınlığın bireylerin yaşantılarını olumsuz olarak etkileyebileceği öngörüldüğünden olumsuz duyguların bireylerin özyeterlik inançları üzerinde yıkıcı sonuçlarının olacağı tahmin edilmektedir (Usher & Pajares, 2008; Pajares, 2006; Usher & Schunk, 2017). Öte yandan bu durum kaygı açısından değerlendirildiğinde durum biraz farklılaşmaktadır. Yapılan çalışmalar, bireyin bir miktar kaygı duymasının özyeterlik ve performans açısından olumlu ve gerekli olduğunu gösterirken, bu düzeyin eşik değerini aşması ise bireyi olumsuz anlamda etkilemektedir (Usher & Pajares, 2006a, 2006b). Sosyal öğrenme kuramı bağlamında ortaya konulan temel varsayımlar düşünüldüğünde öğrencilerin öğrenmeye dönük motivasyonlarını artırmanın derse katılım ve dolayısıyla sınıf yönetimine dair karşılaşılabilecek muhtemel sorunları en aza indirmede destekleyici olacağı söylenebilir.

### **Sosyal Öğrenme Kuramının Sınıf Yönetimine Yansıması: Neler Yapılabilir?**

Bandura (1997) tarafından ortaya konulan sosyal öğrenme kuramı ve bu kuram çerçevesinde ele alınan üçlü karşılıklı nedensellik ilkesi kapsamında öğrencilerin özyeterliklerini artırmaya yönelik öneriler sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde aşağıda listelenen maddeler, öğrenme ve öğretim süreci içinde iyi uygulama örnekleri olarak değerlendirilebilir. İlgili öneriler, sosyal-öğrenme kuramı ve bu kuram çerçevesinde ele alınan özyeterlik kavramı (Bandura, 1986, 1997), özyeterlik kaynakları (Bandura, 1986, 1997) ve özyeterlik alanında yürütülen çeşitli kavramsal araştırmalardan (örn., Pajares, 2006; Schunk & Dibenedetto, 2021; Schunk vd., 2014; Schunk & Usher, 2012) yararlanılarak ortaya konulmuş ve çeşitli çalışmalarla da desteklenmeye çalışılmıştır.

1. *Doğrudan yaşantılar yoluyla öğrencilerin yeterliklerinin artırılması (Bandura, 1997):* Bireylerin özyeterliklerini artırmada en etkili ve en güçlü kaynak olarak gösterilen doğrudan yaşantılar yolu ile öğrencilerin yeterliklerini geliştirerek başarıyı deneyimlemelerini sağlayacak otantik öğrenme ortamlarının oluşturulması ve otantik değerlendirme yöntemlerinin (proje, portfolyo, grup ve öz değerlendirme vb.) işe koşulması öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayacağı için ilgili alandaki beceri ve tutumlarını olumlu anlamda etkileyecektir.

2. *Öğretimi farklılaştırma (Schunk vd., 2014; Schunk & Usher, 2012):* Öğretmenlerin, öğrencilerinin yeterliklerini göz önünde bulundurarak öğretimi farklılaştırmaya dönük uygulamaları öğrencilerin derse katılım, özyeterlik ve motivasyonları açısından önemli görülmektedir (Schunk vd. 2014; Schunk & Usher,

2012). Doğrudan yaşantılar yoluyla öğrencilerin yeterliklerinin artırılması maddesi ile de ilişkili olarak öncelikle dersin hedefleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin süreçte aktif olmaları buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejileri, proje tabanlı, probleme dayalı ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinden yararlanılabilir (Saracaloğlu & Küçüköğlü, 2019). Bu bağlamda, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının detaylı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Eğer sınıftaki öğrenciler iş birlikli öğrenme ya da büyük ve küçük grup tartışmaları gibi öğretim yollarını tercih ediyorlarsa öğretmenin dersini bu tercih ve beklentilere göre yapılandırması derse katılımın yanında başarılı bir sınıf yönetimine de katkı sağlayacaktır.

3. *Öğrenciler için ulaşılabilir ve gerçekçi öğrenme hedeflerinin konulması (Bandura, 1997; Pajares, 2006)*: Bu madde özyeterlik kaynaklarından doğrudan yaşantılar ilkesi ile yakından ilgilidir. Çünkü başarıyı deneyimleyen bireyde benzer görevlerde de başarılı olacağı inancı gelişmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler, ilgili ders veya konuya yönelik uzun vadeli hedefler yerine kısa vadeli, gerçekçi ve ulaşılabilir öğrenme hedeflerini tercih etmelidirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bu hedeflerin öğrenci yeterlikleri bağlamında düşünülerek yapılandırılması ve öğrenciler için çok kolay ya da çok zor olmaması gerektiğidir (Anderman & Anderman, 2013). Çünkü öğrencinin bilişsel yeterlikleri ve çevresel faktörler arasındaki olası uyumsuzluklar ya da öğrenciye sunulan etkinliklerin öğrencinin kapasitesinin çok altında ya da üstünde olması bıkkınlığın tetiklenmesine sebep olacaktır (Danckert & Merrifield, 2016; Struk, Scholer, & Danckert, 2021). Bu bağlamda çok kolay ulaşılabilen hedeflere yönelik öğrencinin çaba gösterme eğilimi zamanla azalabilir. Öğrenci derse veya konuya yönelik bıkkınlık duygusu yaşayabilir. Öte yandan, çok zor ve gerçekçi olmayan hedefler de öğrencide bıkkınlık duygusunu tetikleyebileceği ve öğrencilerin başarısızlık yaşamasına sebep olabileceği için bu durum doğrudan yaşantılar yoluyla öğrencilerin özyeterliliğini olumsuz anlamda etkileyecektir. İki durumda da sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı artabilir. Ayrıca, ulaşılabilir ve gerçekçi hedefleri belirlerken öğrencilerin birbirleri ile rekabet halinde olmasını tetikleyen performans hedefleri yerine öğrenmeye odaklı hedeflerin konulması dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur (Pajares, 2006; Schunk & Dibenedetto, 2021). Örneğin, bir öğretmenin dersin başında dersin kazanımlarından bahsetmesi ve öğrencilerini ders kapsamında bu kazanımlara ulaşabilmeleri noktasında güdülemesi ulaşılabilir ve gerçekçi öğrenme hedeflerine örnek olarak gösterilebilir.

4. *Öğrenmede akran desteğinden yararlanma (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009)*: Bu madde özyeterlik kaynaklarından dolayı yaşantılar ilkesi ile yakından ilgilidir. Öğrenciler dolaylı öğrenme yaşantıları yoluyla model alarak öğrenirken kendilerine çeşitli açılardan yakın buldukları modelleri tercih ederler. Çünkü, kendileri ile benzer özellikler taşıyan arkadaşlarının başardığını gören bir öğrencide “Ben de yapabilirim!” hissi ortaya çıkmakta ve öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonu artış göstermektedir (Schunk & Pajares, 2009). Aynı zamanda akranları tarafından kabul gören ve sınıf arkadaşları ile sağlıklı bir iletişime sahip olan bireylerin okulda kendini güvende hissetme olasılığı da daha yüksektir (Schwartz, Dodge, Petit & Bates, 2000). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretimde akran desteğinden yararlanmalarının öğrencilerinin bilgi ve beceri kazanma sürecini kolaylaştırıcı bir rol oynayacağı söylenebilir. Örneğin, ikili akran gruplarının oluşturulması yolu ile öğrenciler sosyal karşılaştırmalar yaparak derse katılım göstereceklerdir. Öte yandan, alanyazında ikili akran gruplarının oluşturulmasında performans açısından farklı seviyelerdeki öğrencilerin eşleştirilmesi önerilmektedir (Wentzel & Watkins, 2011). Farklı yaş düzeylerinde yürütülen araştırmalarda problem çözme, okuma, yabancı dil öğrenimi gibi çeşitli alanlarda farklı yetkinlik düzeylerine sahip olan ve eşleştirilen ikili gruplarda öğrenme ve akademik performansın aynı yetkinlik düzeyi dikkate alınarak oluşturulmuş gruplara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (örn., Fakher Ajabshir & Panahifar, 2020; Yanling & Haratyan, 2023). Elde edilen bu bulguları Vygotsky tarafından ortaya konulan yakınsak gelişim alanı bağlamında da açıklamak mümkündür. Akranlar arasında simetrik olmayan etkileşimler, diğer bir deyişle belli bir konuda bir diğerine göre daha yetkin olduğu düşünülen bireyin bu konuda akranına yardımcı ve yol gösterici olması bireylerin bilişsel ve psikolojik gelişimlerinde kolaylaştırıcı bir role sahiptir (örn., Duveen & Psaltis, 2008). Çünkü performans açısından benzer özellikler gösteren öğrencilerden birinin başarısız olması durumunda diğer öğrenci de kendisini grup arkadaşı ile özdeşleştirerek başarısız olacağını düşünecektir. Bu da başarı ve motivasyon açısından istenmeyen bir durumdur.

5. *Öğrenci gelişimi ile ilgili olumlu ve yapıcı geri bildirimlerde bulunma (Bandura, 1997)*: Öğretmenlerin öğrencilere performans ve gelişimleri ile ilgili verdikleri geri bildirimlerin özyeterlik kaynaklarından sözel ikna (Bandura, 1997) ile yakın ilişkili olduğu düşünüldüğünde öğrencilere verilen geri bildirimlerdeki mesajın içeriği ve verilmiş sürecinin de dikkate alınması gerekmektedir. Araştırmalar etkili bir geri bildirim bireye özgü olma, detaylı ve anlaşılır olma, zamanında verilme ve motive edici olma gibi bazı temel özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Lipnevich & Smith, 2022;

Grainger, 2020; Mulliner & Tucker, 2015). Bu bağlamda, öğrencilere süreç içerisinde ne düzeyde gelişim gösterdiklerini, verilen görev ya da çalışma ile ilgili neyi yanlış ve neyi doğru yaptıklarını açıkça görmelerini sağlayacak süreç odaklı geri bildirimlerin öğrencilerin başarı ya da başarısızlık durumlarını değiştiremez ve kontrol edilemez sebeplere yüklemelerini önleyeceği düşünülmektedir (Henderlong & Lepper, 2002; Schunk & Dibenedetto, 2021). Örneğin, “Aferin! İyi bir iş çıkardın.” şeklinde sonuç odaklı bir geri bildirim vermek yerine “Bu problemin çözümünde daha öncesinde denemediğin bir yolu denediğini görüyorum, bu harika!” gibi süreç ve öğrencinin ortaya koymuş olduğu çabaya odaklı geri bildirimler vermek öğrencinin ilgili ders veya konuya yönelik dikkatinin sürekliliğine katkıda bulunabilir (Hattie & Timperley, 2007). Öte yandan, bu durumla bağlantılı olarak son yıllarda yürütülen çeşitli araştırmalar övgünün öğrenci motivasyonu ve performansını olumsuz anlamda etkilediğini ortaya konulmaktadır (örn., Lipnevich, Eßer, Park & Winstone, 2023; Zarrinabadi & Rahimi, 2021). Bu durumun sebepleri arasında öğrencilerin sadece övgüye odaklanması ve akabinde gelen sürece yönelik mesajı görmezden gelmesi ya da geri bildirimleri kendilerine sunulan övgü çerçevesinde değerlendirmeleri gösterilebilir (Lipnevich vd., 2023). Dolayısıyla öğretmenlerin geri bildirim sürecinde övgü ifadelerini kullanırken bu duruma ayrıca dikkat etmeleri gerekmektedir.

6. *Olumlu ve olumsuz duygu durumlarına önem verme (Bandura, 1997)*: Özyeterlik kaynaklarından biri olan duygular, öğrencilerin derse katılım, motivasyon ve performansları üzerinde son derece etkili olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin özellikle negatif duygu durumlarına karşı kayıtsız kalmamalı; aşırı kaygı duyan, stres ve kızgınlık gibi olumsuz duygu durumları yaşayan öğrencilerinin bu duyguları düzenleyebilmelerine yardımcı olmaya çalışmalıdırlar. Araştırmalar, negatif duyguların bireylerin motivasyonu ve performansı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu öne sürmektedir (örn., Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017). Özellikle başarısızlık korkusu yaşayan öğrenciler bu duygudan kaçınmak için sınıfta çaba göstermeme, erteleme, çok zor ya da çok kolay hedefler belirleme gibi performanslarına ket vuran stratejilere başvurabilirler (Pajares, 2006). Sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde ise öğretmenlerin bu öğrencilere ulaşmada zorlanacağı ortadadır. Bu noktada, öğretmenlerin öğrencilerin olumlu ve olumsuz akademik duygu durumlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin birbirleri ile rekabet halinde olmadıkları, deyim yerindeyse duyguya duyarlı öğrenme ortamları oluşturmaları son derece önemlidir.

7. *Kolektif yeterlik (Bandura, 1997)*: Bireylerin bir grup olarak yeterliklerine yönelik algıları onların kolektif yeterlik inançlarını yansıtmaktadır, ama bu değerlendirmeler grup içindeki bireylerin sahip olduğu özyeterlik inançlarının basit bir ortalaması olarak düşünülmemelidir. Aksine kolektif yeterlik grup üyelerinin ortak bir hedefe ulaşabilmek için bir arada neler yapabileceğine yönelik yeterliklerini değerlendirmeleri üzerine kurulmuştur (Schunk & Usher, 2012). Schunk ve Dibenedetto (2021), kültürel faktörlerin de bireysel ya da kolektif yeterlik kavramlarının öne çıkmasında belirleyici olduğunu öne sürmektedir. Türkiye gibi kolektivist kültürel değerlerin ön plana çıktığı toplumlarda kolektif yeterliğin başarıyı açıklamada bireysel özyeterlikten daha etkili olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin kolektif yeterliklerini geliştirmek üzere onlara başarılı doğrudan yaşantılar sağlayabilmek sınıf yönetimine dair karşılaşılabilecek muhtemel sorunları en aza indirmede destekleyici bir rol oynayacaktır. Örneğin, sınıf içerisinde oluşturulan iş birlikli öğrenme ortamları ile her bir grup üyesinin birbirinden destek alarak öğrenmesini ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlere birlikte çözüm yolları geliştirmelerini sağlamak, bireylerin “Birimiz hepimiz için!” mottosu ile düşünmelerine zemin oluşturabilir ki bu da kolektif yeterlik inançları açısından olumlu bir etkiye sahiptir. Bu kapsamda, birlikte öğrenme, takım-oyun-turnuva, öğrenci takımları başarı bölümleri, ayrılıp birleşme (jigsaw), birlikte sorularla birlikte öğrenelim gibi işbirliğine dayalı öğretim teknikleri sınıfta farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada olmasını, onların sorumluluk almalarını, sosyalleşmelerini, işbirliği ve dayanışma içinde çalışmalarını ve süreç sonunda derse yönelik olumlu tutum ve kendilerine güvenlerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Saracaloğlu & Küçüköğlü, 2019).

8. *Öğretmen özyeterliğini güçlendirme (Pajares, 2006)*: Öğretmen özyeterliği, öğrenme ve öğretim sürecinde motivasyon problemleri olan ve ulaşılması zor öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmada rol oynayan önemli faktörlerden biridir. Araştırmalar, özyeterliği yüksek öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya açık olduklarını (Lazarides & Warner, 2020), öğrencilere daha yapıcı geri bildirim verme eğiliminde olduklarını (Woodcock, Hitches & Jones, 2019) ve sınıf yönetimi ile ilgili stratejileri uygulamada usta olduklarını (Buric & Kim, 2020; Lazarides, Watt & Richardson, 2020) ortaya koymaktadır. Pajares’ın (2006) da belirttiği gibi özyeterliği yüksek öğretmenler öğrencileri için başarıyı deneyimleyecek doğrudan yaşantı deneyimleri sağlamaya çalışmaktadır. Bu durum da öğrencilerin başarabileceklerine dair inançlarının, diğer bir deyişle özyeterliklerinin artmasını sağlayacaktır. Kısaca özyeterlik, öğretmen ve öğrenciler arasında bulaşıcı bir etkiye sahiptir, ama bu bulaşıcılık sınıf yönetimi



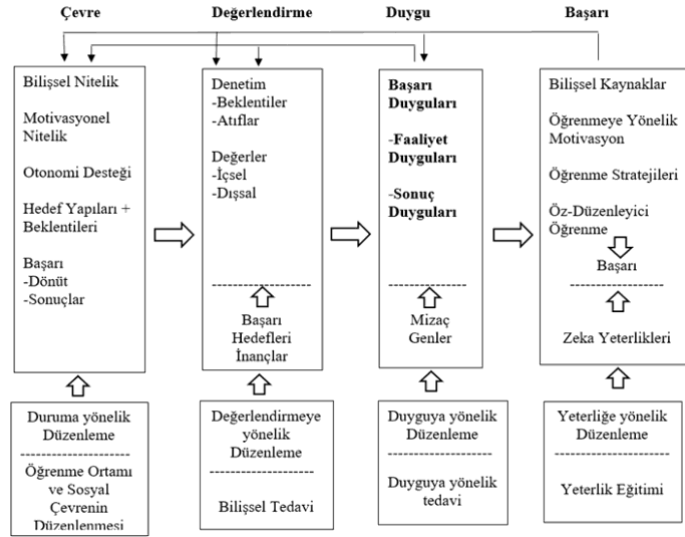
açısından yıkıcı değil aksine yapıcı sonuçlar doğuracaktır. Dolayısıyla, öğrenme ve öğretim süreçlerinde öğretmen özyeterliğinin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu noktada, okullarda öğretmen özyeterliğini geliştirmeye dönük çalıştay, seminer ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu tür faaliyetlere katılması desteklenebilir.

## Denetim-Değer Kuramı ve Sınıf Yönetimi

“Nasıl hissediyorum?” sorusundan (Graham & Weiner, 2012) yola çıkarak duygu ve motivasyon arasındaki temel ilişkiyi irdeleyen denetim-değer kuramı, beklenti-değer kuramı (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983), atıf / yükleme kuramı (Weiner, 1985), başarı-hedef yönelimi kuramı (Elliot & McGregor, 2001), algılanan kontrol kuramı (Patrick, Skinner & Connell, 1993) gibi motivasyon ve öğrenme ile ilgili çeşitli kuramların temel varsayımları ve sonuçları dikkate alınarak Reinhard Pekrun (2006) tarafından ortaya konulmuştur. Bu kuram çerçevesinde ele alınan *duyguların* motivasyon ve performans üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu öne sürülmektedir. “Çok boyutlu, duyuşsal, bilişsel, motivasyonel, dışavurumsal ve fizyolojik süreçleri içeren eşgüdümlü psikolojik alt sistemler” (Pekrun, 2006; sf. 316) olarak tanımlanan duyguların oluşumunda beş temel sürecin yer aldığı görülmektedir. Örneğin, herhangi bir dersin sınavına yönelik kaygı duyan bir bireyin tedirginlik, gerginlik ve stres gibi rahatsızlık verici hisler yaşaması (duyuşsal), sınavdan başarısız olacağına dönük derin bir endişe içerisine girerek bildiklerini hatırlayamaması ya da ifade edememesi (bilişsel), bulunduğu ortamdan ayrılmak istemesi (motivasyonel), kalp atış ve terleme hızının artması (fizyolojik), hissettiği kaygının yüzüne yansması (dışavurumsal) gibi duygunun uyarılmasını ve ortaya çıkmasını tetikleyecek beş temel süreci de içeren duyuşsal deneyimleri yaşaması beklenmektedir (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, 2014). Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld ve Perry'nin (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin hissettikleri kaygının yanı sıra keyif, umut, gurur, öfke, bıkkınlık ve engellenmişlik hissi gibi çeşitli duyguları da deneyimledikleri görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin deneyimledikleri duygular sadece sınava yönelik olmamakta, öğrenciler ders sırasında, ödev yaparken veya sınava hazırlanırken de çeşitli duygu durumlarını yaşayabilmektedirler. Pekrun (2006), akademik süreç ve ortamlarda öğrencilerin deneyimledikleri duyguları, duygulara etki eden ve duyguların etki ettiği faktörleri açıklayabilmek amacıyla ortaya koyduğu denetim-değer kuramı kapsamında başarı duyguları modelini geliştirmiştir. Bu model ışığında ortaya konulan *başarı duyguları* kavramı öğrencilerin öğrenme, öğretim ve başarı durumları ile ilişkili duygular olarak tanımlanmaktadır.

Başarı duyguları, duyguların çok yönlü doğası düşünüldüğünde değer, etkinlik derecesi ve nesne odaklılık üzere üç boyutlu bir taksonomiye göre sınıflandırılmaktadır (Pekrun, 2006, 2018). Değer boyutu kapsamında duygular, pozitif (olumlu) ve negatif (olumsuz) duygular olarak kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Buna göre umut, gurur, rahatlama ve zevk gibi duygular olumlu; kaygı, öfke, utanç, umutsuzluk ve bıkkınlık gibi duygular ise olumsuz duygulara örnek verilebilir. Etkinlik derecesine göre duygular, etkin ve etkin olmayan duygular olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu kategoriye göre deneyimlenen duygunun neticesinde bireyin harekete geçip geçmemesi belirleyicidir. Değer ve etkinlik derecesi boyutları bir arada düşünüldüğünde ise duygular pozitif etkin (neşe, umut, zevk, minnettarlık, gurur), pozitif etkin olmayan (rahatlama, gevşeme), negatif etkin (utanç, kaygı, öfke) ve negatif etkin olmayan duygular (umutsuzluk, hayal kırıklığı, bıkkınlık) olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Duyguların sınıflandırılması amacıyla ortaya konulan taksonominin son boyutu olan nesne odaklılık ise duyguları etkinlik ve sonuç duyguları olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Mevcut faaliyetlere yönelik ilgi, memnuniyet, keyif, öfke ve bıkkınlık gibi duygular etkinlik duyguları olarak adlandırılırken herhangi bir faaliyet neticesinde deneyimlenen kaygı, umut, umutsuzluk, gurur ve rahatlama gibi duygular ise sonuç duyguları içerisinde sınıflandırılmaktadır (Pekrun, 2006, 2018).

Pekrun'un (2006) denetim-değer kuramı çerçevesinde ele aldığı *başarı duyguları modeline* göre başarı duygularının deneyimlenmesine sebep olan bireysel ve çevresel faktörler ve bilişsel değerlendirmeler olmak üzere çeşitli öncüller yer almaktadır. Bu öncüllerin etkisi ile oluşan başarı duygularının bilişsel ve duyuşsal olmak üzere çeşitli faktörler üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri bulunmaktadır. Öte yandan, başarı duygularının olası öncülleri ve sonuçlarını açıklayan bu modelde yer alan karşılıklı etkileşim döngüleri modele dinamik bir özellik katmaktadır (örn., Forsblom, Pekrun, Loderer & Peixoto, 2022). Diğer bir deyişle, model içerisinde yer alan girdi, süreç ve sonuç boyutları sürekli etkileşim halindedir. Şekil 1'de yer alan başarı duyguları modeline göre öğretimin bilişsel ve motivasyonel niteliği, özerklik desteği, hedef yapıları, beklentiler ve geri bildirimler (dönüt) başarı duygularının deneyimlenmesinde etkili rol oynayan bireysel ve çevresel faktörler kategorisinde değerlendirilmektedir.



Şekil 1. Denetim-değer kuramına göre başarı duyguları modeli (Kaynak: Pekrun, 2006, s.328)

Öğrenme ortamı ve sürecinin nasıl düzenlendiği öğretimin bilişsel ve motivasyonel niteliği açısından önem taşımaktadır. Başarı duyguları modeli ile de ilintili olarak Klieme, Pauli ve Reusser (2009), destekleyici ortam, bilişsel etkinleşme ve sınıf yönetimini öğretimin niteliğini şekillendiren üç temel boyut olarak tanımlamaktadır. Buna göre, öğrenci ve öğretmen etkileşimi, öğretmenin öğrenme hatalarına yönelik tolerans düzeyi, öğrenciye gösterilen ilgi, destekleyici geri bildirim ve öğrenmeye yönelik yapıcı yaklaşım destekleyici ortamın temel elemanları arasındadır. Öte yandan, öğrencinin bilişsel olarak optimum düzeyde zorlanması, öğrenme görevlerine aktif katılımının sağlanması ve ilgili konunun öğretiminde hazırbulunuşluğun dikkate alınması öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçirecektir (Brophy, 2000; Klieme vd., 2009). Bu hususlar başarı duyguları modelinde de dile getirilmiştir. Kısaca konunun açık ve net bir şekilde anlatılması, görsellerin kullanımı, öğrencilerin optimum düzeyde zorlanması, dersin temposunun çok hızlı ya da çok yavaş olmaması, öğretime yönelik çok düşük ya da çok yüksek beklentilerin konulmaması ve öğretimin şevkle gerçekleştirilmesi öğrencilerin bilişsel değerlendirmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Goetz, Keller, Lüdtke, Nett & Lipnevich, 2013, 2019; Pekrun, 2006, 2018). Son olarak, bu çalışmanın odak noktası olan sınıf yönetimi boyutunun öğretimin niteliği ile ilişkisini ayrıca değerlendirdiğimizde öğretmenlerin öğrenme ortamlarını yapılandırmada yukarıda bahsettiğimiz boyutların yanı sıra sınıf kurallarını ve beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade etmeleri, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmaları öğrencilerin pozitif duygu, akademik performans ve motivasyonlarını beslerken sınıf yönetimini tehdit eden davranışlarla karşılaşma olasılığını da azaltacaktır.

Özerklik desteği ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini organize etmelerinde söz sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin beklentileri ve başarı sonuçlarına yönelik yaptıkları yüklemeler şekillenmekte ve öğrenmelerinin sorumluluğunu ele alan öğrencilerin akademik duyguları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve performansları olumlu anlamda etkilenmektedir (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Ayrıca, model kapsamında etkili öğretimin temel bileşenlerinden kabul edilen geri bildirimlerin öğrenci duyguları, başarı ve motivasyon üzerinde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Geri bildirimler sayesinde ilgili ders, konu veya etkinlik kapsamında öğrencinin kendisinden bekleneni anlamasına destek olmak ve hedeflenen bilgi ve beceriye ulaşmada öğrencilerin ne yapması gerektiği konusunda onlara yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Mulliner & Tucker, 2015). Öğrencilerin performans ve gelişimlerine yönelik aldıkları geri bildirimler onların bilişsel değerlendirmeleri üzerinde etkili olurken, bu durum onların çeşitli duygu durumlarını deneyimlemelerine sebep olmaktadır (örn., “Pekrun, Marsh, Suessenbach, Frenzel & Goetz, 2023). Örneğin, sürekli başarısızlık yaşayan bir öğrencinin endişe duyması ya da umutsuzluk hissetmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla, öğrenciye verilen geri bildirimlerin öğrencinin yaşadığı başarısızlıkları öğrenme için bir fırsata dönüştürecek şekilde düzenlenmesinin öğrencinin yaşadığı olumsuz duygu durumlarının umut gibi olumlu duygu durumlarına dönüşmesinde etkili olacağı düşünülmektedir (Pekrun, 2006, 2018).

Başarı duyguları modeline göre duyguların oluşumunda rol oynadığı düşünülen bilişsel değerlendirmeler, öznel değer ve öznel denetim değerlendirmeleri olarak iki grupta incelenmektedir (Pekrun, 2006, 2018). Öğrencilerin herhangi bir eyleme yönelik gösterdikleri çabaları ve bu eylemler

neticesinde ulaşılan sonuçların algılanan değerleri öznel değer değerlendirmeleri olarak nitelendirilmektedir. Öznel değer, içsel ve dışsal kaynaklı olabilmektedir. Öğrenci herhangi bir faaliyeti karşılık beklemeden yürütüyorsa bu onun bu faaliyete içsel bir değer affettiğini gösterirken, uzun vadedeki bir hedefine yardımcı olacağını düşündüğü için öğrencinin bir faaliyeti yürütmesi ise dışsal değer olarak değerlendirilebilir (Pekrun, 2006, 2018). Öğrencilerin başarıya dönük beklentileri ve performanslarına yönelik yaptıkları atıf veya yüklemeler ise denetim değerlendirmelerinin oluşumunda rol oynamaktadır (Pekrun, 2006, 2018; Wigfield, Rosenzweig & Eccles, 2017). Bu kapsamda, hedeflenen kazanımları elde etmek üzere bireylerin gerekli davranışları gerçekleştirmeye dönük yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanan özyeterlik (Bandura, 1997) öznel denetim değerlendirmeleri bağlamında düşünülebilir. Sosyal öğrenme kuramında da değinildiği üzere özyeterliği yüksek bireyler herhangi bir başarısızlık durumu ile karşılaştıklarında bu sonucu sarf ettikleri çabanın yetersizliği ya da bilginin yanlış kullanımı gibi kontrol edilebilir ve değiştirilebilir faktörlere bağlarken; özyeterliği düşük bireyler ise aynı durumu beceri ve yetenek eksikliği gibi kontrol edilemez ve değiştirilemez faktörlere bağlamaktadır. Dolayısıyla, özyeterliği düşük grubun stres ve kaygı gibi negatif duygu durumlarını deneyimleme durumu özyeterliği yüksek bireylere göre daha fazladır (Pajares, 2006). Ayrıca, özyeterliği yüksek bireylerin pozitif duyguları, özyeterliği düşük bireylerin ise negatif duyguları deneyimlemeleri bu alanda yapılmış çeşitli araştırmaların bulguları arasındadır (örn., Kim, Park & Cozart, 2014).

Başarı duyguları modeline göre bilişsel ve çevresel öncüllerin etkisi ile şekillenen başarı duygularının öğrencilerin bilişsel kaynak kullanımı, öğrenmeye dönük motivasyonları, öğrenme stratejileri ve öz-düzenlemeli öğrenmeleri gibi bilişsel ve duyuşsal çeşitli yapılar üzerinde doğrudan, akademik başarıları üzerinde ise dolaylı etkileri bulunmaktadır (Pekrun, 2006, 2018). Bilişsel kaynakların kullanımı açısından pozitif duyguları deneyimleyen bireylerin dikkatlerini üzerinde çalıştıkları konuda toplamaları negatif duygu durumlarını deneyimleyen bireylere göre daha kolay olmaktadır. Öte yandan, olumsuz duygu durumları öğrencilerde dikkat dağınlıklığına sebep olabilmektedir (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun-Linnenbrink-Garcia, 2014). Bu da ders sırasında istenmeyen durumlarla karşılaşma riskini artırmakta ve sınıf yönetimi açısından tehdit oluşturabilmektedir.

Benzer şekilde olumlu ve olumsuz duyguların, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde dikkate değer bir etkisi bulunmaktadır; lakin bu durum duyguların değer ve etkinlik derecesine göre sınıflandırılmasına bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin, dersi dinlemekten zevk alan veya dersteki performansından gurur duyan (pozitif etkin) öğrencilerin iç ve dış motivasyonları yüksek iken dersteki başarısızlığından dolayı umutsuzluğa (negatif etkin olmayan) kapılan bir öğrencide içsel ve dışsal motivasyonun düşük olduğu görölmektedir. Negatif etkin bir duygu olarak kaygı ise öğrencilerde farklı tepkilere yol açabilmektedir. Başarısızlık yaşamaktan korktuğu için kaygı hisseden bir öğrencinin içsel motivasyonundaki düşüş onun aile, öğretmen veya arkadaşlarından olumsuz bir tepki görmemek için (örn., azar, kınama, alay vb.) başarısızlıktan kaçınma davranışı göstermesine ve dışsal olarak güdülenmesine sebep olacaktır (Pekrun, 2006, 2018).

Öte yandan, zevk, gurur, umut ve neşe gibi pozitif etkin duyguları deneyimleyen öğrencilerin esnek öğrenme stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri görülürken bıkkınlık ve umutsuzluk gibi negatif etkin olmayan duyguların ise öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılarını olumsuz etkilediği ve öğrencilerin yaratıcı ve esnek öğrenme stratejilerine yönelmesinde kısıtlayıcı bir rolünün olduğu görölmektedir (Chiang & Liu, 2014; Ranellucci, Hall & Goetz, 2015). Kaygı ve utanç gibi negatif etkin duyguları deneyimleyen öğrencilerin ise başarısızlıktan kaçınmak amacıyla basit tekrar gibi öğrenme stratejilerine yöneldikleri görülürken rahatlama gibi pozitif etkin olmayan duyguların ise öğrencilerin öğrenme hızı üzerinde yavaşlatıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Chiang & Liu, 2014; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Başarı duygularının öğrencilerin başarıya dönük hedeflerini, öğrenme süreç yönetimlerini ve öğrenme çıktılarına yönelik öz değerlendirmelerini içeren öz-düzenleyici öğrenmeleri üzerinde de doğrudan etkisi bulunmaktadır (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Buna göre, zevk, gurur ve umut gibi olumlu duyguları deneyimleyen öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını daha çok aldığı, kaygı, öfke, utanç gibi olumsuz duyguları deneyimleyen öğrencilerin ise öğrenme sürecinde aile ya da öğretmen desteğine daha çok ihtiyaç duyduğu görölmektedir (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Diğer bir deyişle, öğrenme sürecinde öğretmenin yönlendirmesine duyulan ihtiyaç olumsuz duyguları deneyimleyen öğrencilerde daha fazladır. Bu da zaman ve sınıf yönetimi açısından zorlayıcı bir durum yaratmaktadır.

Başarı duyguları modeline göre, duygular öğrencilerin akademik performans ve başarıları üzerinde dolaylı yoldan etkili olmaktadır. Ayrıca, deneyimlenen duygunun türüne bağlı olarak öğrenme sonuçları da değişebilmektedir. Örneğin, rahatlama gibi pozitif etkin olmayan duyguları deneyimleyen öğrenciler dikkat dağınlıklığı yaşarken içsel motivasyonlarındaki düşüşün de etkisiyle halihazırda ilgilendikleri konu ile ilgili

yüzeysel problem çözme yollarına başvurabilmektedir. Bu durum öğrenme sonuçları açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin başarılı ya da başarısız olacağını net bir şekilde söylemek mümkün olmamaktadır. Öte yandan, daha önce de bahsedildiği gibi başarısızlık korkusundan dolayı kaygı yaşayan öğrenciler başarısızlıktan kaçınma güdüsü ile dışsal olarak motive olabilirler. Bu da onların ilgili derse yönelik çaba gösterip akademik anlamda başarılı olmalarını sağlayabilir (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Yapılan çalışmalar bir miktar kaygının akademik performans ve başarı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir (örn., Keeley, Zayac & Correia, 2008; Sung, Chao & Tseng, 2016; Chao & Sung, 2019); fakat eşik değerini aşan kaygı tehlike çanlarının çalmasına neden olabilir. Burada önemli nokta, öğretmenin öğrencilerin kaygı seviyesinin farkında olup gerektiği durumlarda öğrencilerin bu duyguyu düzenlemelerine yardımcı olmalarını sağlamaktır. Aksi halde aşırı kaygı ve stres, öğrencinin dikkatini ilgili derse ve konuya yöneltmesinde zorluk yaşamasına ve odağının ders dışı uğraşlara kaymasına sebep olacaktır. Sonuç olarak, pozitif duyguların her zaman başarı, negatif duyguların da her zaman başarısızlık getirdiği gibi kesin yargılara varmak doğru değildir (örn., Peixoto, Sanches, Mata & Monteiro, 2017). Sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde ise öğretmenlerin tek yönlü duygu-başarı ilişkisinden ziyade başarı duyguları modelinin dinamik yapısını göz önünde bulundurarak başarı ya da başarısızlık durumlarının öğrenmeye dönük motivasyon, bilişsel kaynak kullanımı, öğrenme stratejileri, öz-düzenlemeli öğrenme ve duygular üzerinde dönüşümlü olarak nasıl rol oynadığına dikkat etmeleri gerekmektedir.

### **Denetim-Değer Kuramının Sınıf Yönetimine Yansıması: Neler Yapılabilir?**

Pekrun (2006) tarafından ortaya konulan ve denetim-değer kuramı kapsamında ele alınan başarı duyguları modeli bağlamında, öğrencilerin pozitif başarı duygularını artırma ve negatif başarı duygularını azaltmaya yönelik öğretim sürecinde dikkat edilmesi gerekenler sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde aşağıda listelenen maddeler iyi uygulama örnekleri kapsamında değerlendirilebilir. İlgili öneriler, denetim-değer kuramı (Pekrun, 2006, 2018) ve bu kuram çerçevesinde ele alınan başarı duyguları modelinin temel elemanları ve başarı duyguları kavramı ile ilişkili yürütülen çeşitli kavramsal araştırmalardan (örn., Linnenbrink-Garcia, Patall & Pekrun, 2016; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) yararlanılarak ortaya konulmuştur. Ortaya konulan öneriler Şekil 1’de başarı duyguları modelinde ele alınan temel öğelerle yakından ilişkili olduğu için ayrı ayrı ele alınmıştır.

1. *Öğretim sürecinin yapılandırılması (Pekrun, 2006, 2018)*: Öğretimin bilişsel ve motivasyonel niteliğini göz önünde bulundurduğumuzda açık ve optimal düzeyde zorluk ve tempo içeren öğretim süreci, öğrencinin ilgi ve düzeyine uygun seçilmiş örnekler ve etkinlikler, öğretimin küçük parçalara bölünerek sürdürülmesi, öğrencinin önbilgi ve yeni öğreneceği bilgi arasındaki bağın kurulmasının yani hazırbulunuşluğun sağlanması, öğretimde akran desteği ve öğrenci etkileşiminden yararlanma ve her koşulda öğrencinin öğrenmesine odaklanma öğretim sürecinin yapılandırılmasında özen gösterilmesi gereken durumlar arasında yer almaktadır (Brophy, 2000; Leon, Median-Garrido & Nunez, 2017; Perry, Turner & Meyer, 2006). Unutulmamalıdır ki öğrenciyi fazla zorlayan bir öğretim süreci ve temponun çok hızlı olduğu sınıflarda öğrencinin hissedeceği kaygı, korku gibi olumsuz duygu durumları artış gösterirken, çok kolay bir öğretim süreci ve çok yavaş bir tempoda öğrencinin yaşayacağı bıkkınlık duygusu onun dersten kopmasına sebep olabilir (Westgate & Wilson, 2018). Bunun yerine öğretmenlerin ders planlarını hazırlarken diğer disiplinler ve gerçek hayat bağlantısına önem veren öğrenci merkezli öğrenme aktiviteleri seçiminin öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir (Linnenbrink-Garcia, Patall & Pekrun, 2016).

2. *Nitelikli geri bildirimde bulunma (Pekrun, 2006, 2018)*: Etkili geri bildirim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte etkili geri bildirim sınıf yönetimine yansımasının ayrıca tartışılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar, etkili geri bildirim detaylı, güdüleyici, öğrenciye özgü, zamanında verilen, ölçüte dayalı, açık ve anlaşılır olması gerektiği üzerinde durmaktadır (Brooks, Huang, Hattie, Carroll & Burton, 2019; Grainger, 2020; Lipnevich & Smith, 2022; Mulliner & Tucker, 2015). Davranışçı psikolojinin etkisi altında, öğrencilere akademik performansları neticesinde bir uzman (öğretmen, akran, aile, kitap gibi) tarafından aktarılan düzeltici bilgi olarak görülen geri bildirimler (Hattie & Timperley, 2007), sosyal yapılandırmacı ve öz-düzenleyici yaklaşımların ışığında öğrenenlere aktarılan bilgiden ziyade öğrenen tarafından yorumlanan ve değerlendirilen bilgiler ve beceriler olarak değerlendirilmektedir (Brooks vd., 2019; Hattie, Gan & Brooks, 2016). Bu kapsamda geri bildirim, öğrencilere performansları ile ilgili bilgi vermektense, öğrencilerin süreçte öğrenmelerine destek olmak ve sonraki öğrenmelerine de zemin hazırlayan bir kavram olarak tanımlamak ve bu şekilde hareket etmek daha uygun olacaktır. Sınıf

yönetimi açısından düşündüğümüzde öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim verirken onları sınıf arkadaşları ile kıyaslamak yerine öğrenmelerine odaklanmaları, onların güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamaları, öğrenme çıktıları olarak değerlendirilen performans ve başarıya odaklanmak yerine öğrencinin süreç içerisinde gösterdiği gelişime değer vermek ve bu minvalde yürüttükleri proje ya da ödevlerden yola çıkarak dönem başından o zamana kadar katedilen yolları vurgulamak öğrencilerin başarı deneyimlerini artıracığından onların kendilerine verilen görevleri yapabileceklerine yönelik inançlarını da artıracaktır.

3. *Otonom öğrenme ortamlarının yaratılması (Pekrun, 2006, 2018)*: Öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması için dönem başında sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması ve beklentilerin öğrencilerle birlikte yapılandırılması düşünülebilir. Aslında öğretmenler bu sayede öğrencilere bir çeşit yetkinlik desteği sağlamaktadır ki öğrenciler kavram yanılgılarını ve öğrenmeye dönük hatalarını fark etme ve düzeltme şansı elde ederler (Schweinle, Meyer & Turner, 2006). Burada kritik nokta öğrencinin halihazırda mevcut bilgi, beceri ve yeterlikleri ile öğrenciye dönük beklentiler arasında herhangi bir uyumsuzluğun olmaması gerektiğidir (Linnenbrink-Garcia vd., 2016). Tüm bu bahsedilenlerin ışığında proje ve portfolyo değerlendirme gibi öğrencinin kendini ve arkadaşlarının süreçteki gelişimlerini değerlendirebileceği otantik değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması, öğrencinin proje konusuna karar vermesi ya da birlikte çalışacağı grup arkadaşlarını seçebilmesi ve tüm süreç boyunca kontrol ve baskıdan uzak bir dil kullanımı öğrencinin öğrenme sürecinde söz sahibi olduğunu hissetmesini sağlayacaktır. Bu minvalde sağlanan özerklik desteği, öğrencinin ilgili ders ya da konuya yönelik gösterdiği değer ve onu gerçekleştirebileceğine yönelik inancını artırıcı bir etkiye sahip olur. Kısaca, öğrencinin öğrenme ve öğretim sürecini sahiplenmesini sağlamak onların o derse yönelik daha olumlu duygular geliştirmelerine ve öğrenmeye dönük motivasyonlarını artırmaya katkıda bulunacaktır.

4. *Öz-düzenlemeli öğrenmenin alışkanlık haline getirilmesi (Öğrenme sürecinde proaktiflik) (Pekrun, 2006, 2018)*: Öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine çeşitli hedefler belirlemelerini sağlama, öğrenme süreçlerini kontrol edebilmeleri ve süreç sonunda ulaştıkları sonuçları değerlendirmeleri (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) sayesinde öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olacaklar ve süreç içerisinde öğrenme hedeflerine ulaşmada ortaya çıkabilecek engellere karşı öncesinde aksiyon alabileceklerdir. Bir önceki alt başlıkta belirtilen otonom öğrenme ortamları, pozitif duyguların, öğrenmeye yönelik motivasyonun ve öz-düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi (Pekrun, 2006) proaktif yaklaşımda destekleyici bir etken olmakla birlikte sınıf içinde uygulanan soru-cevap, beyin fırtınası, büyük ve küçük grup tartışması gibi yöntemler; ödev, proje, yansıtma yazısı ve yazılı sınav gibi değerlendirmelerde kullanılmak üzere hazırlanan detaylı puanlama yönergeleri ya da rubrikler de öğrencilerin planlama, görev analizi ve zaman yönetimi alanlarında öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sayede öğrenciler bir yandan kendi yeterliklerini değerlendirirken öğrenme hedeflerine ulaşmada kendi öğrenmelerinin de sorumluluğunu alacaklardır. Yalnız burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin kendilerine gerçekçi hedefler koymalarını ve hedeflerine ulaşabilmede küçük adımlarla ilerlemelerini sağlamanın vurgulanması gerektiğidir. Öğrenme hedeflerine doğru adım adım ilerlemeleri ile başarı yaşantıları oluşturan öğrencilerin özyeterlik inançları ve pozitif duyguları da artış eğiliminde olacaktır. Sonuç olarak, öz-düzenlemeli öğrenen birey sınıf içindeki tüm davranışlarını düzenleme ve kontrol edebilmede diğer akranlarına göre daha aktif bir tutum sergileyecektir (Usher & Schunk, 2017).

5. *Esnek öğrenme stratejileri kullanımının geliştirilmesi (Pekrun, 2006, 2018)*: Öğrenme stratejileri her ne kadar öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilebilecek beceriler (Weinstein & Mayer, 1983) olarak belirtilse de birçok öğretmen tarafından bu durum maalesef görmezden gelinmektedir (Zimmerman, 2002). Pozitif etkin duyguları (örn., zevk, gurur, umut) deneyimleyen bireylerin daha esnek ve yaratıcı öğrenme stratejilerini kullandıkları düşünüldüğünde öğrencilerin bilgiye ulaşma ve öğrendiklerini önceki bilgilerine entegre etmesinde basit tekrar yerine daha üst düzey becerileri kazanması öğrencilerin akademik ve akademik olmayan farklı konu ve olaylara yönelik bakış açılarını olumlu anlamda değiştirecektir. Diğer bir deyişle, öğrenciye bilgiyi hazır olarak vermek ya da ondan sadece verileni istemek öğrenciyi durağan bir pozisyona sokmaktadır. Bu durum bir süre sonra öğrencide bıkkınlık yaratabileceğinden ilgili konuya odaklanması zorlaşmakta ve bıkkınlık yaşayan bir öğrencinin dikkati kolayca dağılabilmektedir (Westgate & Wilson, 2018). Bu da sınıf içerisindeki işleyişi ya da düzeni tehdit eden bir unsur oluşturabilir. Oysaki kavram haritaları, beyin fırtınası, münazara, rol oynama ve benzetim gibi yöntemlerin süreç içerisinde işe koşulması öğrencilerin özetleme, yorumlama, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunacaktır (örn., Doğan & Batdı, 2021; Chen & Hwang, 2020). Başarı duyguları modelinin dinamik yapısı düşünüldüğünde esnek öğrenme stratejilerini kullanan bireylerde olumlu duyguların gözlenme

olasılığı daha fazla olacağından bu öğrenciler dikkatlerini ilgili ders veya konuya daha rahat yönlendirebileceklerdir.

6. *Öğretimin şevkle gerçekleştirilmesi* (Pekrun, 2006; Frenzel, 2014): Öğretmenin öğretim sürecini şevkle gerçekleştirmesi destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmada kilit noktalardan biridir. Öğretim sürecinde esprili ve olumlu bir dil ve yaklaşım benimseme, öğretime yönelik enerji ve motivasyonunu sözlü ve beden diline yansıtma öğrencilerin de derse yönelik ilgisini ve duygularını etkileyecektir (Keller, Goetz, Woolfolk-Hoy & Frenzel, 2016; Schweinle vd., 2006). Sosyal öğrenme kuramında da bahsedildiği gibi öğrenciler gözlem yoluyla öğrenmenin yanı sıra rol model aldıkları öğretmenlerinin öğretimlerine yansıyan coşku ya da kaygı gibi duyguları içselleştirme yoluna gidebilirler (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994). Bu da öğretimin şevkle gerçekleştirilmesinde öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime dikkat çekmektedir. Unutulmamalıdır ki öğretmenin öğrenciye yansıttığı coşku ve heyecan kadar kaygı, öfke ve bıkkınlık gibi duygular da öğrenciler tarafından içselleştirilebilir (Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz & Lüdtke, 2018; McLean, Janssen, Espinoza, Lindstrom & Jimenez, 2023). Bu durumda öğretmenlerin duygularını düzenleme yoluna gitmeleri gerekebilir. Örneğin, bir öğretmen derste uyuyan ya da konuşan bir öğrenciye kızgınlık duyabilir. Öğretmen bu duygu ile baş etmek için öğrenciye bağırma seçebilir ama bu durumda öğretmeni tarafından azarlanan öğrenci tamamen dersi dinlemeyi bırakabilir, yani öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin onarılması zorlaşabilir. Bu yüzden, öğretmenin bağırma yoluyla duygusunu dışa yansıtmasından önce “Öğrenci derste uyuyor, olabilir... Belki ailesiyle ilgili bir problem yaşamıştır.” ya da “Öğrenci dersi dinlemiyor, olabilir... Belki de son anlattığım kısmı tam olarak anlamadı, arkadaşına soruyor ya da konuyu anlayamadığı için dersten koptu.” gibi kızgınlık hissetmesine neden olan durumu zihninde yeniden değerlendirmesi (antecedent-focused; öncül odaklı düzenleme) (Gross & John, 2003) olumsuz duygu durumlarını düzenlemesini ve negatif duyguların daha az deneyimlenmesini sağlayabilir. Tabii ki son olarak öğretmen ve öğrenci arasında destekleyici, içten ve güvenilir bir bağın kurulmasında öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları sözlü ve sözsüz iletişim yollarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Örneğin, öğrenci ile iletişime girerken onlarla göz kontağı kurmaları, onlara isimleriyle hitap etmeleri, ses tonlarına özen göstermeleri ve iletişime açık bir beden dili kullanımı öğretmen ve öğrenci arasındaki profesyonel iletişimi güçlendirmenin yanında öğrencilerin öğrenme ortamında deneyimleyecekleri olumsuz duyguları da azaltan bir etki gösterecektir (Titsworth, McKenna, Mazer & Quinlan, 2013; Yan, Evans & Harvey, 2011).

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

COVID-19 pandemi süreci ile başlayan ve günümüzde de sosyal sistemlerin teknolojik gelişmelerle bütünleştirilerek fiziksel mekan ve sanal gerçekliğin bir sentezi olarak tasarlanan dijital topluma dönüşüm yolunda bireylerin toplumdaki teknolojik değişim ve gelişmelere yönelik üretken, yaratıcı ve esnek olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kocaman-Karoğlu, Bal & Çimşir, 2020). Bu kapsamda, eğitim programları, öğretim tasarımı, ölçme ve değerlendirme gibi birçok alanda teknolojinin eğitim-öğretim sürecine entegrasyonu ilkokuldan yükseköğretime kadar çeşitli düzeylerde yüz yüze eğitim sürecinin tamamen ortadan kalkacağına yönelik soruları akıllara getirmektedir. Örneğin, Evans (2022) post-pandemi döneminde düz anlatım tekniği ile yürütülen derslere katılımın birçok yükseköğretim kurumunda azalması ile bazı üniversitelerin bu tür dersleri tamamen kaldırması ya da bu derslerin online olarak verilmesi yönünde çalışmalar yürütüldüğünden bahsetmektedir. Öte yandan, farklı araştırma bulguları online ve yüz yüze eğitimin öğrenci ve öğrenme ortamı üzerindeki etkilerinin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Stevens ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen yüz yüze ve online eğitimin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini tartışan sistematik derleme çalışmasında ele alınan 91 araştırmadan 37'si online eğitimin öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmekle birlikte 17 araştırma yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Wong'un (2020) online eğitimle öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yürütmüş olduğu karma desen araştırmasında ise öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediği üzerinde durulmaktadır. Araştırma bulguları online eğitim alan öğrencilerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının karşılandığını, fakat aidiyet ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu minvalde, okul, öğrenci, öğretmen ve veli ekseninde teknolojinin etkisi her ne kadar birkaç yıl öncesine göre gözle görülür şekilde artış eğiliminde olsa da ilgili araştırma bulguları ışığında yüz yüze eğitimden tamamen vazgeçilmesi günümüzde sadece bir olasılık olarak görülmektedir. Bu durum UNESCO'nun (2023) Eğitimde Teknoloji başlıklı raporunda dile getirilen bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarının birçok ülkede fiziksel sınıf ortamlarında dahi sınırlı olduğu sonucundan yola çıkarak daha anlamlı hale gelmektedir. Dolayısıyla, öğrenme-öğretme süreci,

öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşiminde fiziksel, öğretim ve sosyal düzenlemelerin nasıl yapılandırıldığı (Arnold & Nunnery, 2012), öğrenci katılımı, performansı ve motivasyonu açısından önemini halen korumaktadır. Diğer bir deyişle sınıf yönetiminin, öğrenci katılımı, performansı ve motivasyonu açısından nasıl bir öneme sahip olduğu halen üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Sınıf yönetiminin davranış yönetimi, öğretim yönetimi ve öğrencilerle kurulan pozitif iletişim gibi çeşitli unsurları kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu bilinmektedir. (Egeberg vd., 2021). Dolayısıyla, bu kuramsal çalışmada başarılı bir sınıf yönetimini sağlamada motivasyon kuramlarından nasıl yararlanabileceği üzerinde durulmaktadır.

Özellikle öğrenci motivasyonunun, başarı ve derse katılım gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi alanyazında sıklıkla tartışılmasına rağmen (örn., Gupta & Mili, 2016; Orhan Özen, 2017; Nayır, 2017; Saaed & Zyngier, 2012) mevcut motivasyon kuramlarından başarılı bir sınıf yönetimini sağlamada nasıl yararlanılabileceği üzerine ortaya konulacak çalışmalara büyük bir ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminin öğretimin niteliğini belirleyen temel etmenlerden biri olduğu (Klieme vd., 2009) göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın motivasyon ve başarı değişkenleri bağlamında gelecekte yürütülecek kuramsal, nicel ve nitel araştırmalara da farklı bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda da ulusal alanyazında sıklıkla ele alınmış (sosyal öğrenme kuramı) ve yeni yeni ele alınmaya başlanan (denetim-değer kuramı) iki motivasyon kuramının seçilmesi bu çalışmanın öne çıkan özelliklerinden biridir. Graham ve Weiner (2012), "Motivation: Past, Present and Future" adlı eserlerinde ortaya koydukları yedi temel soru ile aslında motivasyon kuramlarının bireylerin başarı ile ilişkili davranışlarını başlatma, sürdürme ve sonlandırma süreçlerine yönelik bakış açılarını açıklamaya çalışmaktadır. Özellikle, yer verilen motivasyon kuramlarının bu sorular ekseninde tartışılması ilgili kuramların temel varsayım ve prensiplerinin birbirinden ayrıldığı ya da örtüştüğü noktaları anlamak açısından önemlidir. Her ne kadar sözü geçen kuramların ortak noktaları ele alınsa da Graham ve Weiner (2012) kuramlarda yer alan temel kavramların birbirinden ayrıştığı durumların daha net bir şekilde ortaya konulması gerektiğini özellikle vurgulamaktadır. Dolayısıyla, Graham ve Weiner'in (2012) motivasyonun geçmişi, bugünü ve geleceği üzerine ortaya koyduğu bu eserin motivasyonla ilgili yürütülen çalışmalarda kuramsal gelişim, değişim ve yenilenmeyi betimlemek açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Graham ve Weiner'in (2012) da belirttiği gibi motivasyon kuramlarından sınıf uygulamalarında nasıl yararlanılabileceğine yönelik çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu kapsamda, motivasyonla ilgili yürütülen araştırmalarda ön plana çıkan yedi temel sorudan "Bunu yapabilir miyim?" ve "Nasıl hissediyorum?" soruları ekseninde başarılı bir sınıf yönetiminin sağlanmasında nelere dikkat edilmesi gerektiğine tüm yönleri ile değinilmeye çalışılmıştır. Öncelikle motivasyon kuramlarının sınıf yönetimi ile ilişkisi ele alınan kuramların temel prensipleri ve varsayımları özelinde tartışılmış, sonrasında ise farklı disiplinlerden öğretmen ve öğretmen adaylarına sınıf içi uygulamalarında yardımcı olması için bu kuramlardan başarılı bir sınıf yönetiminde nasıl yararlanılabilecekleri iyi uygulama örnekleri ile açıklanmıştır.

Motivasyon ve sınıf yönetimi ilişkisini sosyal öğrenme ve denetim-değer kuramları temelinde farklı açılardan ele almayı amaçlayan bu çalışmada *özyeterlik* ve *başarı duyguları* kavramları anahtar kelimeler olarak düşünülebilir. Buna göre 1) öğrencilerin öğrenme sürecinde başarıyı deneyimlemelerini sağlama, 2) akran desteği ile gözlem yoluyla öğrenmelerini sağlama ve öğrencilerle etkileşimimiz sayesinde onlara rol model olma, 3) öğrencilere verdiğimiz olumlu ve yapıcı geri bildirimler ile onları teşvik etme ve cesaretlendirme ve 4) öğrencilerin duygu durumlarını dikkate alma, özyeterlik inançlarını güçlendirmeye ve öğrencilerin halihazırda sahip oldukları bilgi ve becerilerinin üstüne çıkabilmelerini sağlamanın yanı sıra öğrencilerin ilgili derse ya da konuya yönelik ilgi ve isteklerini istenen düzeyde tutmak açısından önemli görülmektedir. Bu kaynakları besleyebilmek için *doğrudan yaşantılar yoluyla öğrencilerin yeterliklerinin artırılması, öğretimi farklılaştırma, öğrenciler için ulaşılabilir ve gerçekçi öğrenme hedeflerinin konulması, öğrenmede akran desteğinden yararlanma, öğrenci gelişimi ile ilgili olumlu ve yapıcı geri bildirimlerde bulunma, olumlu ve olumsuz duygu durumlarına önem verme, kolektif yeterlik ve öğretmen özyeterliğini güçlendirme* gibi alternatifler önerilmektedir. Doğrudan yaşantılar yoluyla özyeterlik inançlarının güçlendirilmesinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilecekleri otantik öğrenme ortamlarının oluşturulması ve kazanılan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi için proje ve portfolyo değerlendirme gibi otantik değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını sağlamanın yanında kendi deneyimleri ile öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Unutulmaması gereken nokta farklı öğretim yöntem ve stratejilerinin öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulmasında öğrenci yeterliklerinin dikkate alınması gerektiğidir (Schunk vd. 2014; Schunk & Usher, 2012). Ayrıca, öğrencilerin yeterlikleri çerçevesinde ulaşabilecekleri gerçekçi öğrenme hedeflerinin konulması öğrencilerin doğrudan yaşantılar yoluyla başarıyı deneyimlemelerinde etkili olacaktır (Pajares, 2006). Öte yandan, bu hedeflerin öğrencilerin birbirleri ile rekabet halinde

olmasına ya da ilgili dersi öğrenmekten öte dersten başarısız olmamayı önceleyen performans hedefleri yerine öğrenme odaklı hedeflerin olması özyeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Schunk & Dibenedetto, 2021). Akran desteği yoluyla öğrenme, dolaylı yaşantılar yoluyla özyeterlik inançlarını güçlendirmede ele alınan öneriler arasındadır (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009). Akran desteğinden yararlanmada heterojen grupların oluşturulmasının öğrencilerin bilişsel ve psikolojik gelişimlerinde olumlu bir etkisinin olduğu bulgusudan (Duveen & Psaltis, 2008) yola çıkarak öğretmenlerin oluşturacağı ikili öğrenme gruplarında performans açısından farklılık gösteren öğrencileri bir araya getirmesi öğrenen ve öğreten konumundaki öğrenciler açısından daha faydalı olabilir. Bu durum sınıf yönetimi açısından da olumlu bir etkiye sebep olabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere verilen geri bildirimlerin yapıcı, bireysel ve süreç odaklı olması ise öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını değiştiremez ve kontrol edilemez durumlara yüklemesini önlerken (Henderlong & Lepper, 2002; Schunk & Dibenedetto, 2021) öğrencinin gelecekte de başarılı olamayacağına dönük düşünceler geliştirmesini azaltıcı bir rol oynayacaktır. Doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna gibi özyeterlik kaynaklarından yararlanılarak öne sürülen bu önerilere ek olarak bireylerin duygu durumlarının da özyeterlik inançlarını güçlendirmede önemli rol oynadığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygu durumlarına önem vermeleri, öğrencilerinin deneyimledikleri duyguları düzenlemelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Olumsuz duygu durumlarını deneyimleyen bireylerde derse katılım ve odaklanma problemleri yaşama olasılığı sınıf yönetimi açısından zorlayıcı olabilir. Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramında bireysel özyeterlik kavramı ile birlikte bulunduğu kolektif yeterliğin de üzerinde durulması gerekmektedir. Öğrencilerin sınıfta ortak bir hedefe ulaşabilmek için birlikte neler yapabileceklerine dönük yeterliklerini değerlendirmelerine dayanan kolektif yeterlik kavramından (Schunk & Usher, 2012) sınıf yönetiminde yararlanabilmenin en akıllıca yolu öğrencilerde "Birimiz hepimiz için!" inancını geliştirebilmektir. Bu noktada, işbirlikli öğretime dayalı öğretim tekniklerinden yararlanmak öğrencilerin işbirliği ve dayanışma içinde çalışarak hem doğrudan yaşantı deneyimlerini kazanmalarını hem de ilgili derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlar (Saracaloğlu & Küçüköğlü, 2019). Sosyal öğrenme kuramı bağlamında sınıf yönetimini sağlamada son olarak öğretmen özyeterliğini güçlendirmeye dönük çalıştay, seminer ve profesyonel gelişim faaliyetleri gibi hizmet-içi çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin ilgili derse yönelik pozitif duygu durumları ise onların öğrenmeye dönük motivasyonları, ilgi ve dikkatlerini doğru yönde kullanımları açısından önem teşkil etmektedir. Özyeterlik inançlarını güçlendirmenin yanı sıra öğrencilerin sınıfta deneyimleyebilecekleri pozitif duyguları artırmak amacıyla *öğretim sürecinin yapılandırılması, nitelikli geri bildirimde bulunma, otonom öğrenme ortamlarının yaratılması, öz-düzenlemeli öğrenmenin alışkanlık haline getirilmesi, esnek öğrenme stratejileri kullanımının geliştirilmesi ve öğretimin şevkle gerçekleştirilmesi* öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada yararlanabilecekleri yöntemler arasında gösterilebilir. Özyeterlik kaynaklarından biri olarak kabul gören duygusal durumlar denetim-değer kuramı içerisinde ele alınan başarı duygularının çıkış noktasını oluşturmaktadır. Denetim-değer kuramı kapsamında ortaya konulan başarı duyguları modelinden etkili bir sınıf yönetimini sağlamak için yararlanırken ilk olarak öğretim sürecinin yapılandırılması ile başlanabilir. Başarı duyguları modelinde de belirtildiği gibi öğretimin bilişsel ve motivasyonel niteliği bireylerin bilişsel değerlendirmeleri ve dolayısıyla duyguları üzerinde etkilidir. Bu minvalde, öğretimin zorluk derecesinin, hızının, süreçte öğrenciye sunulan örnek ve aktivitelerin öğrencilerin yeterlik ve ilgilerine göre düzenlenmesi ve öğrenci hazırbulunuşluğuna dikkat edilmesi önemlidir (Brophy, 2000; Leon vd., 2017; Perry vd., 2006). Aksi halde deneyimlenen olumsuz duygu durumları başarı ve motivasyonla ilgili çeşitli öğrenme çıktıları üzerinde istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Ayrıca, süreçte öğrencilere sunulan nitelikli geri bildirim ve otonom öğrenme ortamları özyeterlik inançlarının güçlendirmenin yanı sıra olumlu duygu durumlarının deneyimlenme olasılığını da arttıracaktır. Burada öğrencilerin süreçte kendi gelişimlerini değerlendirebilmelerini sağlayan değerlendirme yöntemlerinin uygulanması, ilgili çalışma konu ve çalışma arkadaşlarına karar vermede öğrencilerin de söz sahibi olması ve öğrenci ile iletişimde kullanılan dilin her türlü kontrol ve baskıdan arındırılması gerekmektedir. Otonom öğrenme ortamlarının sağlanması ile yakın ilişkili olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerine çeşitli hedefler belirlemesini sağlama, kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme ve değerlendirmeleri (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) öz-düzenlemeli öğrenmelerine de katkı sağlayacaktır. Öz-düzenlemeli öğrenen bireyler güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır. Bu da onların öğrenme sürecinde olası zorluklarla karşılaşma durumlarına karşı davranışlarını düzenleme ve kontrol etmede akranlarına göre daha etkin bir yol izlemelerini sağlayacaktır (Usher & Schunk, 2017). Öğrencilerin öğrenme sürecinde kritik düşünme, özetleme, detaylandırma, yorumlama gibi esnek öğrenme stratejilerini işe koşmaları da hem duygular hem de öğrenme çıktıları açısından destekleyici rol oynamaktadır (Pekrun, 2006, 2018). Bu kapsamda,



öğretmenlerin kavram haritaları, beyin fırtınası, münazara, rol oynama gibi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması öğrenci dikkatinin sağlanması ve öğrenci katılımının artırılması açısından önemlidir. Son olarak, öğretmen-öğrenci iletişiminin de öğrenci duyguları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenin dersini şevkle anlatması, sözel ve beden diline dikkat etmesi ve kendi duygularının farkında olması sınıf içerisinde öğrenci-öğretmen iletişiminin niteliğini olumlu anlamda etkileyecektir (örn., Frenzel vd., 2018; Keller vd., 2016). Sonuç olarak ele alınan motivasyon kuramlarının temel ilkeleri ve varsayımları düşünüldüğünde öğretimin niteliği ve öğrencilerin öğrenmeye dönük motivasyonlarının artması ile öğrencilerin derse katılım, sınıf içi iletişim, akademik başarı ve performanslarının olumlu anlamda etkilenmesi öğrenme sürecini ve öğrenci-öğretmen etkileşimini tehdit edebilecek çeşitli faktörlerin de minimum düzeye inmesini sağlayacaktır.

Sosyal öğrenme kuramı ve denetim-değer kuramının temel prensip ve varsayımlarının evrensel olmasının yanında (Bandura, 2002; Pekrun, 2006), kültürel farklılıklar özyeterlik inançları ve başarı duygularının oluşumunda farklılık gösterebilir. Hofstede'nin (1980) ortaya koyduğu kültürel boyutlar sınıflandırmasından yola çıkarak bu kavramların kolektivist ve bireysel toplumlarda nasıl farklılaştığı bu çalışmada ele alınan önerilerin sıralamasına da etki edebilir. Türkiye gibi kolektivist toplumlarda bireyler toplumdaki diğer bireylerin fikir, beklenti ve davranışlarını daha fazla önemseme ve bunlardan daha fazla etkilenme eğilimindedir (Markus & Kitayama, 1991). Kolektivist toplumlarda bireylerin grup içinde uyumu ve sorumlulukları ön plana çıkarken bireysel toplumlarda ise kişinin teklifi ve özerkliği öncelenmektedir (Woolfolk-Hoy, 2013; Oyserman, Coon & Kimmelmeimer, 2002). Dolayısıyla, sınıf yönetimini sağlamada doğrudan yaşantılar, fizyolojik uyarılma ve duygusal durumların özyeterlik inançlarını güçlendirmede bireysel toplumlarda görece büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte, Klassen (2004) kolektivist kültürlerdeki öğrencilerin hem kendi odaklı özyeterlik kaynaklarına (doğrudan yaşantılar, fizyolojik uyarılma ve duygusal durumlar) hem de başkası odaklı özyeterlik kaynaklarına (dolaylı yaşantılar ve sözel ikna) bağlı kaldıklarını; bireysel kültürlerdeki öğrencilerin ise sadece kendi odaklı doğrudan yaşantılar, fizyolojik uyarılma ve duygusal durumlar kaynaklarını önceliklediklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, Türkiye gibi kolektivist toplumlarda hem kendi hem de başkaları odaklı özyeterlik kaynaklarının etkili olacağı söylenebilir. Bu da öğretmenler ve aileler tarafından öğrencilere aktarılanların kolektivist toplumlarda daha etkili olduğunu göstermektedir (Uhn, Usher, Butz & Bong, 2016). Başarı duyguları modeli ile ilişkili yürütülen kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarında ise kaygı, zevk, gurur ve utanç gibi duyguların kolektivist; öfke gibi duyguların ise bireysel kültürlerde ön plana çıktığı gözlenmektedir (örn., Frenzel, Thrash, Pekrun & Goetz, 2007). Bu durum duyguya duyarlı sınıf tasarımında kültürel farklılıkların dikkate alınarak bu kapsamda öne çıkan duyguları düzenlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitimde motivasyon çalışmalarının alanyazında ilişki araştırmaları ile sınırlı kalması ve bu konuda eğitim alanında yürütülecek deneysel araştırmaların yetersizliği sebebi ile motivasyon ve öğrenme arasındaki sebep sonuç ilişkisinin kurulmasında zorluklar yaşanmaktadır (Graham & Weiner, 2012). Dolayısıyla, motivasyon kuramlarından yararlanarak sınıf yönetimi alanında özellikle sınıf içi uygulamalara yer veren deneysel araştırmaların yürütülmesi gelecek çalışmalarda önerilmektedir. Unutulmaması gereken bir diğer nokta ise öğrencinin motivasyon eksikliğinin sadece sınıf boyutunda düşünülmemesi gerektiğidir. Çalışma kapsamında yer verilen önerilerde belirtildiği gibi (örn., öğretmen özyeterliği, öğretimin şevkle yapılması) başta öğretmenlerin ve sonrasında ailenin, okulun ve hatta eğitim politikalarının da öğrenci motivasyonu üzerinde rol oynayıcı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, sınıf yönetimini sağlamada motivasyon kuramlarından nasıl yararlanılabileceği üzerine yürütülecek çalışmalarda hedef grupların sadece öğrencilerle sınırlı kalmaması ve öğretmen, aile, okul yönetimi ve eğitim politika yapıcılara da yer verilmesi gerekmektedir. Son olarak, somut sınıflardan sanal sınıflara geçiş sürecinde sınıf yönetimini sağlamada motivasyon kuramlarından nasıl yararlanılabileceğimize dönük çalışmalar da gelecekte yürütülebilecek araştırma önerileri arasında yer almaktadır.

## KAYNAKÇA

- Ahn, H. S., Usher, E. L., Butz, A., & Bong, M. (2016). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 112-136. <https://doi.org/10.1111/bjep.12093>
- Anderman, E. M., & Anderman, H. L. (2013). *Classroom motivation: Linking research to teacher practice*. Routledge.
- Arnold, P. L., & Nunnery, J. A. (2012). Classroom management and motivation. N. M. Seel (Haz.), *Encyclopedia of the sciences of learning* içinde (s. 548-552). Springer Science & Business Media.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bembenutty, H. (2007). The last word: an interview with Frank Pajares: God, the devil, William James, the little prince, and self-efficacy. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 660-677. <http://dx.doi.org/10.4219/jaa-2007-555>
- Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J, Carroll, A., & Burton, R. (2019). What is my next step? School students' perceptions of feedback. *Frontiers in Education*, 4(96),1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00096>
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Educational Practices Series- 1. International Academy of Education / International Bureau of Education (IAE), Geneva, Switzerland. <https://www.iaeed.org/downloads/prac01e.pdf>
- Burden, P. R. (2020). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (7. baskı). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Chao, T. Y., & Sung, Y. T. (2019). An investigation of the reasons for test anxiety, time spent studying, and achievement among adolescents in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 469-484. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1671804>
- Chen, M. R. A., & Hwang, G. J. (2020). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' English speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 817-834. <https://doi.org/10.1111/bjet.12887>
- Chiang, W., & Liu, C. (2014). Scale of academic emotion in science education: Development and validation. *International Journal of Science Education*, 36 (6), 908-928. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.830233>
- Çalık, B. (2014). *The relationship between mathematics achievement emotions, mathematics self-efficacy, and self-regulated learning strategies among middle school students* (Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Çalık, B. (2021). *Investigation of middle school mathematics teacher emotions and their students' mathematics achievement emotions: a mixed-methods study*. (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Danckert, J., & Merrifield, C. (2016). Boredom, sustained attention and the default mode network. *Experimental Brain Research*, 236, 2507-2518. <https://doi.org/10.1007/s00221-016-4617-5>
- Dogan, Y., & Batdi, V. (2021). Revisiting brainstorming within an educational context: a meta-thematic analysis. *Journal of Learning for Development*, 8(3), 541-556. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i3.495>
- Doyle, W. (2006). Ecological management to classroom management. C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Haz.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and competence issues* içinde (s. 97-125). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duveen, G., & Psaltis, C. (2008). The constructive role of asymmetry in social interaction. U. Mueller, J. I. Carpendale, N. Budwig & B. Sokol (Haz.), *Social Life and Social Knowledge* içinde (pp. 183–204). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. J. T. Spence (Haz.), *Achievement and achievement motivation* içinde (s. 75-146). W. H. Freeman.
- Egeberg, H., McConney, A., & Price, A. (2021). Teachers' views on effective classroom management: A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 107-124. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09270-w>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.80.3.501>
- Evans, D. J. (2022). Has pedagogy, technology, and Covid-19 killed the face-to-face lecture?. *Anatomical Sciences Education*, 15(6), 1145-1151. <https://doi.org/10.1002/ase.2224>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Haz.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* içinde (s. 3-16). New York, NY: Routledge.

- Fakher Ajabshirjab, Z., & Panahifar, F. (2020). The effect of teachers' scaffolding and peers' collaborative dialogue on speech act production in symmetrical and asymmetrical groups. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(1), 45-61. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2020.120807>
- Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K., & Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' math achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 346. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000671>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. R. Pekrun ve L. Linnenbrink-Garcia (Haz.), *International handbook of emotions in education* (s 494-519). Routledge.
- Frenzel, A., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302-309. <https://doi.org/10.1177%2F0022022107300276>
- Goetz, T., Keller, M. M., Lüdtke, O., Nett, U. E., & Lipnevich, A. A. (2019). The dynamics of real-time classroom emotions: Appraisal mediate the relation between students' perceptions of teaching and their emotions. *Journal of Educational Psychology*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000415>
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M., & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 383-394. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.08.001>
- Graham, S., & Weiner, B. (2012). Motivation: Past, present, and future. K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra ve J. Sweller (Haz.), *APA Handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 1. theories, constructs, and critical issues* içinde (s. 367-397). American Psychological Association.
- Grainger, P. (2020). How do pre-service teacher education students respond to assessment feedback? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 913-925. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1096322>
- Grenber, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. National Council on Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gupta, P. K., & Mili, R. (2017). Impact of academic motivation on academic achievement: A study on high schools students. *European Journal of Education Studies*, 2 (10), 44-51. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.547>
- Hatfield, E., Cacioppo, J., & Rapson, R. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Hattie, J., Gan, M., & Brooks, C. (2016). Instruction based on feedback. R. E. Mayer ve P. A. Alexander (Eds), *Handbook of research on learning and instruction* içinde (s. 290-342). Routledge
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774>
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Sage Publications, London and Beverly Hills.
- Hung, C. L., & Fan, C. C. (2014). Perceived classroom management and student learning motivation in social studies of Taiwan junior high school students. *European Journal of Research in Social Sciences*, 2(3).
- Keeley, J., Zayac, R., & Correia, C. (2008). Curvilinear relationships between statistics anxiety and performance among undergraduate students: evidence for optimal anxiety. *Statistics Education Research Journal*, 7(1), 4-15. <http://dx.doi.org/10.52041/serj.v7i1.477>
- Keller, M. M., Goetz, T., Woolfolk-Hoy, A., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743- 769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Kim, C., Park, S. W., & Cozart, J. (2014). Affective and motivational factors of learning in online mathematics courses. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 171-185. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01382.x>
- Klassen, R. M. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo Canadian nonimmigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 96, 731-742. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.4.731>
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. T. Janik ve T. Seider (Haz.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* içinde (s. 137-160). Waxmann, Münster.
- Kocaman-Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158. <https://doi.org/10.32329/uad.815428>
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford research encyclopedia of education* içinde (s.1-22). Oxford University Press

- Lazarides, R., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction, 69*, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Leon, J., Medina-Garrido, E., & Nunez, J. L. (2017). Teaching quality in math class: The development of a scale and the analysis of its relationship with engagement and achievement. *Frontiers in Psychology, 8* (895), 1-13. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2017.00895>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: Research and principles for instructional design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(2), 228-236. <http://dx.doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Lipnevich, A. A., Eßer, F. J., Park, M. J., & Winstone, N. (2023). Anchored in praise? Potential manifestation of the anchoring bias in feedback reception. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 30*(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2179956>
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2022). Student–feedback interaction model: revised. *Studies in Educational Evaluation, 75*, 101208. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101208>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224–253.
- Martin, N., & Baldwin, B. (1992). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between novice and experienced teachers* [Sözlü Sunum]. The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN.
- Martin, J., & Sugarman, J. (1993). *Models of classroom management: Principles, applications and critical perspectives* (2. baskı). Detselig Enterprises.
- McLean, L., Janssen, J., Espinoza, P., Lindstrom Johnson, S., & Jimenez, M. (2023). Associations between teacher and student mathematics, science, and literacy anxiety in fourth grade. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000790>
- Meens, E. E., Bakx, A. W., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences, 64*, 54-70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.006>
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2015). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Nayir, F. (2017). The relationship between student motivation and class engagement levels. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*(71), 59-78.
- Neta, M., & Haas, I. J. (2019). Move: Characterizing the role of emotion and motivation in shaping human behavior. M. Neta & I. J. Haas (Haz.), *Emotion in the Mind and Body*, (s.1-9). Springer.
- Orhan Özen, S. (2017). The effect of motivation on student achievement. In *The factors effecting student achievement: meta-analysis of empirical studies* (s. 35-56). Cham: Springer International Publishing.
- Oyserman, D., Coon H.M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin, 128*, 3–72.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102%2F00346543066004543>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teacher and parents. F. Pajares, & T. C. Urdan (Haz.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (ss. 339-366). Connecticut, CT: Information Age Publishing.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 781–791. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781>
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). “How do you feel about math?”: Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education, 32*, 385-405. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0299-4>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2018). Control-value theory. A social-cognitive approach to achievement emotions. G. A. D. Liem ve D. M. McInerney (Haz.), *Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning* içinde (s. 162-190). Information Age Publishing.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. P.A. Schutz ve R. Pekrun (Haz.), *Emotions in education* içinde (s. 13–36). Elsevier Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Suessenbach, F., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction, 83*, 101626. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626>

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. S.L. Christenson vd. (Haz.), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 259-282). New York: Springer.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. R. Pekrun ve L. Linnenbrink-Garcia (Haz.), *International handbook of emotions in education* içinde (s. 1-109). Routledge.
- Perry, N., Turner, J., & Meyer, D. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. P. A. Alexander ve P. H. Winne (Haz.), *Handbook of Educational Psychology* içinde (s. 327-348). New York, NY: Routledge.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behavior relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 633-650. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Ranellucci, J., Hall, N. C., & Goetz, T. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science*, 1 (2), 98–120. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000014>
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Saracaloğlu, A. S., & Küçükoğlu, A. (Ed.) (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. baskı). Pegem Akademi.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646–662. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.646>
- Schweinle, A., Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Striking right balance: students' motivation and affect in elementary mathematics. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 271-294. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.5.271-294>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. K. R. Wentzel ve D. R. Miele (Haz.), *Handbook of motivation at school* içinde (s.34-54). Routledge.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. A. J. Elliot (Haz.) *Advances in motivation science* içinde (s. 153-179). Elsevier Academic Press.
- Schunk, D. H., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). Social cognitive theory. D. H. Schunk, J. Meece ve P. Pintrich (Haz.), *Motivation in education theory, research and applications* içinde (s. 139-194). Pearson.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Haz.), *Handbook of motivation at school* içinde (s. 35–53). Routledge.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. Ryan, R. M. (Haz.), *The Oxford handbook of human motivation* içinde (s. 13-27). Oxford University Press.
- Seidman, A. (2005). The learning killer: Disruptive student behavior in the classroom. *Reading improvement*, 42(1), 40-47.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>
- Stevens, G. J., Bienz, T., Wali, N., Condie, J., & Schismenos, S. (2021). Online university education is the new normal: but is face-to-face better?. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 278-297. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0181>
- Struk, A. A., Scholer, A. A., & Danckert, J. (2021). Perceptions of control influence feelings of boredom. *Frontiers of Psychology*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687623>
- Sung, Y. T., Chao, T. Y., & Tseng, F. L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241-252. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.001>
- UNESCO (2023). *Technology in education: A tool on whose terms?* Retrieved from <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- Usher, E. L. (2015). Personal capability beliefs. L. Corno ve E. M. Anderman (Haz.), *Handbook of educational psychology* içinde (s 146-159). Routledge
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006a). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7–16.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006b). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31 (2), 125–141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751-796. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308321456>
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2017). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. D. H. Schunk ve J. A. Greene (Haz.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* içinde (s. 19-35). Routledge.

- Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope and pride? *Communication Education*, 62 (2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997>
- Topçuoğlu-Ünal, F., & Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1069-1090. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32).
- Wentzel, K. R. & Watkins, D. E. (2011). Instruction based on peer interactions. Mayer & Alexander (Haz.), *Handbook of research on learning and instruction* içinde (s. 322-343). New York: Routledge.
- Westgate, E. C., & Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review*, 125, 689-713. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/rev0000097>
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. S. (2017). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. A. J. Elliot, C. S. Dweck ve D. S. Yeager (Haz.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* içinde (s. 116-134). The Guilford Press.
- Wiseman, D., & Hunt, G. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2. baskı). Charles Thomas.
- Wong, R. (2023). When no one can go to school: does online learning meet students' basic learning needs?. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 434-450. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789672>
- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007>
- Woolfolk Hoy, A. (2013). A reflection on the place of emotion in teaching and teacher education. Newberry, Gallant & Riley (Haz.) *Emotion and school: understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning* (s. 255-270). Emerald Group Publishing Limited.
- Yan, E. M., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>
- Yanling, Z., & Haratyan, F. (2023). Comparative effect of Piagetian symmetrical vs. Vygotskyan asymmetrical scaffolding on EFL learners' pragmatic competence. *International Journal of English Language Teaching*, 11(2), 1-17. <https://doi.org/10.37745/ijelt.13/vol11n2117>
- Zarrinabadi, N., & Rahimi, S. (2021). The effects of praise for effort versus praise for intelligence on psychological aspects of 12 writing among English-majoring university students. *Reading & Writing Quarterly*, 38(2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1934928>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.