



International

Journal of Human Sciences

ISSN:2458-9489

Volume 17 Issue 4 Year: 2020

**The corelation between
classroom teachers' using
methods in coping with
unwanted student behaviors
and self-efficacy**

**Sınıf öğretmenlerinin
istenmeyen öğrenci
davranışlarına karşı
kullandıkları baş etme
yöntemleri ile öz
yeterlilikleri arasındaki ilişki**

**Hüseyin Aslan¹
Semanur Alpaslan²**

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between the coping strategies used by the class teachers and the self-efficacy perceptions. The research has been conducted in relational survey method. The universe of the research is composed of class teachers working in the primary schools in the provincial centers of Samsun in the academic year of 2018- 2019. In the study, has been used "the scale of determining strategies used by pre-school teachers against undesired behaviors in classroom management, developed by Keleş (2015) and teacher self-efficacy scale prepared by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). The research was carried out with the participation of 528 classroom teachers. The data collection tool consists of three parts. For statistical analysis, "SPSS 24.0 for Windows" was used. Descriptive statistics, mann whitney u test, kruskal wallis h test and correlation analysis has been used to analyze the data. As a result of the study, it is found that classroom teachers are generally "indecisive" in coping with unwanted

Özet

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Samsun ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 1481 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 528 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama amacıyla Keleş (2015) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği" ve Türkçe için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenelerde "SPSS 24.0 for Windows" paket programı

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, huseyarlan@yahoo.com

 Orcid ID: [0000-0002-2655-5894](https://orcid.org/0000-0002-2655-5894)

² M.A., Milli Eğitim Bakanlığı  Orcid ID: [0000-0002-7829-0285](https://orcid.org/0000-0002-7829-0285)



behaviors, and self-efficacy belief levels¹¹ were “quite sufficient” for the whole scale. In addition, it was determined that teachers with high self-efficacy mostly used reality therapy / control model in coping with undesirable behaviors, and at least the safest discipline model and social discipline model were used. Therefore, there is a significant relationship between classroom teachers' self-efficacy beliefs and methods used to deal with unwanted behaviors. Methods used by teachers to deal with unwanted behaviors; There were significant differences between marital status, educational status, professional seniority and service duration in the institution. On the other hand, it was concluded that there was no significant difference according to gender variable. While teachers' self-efficacy beliefs differed significantly according to gender, professional seniority; It was concluded that there was no significant difference between marital status, educational status and service duration variables in the institution.

Keywords: Unwanted Student Behaviors, Classroom Management, Self-Efficacy.

[\(Extended English summary is at the end of this document\)](#)

kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Mann-Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi ile korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla orta düzeyde başettikleri, öz yeterlilik inanç boyutu bakımından ise öğretmenler kendilerini “oldukça” düzeyinde başarılı görmüşlerdir. Ayrıca öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede en çok gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullandıkları, en az ise güvengen disiplin modelini ve sosyal disiplin modelini kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemler ile öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemler; medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları; cinsiyet, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterirken; medeni durum, eğitim durumu ve kurumdaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Sınıf Yönetimi, Öz Yeterlilik.

1. Giriş

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkin biçimde sürdürülmesinde, öğretmenin sınıf yönetim becerisi önemli rol oynamaktadır. Sınıf içinde farklı karaktere, kültüre, gelenek ve göreneklere sahip bireyler yer almaktadır. Burada önemli olan bu farklılıkların çatışmasını engellemek ve eğitim faaliyetlerini aktif bir şekilde yürütebilmektir. Ancak öğretmen bu amacını gerçekleştirirken birtakım problemlerle karşılaşabilir. Çünkü öğrenciler o yaşa kadar edindikleri değer yargılarını, davranış kalıplarını sınıf ortamına taşırlar ve bunun sonucunda da istenmedik öğrenci davranışları ortaya çıkar. Öğretmen istenmeyen davranışlara karşı ne gibi önlemler alacağını bilirse eğitim öğretimin amacına ulaşmasını sağlamış olur (Gökçer ve Doğan, 2016).

Bir eylemin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olmak tek başına yeterli değildir. Bunların yanı sıra bireyin farklı ve beklenmedik durumlarda bir eylemi başarılı bir şekilde yapabileceğine dair kişisel inancının da olması gerekmektedir (Bandura, 1950; aktaran Özçalı, 2007). Öz yeterlilik algısı olarak adlandırılan bu inanç, eğitimle ilgili araştırmalarda öğretmen yeterliliği (öğretmen öz-yeterlilik algısı) adını almıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin, yeni fikirlere daha açık oldukları, zor öğrencilerle

daha rahat iletişim kurup rehberlik servislerine daha az öğrenci gönderdikleri, işbirlikçi çalışma ortamını tercih ettikleri, olumlu bir sınıf ortamı oluşturdukları bilinmektedir. Ayrıca bu kişilerde öğretmenliğe adanmışlık duygusunun daha ön planda olduğu görülmüştür (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; aktaran Gençtürk, 2008).

1.1. İstenmeyen Davranışlar

Sınıf içerisindeki öğrenci etkileşimleri sonucunda olumlu ya da olumsuz olmak üzere çeşitli davranış yapıları ortaya çıkar. Bu davranışlar; derse katılma, soru sorma, sorulan soruya cevap verme, öğretmeni dinleme gibi istendik davranışların yanında, derse geç gelme, derse katılmama, arkadaşlarının eşyalarına zarar verme, derse hazırlıksız gelme, sınıfta yüksek ses ile konuşma, sınıf içinde gizli konuşma, öğretmene karşı gelme, pencereden dışarı bakma, bir şeyler yeme-içme, uygunsuz espri yapma, uyuma vb. şeklinde sıralanabilir (Başar, 1994; Öztürk, 2007; Akçadağ, 2012; Davranışlar yapıldığı zamana, yapıma şekline, yapan kişiye ve yapılan kişiye göre farklı algılanabilir. Örneğin; akademik başarısı yüksek, sosyal ilişkileri güçlü öğrencilerin sınıf içerisinde yapmış oldukları davranışlar kabul görürken, sınıf içerisinde olumsuz bir algı oluşturmuş olan öğrencinin davranışları ise büyük oranda olumsuz ve yanlış olarak kabul edilecektir. Yapılan davranışlar öğretmenlere göre de farklı algılanıp yorumlanabilir. Örneğin; ders esnasında hiç konuşmayan ve katılım göstermeyen bir öğrenci bir öğretmen tarafından ilgisiz olarak algılanırken, başka bir öğretmen tarafından istendik bir davranış olarak algılanabilir. Eğitim-öğretim sürecinde yapılan bir espri sınıf ortamında olumlu bir hava yaratıp, öğretmeni güldürebilirken aynı davranışın sınav esnasında tekrarlanması aynı etkiyi doğurmayacaktır. Öğrencinin herhangi bir konudaki fikrini dile getirirken takındığı üslup ve kullandığı beden dili de onun farklı şekilde algılanmasına veya farklı tepkilerle karşılaşmasına neden olabilir (Öztürk, 2007).

İstenmeyen davranışlar, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve psikolojik özellikleri açısından da farklılık gösterebilir (Aydın, 2003). Örneğin; bir ilkökul öğrencisi ile lise öğrencisinde görülecek sorun davranış muhakkak ki farklılık gösterecektir. Anlaşıldığı üzere davranışın olumlu ya da olumsuz algılanması sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişir. Herkesin üzerinde hemfikir olduğu istenmeyen davranışları tespit etmek ve tanımlamak zordur. Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını istenmeyen davranış olarak tanımlayabilmek için dört temel ölçüt vardır (Korkmaz, 2003; Elma, 2018). Bunlar; (1) Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi (2) davranışın, öğrencinin kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması (3) davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi ve (4) davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi.

Boyacı'ya (2008) göre, sorun davranışın tanımını ve kapsamını belirleme noktasında güçlük çekilse de genel itibarıyla sorun davranışlar, farklı nedenlerle ortaya çıkan, öğretim hedefine ulaşmayı engelleyen, öğretmenlerin doğrudan kontrol edemedikleri, öğrencinin kendisine, arkadaşlarına ve yakın çevresine yönelik olan her türlü yıkıcı davranışlardır. Aydın (2003) istenmeyen davranışların nedenlerinin durum, koşul ve mekân gibi birçok etkene göre değiştiğini ve dolayısıyla istenmeyen davranışların belirli bir kriterinin olmadığını, aksine değişkenlik gösterdiklerini ifade etmiştir. İstenmeyen davranışların sınıflandırılması için ise öğretmenlerin, bu davranışların neden ve sonuçlarını tespit edebilecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Koşullara göre değişkenlik göstermekle birlikte sorun davranışların çözümünde görmezden gelme, uyarma, dikkat çekme, rehberlik yardımı alma, ödül-ceza verme gibi yöntemler kullanılabilir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Keleş, 2010; Sarıtaş, 2006; Sipahioğlu, 2008).

İstenmeyen davranışların sınıflandırılması ve bu davranışların neden kaynaklandığına ilişkin farklı görüşler vardır. Öztürk (2007) istenmeyen öğrenci davranışlarını toplumsal geleneklere uymama, dersin düzenini bozma, çevreye ve arkadaşlarına karşı fiziksel zararlar verme, gerek kişisel gerekse okul içi sorumluluklarını yerine getirmeme olarak açıklamıştır. Evertson, Emmer, Clements ve Worsham (1997) ise sorun davranışları; sorun olarak algılanmayan davranışlar, en küçük sorunlar, önemli ancak etkileri ve genişliği sınırlandırılmış sorunlar, yükselme ve yayılma

sorunları olarak sıralamıştır (Evertson, Emmer, Clements ve Worsham, 1997; aktaran Celep, 2008). İstenmeyen davranışları özet olarak; akademik açıdan, sosyal açıdan, fiziksel ve sosyal ortama zarar verme şeklinde sıralanabilir. Sınıf içi istenmeyen davranışların nedenleri ise (Başar, 1994; Öztürk, 2007; Boyacı, 2008; Akçadağ, 2012); sınıfın yapısı, program, öğretim ilke ve yöntemleri, öğretmen, aile, öğrenci, sosyal kültürel çevre, okul, yazılı ve görsel medya şeklinde açıklanabilir. İstenmeyen davranışlar ile başa çıkmada kullanılacak eylemler ise genel olarak şu şekilde sıralanabilir (Başar, 1994; Aydın, 2013); sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyararak, dikkat çekmek, derste değişiklik yapmak, sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, okul yönetimi ve rehberlik servisiyle iletişime geçmek, ödül ve ceza sistemini kullanmak.

1.2.Öz Yeterlilik İnancı

Öz yeterlilik, kişinin istediği bir performansı elde etmesi için yapması gereken işleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği ile ilgili kendi yeteneğine olan inancıdır. Kısacası, kişinin hayatının ileriki dönemlerinde karşılaşacağı durumlarla alakalı olarak ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı veya inancıdır (Bandura 1977, 1986).

Öz yeterliliğin oluşumunda geçmiş deneyimler, dolaylı gözlem, sözel ikna ve duyuşsal deneyimler önemli rol oynar. Kişinin belli bir iş sonunda elde ettiği başarı kendisine olan inancını olumlu yönde etkilerken, başarısızlık ise bu inancı kırar ve olumsuz yönde etkiler. Modeli gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması da öz yeterlilik inancını etkileyen bir diğer faktördür. Geçmiş deneyimler kadar etkili olmayan ancak sosyal bilişsel öğrenmenin temelini oluşturan dolaylı gözlemlerde ise birey model aldığı kişinin kendi kendine başardığını görünce aynı yeterliğe kendisinin de sahip olduğunu düşünür ve bireyde başarabileceği inancı oluşur. Aksi takdirde diğerlerinin başarısızlığını gözlemlemek, gözleyen gayretlerini olumsuz yönde etkiler. Sözel ikna da ise kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesi durumu söz konusudur. Bu anlamda yapılacak olumsuz yorumlar ve dönütler kişinin öz yeterlilik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir. Son olarak da kişinin bir etkinliği gerçekleştirirken içinde bulunduğu psikolojik durum yani duyuşsal deneyim de öz yeterlilik inançlarını etkilemektedir (Bandura, 1997).

Yapılan araştırmalar ile öz yeterlilik gelişmesinin performansı yükselttiği ve kişinin bir faaliyet için göstereceği çabayı, problemlerle karşılaştığında bu faaliyete devam etmek için göstereceği sebat düzeyini artırdığı ve olumsuz deneyimlerden sonra da kişinin çabuk toparlanmasını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öz yeterlilik inancının, gelecek performansı geçmiş performanstan ve bilişsel yetenek düzeyinden daha iyi yordaması da günümüzde bu kavramı önemli kılmıştır (Bandura, 1986). Eğitim öğretim hizmetlerinin amacı, bireylerin istedik davranışlarının arttırılmasını ya da bireylere istedik davranışlar kazandırılmasını sağlamaktır. Özellikle de bireylerin eğitim hayatının ilk kademeleri olan ilköğretim çağında, bireylerin davranışları henüz yeni şekillenmeye başlamış iken bu görevin yerine getirilmesi son derece önemlidir. Yine bu dönem çocuklarında görülen istenmeyen davranışlarla baş etme ve onların iyileştirilmesi de aynı ölçüde öneme sahiptir. İstenmeyen davranışlara karşı başa çıkma yöntemlerinin kullanılması ve başarılı olunmasında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerinin bir sonucu olan öz yeterlilik algılarının da önemli bir yeri vardır. Öğretmenin kendisini yeterli bulması ve kendine güvenmesi onun işini kolaylaştırmakta ve başarıya ulaşması yönünde önündeki engel olan ön yargı ve başaramama korkusunu kaldırmaktadır (Şahin Sak, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi, sınıf hâkimiyetleri ve kullandıkları öğretimsel stratejiler gibi birçok boyutu içeren bu iki konu oldukça önemlidir. İstenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş edebilme öğretmenlik mesleğinin önemli sorunlarından biridir. Öğretmenler, sınıf içindeki vakitlerinin önemli bir kısmını istenmeyen davranışlarla baş etmeye ayırırlar. Öğretmenlerin sorun davranışlara karşı doğru müdahalelerde bulunabilmeleri ve bu davranışlarla başa çıkmada etkili olabilmeleri için mesleki ve kişisel bakımdan yeterli olmaları ve bu yeterliliklerin de farkında olmaları gerekmektedir. Yani kısaca öz yeterlilik algılarının yüksek olması gerekmektedir. Araştırmada sınıf

öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemler ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen bulguların, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları önleyici yaklaşımların tespiti ve bu yaklaşımların etkililiğinin ortaya konması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırma sonuçlarının öğretmenlere, okul yöneticilerine ve eğitim bilimleri konusunda araştırma yapan kişilere hizmet etmesi, ön bilgiler sağlaması, düşünce, görüş ve yeni fikirler kazandırması açısından da önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında incelenen demografik değişkenler öğretmenlerin sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemleriyle ve öz yeterlilik algılarıyla ilişkisini ortaya çıkarma açısından araştırma verileri önemli katkılar sağlayacaktır. Literatür incelendiğinde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili pek çok araştırma (Hacıömeroğlu,2015; Sakallıoğlu, 2014; Keyik, 2014; Kayıkçı, 2013; Başar, 2011; İnce, 2011; Alkaş, 2010; Keleş, 2010; Genez Erçıktı, 2009; Sipahioğlu, 2008; Sarıtaş, 2006; Karakaş, 2005; Şahin, 2005; Atıcı, 2004; Atıcı, 2002; Türnüklü, Yıldız ve Zoraloğlu, 2001; Öztürk, 2001) yapılmıştır. Ayrıca Öz yeterlilik inancıyla ilgili de bir den çok çalışmalara ulaşılmıştır (Güneş, 2016; Uysal, 2013; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Karadeniz, 2011; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Özdemir, 2008; Özerkan, 2007). Ancak bu iki konunun birlikte ele alındığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmaya gerek duyulmuştur.

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ve bu yöntemlerin kullanım sıklıkları nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri; cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları okulun düzeyi, öğretmenlikteki kıdem ve görev yaptığı okuldaki toplam hizmet süreleri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri nedir?

4. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları okulun düzeyi, öğretmenlikteki kıdem ve görev yaptığı okuldaki toplam hizmet süreleri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemleri ve öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, nicel araştırma desenleri içerisinde betimsel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir konu hakkında katılımcıların ilgi, istek, beceri, görüş ya da davranış gibi özelliklerinin araştırıldığı nispeten daha büyük örneklem seçilerek gerçekleştirilen tarama araştırmalarıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2015). İlişkisel tarama modeli ise iki veya ikiden fazla değişken arasında değişimin varlığını ve derecesini belirlemede kullanılabilir olmasıdır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2000; Karasar, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerinde bulunan 98 ilkokulda görev yapmakta olan 1481 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (MEM, 2019). Araştırmanın örneklemi ise evren içerisinde rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 528

sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma evreninin 5000 kişi büyüklüğünde olduğunda örneklemin en az 356 kişi olması gerekmektedir (Balcı, 2004; Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Çalışmada örneklem olarak 528 öğretmene ulaşılmıştır. Bu durumda örneklemin evreni temsil etmesi için gerekli olan 356 sayısından fazla olduğundan örneklemin evreni temsil ettiği ve yeterli olduğu görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirleme ölçeği ve öğretmen öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır.

İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği: Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla Keleş (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup 30 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Keleş (2015) tarafından yapılan araştırmada Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup KMO değeri .79; Bartlett testi 3430.76; df: 561 ve $p = .000$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin 6 alt boyutta açıkladığı toplam varyans %49.89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach’s Alpha değeri $\alpha = 0.71$ ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise; Gerçeklik terapisi/kontrol modeli .86; Güvengen disiplin modeli .78; Öğretmen etkililiği modeli .64; Kounin modeli .73; Sosyal disiplin modeli .71; Davranış değiştirme modeli .61 olarak bulunmuştur.

Tablo 1: İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği Alt Boyutları, Maddeler ve Güvenirlik Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Gerçeklik terapisi/kontrol m	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	.86
Güvengen disiplin m.	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	8	.84
Öğretmen etkililiği m.	18, 19, 20	3	.86
Kounin m.	21, 22, 23	3	.89
Sosyal disiplin modeli m.	24, 25, 26	3	.91
Davranış değiştirme m.	27, 28, 29, 30	4	.78

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırmacı tarafından yeniden yapılmıştır. Bu kapsamda istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirleme ölçeğinin tamamına ilişkin Cronbach’s Alpha değeri $\alpha = 0.83$ bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları; Gerçeklik terapisi/kontrol modeli .86; Güvengen disiplin modeli .84; Öğretmen etkililiği modeli .86; Kounin modeli .89; Sosyal disiplin modeli .91; Davranış değiştirme modeli .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizi sonucunda ise KMO değeri .84; 6 faktörde açıklanan varyans ise toplamda 56.44 olarak bulunmuştur.

Öz Yeterlilik Ölçeği: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacı ile Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan 24 maddelik “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi olup 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Güneş (2016) tarafından yapılan araştırmada Öğretmen Öz Yeterlilikleri Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup KMO değeri .94; Bartlett testi 2526.137; df: 276 ve $p = .000$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış olup ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA= .06, CFI= .91, GFI= .85, AGFI= .81, RMR= .02 ve NFI= .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına

Aslan, H., & Alpaslan, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(4), 1177-1203. doi:[10.14687/jhs.v17i4.6089](https://doi.org/10.14687/jhs.v17i4.6089)

ilişkin Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.95$ ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise; Sınıf yönetimi .88; Öğretim stratejileri .84; Güdüleme .82; Öğrenci katılımı .82 olarak bulunmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Öz Yeterlilikleri Ölçeği Alt Boyutları, Maddeler ve Güvenirlik Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Sınıf yönetimi	13, 15, 16, 17, 19, 21, 22	7	.89
Öğretim stratejileri	7, 8, 10, 11, 18, 20	6	.87
Güdüleme	3, 4, 5, 6, 9	5	.87
Öğrenci katılımı	1, 2, 12, 14, 23, 24	6	.87

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırmacı tarafından yeniden yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmen öz yeterlilik ölçeği'nin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.94$ bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları; Sınıf yönetimi .89; Öğretim stratejileri .87; Güdüleme .87; Öğrenci katılımı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizi sonucunda ise KMO değeri .93; 4 faktörde açıklanan varyans ise toplamda 57.39 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla yukarıdaki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin 4 alt boyutta geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

İstenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirleme ve öğretmen öz yeterlilik ölçeklerine ilişkin puan aralıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2: İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilikleri Ölçeği Puan Aralıkları

İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği	Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği	Puan Aralıkları
Tamamen Katılmıyorum	Yetersiz	1.00-1.79
Katılmıyorum	Çok az yeterli	1.80-2.59
Kararsızım	Biraz yeterli	2.60-3.39
Katılıyorum	Oldukça yeterli	3.40-4.19
Tamamen Katılıyorum	Çok yeterli	4.20-5.00

2.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme araçları bizzat araştırmacı tarafından ilkokullardaki sınıf öğretmenlerine ulaştırılmış, gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçme araçlarının cevaplandırılması sağlanarak geri alınmıştır. Ölçekleri yanıtlayan öğretmenlerden isim belirtmemeleri istenmiş ve ölçeklerden elde edilecek verilerin yalnız araştırma için kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırma kapsamında 600 kişiye ölçekler uygulanmış ancak sağlıklı doldurulmadığı tespit edilen 72 ölçek uygulama dışında bırakılmıştır ve sonuç olarak 528 ölçek formu değerlendirilmeye alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesi için tanımlayıcı istatistiksel tekniklerle birlikte, dağılım ve kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi aşamasındaki normallik testi için uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarında p değerlerinin 0.05'ten küçük çıkması ve dolayısıyla dağılım normal olmadığı için iki kategorili değişkenlerin analizlerinde Mann Whithney U testi, 3 kategorili değişkenlerin analizlerinde ise Kruskal Wallis H testi ve yine alt kategoriler arasındaki farklılıkların tespiti için Mann Whithney U Testleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın örneklemini oluşturan 528 sınıf öğretmeniyle ilgili demografik bilgiler aşağıdaki verilmiştir.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %52.5'inin erkek, %47.5'inin kadın olduğu; %89.6'sının evli, %10.4'ünün bekar olduğu; %19.1'inin 1-10 yıl, %35.8'inin 10-20 yıl, %45.1'inin ise 21 yıl ve üzeri meslek kıdeme sahip oldukları; %32'sinin 1-3 yıl, %25.8'inin 4-6 yıl, %42.2'sinin ise 7 yıl ve üzeri sürede aynı kurumda çalıştıkları tespit edilmiştir.

3.1 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	n	Madde Sayısı	\bar{x}	Ss
1 Gerçeklik terapisi/kontrol modeli	528	9	4.29	4.16
2 Güvengen disiplin modeli	528	8	2.37	5.46
3 Öğretmen etkililiği modeli	528	3	3.84	2.32
4 Kounin modeli	528	3	3.31	2.76
5 Sosyal disiplin modeli	528	3	1.78	2.38
6 Davranış değiştirme modeli	528	4	2.98	2.98
Toplam	528	30	3.09	3.34

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada gerçeklik terapisi/ kontrol modeli alt boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde, güvengen disiplin modeli alt boyutunda “katılmıyorum” düzeyinde, öğretmen etkililiği alt boyutunda “katılıyorum” düzeyinde, kounin modeli alt boyutunda “kararsızım” düzeyinde, sosyal disiplin modeli alt boyutunda “tamamen katılmıyorum” düzeyinde, davranış değiştirme modeli alt boyutunda ise “kararsızım” düzeyinde oldukları görülmektedir. Genel itibarıyla sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede “orta” düzeyde ($\bar{x}=3.09$, $ss=3.34$) başarılı oldukları görülmektedir.

3.2 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 5: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Gerçeklik terapisi m.	Kadın	277	277.55	76880.00	31150.000	.038*
	Erkek	251	250.10	62776.00		
Güvengen disiplin m.	Kadın	277	259.87	71984.50	33481.500	.463
	Erkek	251	269.61	67671.50		
Öğretmen etkililiği m.	Kadın	277	256.47	71041.00	32538.000	.195
	Erkek	251	273.37	68615.00		
Kounin m.	Kadın	277	269.72	74713.00	33317.000	.405
	Erkek	251	258.74	64943.00		
Sosyal disiplin m.	Kadın	277	256.94	71173.00	32670.000	.220
	Erkek	251	272.84	68483.00		
Davranış değiştirme m.	Kadın	277	264.65	73308.00	34722.000	.981
	Erkek	251	264.33	66348.00		

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan gerçeklik terapisi/kontrol modelinde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, güvengen disiplin modeli, öğretmen etkililiği, kounin modeli, sosyal disiplin modeli, davranış değiştirme modelinde anlamlı farklılıkların meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Başka bir anlatımla, gerçeklik terapisi/kontrol modeli alt boyutunda, kadın öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmanın daha etkili olacağını düşünmektedirler.

Tablo 6: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Gerçeklik terapisi m.	Evli	473	266.54	126074.00	12042.000	.366
	Bekâr	55	246.95	13582.00		
Güvengen disiplin m.	Evli	473	270.11	127762.00	10354.000	.013*
	Bekâr	55	216.25	11894.00		
Öğretmen etkililiği m.	Evli	473	267.33	126446.50	11669.500	.203
	Bekâr	55	240.17	13209.50		
Kounin m.	Evli	473	267.13	126353.00	11763.000	.241
	Bekâr	55	241.87	13303.00		
Sosyal disiplin m.	Evli	473	265.67	125663.50	12452.500	.595
	Bekâr	55	254.41	13992.50		
Davranış değiştirme m.	Evli	473	269.70	127570.00	10546.000	.021*
	Bekâr	55	219.75	12086.00		

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan güvengen disiplin modeli ve davranış değiştirme modelinde anlamlı farklılıklar ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, öğretmen etkililiği, kounin modeli, sosyal disiplin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Anlamlı farklılık ortaya çıkan alt boyutların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, güvengen disiplin modeli alt boyutunda evli ($n=473$; $SO=270.11$) ve bekar ($n=55$; $SO=216.25$) öğretmenler arasında ($U=10354.0$; $p \leq .05$) evli öğretmenler lehine, davranış değiştirme modeli alt boyutunda ise evli ($n=473$; $SO=269.70$) ve bekar ($n=473$; $SO=219.75$) öğretmenler arasında ($U=10546.0$; $p \leq .05$) evli öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği görülmektedir.

Tablo 7: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Gerçeklik terapisi m.	Lisans	487	267.14	130099.50	8695.500	.168
	Lisansüstü	41	233.09	9556.50		
Güvengen disiplin m.	Lisans	487	265.72	129407.00	9388.000	.525
	Lisansüstü	41	249.98	10249.00		
Öğretmen etkililiği m.	Lisans	487	268.37	130696.50	8098.500	.041*
	Lisansüstü	41	218.52	8959.50		
Kounin m.	Lisans	487	268.59	130805.50	7989.500	.032*
	Lisansüstü	41	215.87	8850.50		
Sosyal disiplin m.	Lisans	487	264.64	128882.00	9913.000	.939
	Lisansüstü	41	262.78	10774.00		
Davranış değiştirme m.	Lisans	487	266.41	129739.50	9055.500	.320
	Lisansüstü	41	241.87	9916.50		

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve kounin modelinde anlamlı farklılıklar ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, güvengen disiplin modeli, davranış değiştirme modeli, sosyal disiplin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Anlamlı farklılık ortaya çıkan alt boyutların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, öğretmen etkililiği modeli alt boyutunda lisans ($n=487$; $SO=268.37$) ve lisansüstü ($n=41$; $SO=218.52$) öğretmenler arasında ($U=8098.500$; $p \leq .05$) lisans mezunu olan öğretmenler lehine, kounin modeli alt boyutunda ise lisans ($n=87$; $SO=268.59$) ve lisansüstü ($n=41$; $SO=215.87$) öğretmenler arasında ($U=7989.500$; $p \leq .05$) lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, eğitim durumu değişkeni açısından, lisans mezunu olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede öğretmen etkililiği ve kounin modeli alt boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha etkili oldukları söylenebilir.

Tablo 8: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	P	Farkın Kaynağı
Gerçeklik terapisi m.	1-10 yıl	101	242.64	4.034	.133	
	11-20 yıl	189	259.71			
	21 ve üzeri	238	277.58			
Güvengen disiplin m.	1-10 yıl	101	258.39	.217	.897	
	11-20 yıl	189	267.01			
	21 ve üzeri	238	265.10			
Öğretmen etkililiği m.	1-10 yıl	101	211.80	29.368	.000	*1-10 yıl ile
	11-20 yıl	189	246.69			11-20 yıl
	21 ve üzeri	238	301.01			*1-10 yıl ile
Kounin m.	1-10 yıl	101	308.22	12.281	.002	21ve üzeri yıl
	11-20 yıl	189	265.34			*11-20 yıl ile
	21 ve üzeri	238	245.28			21 ve üzeri yıl
Sosyal disiplin m.	1-10 yıl	101	281.70	4.084	.130	*1-10 yıl ile
	11-20 yıl	189	247.86			11-20 yıl
	21 ve üzeri	238	270.41			*1-10 yıl ile
Davranış değiştirme m.	1-10 yıl	101	252.96	7.807	.020	21ve üzeri yıl
	11-20 yıl	189	245.32			*11-20 yıl ile
	21 ve üzeri	238	284.63			21 ve üzeri yıl

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, ölçüğün alt boyutları olan öğretmen etkililiği, kounin modeli ve davranış değiştirme modelinde anlamlı farklılıklar ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, güvengen disiplin modeli, sosyal disiplin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Anlamlı farklılık meydana gelen alt gruplar arasında hangi kategoriler arasında farklılığın olduğunu tespit edilmesi amacıyla Mann-Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen etkililiği alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=211.80$) ile 11-20 yıl ($n=189$; $SO=246.69$) olanlar arasında 11-20 yıl olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=211.80$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=301.01$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 11-20 yıl ($n=189$; $SO=246.69$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=301.01$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=29.368$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Kounin modeli alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=308.22$) ile 11-20 yıl ($n=189$; $SO=265.34$) olanlar arasında 1-10 yıl olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=308.22$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=245.28$) olan öğretmenler arasında 1-10 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=12.281$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Davranış değiştirme modeli alt boyutunda mesleki kıdemi 11-20 yıl ($n=189$; $SO=245.32$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=284.63$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=7.807$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen etkililiği ve davranış değiştirme modeli alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada daha etkili oldukları; buna karşılık kounin modeli alt boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin azalmasına bağlı olarak istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma üzerinde daha etkili oldukları söylenebilir.

Tablo 9: Kurumdaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurumdaki Hizmet Süresi	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	P	Farkın Kaynağı
Gerçeklik terapisi m.	1-3 yıl	169	266.43	1.427	.490	
	4-6 yıl	136	251.49			
	7 yıl ve üzeri	223	270.97			
Güvengen disiplin m.	1-3 yıl	169	273.51	1.115	.573	
	4-6 yıl	136	265.35			
	7 yıl ve üzeri	223	257.15			
Öğretmen etkililiği m.	1-3 yıl	169	237.22	10.268	.006	*1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri
	4-6 yıl	136	263.00			
	7 yıl ve üzeri	223	286.09			
Kounin m.	1-3 yıl	169	281.62	3.848	.146	
	4-6 yıl	136	264.79			
	7 yıl ve üzeri	223	251.35			
Sosyal disiplin m.	1-3 yıl	169	238.60	7.747	.021	*1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri
	4-6 yıl	136	271.92			
	7 yıl ve üzeri	223	279.60			
Davranış değiştirme m.	1-3 yıl	169	268.13	.220	.896	
	4-6 yıl	136	265.63			
	7 yıl ve üzeri	223	261.06			

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve sosyal disiplin modelinde anlamlı farklılıklar ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, güvengen disiplin modeli, kounin modeli ve davranış değiştirme modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Anlamlı farklılık meydana gelen alt gruplar arasında hangi kategoriler arasında farklılığın olduğunu tespit edilmesi amacıyla Mann-Whitney-U testi yapılmıştır.

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen etkililiği alt boyutunda 1-3 yıl ($n=169$; $SO=237.22$) ile 7 yıl ve üzeri ($n=223$; $SO=286.09$) olanlar arasında kurumdaki hizmet süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Sosyal disiplin modeli alt boyutunda ise 1-3 yıl ($n=169$; $SO=238.60$) ile 7 yıl ve üzeri ($n=223$; $SO=279.60$) olanlar arasında kurumdaki hizmet süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen etkililiği ve sosyal disiplin modeli alt boyutlarında kurumdaki hizmet süresinin yüksek olmasının istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada daha etkili olduğu söylenebilir.

3.3 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri Nedir?

Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	n	Madde Sayısı	\bar{x}	ss
1 Sınıf yönetimi	528	7	3.93	3.45
2 Öğretim stratejileri	528	6	4.11	2.70
3 Güdüleme	528	5	4.04	2.46
4 Öğrenci katılımı	528	6	3.83	2.97
Toplam	528	24	3.97	2.89

Öz yeterlilik ölçeği alt boyutları aritmetik ortalama puanlarına göre incelendiğinde, sınıf yönetimi alt boyutunda 7 madde olup bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 35 en düşük puan ise 7'dir. Öğretim stratejileri alt boyutunda 6 madde olup bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30 iken en düşük puan 6'dır. Güdüleme alt boyutunda 5 madde olup bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 25 iken en düşük puan ise 5'tir. Öğrenci katılımı alt boyutunda toplamda 6 madde olup bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30 iken en düşük puan 6'dır. Tablo 15'de yer alan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeylerine yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeylerinin, ölçeğin bütünü için "oldukça yeterli" düzeyde ($\bar{x}=3.97$, $ss=2.89$) olduğu söylenebilir. Sonuçlar alt boyutlara göre analiz edildiğinde ise sınıf öğretmenlerinin alt boyutlar arasında en yüksek düzeyde Öğretim Stratejileri ($\bar{x}=4.11$, $ss=2.70$) algısına sahip oldukları görülmektedir.

3.4 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 11: Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Sınıf yönetimi	Kadın	277	270.12	74823.00	33207.000	.371
	Erkek	251	258.30	64833.00		
Öğretim stratejileri	Kadın	277	272.99	75617.00	32413.000	.175
	Erkek	251	255.14	64039.00		
Güdüleme	Kadın	277	283.01	78394.50	29635.500	.003*
	Erkek	251	244.07	61261.50		
Öğrenci Katılımı	Kadın	277	273.56	75775.00	32255.000	.149
	Erkek	251	254.51	63881.00		

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında analiz edildiğinde, güdüleme alt boyutunda anlamlı farklılık meydana gelmekte iken; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$)

görülmektedir. Sıra ortalama puanları incelendiğinde güdüleme alt boyutunda kadın (n=277; SO=283.01) ve erkek (n=251; SO=244.07) öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın (U=29635.500; p<.05) meydana geldiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları güdüleme alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 12: Medeni Durum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Sınıf yönetimi	Evli	473	265.57	125615.00	12501.000	.634
	Bekâr	55	255.29	14041.00		
Öğretim stratejileri	Evli	473	265.21	125446.50	12669.500	.750
	Bekâr	55	258.35	14209.50		
Güdüleme	Evli	473	264.77	125236.00	12880.000	.904
	Bekâr	55	262.18	14420.00		
Öğrenci Katılımı	Evli	473	263.96	124852.50	12751.500	.810
	Bekâr	55	269.15	14803.50		

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları medeni durum değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında analiz edildiğinde evli ve bekar alt kategorileri arasında karşılaştırmalar yapıldığında, ölçeği alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p>.05) tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde medeni durum değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 13: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Sınıf yönetimi	Lisans	487	266.79	129926.50	8868.500	.232
	Lisansüstü	41	237.30	9729.50		
Öğretim stratejileri	Lisans	487	265.45	129273.00	9522.000	.619
	Lisansüstü	41	253.24	10383.00		
Güdüleme	Lisans	487	266.33	129700.50	9094.500	.336
	Lisansüstü	41	242.82	9955.50		
Öğrenci Katılımı	Lisans	487	263.82	128480.00	9652.000	.722
	Lisansüstü	41	272.59	11176.00		

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları eğitim durumu değişkenine göre Mann-Whitney-U testi ile analiz edildiğinde, ölçeğin alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında kategoriler arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p>.05) tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde eğitim durumu değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 14: Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	P	Farkın Kaynağı
Sınıf yönetimi	1-10 yıl	101	237.15	4.915	.086	
	11-20 yıl	189	263.34			
	21 ve üzeri	238	277.03			
Öğretim stratejileri	1-10 yıl	101	236.78	6.237	.044	*1-10 yıl ile 21ve üzeri yıl
	11-20 yıl	189	259.38			
	21 ve üzeri	238	280.33			
Güdüleme	1-10 yıl	101	236.28	8.997	.011	*1-10 yıl ile 21ve üzeri yıl
	11-20 yıl	189	253.69			
	21 ve üzeri	238	285.07			
Öğrenci Katılımı	1-10 yıl	101	237.30	7.500	.024	*1-10 yıl ile 21ve üzeri yıl
	11-20 yıl	189	255.61			
	21 ve üzeri	238	283.10			

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre kıdem değişkeni bakımından öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) tespit edilmiştir. Meydana gelen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla alt kategoriler arasında Mann-Whitney-U testi yapılmıştır.

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretim stratejileri alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=236.78$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=280.33$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=6.237$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Güdüleme alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=236.28$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=28.07$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 11-20 yıl ($n=189$; $SO=253.69$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=285.07$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=8.997$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Öğrenci katılımı alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=237.30$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=283.10$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=7.500$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Kıdem değişkenine göre sıra ortalama puanları incelendiğinde öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında mesleki kıdemin artmasına bağlı olarak öğretmen öz yeterlilik algı düzeylerinin de artmakta olduğu görülmektedir.

	r	1.000	.194	.219	-.050	-.054	-.052	-.056
Kounin modeli	p	.	.000	.000	.249	.219	.230	.198
	N	528	528	528	528	528	528	528
Sosyal disiplin modeli	r		1.000	.190	-.132	-.155	-.196	-.161
	p		.	.000	.002	.000	.000	.000
	N		528	528	528	528	528	528
Davranış değiştirme modeli	r			1.000	.115	.052	.074	.123
	p			.	.008	.235	.088	.005
	N			528	528	528	528	528
Sınıf yönetimi	r				1.000	.702	.640	.718
	p				.	.000	.000	.000
	N				528	528	528	528
Öğretim stratejileri	r					1.000	.620	.669
	p					.	.000	.000
	N					528	528	528
Güdüleme	r						1.000	.652
	p						.	.000
	N						528	528
Öğrenci katılımı	r							1.000
	p							.
	N							528

Not: GT: Gerçeklik terapisi/kontrol modeli; GD: Güvengen disiplin modeli; ÖE: Öğretmen etkililiği modeli; KM: Kounin modeli; SDM: Sosyal disiplin modeli; DD: Davranış Değiştirme modeli; SY: Sınıf yönetimi; ÖS: Öğretim stratejileri; G: Güdüleme; ÖK: Öğrenci katılımı Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışları önlemede kullandıkları stratejiler ile öz yeterlilik algıları ve bazı değişkenler açısından aralarındaki ilişkiler korelasyon analizi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda anlamlı pozitif ve negatif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden gerçeklik terapisi/kontrol modeli alt boyutu ile güvengen disiplin modeli ($r=-.216$, $p=.00$) ve sosyal disiplin modeli ($r=-.252$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca gerçeklik terapisi/kontrol modeli alt boyutu ile öğretmen etkililiği modeli ($r=.220$, $p=.00$), kounin modeli ($r=.088$, $p=.04$) ve davranış değiştirme modeli ($r=.141$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ($p\leq.05$) meydana gelmekte iken; öz yeterlilik algıları ölçeğinin alt boyutları olan sınıf yönetimi ($r=.355$, $p=.00$), öğretim stratejileri ($r=.325$, $p=.00$), güdüleme ($r=.395$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=.387$, $p=.00$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden güvengen disiplin modeli ile öğretmen etkililiği modeli ($r=.312$, $p=.00$), kounin modeli ($r=.391$, $p=.00$), sosyal disiplin modeli ($r=.486$, $p=.00$) ve davranış değiştirme modeli ($r=.200$, $p=.00$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir. Buna karşılık güvengen disiplin modeli ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutları olan sınıf yönetimi ($r=-.131$, $p=.00$), öğretim stratejileri ($r=-.139$, $p=.00$), güdüleme ($r=-.156$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=-.173$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden öğretmen etkililiği modeli ile kounin modeli ($r=.272$, $p=.00$) ve davranış değiştirme modeli ($r=.251$, $p=.00$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen etkililiği modeli ile öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutlarından olan öğretim stratejileri ($r=.101$, $p=.00$)

ve güdüleme ($r=.132$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden kounin modeli ile sosyal disiplin modeli ($r=.194$, $p=.00$) ve davranış değiştirme modeli ($r=.219$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden sosyal disiplin modeli ile davranış değiştirme modeli ($r=.190$, $p=.00$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin ($p\leq.05$) meydana geldiği; buna karşılık öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan sınıf yönetimi ($r=-.132$, $p=.00$), öğretim stratejileri ($r=-.155$, $p=.00$), güdüleme ($r=-.196$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=-.161$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden davranış değiştirme modeli ile öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutları olan sınıf yönetimi ($r=.115$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=.123$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutlarından olan sınıf yönetimi ile öğretim stratejileri ($r=.702$, $p=.00$), güdüleme ($r=.640$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=.718$, $p=.00$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutlarından olan öğretim stratejileri alt boyutu ile güdüleme ($r=.620$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=.669$, $p=.00$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutlarından olan güdüleme ile öğrenci katılımı ($r=.652$, $p=.00$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bilgiler doğrultusunda istenmeyen davranışlar ölçeği alt boyutları arasında genel itibariyle düşük düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmen öz yeterlilik ölçeği alt boyutları arasında ise orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İstenmeyen davranışlara karşı kullanılan gerçeklik terapisi modeli ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenci gelişimi üzerinde olumsuz etki bırakabilecek modeller ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasında ise düşük düzey negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada gerçeklik terapisi/ kontrol modeli alt boyutunda iyi oldukları söylenebilir. Ancak ölçeğin diğer alt boyutları olan, güvengen disiplin, öğretmen etkililiği, kounin, sosyal disiplin ve davranış değiştirme modelleri alt boyutlarında istenmeyen davranışlar ile orta düzeyde baştetikleri söylenebilir. Bu bağlamda ölçeğin maddeleri dikkate alındığında öğretmenlerin, çocuklar herhangi bir istenmeyen davranış sergilediklerinde davranış düşünmeye yönlendirdikleri, çocukların istenmeyen davranışını neden gösterdiklerini sorguladıkları, ortaya konulan davranışın yanlış olduğunu öğrenciye fark ettirdikleri, olumsuz davranış gösteren çocuklarla konuştukları, istenmeyen davranış ortaya çıktığında dikkatlerin toplanması için kısa süreli oyunlar oynattıkları, ses seviyesini yükseltip alçaltarak öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalıştıkları, istenmeyen davranışlara karşı veli ile görüşerek sorunlara çözüm aradıkları gibi konularda başarılı oldukları ve istenmeyen davranışlarla baş etmede bu yöntemlere daha sık başvurdukları söylenebilir. Aküzüm ve Nazlı (2017), Aymaz (2018), Danalıoğlu (2009), Elban (2009), Karakaş (2005), Keskin (2009), Kutlu (2006), Nezihoğlu ve Sabancı (2010), Sipahioğlu (2008), Yiğit (2001), Yüksel'in (2005) yapmış oldukları araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna karşılık Alkan (2007), Sadık ve Aslan (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en sık kullandıkları baş etme yöntemleri arasında ceza verme olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları baş etme yöntemlerini seçerken, genel itibarıyla öğrencilerin kişiliklerini zedeleyecek, onur ve gururlarını kırarak, onların temel haklarını hiçe sayacak ve toplum içerisinde küçük düşürecek yöntemleri çoğunlukla tercih etmediklerini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında öğrencileri disiplinden tamamen soğutup uzaklaştıracak negatif yaklaşımlar sergilemediklerini de ifade eder (Keleş, 2010). Bazı öğrenci davranışları belirli yaptırımlar uygulamadan aşılamayacağı için öğretmenler belirli düzeyde yaptırımlara ihtiyaç duyabilirler. Bu maddeler, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları yöntemlerin, öğrenciye tekrarı için cesaret vermeyecek ve öğrencinin disiplinin gerekliliğini unutmamasını sağlayacak derecede ölçülü bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre gerçeklik terapisi/kontrol modelinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olurken güvengen disiplin modeli, öğretmen etkililiği, kounin modeli, sosyal disiplin modeli, davranış değiştirme modellerinde anlamlı farklılıkların meydana gelmediği, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede cinsiyet faktörünün belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genez Erçıktı (2009), Hanedar (2018), İnce (2011), Kayıkçı (2013), Keleş (2010), Sakallıoğlu (2014), Sipahioğlu (2008), Şahin (2005) yaptıkları çalışmalarda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında ve bu davranışlara öğretmenlerin gösterdikleri tepkilerde cinsiyet değişkenine göre farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Teymuroğlu (2011) ve Sayın'ın (2001) yaptığı çalışmada ise erkek öğretmenlerin cezalandırıcı yöntemleri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Gözütok'un (1992) yaptığı çalışmada sınıf içi disiplini sağlamak amacıyla kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu disiplin davranışı içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin puanlarının bekar olanlara göre tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu, ölçeğin alt boyutları olan güvengen disiplin modeli ve davranış değiştirme modelinde evliler lehine anlamlı farklılıklar meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla istenmeyen davranışlarla baş etmede medeni durum değişkeninin etkili olduğu söylenebilir. Teymuroğlu (2011) yaptığı çalışmada istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşırken Hanedar (2018) ve Keleş (2010) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı ortaya koydukları yöntemlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin puanlarının lisansüstü olanlara göre tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve kounin modelinde lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Hanedar (2018), Kayıkçı (2013) ve Keleş'in (2010) yaptığı çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, öğretmen etkililiği ve davranış değiştirme modeli alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına bağlı olarak sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada daha etkili oldukları; buna karşılık kounin modeli alt boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin azalmasına bağlı olarak istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gözütok'un (1992) çalışmasında ise mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumlu disiplin davranışı içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Hanedar (2018), Sakallıoğlu (2014) ve Sipahioğlu'nun (2008) yaptığı çalışmalarda kıdem

değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve sosyal disiplin modelinde kurumdaki hizmet süresi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılıklar meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Keleş (2010) ve Hanedar'ın (2018) yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemlerinin görev yaptıkları kurumdaki toplam hizmet sürelerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elden edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algı düzeylerinin “oldukça yeterli” seviyede olduğu görülmüştür. Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen sonuçlara göre güdüleme alt boyutunda, kadın öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekici'nin (2006), Nazıf Toy ve Duru (2016), Sünbül ve Arslan (2006), Zengin Kapıcı (2003) yaptıkları çalışmalarda kadın öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmışlardır. Ortaya çıkan bu sonuçlar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Korkut ve Babaoğlu (2012), Okursoy (2016) ve Say (2005) da yaptıkları çalışmalarda erkek öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmışlardır. Ay (2005), Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Benzer (2011), Bozbaş (2015), Gençtürk (2008), Güneş (2016), Güven (2005), Karadeniz (2011), Kasap (2012), Koçak Usluel (2006), Koparan, Öztürk ve Korkmaz (2011), Kuş (2005), Özerkan (2007), Turcan (2011), Türk (2008), Uysal (2013), Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008), Aslan ve Doğan (2017), Yorgancı ve Bozgeyikli'nin (2016) çalışmalarında öğretmen öz yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde medeni durum değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bozbaş (2015), Güneş (2016), Kesgin (2006), Türk (2008), Yorgancı ve Bozgeyikli (2016) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin medeni durumlarıyla öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer (2011) ve Okursoy (2016) ise yaptıkları çalışmalarda evli öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde eğitim durumu değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı görülmüştür. Benzer (2011), Bozbaş (2015), Güneş (2016), Kesgin (2006), Nazıf Toy ve Duru (2016), Say (2005), Türk (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarıyla eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Kasap (2012), yaptığı çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek öz yeterlilik inançlarına sahip oldukları; Tepe (2011) yaptığı çalışmada önlisans mezunu öğretmenlerin en yüksek öz yeterlilik inançlarına sahip oldukları ve Okursoy (2016) da yaptığı çalışmada eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin en yüksek öz yeterlilik inançlarına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları mesleki kıdem değişkeni bakımından, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına bağlı olarak öz yeterlilik algı düzeylerinin de artmakta olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Ay (2005), Benzer (2011), Gençtürk (2008), Güneş (2016), Okursoy (2016), Say (2005), Sünbül ve Arslan (2006), Tepe (2011), Tschannen-Moran ve Hoy (2007), Turcan (2011), Zengin Kapıcı'nın (2003) çalışmalarında yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla benzer özellik göstermektedir. Karadeniz (2011), Sağlam (2007) yaptıkları çalışmada mesleki kıdem arttığında öz yeterlilik inancının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Bozbaş (2015),

Demir (2015), Ekici (2006), Ercan (2007), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Kesgin (2006), Korkut ve Babaoğlu (2012), Özerkan (2007), Türk (2008), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu'nun (2008) araştırma sonuçlarına göre kıdem değişkeninin öğretmen öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuç ise araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kurumdaki hizmet süresi değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Türk'ün (2008) araştırma sonuçlarına göre öğretmen öz yeterlilik algısının öğretmenin görev yaptığı okuldaki toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu saptanmıştır. Farklılığın okulda 6-10 yıl çalışmış grup ile 1-5 yıl çalışmış grup arasında olduğu ve 1-5 yıl çalışmış grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları öğretmenlerin *görev yaptığı okuldaki toplam hizmet* süresi değişkenine göre analiz edildiğinde “Bir öğrencinin başarısının artması benim öğretmen olarak çaba göstermeme bağlıdır, Asıl etkili olan aile olduğu için, öğretmen olarak öğrenci başarısı üzerindeki etkim sınırlı olacaktır, Derste disiplinin sağlanması için uygulanacak yeni teknikleri biliyorum” gibi maddelerde aynı okulda 4-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu; “Asıl etkili olan aile olduğu için, öğretmen olarak öğrenci başarısı üzerindeki etkim sınırlı olacaktır, Alanımla ilgili konuların nasıl öğretilceğini ilişkin bilgi ve becerilerim yeterlidir, Başka etkenlerin yanında öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi çok fazla değildir, Derste disiplinin sağlanması için uygulanacak yeni teknikleri biliyorum” gibi maddelerde ise 7 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenin görev yaptığı okulda çalışma süresinin fazla olmasının, öz güven düzeyinin yükselmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda istenmeyen davranışlar ölçeği alt boyutları arasında genel itibarıyla düşük düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmen öz yeterlilik ölçeği alt boyutları arasında ise orta düzey pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. İstenmeyen davranışlara karşı kullanılan gerçeklik terapisi modeli ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenci gelişimi üzerinde olumsuz etki bırakabilecek modeller ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasında ise düşük düzey negatif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akçadağ, T. (2012). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.). Etkili sınıf yönetimi içinde (s. 269-302). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aküzüm, C. ve Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(2), 88-102.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Alkaş, B. (2010). *İlköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2017). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(1), 172-191.
- Atcı, A. (2004). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf içi problem davranışlara yönelik müdahalelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Atıcı, M. (2002). Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi*, 29, 9-26.
- Ay, M. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- Aymaz, U. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları baş etme yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayra, M. ve Kösterelioglu, İ. (2016). Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(17), 81-101.
- Bandura. A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura. A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Başar, H. (1994). Sınıf yönetimi. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Boyacı, A. (2008). Sorun davranışları yönetmek. M. Çelikten (Ed.). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (s. 210-253). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Danalıoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5.sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, T. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 6(24), 87-96.
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Elma, C. (2018). Sınıf içi istenmeyen davranışlar ve yönetimi. T. Argon, ve Ş. Sezgin Nartgün (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (193-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Genez Erçaktı, U. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökkyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.

- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Gözütok, F. D. (1992). Disiplin sağlamada öğretmen davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 83-99.
- Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlilik algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hacıömeroğlu, N. (2015). *Sınıf yönetimini olumsuz olarak etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Hanedar, A. N. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karadeniz, B. C. (2011). Öğretmenlerin coğrafya öz yeterlilik inançları. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(35), 28-47.
- Karakaş, N. B. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel (32. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kayıkcı, M. (2013). *İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yolları (Ödül ceza yöntemi)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi Erken Müdahale içinde* (s. 361-367). Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Adana.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Koçak Usluel, Y. (2006). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı yeterliklerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 233-243.

- Koparan, Ş., Öztürk, F. ve Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlilik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61.
- Korkmaz, İ. (2003). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s. 171-172). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kuş, E. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlilik inançları ve bilgisayar destekli öğretim yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, O. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Milli Eğitim Müdürlüğü. (2019). *2015-2019 Stratejik Planı*, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Nazıf Toy, S. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Nezihoğlu, G. Ö. ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 41-53.
- Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özçalı, S. (2007). *Possible effects of in-service education on efl teachers professional development in terms of teacher efficacy and reflective thinking* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, B. (2007). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s. 149-191). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sadık, F. ve Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115-138.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlilikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sakallıoğlu, A. (2014). *Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bunları yönetmede kullandıkları stratejiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışının değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-186.
- Say, M. (2005). *Fen öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sipahioğlu, E. (2008). *İlköğretim 1. kademe sınıfı için istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri (Narlıdere ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 217– 231.
- Şahin, O. (2005). *İlköğretim okulları 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri istenmeyen davranışların görülme derecesi ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri (Bolu örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şahin Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 101-120.
- Tepe, D. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Teymuroğlu, B. (2011). Sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin sınıf içerisinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılacak yöntemlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, W. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, W. A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Turcan, H. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik alguları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türnüklü, A., Yıldız, V. ve Zoraloğlu, R. Y. (2001). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sorunlu davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yiğit, B. (2001). İlköğretim öğrencilerinde görülen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin önlemek için izlediği yaklaşımlar. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 15-25.
- Yorgancı, A. E. ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algularıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1. 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Zengin Kapıcı, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik alguları ve sınıf içi iletişim örüntüleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Extended English Summary

Introduction

The classroom management skill of the teacher plays an important role in the effective maintenance of educational activities. There are students with different characters, cultures, traditions and customs in the classroom. The important thing here is to prevent conflict of these differences and to actively carry out educational activities. However, teachers may encounter some problems while achieving this goal. Because students carry the value judgments and behavioral patterns they have acquired until that age into the classroom environment and as a result, undesired student

behaviors emerge. In addition to the desired behaviors such as participating in the class, asking questions, answering the question, listening to the teacher, such undesired behaviors as not attending the class, damaging the belongings of your friends, being unprepared, speaking loudly in the classroom, secret speech, opposing the teacher, looking outside through the window, eating or drinking, making inappropriate jokes, sleeping, etc (Başar, 1994; Öztürk, 2007; Akçadağ, 2012) can be encountered. The actions to be used to deal with undesired student behaviors can be listed as follows (Başar, 1994; Aydın, 2013): Understanding the problem, ignoring, warning, drawing attention, making changes in the course, giving responsibility, talking to the student, communicating with the school administration and guidance service, using the reward and punishment system.

It is not enough to have the knowledge and skills required to carry out an action. In addition to these, the individual must also have a personal belief that he / she can successfully perform an action in different and unexpected situations (Bandura, 1950; as cited in Özçallı, 2007). This belief, which is called self-efficacy perception, is named as teacher efficacy (perception of teacher self-efficacy) in educational research. As a result of the researches, it is known that teachers with high self-efficacy perception are more open to new ideas, communicate more easily with difficult students and send less students to guidance services, prefer a collaborative work environment, and create a positive classroom environment (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998; cited by Gençtürk, 2008).

The aim of education and training services is to increase the desired behaviors of individuals or to provide individuals with the desired behaviors. Self-efficacy perceptions, which are a result of teachers' professional knowledge, skills and experiences, have an important place in the use of coping methods against undesirable behaviors and success. In this context, this research is important in terms of revealing the relationship between the methods used by classroom teachers in dealing with undesirable behaviors and their self-efficacy perceptions. In addition, it is seen that there are no studies in the literature that deal with the subject areas of undesired student behavior and teacher self-efficacy together. Based on all these ideas, the purpose of this study is to determine the relationship between self-efficacy perceptions of classroom teachers and the coping methods they used against undesirable student behaviors. In that regard, the following questions were attempted to answer:

1. What are the coping methods used by classroom teachers against undesirable behaviors they encounter in classroom management and how often are these methods used?
2. Do the classroom teachers' coping methods they use against undesirable behaviors they encounter in classroom management and their self-efficacy perception levels differ in terms of the variables of gender, marital status, the level of the school they graduated from, the seniority in teaching and the total length of service at the school where they work?
3. What are the self-efficacy levels of classroom teachers?
4. Is there a significant relationship between the coping methods the classroom teachers used against undesirable student behaviors and their self-efficacy perceptions?

Method

In this study, which examines the relationship between the coping methods used by classroom teachers against undesirable student behaviors and their self-efficacy perceptions, the relational survey method was used. The population of the study consists of 1481 classroom teachers working in schools in Samsun's central districts in the 2018-2019 academic year and the sample of the study includes 528 classroom teachers selected by random sampling method. The scales of "The Scale for Determining the Strategies Used by Preschool Teachers Against Undesirable Behaviors in Classroom Management" developed by Keleş (2015) and "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005) were used to collect data. The Mann Whithney U and the Kruskal Wallis H test for the analysis of the variables of 3 categories were used to analyze the data.

Conclusion

According to the results obtained from the first sub-problem of the study, it can be said that classroom teachers cope well with undesirable behavior in the sub-dimension of reality therapy / control model. However, it can be said that they deal with undesirable behaviors at a moderate level in the other sub-dimensions of the scale, such as confident discipline, teacher effectiveness, codeine, social discipline and behavior change models.

According to the results obtained from the second sub-problem of the study, while there was a significant difference in favor of female teachers in reality therapy / control model dimension; no significant differences were found in the sub-dimensions of confident discipline model, teacher effectiveness, kounin model, social discipline model, behavior change models and it was concluded that the gender factor is not a determining factor to prevent undesired student behaviors. When the classroom teachers were examined in terms of the marital status variable, it was concluded that the scores of the married teachers were higher in all sub-dimensions than the single ones, and significant differences were found in favor of married people in the sub-dimensions of the trustworthy discipline model and behavior change models. Therefore, it can be argued that the marital status variable is effective in coping with undesirable behaviors. According to the educational status variable, it was concluded that the scores of teachers with undergraduate education were higher in all sub-dimensions, and that significant differences were found in favor of undergraduate teachers in the sub-dimensions of teacher effectiveness and the kounin model. In terms of the service time variable, it was concluded that there were significant differences in favor of those with high service time in the institution in the sub-dimensions of teacher effectiveness and social discipline model.

According to the results obtained from the third sub-problem of the study, it was revealed that the self-efficacy perception levels of classroom teachers were found at a "quite sufficient" level.

According to the results obtained from the fourth sub-problem of the study, it has been determined that there is a low level of relationship between the sub-dimensions of "The Scale for Determining the Strategies Used by Preschool Teachers Against Undesirable Behaviors in Classroom Management" and there is a moderate positive significant relationship between sub-dimensions of teacher self-efficacy scale. Within this context, it can be argued that teachers with high self-efficacy beliefs mostly preferred student-centered models to cope with undesired student behaviors.