

Öğretmen Adaylarının Özyeterlikleri ile Sınıf Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki

The relationship between the self-efficacy level of pre-service teachers and their classroom management strategies

Hanifi Parlar¹, Ramazan Cansoy², Muhammet Emin Türkoğlu³

¹Istanbul Ticaret Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

²Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Karabük

³Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Afyonkarahisar

Özet

Bu araştırma, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algılarının düzeylerini belirlemeyi ve aralarındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Ticaret Üniversitesi'nde pedagojik formasyon derslerini alan 609 kadın, 191 erkek olmak üzere 800 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %60'ı fen ve edebiyat fakültelerine devam eden öğrencilerden, %40'ı ise mühendislik, işletme, hemşirelik gibi farklı bölüm öğrencilerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen ve Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan *Genel Özyeterlik Ölçeği* ve Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008) tarafından geliştirilen *Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Anket* kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, fark testleri ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada, bir meslek olarak öğretmenliği yapmak için formasyon programını tercih edenlerin özyeterliklerinin, farklı nedenler ile bu programı tercih edenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyet, yaş ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının, *özyeterlik* ve *sınıf yönetimi stratejilerine* yönelik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi stratejileri algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Özyeterlik, pedagojik formasyon, sınıf yönetimi stratejileri.

Abstract

The aim of this study is to determine the level of pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and classroom management strategies and to demonstrate the relationship between them. The study group of the research which is in the relational type model consists of 800 pre-service teachers, 609 women and 191 men, who take pedagogical formation lessons at İstanbul Ticaret University in 2014–2015 academic year. 60% of the study group consists of students attending arts and sciences faculties, and 40% are from different faculties such as engineering, business administration and nursery. The data of the research was collected by means of two scales, namely the *General Self-Efficacy Scale* which was developed by Schwarzer and Jerusalem (1995) and adopted by Aypay (2010); and *Classroom Management Strategies Survey*, developed by Çakmak, Kayabaşı and Ercan (2008). During the analysis of the data, arithmetic average, t-tests and correlation statistical techniques were used. In the study, self-efficacy levels of the ones who chose the pedagogical formation program to become a teacher were higher than those who chose the program with different reasons. It was seen that perception of self-efficacy of teacher candidates didn't differ according to gender, age and education level variables. According to the conclusions reached in the study, pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and classroom management strategies were found very high. In the study, a significant, positive, moderate correlation between perceptions of self-efficacy and classroom management strategies of pre-service teachers was found.

Keywords: Classroom management strategies, pedagogical formation, self-efficacy.

Bir yaşam alanı olarak görülen sınıflarda öğretmenin rolü giderek önem kazanmaktadır. Buna karşın öğretmenlik mesleği toplumsal değişimlerden fazlasıyla et-

kilenmektedir. Öğretmenler sınıflarında öğrenme sorunu olan, disiplin sorunu yaşayan ya da farklı problemleri sınıf ortamına getiren öğrenciler ile bir arada bulunmakta ve öğrencileri sınıf

İletişim / Correspondence:

Yrd. Doç. Dr. M. Emin Türkoğlu
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Afyonkarahisar
e-posta: mturkoglu@aku.edu.tr

Yükseköğretim Dergisi 2016;6(1):28–39. © 2016 Deomed

Geliş tarihi / Received: Aralık / December 6, 2015; Kabul tarihi / Accepted: Haziran / June 19, 2016

Bu çevrimiçi makalenin atfı künyesi / Please cite this online article as: Parlar, H., Cansoy, R., Türkoğlu, M. E. (2016). Öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 28–39. doi:10.2399/yod.15.019

Çevrimiçi erişim / Online available at: www.yuksekogretim.org • doi:10.2399/yod.15.019 • Karekod / QR code:



içinde kontrol edip yönlendirmede yetersiz kalmaktadırlar. Oysa sınıf ortamında yönlendirmeyi ve kontrolü sağlayacak yegane aktör öğretmenlerdir (Şişman, 2011). Sınıf ortamının iyi düzenlenmesi ve yönetilmesi için sınıf yönetim becerilerinin önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin iyi olmasının öğrenci başarısında olumlu sonuçları olacağı söylenebilir. Bu becerilerin, öğrenci gelişimini destekleyen, derse katılımı sağlayan, amaca dönük üretken çalışmaların yapıldığı, işbirliğinin sağlandığı bir sınıf atmosferi oluşturacağı düşünülebilir (Ün, Özkal ve Kılıç, 2003'den *akt.* Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008; Sanford, Emmer ve Clements, 1983; Şahin ve Özbay, 1999). Sınıf içi yönetim becerileri ile ilişkili olan ve öğretmenin sınıfını daha etkin bir biçimde yönetmesini sağlayan özelliklerin başında öğretmenlerin özyeterlik özellikleri gelmektedir (Henson, 2001; Woolfolk ve Hoy, 1990). Öğretmenlerin görevlerinden birisi sınıf içi öğretimi düzenlemektir (Doyle, 1986'dan *akt.* Savran ve Çakıroğlu 2003). Özyeterlik inancı düşük olan öğretmenler sınıf yönetiminde, amaçlarını belirlemede ve mesleki hedefler oluşturmada sorunlar yaşamaktadırlar (Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Sınıf yönetimi becerileri yüksek öğretmenler insani ve demokratik davranabilmektedir (Anthony ve Kritsonis, 2007). Bu bakımdan öğretmenlerin özyeterlikleri ile sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin önemli olduğu ifade edilebilir.

Sınıf Yönetimi Stratejileri

Sınıf yönetimi stratejileri farklı boyutlarda ele alınabilmektedir. Bu çalışmada öne çıkan boyutlar *sınıf içi ilişkilerin yönetilmesi ve sınıf içi öğretimin yönetilmesidir*. Sınıf yönetimi stratejileri öğrenme için ortamı düzenlemeyi, belirli çerçevede öğrencileri idare etmeye ait yapılması gerekenleri içerir. Sınıf yönetimi stratejileri, sınıfta liderlik ederek eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendirmeyi, öğrencilerin kurallara uyum sağlamasına yönelik davranışlarını ve disiplini esas almaktadır (Cevizci, 2010, s. 457-458). Sınıf yönetimi stratejileri sınıf içindeki etkinlikleri yönetme, ödev kontrol sistemi ve öğretimi engelleyen faktörleri ortadan kaldırmayı da içermektedir (Shechtman ve Leichtentritt, 2004). Bunun yanı sıra sözel uyarıda bulunma, öğrenci ile konuşma, öğrenciyi farklı etkinlikler yapmaya yöneltme, yüz ifadesi kullanma (Türnüklü ve Yıldız, 2002), küçük bazı sorunları görmeme, yapılan hataya karşı nasihat verme, öğrenci ile görüşme ya da öğrencinin yerini değiştirme, sınıf toplantısı yapma, ceza verme (Kazu, 2007), etkili kurallar koyma, olumlu davranışları övme, olumsuz davranışları görmezden gelme ve hafif kınamalarda bulunma (Gable, Hester, Rock ve Hughes, 2009), takım oyunlarını oynatma (Babyak, Luze ve Kamps, 2000; Poduska ve Kurki, 2014) sıkça kullanılan sınıf yönetimi stratejileri arasında

bulunmaktadır. Öte yandan, bazı öğretmenlerin öğrencilerini tanıyarak, neyi öğrenmeleri gerektiği, ilgi ve ihtiyaçlarının ne olduğu bilerek onlara zengin öğrenme ortamları sunarak etki-leşim içinde sınıf yönetimini sürdürmeye çalıştıkları görülmektedir (Şahin ve Özbay, 1999). Öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesi de her seviyedeki öğrencilerin başarısında büyük bir etkiye sahiptir (Alderman ve Green, 2011). Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin farklı stratejiler ile sınıf yönetimini sağlamaya çalıştıkları görülebilir.

Öğretmenler sınıf içindeki yönetim stratejilerinde çıkabilecek farklı sorunlara karşı hazırlıklı olmalı ve bu konuda sorunları çözmeye çalışmalıdırlar. Sınıf yönetimindeki stratejilerin başarılı olması için fiziksel ortamın düzenlenmesi; öğretmenlerin öğrencilerin gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir plan dâhilinde aktiviteler gerçekleştirilmesi; uygun metotlarla öğretimin yürütülmesi; olumlu davranışların sürekli desteklenmesi; öğretmenler tarafından az sayıda, uygulanabilir, sonuçları gözlemlenebilir net kurallar konulması ve tüm öğrencilerle sağlıklı bir iletişime geçilmesi gerekmektedir (Murdick ve Petch-Hogan, 1996).

Sınıf yönetimi stratejileri sınıf içindeki olumsuz davranışlardan etkilenebilmektedir. Allday'e (2011)'e göre öğrencilerin hatalı davranışlar yapmaları kaçınılmazdır. Öğretmenlerin bu davranışlara verecekleri tepkiler makul sınırlarda kalmalı ve aşırı reaksiyonlardan kaçınmaları gerekmektedir. Öğrenci davranışlarının nedenleriyle ilgilenmeyen, dersi plansız şekilde gelişigüzel anlatan, yaptığı etkinliklerin amaç ve hedefi olmayan, sınıftaki öğrencilerin gelişimlerini takip etmeyen, sınıftaki olumsuz durumlara müdahale etmeyen ve öğrencileri sürekli tehdit eden öğretmenler başarısızlığı daha çok yaşamaktadırlar (Bersani, 1985). Öğretmenlerin cezayı önceleyen tutumları sınıfta istenmeyen davranışların artmasına yol açmaktadır (Roache ve Lewis, 2011). Bunun yanında öğretmenler hiperaktivite ve dikkat eksikliği olan öğrencilerle çalışmak durumunda kaldıklarında gerekli müdahaleleri yapabilecek becerilere sahip olmaları, bu öğrencilerin kendi davranışlarını değerlendirebilecekleri stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Shapiro, DuPaul ve Bradley-Klug, 1998, s. 545). Bu gibi durumlarda öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için sınıf yönetimi becerilerini yeni durumlara adapte etmek zorunda kalmaktadır (Todd, Horner ve Sugai, 1999). Ayrıca sınıf yönetiminde bazı zorluklarla baş edebilmek için öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerini net olarak ifade etmeleri büyük bir önem taşımaktadır (Allen, 1986). Öğrencilerin farklı davranışlarının nedenleri arasında yetiştikleri ortam ve kültür etkili olmuş olabilir (Bondy, Ross, Galligane ve Hambacher, 2007; Brown, 2004; Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran, 2004). Kültürel farklılık ile ilgili öğretmenler yeterince bilinçlenmemektedir (Freeman, Simonsen, Briere ve MacSuga-Gage,

2014). Bunun yanında ileride öğretmenlik mesleğini yapacak olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algılarının ortaya konulması ve buna göre yetersiz görülen alanlarda yetiştirilmelerinin önemli olduğu düşünülebilir. Çünkü bu stratejilere en fazla ihtiyaç duyanlar göreve yeni başlayan öğretmenlerdir (Briere, Simonsen, Sugai ve Myers, 2015). Bu stratejiler ile öğretmen adaylarında farkındalık oluşturulmasının öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine katkı yapacağı düşünülebilir.

Genel Özyeterlik, Öğretmen Özyeterliği ve Sınıf Yönetim Stratejileri ile Olan İlişkisi

Yeterlik kavramı literatürde öğretim etkililiği, genel yeterlik, kişisel yeterlik, öğretmen özyeterliği, kişisel öğretim yeterliği ve benzeri şekillerde kullanılmaktadır. Bu kavramlar “genel yeterlik” ve “kişisel yeterlik” olarak iki kategoride sınıflandırılmıştır (Coladarcı, 1991). Genel anlamda özyeterlik daha çok kişinin hayat boyu yaşadığı deneyimlerle ilişkilidir (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Okutan ve Kahveci, 2012; Özerkan, 2007). Kişinin özyeterliği ile ilgili inançlarını, davranışlarını ve motivasyonunu sağlamada ve belirli kararları almada kritik bir öneme sahiptir (Usher ve Pajares, 2008). Öğretmen özyeterliği ise arzu edilen öğretimsel sonuçları elde etme ile ilgili öğretmenlerin kendi kapasiteleri ile ilgili inançlarını ifade etmektedir (Ruble, Usher ve McGrew, 2011, s. 67). Çünkü “*Bağlamsal özyeterlik algısının insan davranışları üzerindeki çok yönlü etkisinin genel özyeterlik algısı için de büyük ölçüde doğrulandığını ortaya koymaktadır*” (Aypay, 2010, s. 119). Özyeterliğin genellenebilirliğine yönelik düşünceler, daha sonra *özyeterlikten* türetilen ve *genel özyeterlik* adı verilen yeni bir kavramın gelişimine hizmet etmiştir (Scherbaum, Cohen-Charash ve Kern, 2006’den akt. Aypay, 2010, s. 118). Bu yüzden mevcut çalışmada öğretmen özyeterliği ile genel özyeterlik kavramlarını birbirinden bağımsız ele almak yerine bütüncül bir bakış açısı ile ele almak tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterliklerinin ilişkili olduğu okulda bireysel ya da çevresel bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlardaki değişimler karşılıklı olarak birbirleri ile ilişki içindedir. İlk olarak öğretmen özyeterliği öğrencilerin akademik uyumu, öğretmen davranış biçimleri, sınıftaki süreçlerin kalitesi, öğretmenin kişisel başarı algısı, mesleki tatmin ve adanmışlık gibi psikolojik durumlardan etkilenmektedir (Zee ve Koomen 2010, s. 1). İkinci olarak, bir öğretmenin vermiş olduğu dersle ilgili içerik bilgisinin niteliği öğretmen özyeterliğini ciddi anlamda artırmaktadır (Marri, Ahn, Fletcher, Heng ve Hatch, 2012). Son olarak, öğrenci davranışları, öğrencilerin sınav başarıları, öğretmenin tükenmişliği ve kendi performans düzeyi algısı, öğretmenlerin tecrübesi, öğretmen

özyeterliğini etkileyen faktörler arasında gösterilebilir (Egyed ve Short, 2006).

Öğretmenlerin özyeterliklerinin sınıf yönetim stratejileri üzerinde olumlu değişimleri sağladığı görülmektedir. Öğretmenlerin özyeterliklerine bağlı olarak sınıf yönetimi stratejileri daha başarılı olarak uygulanabilmektedir (Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh, 2011). Öğretmen özyeterliği aynı zamanda, öğretmenlerin sınıf içerisinde yeni metotları kullanmalarını ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için çalışmalar yapmalarını sağlayan ve öğretimsel zamanı artıran bir unsurdur (Harrel-Williams, Sorto, Pierce, Lesser ve Murphy, 2014). Öğretmenlerin özyeterlikleri yaşadıkları farklı deneyimlerden etkilenebilmektedir. Düşük özyeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin, problem çözme becerilerinde yetersiz kaldığı ve buldukları koşulları olduğundan daha zorlayıcı olarak algıladıkları görülmektedir (Battersby ve Cave, 2014, s. 128). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olması yetiştirdikleri öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Özerkan, 2007; Kyriakides, Creemers ve Antoniou, 2009). Aynı zamanda özyeterliği yüksek öğretmenlerin aile işlevlerinin daha sağlıklı olduğundan da söz edilmektedir (İkiz ve Yörük, 2013). Öğretmenlerin özyeterliği olumlu yönde yükseldikçe sınıf yönetimi becerilerinin de olumlu yönde geliştiği görülmektedir (Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh, 2011, s. 180; Allinder, 1994; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Main ve Hammond, 2008; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk ve Hoy, 1990;). Bu ifadelerden hareketle öğretmenlerin özyeterliklerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin karşılıklı olarak değişime neden olduğu söylenebilir.

Aday öğretmenlerin öğretmenlik öncesi hazırlık süreçlerinin niteliği ve kalitesi öğretmen özyeterliği inançlarını belirlemede en önemli faktörler olarak gösterilebilir. Ders konularının öğretmen adayları tarafından iyi kavranması, danışman ve öğretim üyelerinin desteği, adayların kendilerini mesleğe hazır hissetmelerine olanak sağlamaktadır. Aday öğretmenlerin öğretmenlik öncesi rol model alma olanakları ve deneyim zenginlikleri öğretmen olduklarında öğrenci başarıları için sarf ettikleri çabayı açıklayabildiği söylenebilir (Runhaar ve Sanders, 2016; Senler, 2016). Pedagojik formasyon dersi alan adayların mesleği tercih etmelerinde en çok içsel süreçler etkilidir (Kartal ve Afacan, 2012). Bu içsel süreçlerin daha çok psikolojik durumlarla açıklanabilir olması pedagojik formasyon derslerinin önemini artırmaktadır. Bu yüzden özyeterlik düzeyi yüksek öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Öğretmen adaylarının özyeterliklerinin yüksek olması, adayların kendilerini rahat, huzurlu ve başarılı hissetmelerine yol açacak derecede önemlidir. Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce alınan öğretmenlik formasyon dersleri, öğretmen adaylarına etkili sınıf yönetimi stratejileri



kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu süreçte öğrenme ve müfredatın etkililiği ile ilgili yaklaşımlar öğrencilerin özyeterliklerini artırıcı bir niteliğe sahiptir (Yaratan ve Suphi, 2012). Bu ifadelerden hareketle, öğretmenlerin özyeterlikleri ile sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algılarının ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bakımdan özyeterlik ve sınıf yönetimi stratejilerine dair çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Özyeterlik ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, karşılıklı ilişki içinde olduğu düşünülen bu iki özelliğin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Elde edilecek sonuçlara bağlı olarak sonuçların formasyon eğitimi veren programlarda ve eğitim fakültelerinde kullanılması düşünülebilir. Bu şekilde, bu araştırma ile öğretmen yetiştirme programlarında özyeterlik algısına ve sınıf yönetim stratejilerinin önemine dikkat çekilmek istenmektedir. Bunun yanında alan yazına bir katkı verilmesi hedeflenmektedir.

Bu çalışmada “Pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyi ile sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişki nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranacaktır:

- Pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlikleri ne düzeydedir?
- Pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejileri düzeyleri nedir?
- Pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri cinsiyet, yaş, formasyon tercih nedeni, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi stratejileri algı düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin düzeyi nedir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu araştırmacıların ulaşabildiği ve izin alabildiği, gönüllük esasına göre uygulamaya katılan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya 2014–2015 öğretim yılı güz döneminde İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne devam eden 609 (%76) kadın, 191 (%24) erkek öğretmen adayı olmak üzere 800 kişi katılmıştır. Eğitim durumu bakımından katılımcıların 679’u (%85) lisans mezunu, 121’i (%15) ise lisansüstü mezunudur. 22–25 yaş arası 461 (% 58) aday, 26–28 yaş arası 145 (%18) aday, 29–32 yaş arası 114 (%14) aday, 33–36 yaş arası 80 (%10) öğretmen adayı bulunmaktadır. Katılımcıların %60’ı fen edebiyat fakültesinin farklı bölümlerinden, %40’ı ise mühendislik, işletme, hemşirelik gibi farklı bölüm öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma 2014–2015 yılında araştırmanın yapıldığı durum ve zamanla sınırlıdır.

Veri Toplam Araçları

Genel Özyeterlik Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan Genel Özyeterlik Ölçeği, Schwarzer ve Jaruselam (1995) tarafından geliştirilmiştir (akt. Aypay, 2010). Aypay (2010) tarafından üç farklı üniversiteden 693 öğrenci üzerinde uygulanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne uyarlanmıştır. Aypay’ın (2010) yaptığı çalışmada iki bileşenli bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu iki faktörden birincisi çaba ve direnç, ikincisi ise yetenek ve güven olarak adlandırılmıştır. Ancak, farklı ülkelerdeki yapılan çalışmalarda da ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüştür (Scholz ve ark., 2002’den akt. Aypay, 2010). İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %47’dir. Ölçek bileşenleri için alfa iç tutarlık katsayıları .79 ve .63’tür. Tüm ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .83’tür. 10 maddeden oluşan Likert tipinde, “(1) Tamamen Yanlış” ve “(4) Tamamen Doğru” arasında ifade edilen 4’lü dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Mevcut çalışmada ise, ölçme aracının benzer örnekleme uygulandığı çalışmalara rastlanmadığından ve Türkçe’ye uyarlama çalışmasında iki faktörlü bir yapı çıkmasına rağmen, ölçeği geliştiren araştırmacı, bu ölçeğin farklı kültürlerle uyarlanmasında ağırlıklı olarak tek faktörde toplandığını belirtmiştir. Ölçeği uyarlayan Aypay’ın (2010) bulduğu iki faktörlü yapının, uygulanan örneklemlerden kaynaklanabileceği belirtmiştir. Bu yüzden mevcut çalışmada 10 maddeden oluşan ölçeğe tekrar faktör analizi uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Faktör analizi sonucu ölçeğin tek faktörlü olduğu ve %45.4’lük varyansa sahip olduğu ve Aypay’ın (2010) sonucuna yakın bir sonuç bulunmuş, ancak tek faktörlü bir yapı olduğu görülmüştür. Genel Özyeterlik Ölçeğindeki tüm maddeler olumlu yönde puanlanmakta ve 10 ile 40 puan arasında puan alınmaktadır. Bu ölçekten alınan yüksek puan genel özyeterliğin yüksek olduğunu, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada genel özyeterlik ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86 bulunmuştur. Ölçek puanlarının ortalaması, 3 aralık 4 sütundan oluştuğu için, “çok düşük (1.00–1.75)”, “düşük (1.76–2.50)”, “orta derece (2.51–3.25)”, “yüksek (3.26–4.00)” kategorileri içinde değerlendirilmiştir. Genel Özyeterlik Ölçeğinin örnek maddeleri şunlardır: “Gerekli çabayı gösterirsem birçok sorunu çözebilirim”, “Yeterince çaba harcarsam, zor sorunları çözenin bir yolunu daima bulabilirim”. Ölçeğinin maddeleri, zorluklarla baş etmede çaba göstermeyi ve bunlara direnç göstermeyi ve zorluklarla baş etmede kabiliyetli olmayı ve kendine güveni içeren maddelerden oluşmaktadır.

Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Ölçek

Sınıf yönetimi stratejilerine yönelik ölçek Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008) tarafından 2005–2006 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 200 kişilik dördüncü sınıf öğrencisi ile geliştirilmiş olup 15 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipinde “Çok önemli”, “Önemli”, “Kararsızım”, “Önemli değil”, “Hiç önemli değil” seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafında gerekli güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa .78 olarak bulunmuştur.

Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008) tarafından geliştirilen orijinal çalışmada faktör analizi yapılmamıştır. Ölçek uygulaması olarak düşünülen çalışmanın amacına uygun olarak kullanılabilmesi için maddelerine açılımlı faktör analizi uygulanmıştır. Mevcut çalışmada sınıf yönetimi stratejileri algısına yönelik ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi 15 madde üzerinden yeniden yapılmıştır. Faktör analizinde KMO değeri .92 ve Barlett küresellik (Sig.=.00, $p<.05$) testi anlamlı çıkmıştır. Analiz sonucunda 15 maddenin .45 ile .79 arasında yük aldıkları ve iki boyut altında toplandığı görülmüştür. Açılımlı faktör analizinde, döndürme sonrası toplam açıklanan varyans %47.04 olarak bulunmuştur. Birinci faktörün açıkladığı varyans miktarı %39.055 ikinci faktörün açıkladığı varyans %7.98'dir. Literatürdeki benzer çalışmalar da incelenerek, alt boyutlardan ilki *sınıfta ilişki yönetimi*, ikincisi ise *öğretimin yönetimi* olarak adlandırılmıştır. *Sınıfta ilişki yönetimine* ait örnek maddeler “Sınıfta güvenilir bir atmosfer oluşturma”, “Öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate alma” şeklindedir. Sınıfta *öğretimin yönetimine* ait örnek maddeler “Öğretime başlamadan önce tüm öğrencilerin dikkatini toplama” ve “Öğrencilerin ilgilerini konu üzerinde tutma, dikkati sürdürme” şeklindedir. Ölçekten elde edilen toplam puanın yüksek olması, sınıf yönetim stratejilerine yönelik algı düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınıf yönetimi stratejileri boyutları:

Sınıfta ilişki yönetimi: Öğretmenin sınıfta zamanı etkili kullanması, sınıfta gerekli düzenlemelerin yapılması, davranışları tanımlama, beklenmedik davranışları kontrol etme, güvenilir bir sınıf iklimi oluşturma, davranışlara pekiştirici kullanma, öğrencileri farklı şekillerde değerlendirmektir.

Sınıfta öğretimin yönetimi: Öğretmenin öğrencilerin dikkatini toplama, motivasyon sağlama, dikkati sürdürme, sınıf kontrolünü sağlama ve tutarlı bir yönetim stratejisi izlemektir.

Mevcut çalışmada sınıf yönetimi stratejilerine yönelik ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Sınıfta ilişki yönetimi alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .85 ve öğretimin yönetimi alt boyutunun

Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Ölçek puanlarının ortalaması 4 aralık, 5 sütundan oluştuğu için, “çok düşük (1.00–1.80)”, “düşük (1.81–2.60)”, “orta derece (2.61–3.40)”, “yüksek (3.41–4.20)”, “4.21–5.00” çok yüksek” kategorileri içinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek demografik bilgiler, genel özyeterlik ve sınıf yönetimi stratejileri olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Genel özyeterlik ölçeğinin çeşitli değişkenlere göre test etmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliğine Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Genel özyeterlik ölçeğinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımların normal dağılmadığı görülmüştür ($p<.05$). Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermemesinden dolayı parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler için SPSS 17'den (SPSS Inc., Şikago, IL, ABD) yararlanılmıştır. Bağımlı değişken özyeterlik, bağımsız değişkenler ise cinsiyet, yaş, formasyon tercih nedeni, fakülte değişkeni ve eğitim düzeyidir. Araştırmada pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine ilişkin bulguların elde edilmesinde Non-parametrik Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Bunun yanında pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının, özyeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi stratejileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısına bakılmıştır. Mevcut çalışmada *sınıf yönetim stratejileri*, *sınıfta ilişki yönetimi* ve *öğretimin yönetimi* boyutlarından alınan toplam puan düzeyine göre de özyeterlikle olan ilişkisine bakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Pedagojik Formasyon Dersleri Alan Lisans Mezunu Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla, genel özyeterlik inancı ölçeğinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Bu değerler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının özyeterlik ölçeğinden almış oldukları ortalama puan 3.33'dür. Buna göre, alınabilecek en yüksek puanın 4 olduğu göz önüne alınırsa, özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.



Pedagojik Formasyon Dersleri Alan Lisans Mezunu Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejileri Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejileri konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla, sınıf yönetimi stratejileri ölçeğinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Bu değerler ■ Tablo 2’de verilmiştir. ■ Tablo 2’de görüldüğü gibi pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejileri ölçeğinden toplamda almış oldukları ortalama puan 4.56’dır. Alınabilecek en yüksek puanın 5 olduğu göz önüne alınırsa, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun yanında alt boyutlardan ilki olan *sınıfta ilişki yönetimi* 4.60, ikinci boyutun ise öğretimin yönetimi boyutu ise 4.52 olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Pedagojik Formasyon Dersleri Alan Lisans Mezunu Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

■ Tablo 3’de özyeterlik düzeyinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Özyeterlik düzeyine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$U=55137.500$, $p>.05$].

Pedagojik Formasyon Dersleri Alan Lisans Mezunu Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

■ Tablo 4’te görüldüğü üzere pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

Pedagojik Formasyon Dersleri Alan Lisans Mezunu Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyinin Formasyon Tercih Nedeni Açısından İncelenmesi

■ Tablo 5’de görüldüğü üzere pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyinin formasyon tercih nedeni açısından incelenmesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, *farklı nedenlerle belge almak isteyenleri (Diğer)*, *bir meslek olarak öğretmenliği yapmak için belge sahibi olmak isteyenlerin ve lazım olduğunda kullanmak için* belgemiz bulunsun diye isteyenlerin izlediği görülmektedir (χ^2 [$sd=2$, $n=800$]=6.17, $p<.05$).

■ **Tablo 1.** Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları.

Değişkenler	n	̄	SS
Genel özyeterlilik	800	3.33	.46

■ **Tablo 2.** Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejileri ve alt boyutlarına dair algı düzeyine ilişkin betimsel analiz sonuçları.

Değişkenler	n	̄	SS
Sınıf içi öğretimin yönetimi	800	4.52	.43
Sınıf içi ilişkilerin yönetimi	800	4.60	.39
Sınıf yönetimi stratejileri algı düzeyleri [Toplam]	800	4.56	.39

■ **Tablo 3.** Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre non-parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları.

Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Kız	609	395.54	240882.5	55137.5	-1.087	.277
Erkek	191	416.32	79517.50			

SD=798

■ **Tablo 4.** Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin yaşa göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Gruplar	n	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	SD	p
22–25 yaş arası	461	350.85			
26–28 yaş arası	145	367.38	3.582	2	.167
29–32 yaş arası	114	390.76			
Toplam	720				

■ **Tablo 5.** Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin formasyon tercih nedenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Gruplar	n	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	SD	p
Bir meslek olarak öğretmenliği yapmak için	645	407.40			
Lazım olduğunda kullanmaya	136	359.42	6.17	2	.046
Farklı nedenlerle (Diğer)	19	460.16			
Toplam	800				

Bu işlemin ardından Kruskal-Wallis H testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. ■ Tablo 6’da görülebileceği gibi, pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının genel özyeterlik düzeyi, *bir meslek olarak öğretmenliği yapmak için belge sahibi olmak isteyenlerin ile lazım olduğunda*

kullanmak için isteyenlerin arasında, öğretmen olmak için belge sahibi olmak isteyenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($U=38.527.000$, $z=-2.236$, $p<.05$).

Pedagojik Formasyon Dersleri Alan Lisans Mezunu Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyinin Fakülte Değişkeni Açısından İncelenmesi

■ Tablo 7’de pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyinin, fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyine fakülte değişkeni açısından bakıldığında, Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında, diğer fakültelerden (mühendislik, hemşirelik vb.) mezun olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($U=60.350.000$, $p<.05$).

Pedagojik Formasyon Dersleri Alan Lisans Mezunu Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

■ Tablo 8’de pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyinin, eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmuştur. Pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyinin eğitim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, lisans eğitimi alanlar ile lisansüstü eğitim alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($U=39.548.000$, $p>.05$).

Pedagojik Formasyon Dersleri Alan Lisans Mezunu Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları ile Sınıf Yönetimi Stratejileri Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Pedagojik formasyon dersleri alan lisans mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiye dair, Pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Basit korelasyon analizine ait sonuçlar ■ Tablo 9’da verilmiştir. Özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi stratejileri algıları arasında ($r=.304$), sınıf yönetimi stratejileri alt boyutlarından *sınıf içi öğretimin yönetimi* ile düşük düzeyde, ($r=.24$) ve *sınıf içi ilişkilerin yönetimi* ile orta düzeyde ($r=.33$) pozitif yönde manidar ilişkilerin olduğu söylenebilir. Korelasyon katsayısının .30–.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkiyi, .70–.30 arasında olması ise orta düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir (Büyükoztürk, 2010).

■ **Tablo 6.** Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyinin formasyon tercih nedenine göre non-parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları.

Eğitim düzeyi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Meslek olarak öğretmenliği yapmaya	645	399.27	257527.50	38527,500	-2.236	.025
Lazım olduğunda kullanmaya	136	351.79	47843.50			

SD=798

■ **Tablo 7.** Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin fakülte değişkenine göre non-parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları.

Eğitim düzeyi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Fen Edebiyat mezunları	492	369.16	181628.0	60350.0	-4.860	.000
Diğer Fakülte mezunları (mühendislik, beden eğitimi, kamu yönetimi...)	308	450.56	138772.0			

SD=798

■ **Tablo 8.** Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre non-parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları.

Eğitim düzeyi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Lisans	679	402.76	273471.00	39548.0	-.656	.512
Lisansüstü	121	387.84	46929.00			

SD=798

■ **Tablo 9.** Öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile sınıf yönetimi stratejileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiler.

Değişkenler	Sınıf içi öğretimin yönetimi	Sınıf içi ilişkilerin yönetimi	Genel sınıf yönetim stratejileri
Genel özyeterlik	.244*	.329*	.304*

* $\eta=800$, $p<.01$

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının, özyeterlik algılarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu Uysal ve Kösemen (2013b) ile Yokuş ve Yürüdü’ün (2015) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgulardan farklı olacak biçimde Uysal ve



Kösemen (2013a) ve Aypay'ın (2010) çalışmalarında öğretmenlerin özyeterlikleri orta düzeyde bulunmuştur. Çalışmalardan elde edilen farklı sonuçlar uygulama yapılan örneklemin özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının özyeterliklerinin yüksek düzeyde çıkmasında kişisel deneyimler ve başkalarının deneyimlerinden elde edilen sonuçlar, bireyin fizyolojik ve duygusal durumu ile davranışlarına ilişkin çevrelerinden aldıkları onaylayıcı tavırların etkili olduğu söylenebilir (Bandura, 1986, s. 399 ve Bandura, 1995, s. 3'den akt. Özerkan, 2007). Mevcut çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini yeterli gördükleri söylenebilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının zorluklarla baş etmede dirençli oldukları, karşılaştıkları sorunlar karşısında sürekli çaba gösterecekleri, dolayısıyla sınıf içindeki sorunlarla ve öğrencilerle baş etmede yeterli düzeyde gayret gösterebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetim stratejilerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf içinde ilişkilerin yönetilmesi ve sınıf içinde öğretimin yönetilmesi algılarının ve tüm ölçek düzeyinde sınıf yönetimi stratejileri algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla benzerlik gösteren bulgular bulunmaktadır (Aydın, 2011; Babaoğlu ve Korkut, 2010; Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008; Demirtaş, 2012; Gökyer ve Özer, 2014; Köse, 2010; Şimşek, 2012). Bununla birlikte bazı çalışmalarda sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algının yeterli ya da orta düzeyde olduğu görülmüştür (Kuğuoğlu, 2005; Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2011). Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine önemli oranda katıldıkları, bunları sınıflarda uygulamalarının kendileri için faydalı olacağını düşündükleri söylenebilir. Bunun yanında öğretmen adayları, kendilerini sınıf yönetimi stratejilerinde yeterli düzeyde hissettikleri yorumu yapılabilir. Aynı zamanda öğretmen adayları daha önce karşılaştıkları iyi örnekleri kendilerine rol model aldıklarından, kendilerinin de benzer davranışları sergileyebileceklerini düşünüyor olabilirler. Çünkü göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıfta davranışları kontrol altına almada daha çok tecrübeli ve kıdemli öğretmenleri gözlemledikleri görülmektedir (Tillery, Varjas, Meyers ve Collins, 2010). Bu çalışmada ya da diğer bahsedilen çalışmalarda sonuçlara göre, öğretmen adayları sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin algılarını yeterli düzeyde görmeleri olumlu bir sonuçtur. Çünkü, öğrencilerin başarılarının altında yatan en önemli nedenler arasında öğretmenin sınıf içindeki uygulamaları gelmektedir (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008). Sınıf yönetimi becerileri yüksek öğretmenler öğrenci merkezli, daha insani ve öğrenci fikirlerine açık davranmaktadırlar (Anthony ve Kritsonis, 2007). Öğretmenlerin öğrencilerine öğrenme arzusu vermeleri ve sınıfta olumsuz davranışları en aza indirmeleri için sınıf yönetimine yönelik bilgiye

sahip olmalıdırlar (Bradley, Pauley ve Pauley, 2006). Bu sonuçlar olumlu çıkmakla birlikte öğretmen adaylarının uygulamaya başladıklarında sınıf yönetimi stratejilerindeki algılarının değiştiği belirtilmektedir. Öğretmen adayları mesleğe başlamadan önceki yetişme sürecinde sınıf yönetimini daha insani olarak değerlendirenken, mesleğe başladıktan sonra daha katı bir tutum içine girmektedirler (Celep, 2000). Sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algıları yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının ortaya koydukları sınıf yönetimi performansı düşük düzeyde kalabilmektedir (Leithwood, 2007'den akt. Kurt, 2012). Bu bakımdan mesleğe başlamadan önce sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algıları yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algılarındaki azalmanın nedenleri üzerinde çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda sınıf yönetimi stratejilerine yönelik olarak formasyon programlarında ve eğitim fakültelerinde uygulamalı çalışmalara ağırlık verilebilir. Aynı zamanda aday öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algıların yüksek düzeyde çıkmasının nedenleri nitel çalışmalarla açıklanabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının özyeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının özyeterliğinin erkekler ile kadınlar arasında cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir (Göller, 2015; Gül ve Adıgüzel, 2015; Özerkan, 2007; Uysal ve Kösemen, 2013a; Uysal ve Kösemen, 2013b; Yokuş ve Yürüdü, 2015). Bunun yanında bazı araştırma sonuçlarında ise, erkeklerin özyeterlik algısının kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur (Aydiner, 2011, Aypay, 2010; Rimm ve Jerusalem, 1999). Araştırmalardaki bu farklılıkların nedeni, kişisel ya da başkalarının deneyimleri sonucu elde edilen tecrübeler, bireyin fizyolojik ve duygusal durumu ve kişinin davranışlarına ilişkin çevrelerinden aldıkları onayların etkili olduğu söylenebilir (Bandura, 1986, s. 399 ve Bandura, 1995, s. 3'den akt. Özerkan, 2007). Bunun yanında öğretmenlik mesleğinde ve toplumsal faaliyetlerde kadınlara farklı deneyim fırsatları verilmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü günümüzde birçok alanda ve meslekte kadınlar kendilerini geliştirme imkanı bulabilmektedirler. Bunun sonucu olarak cinsiyete bağlı olarak öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında farklılıklar olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarında özyeterliğin yaş ile farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen bulgular bulunmaktadır (Aydiner, 2011; Gül ve Adıgüzel, 2015; Uysal ve Kösemen, 2013a). Bu bulgu yaş ile genel özyeterliğin değiştiğini gösteren Aypay'ın (2010) bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bakımdan, özyeterlikte yaştan ziyade öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimlerin önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş farkının az olmasının özyeterlilikte bir farklılığa neden olmadığı düşünülebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının formasyon tercih nedenine göre özyeterlik algısının, öğretmenliği bir meslek olarak yapmak isteyenlerde, gerekli olduğunda bu belgeyi kullanmak isteyenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının formasyon eğitiminden belge alma tercihine göre, bir meslek olarak öğretmenliği yapmak için bu belgeyi almak isteyenlerle, gerekirse bu belgeyi kullanıran diyenlere göre yüksek olmasının olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir. Kartal ve Afacan'ın (2012) yaptıkları çalışmada pedagojik formasyon dersi alan öğretmen adaylarının mesleği tercih etmelerinde en çok içsel süreçlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yanık, Sezen ve Uzun'a (2012) göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, iş bulma konusunda çeşitli kaygılar yaşasalar da, aldıkları eğitim sonrasında öğretmenlik dışında farklı bir meslek yapmayı düşünmemektedirler. Bunu destekleyecek biçimde Boz ve Boz'un (2008) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, özveri ve içsel nedenlerden kaynaklanan sebeplerden dolayı öğretmen olmayı istediklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı, tercih nedenine göre öğretmen olmak isteyen adayların özyeterliklerinin yüksek düzeyde olması, öğretmen olduklarında kendilerini rahat, huzurlu ve başarılı hissetmelerine neden olabileceği söylenebilir. Ayrıca, öğretmenliği meslek olarak yapmak isteyenlerin özyeterliklerinin yüksek olması yeterli düzeyi yüksek olan adayların öğretmenliği seçmesinin eğitimde olumlu sonuçlara yol açacağı şeklinde düşünülebilir. Araştırmada lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri arasında fark olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre eğitim düzeyinin farklı olmasının özyeterlik algısında bir farklılığa neden olmadığı düşünülebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin farklı fakültelerden mezun olanların (mühendislik, hemşirelik vb.), fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) ile Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Yenice'nin (2012) bulguları ise farklılık göstermektedir. Bu farklı sonuçlar, çalışılan grubun özelliklerinden ya da son yıllarda fen ve edebiyat fakültelerinin üniversiteye giriş sınavlarında diğer fakültelere göre daha düşük puanlı öğrenciler almasından kaynaklanıyor olabilir. Son yıllarda KPSS sonuçları da öğretmen adaylarının akademik olarak düşük performans gösterdiklerini göstermektedir. Bu nedenle fen ve edebiyat fakültelerinden mezun olan ya da devam eden öğretmen adaylarının daha nitelikli ve donanımlı olarak mezun olmalarının önemli olduğu düşünülebilir. Akademik başarının artışı ile kişiler kendilerini daha yeterli düzeyde hissedebilirler.

Araştırmada, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile sınıf yönetimi stratejileri algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Özyeterlik algıla-

rı ile sınıf yönetim stratejileri algıları alt boyutlarından *sınıfta ilişki yönetimi* ile orta düzeyde pozitif yönde, *sınıfta öğretimin yönetimi* ile düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının özyeterliklerinde olumlu yönde bir yükselme olduğunda, sınıf yönetimi stratejilerine dair algılarında da olumlu yönde yükselme olacağı; sınıf yönetim stratejilerine yönelik algıdaki olumlu yöndeki yükselmenin özyeterlikte olumlu yönde yükselmeyi sağlayacağı söylenebilir. Özyeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki *orta düzeyde* olduğunu gösteren sonuçlar, öğretmen adaylarının (Main ve Hammond, 2008; Henson, 2001; Savran ve Çakıroğlu 2003; Yılmaz, 2007) ya da öğretmenlerin (Babaoğlu ve Korkut, 2010; Baker, 2002; Gibson ve Dembo, 1984; Graham, Harris, Fink ve McArthur, 2001; Goddard, Hoy ve Hoy, 2004; İnceçay ve Dollar, 2012) özyeterliliğinin sınıf yönetim becerileri arasında ilişki olduğunu belirten farklı çalışmalar ile örtüşmektedir (Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh, 2011; Allinder, 1994; Main ve Hammond, 2008; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk ve Hoy, 1990). Mcneely ve Mertz (1990) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada yüksek özyeterliğin üretkenlik ve aktiviteyi artırdığını belirtmiştir. Henson (2001) öğretmenlerin özyeterliği ile sınıf yönetim becerilerinin ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen özyeterlik inancı öğretmenlerin öğretmedeki gayretlerini sınıf içi hedeflerini ve mesleki hedeflerini etkilediğini göstermektedir (Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bu ifadelerden hareketle, özyeterlik algısı ile sınıf yönetimi stratejileri algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğuna göre, özyeterlik algılarının yüksek olması durumunda sınıf yönetimi stratejilerine yönelik algıların da yükselmesi, ya da tersi beklenebilir. Bu bakımdan öğretmen yetiştiren formasyon programlarında, gerek özyeterliği gerekse sınıf yönetim stratejilerini geliştirme yönelik çalışmalar yapılabilir. Sınıf yönetim stratejilerini olumlu yönde geliştirmek için daha fazla öğretmenlik uygulaması yapılabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarına öğretmen adaylarına daha fazla öğretmenlik uygulaması yaptırılabilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının özyeterliklerinin farkına varmalarına yönelik farkındalık çalışmaları yapılabilir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerine yönelik algıları ile özyeterlik algıları arasında ilişki olduğundan, her ikisini yeterli düzeye çıkartmak için öğretmen adaylarına bireysel dönütler verilebilir ve fakülte programlarında öğretmen adaylarına daha fazla rehberlik yapılabilir. Bu bağlamda tecrübeli öğretmenler ile yeni öğretmen adaylarına yönelik tecrübe paylaşımı günleri yapılabilir. Daha sonraki araştırmalarda ise, özyeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkileri neden sonuç bağlamında ele alan yapısal eşitlik çalışmaları ve bunların farklı kavramlarla olan ilişkileri incelenebilir.



Kaynaklar

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., and Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175–181.
- Alderman, G. L., and Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39–44.
- Allday, R. A. (2011). Responsive management: Practical strategies for avoiding overreaction to minor misbehavior. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 292–298.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437–459.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93–101.
- Anthony, T., and Kritsonis, W. (2007). A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e-mentoring in improving the self-efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school. *District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research*, 4(1), 1–8.
- Aydın, F. T. (2011). Coğrafya öğretmen adaylarının 'sınıf yönetimi stratejilerine' yönelik görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 93–110.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarılma çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113–131.
- Babaoğlu, E. T. ve Korkut, K. T. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1.
- Babyak, A. E., Luze, G. J., and Kamps D. M. (2000). The good student game: Behavior management for diverse classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 35(4), 216–223.
- Baker, P. H. (2002). *The role of self-efficacy in teacher readiness for differentiating discipline in classroom settings*. Unpublished PhD thesis, Bowling Green State University, Bowling Green, OH, USA.
- Battersby, S. L., and Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes confidence, beliefs, and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *National Association for Music Education*, 32(2), 52–59.
- Bersani, H. (1985). How to fail at classroom management. *Academic Therapy*, 20(3), 357–359.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., and Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42(4), 326–348.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137–144.
- Bradley, D. F., Pauley, J. A., and Pauley, J. F. (2006). *Effective classroom management: Six keys to success*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Briere, D. E., Simonsen, B., Sugai, G., and Myers, D. (2015). Increasing new teachers' specific praise using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 50–60.
- Brown, D. F. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies: Reflections of culturally responsive teaching. *Urban Education*, 39(3), 266–289.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teachers' sense of efficacy, belief and attitudes about student control. National FORUM of *Educational Administration and Supervision Journal*, 17(4), 99–112.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Say Yayınları.
- Coladarcı, T. (1991). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337.
- Çakmak, M. T., Kayabaşı, Y. T. ve Ercan, L. T. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 35, 53.
- Demirtaş, Z. (2012). *According to classroom teacher candidates' perceptions their classroom management competency levels*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, September 22–24, 2011, Fırat University, Elazığ, Turkey. 22.07.2015 tarihinde <<http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27723.pdf>> adresinden erişildi.
- Egyed, C. J., and Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462–474.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., and MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106–120.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., and Hughes, G. K. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 195–205.
- Gibson, S., and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., and Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Gökçer, N. ve Özer, F. (2014). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 691–712.
- Göller, L. (2015). Öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtma, genel öz-yeterlik inançları ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 477–494.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., and MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177–202.
- Gül, İ. ve Adıgüzel, O. (2015). Sağlık kurumları yöneticiliği lisans bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 864–875.
- Harrel-Williams, L. M., Sorto, M. A., Pierce, R. L., Lesser, L. M., and Murphy T. J. (2014). Validation of scores from a new measure of pre-service teachers' self-efficacy to teach statistict in the middle grades. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(1), 40–50.
- Henson, K. (2001). Relationships between pre-service teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 1–3, 2001, New Orleans, LA, USA. 28.07.2015 tarihinde <<http://eric.ed.gov/?id=ED450084>> adresinden erişildi.
- İkiz, F. E. ve Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 228–248.

- İnceçay, G. ve Dollar, Y. K. (2012). Classroom management, self-efficacy and readiness of Turkish pre-service English teachers. *ELT Research Journal*, 1(3), 189–198.
- Kahyaoglu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73–84.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76–96.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57–66.
- Kescioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Turkish). *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1371–1383.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269–281.
- Köse, E. Ö. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 20–27.
- Kuğuoğlu, İ. H. (2005). Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendi algılamalarına göre sınıf yönetimi alanındaki yeterliliklerine dair görüşleri ve öneriler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 214–236.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195–227.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., and Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23.
- Main, S., and Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behavior management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28–39.
- Marri, A. R., Ahn, M., Fletcher, J., Heng, T. T., and Hatch, T. (2012). Self-efficacy of US high school teachers teaching the federal budget, national debt and budget deficit: A mixed-method case study. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(2), 105–121.
- Mcneely, S. R., and Mertz, N. T. (1990). *Cognitive constructs of preservice teachers: research on how student teachers think about teaching*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, 16–20 April, 1990, Boston, MA, ABD.
- Murdick, N. L., and Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. *Intervention in School and Clinic*, 31(3), 172–176.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz-yeterlik inançlarının çeşitli açılardan incelenmesi (Rize Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27–42.
- Öksüz, Y. T., Çevik, C. T., Baba, M. T. ve Güven, E. T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99–113.
- Özkeran, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Poduska, J. M., and Kurki, A. (2014). Guided by theory, informed by practice: Training and support for the good behaviour game, a classroom-based behaviour management strategy. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 83–94.
- Rimm, H., and Jerusalem, M. (1999). Adaptation and validation of an estonian version of the general self-efficacy scale (ESES). *Anxiety, Stress, and Coping*, 12(3), 329–345.
- Roache, J., and Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132–146.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., and McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67–74.
- Runhaar, P., and Sanders, K. (2016). Promoting teachers' knowledge sharing. The fostering roles of occupational self-efficacy and Human Resources Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 794–813.
- Sanford, J. P., Emmer, E. T., and Clements, B. S. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 40, 56–61.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 15–20.
- Senler, B. (2016). Pre-service science teachers' self-efficacy: The role of attitude, anxiety and locus of control. *Australian Journal of Education*, 60(1), 26–41.
- Shapiro, E. S., DuPaul, G. J., and Bradley-Klug, K. L. (1998). Self-management as a strategy to improve the classroom behavior of adolescents with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 31(6), 545–555.
- Shechtman, Z., and Leichtenritt, J. (2004). Affective teaching: A method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 323–333.
- Schwarzer, R., and Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Şahin, M. ve Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74–83.
- Şimşek, E. T. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 211.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- Tillery, A. D., Varjas, K., Meyers, J., and Collins, A. M. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86–102.
- Todd, A. W., Horner, R. H., and Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behaviour, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Interventions*, 1(2), 66–76.
- Tschannen-Moran, M., and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22–27.
- Usher, E. L., and 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.



- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013a). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217–226.
- Uysal, İ. T. ve Kösemen, S. T. (2013b). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin genel öz-yeterlik ve epistemolojik inançlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 193–201.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., and Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38.
- Woolfolk, A., and Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91.
- Yanık, C., Sezen, N. ve Uzun, M. S. (2012). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve mezuniyet sonrası planları üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2*, 222–231.
- Yaratan, H. ve Suphi, N. (2012). Demografik değişkenleri kontrol ettikten sonra öz-yeterlilik ve öğrenme yaklaşımlarının başarı üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2*, 232–243.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36–58.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz-yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yokuş, T. ve Yürüdür, F. E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 1(1), 22–34.
- Zee, M., and Koomen, H. M. Y. (2010). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–35.