PEGEM EĞİTİM ve ÖĞRETİM DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF EDUCATION and INSTRUCTION

Article Type:
Research Paper

Original Title of Article:
Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers

Turkish Title of Article:
Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygısını yordayan değişkenler

Author(s):
Emine ÖNDER, Yurdagül ÖNDER ÖZ

For Cite in:
Önder, E. & Önder Öz, Y. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8*(4), 645-664, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.025

Makale Türü:
Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:
Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers

Makalenin Türkçe Başlığı:
Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygısını yordayan değişkenler

Yazar(lar):
Emine ÖNDER, Yurdagül ÖNDER ÖZ

Kaynak Gösterimi İçin:
Önder, E. & Önder Öz, Y. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8*(4), 645-664, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.025

PEGEMAKADEMİ

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8(4), 2018, 645-664

www.pegegog.net

Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers

Emine ÖNDER [*a], Yurdagül ÖNDER ÖZ [b]**

[a] Mehmet Akif Ersoy University, Education Faculty, Burdur/Turkey
[b] Ministry of National Education, Kozayağı Primary School, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2018.025

Article History:
Received 04 June 2017
Revised 28 November 2017
Accepted 02 February 2018
Online 12 June 2018

Keywords:
Classroom management anxiety,
Pre-service teacher,
Student of education faculty,
Pedagogical formation program.

Article Type:
Research paper

Abstract

This study aims to determine level of pre-service teachers' classroom management anxiety and variables predicting classroom management anxiety. The study is designed following relational screening model. Research study group consists of 468 high school students. Research data was collected via classroom management anxiety scale. Descriptive analyses, t-test and multivariate regression analyses were used to analyse data in this study. Classroom management anxieties of the education faculty students and the pedagogical training certificate program students were found to be at similar and low levels. It was identified in the study that classroom management, providing motivation, facing unexpected situations and management of hard groups dimensions varied significantly according to whether participants were students of education faculty or students of certification program; providing motivation and professional competence varied significantly according to participants' bachelor's degree programs. It was determined in the study that dimensions apart from establishing positive learning environment varied significantly according to gender; and perception of professional competence, providing motivation and management of difficult groups dimensions varied significantly according to whether participants had teaching experience. In addition, it was observed that bachelor's degree program, experience and duration of experience together explained 18.00% of pre-service teachers' classroom management anxiety.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ve sınıf yönetimi kaygısını yordayan değişkenler

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2018.025

Makale Geçmişi:
Geliş 04 Haziran 2017
Düzeltme 28 Kasım 2017
Kabul 02 Şubat 2018
Çevrimiçi 12 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:
Sınıf yönetimi kaygısı,
Öğretmen adayı,
Eğitim fakültesi öğrencisi,
Formasyon programı öğrencisi.

Makale Türü:
Özgün makale

Öz

Araştırmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeyini ve sınıf yönetimi kaygısını yordayan değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 468 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri sınıf yönetme kaygısı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada veriler, betimleyici analizler, t-testi ve çok değişkenli regresyon ile analiz edilmiştir. Araştırmada, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi kaygılarının birbirine benzer ve düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim fakültesi ve sertifika programı öğrencisi olma durumuna sınıf yönetiminin motivasyonu sağlama, beklenmedik durumlarla karşılaşma ve zor grupların yönetimi boyutlarının; eğitim aldıkları lisans programlarına göre ise, motivasyonu sağlama ve mesleki yeterlik boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Cinsiyet açısından olumlu öğrenme ortamı oluşturma dışındaki diğer boyutların; öğretmenlik deneyimi olup olmama durumuna göre ise mesleki yeterlik algısı, motivasyonu sağlama ve zor grupların yönetimi boyutlarının anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygısının %18.00'inin bölüm, deneyim ve deneyim süresi tarafından açıklandığı görülmüştür.

[*] **Author:** eonder@mehmetakif.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-6912-0383
[**] **Author:** yonder81@mynet.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-8217-436X

Introduction

A teacher should mainly be able to remove obstacles hindering teaching and establish positive atmosphere for providing his/her basic duty, namely teaching. Establishing such an environment in classroom, however, is related to teacher's sufficient knowledge in terms of classroom management and his/her ability to use such information. That is, because classroom management is the process of establishing and maintaining a suitable learning environment (Good & Brophy, 2000). Classroom management covers efforts towards elimination of obstacles before teachers' and students' activities and efforts towards regulating and executing of academic and administrative activities by teacher with a view to establish targeted education in classroom. In this regard, beyond knowing just how to teach, teacher should also know how to solve problems encountered in the course of education (Başar, 2001). Teachers are expected to be both effective educators and effective managers; in addition to integrating versatile, fast and unforeseen events simultaneously for the purpose of classroom objectives (Önder & Karataş, 2016) and creating a harmony from different sounds just like a conductor does (Lemlech, 1999). Therefore, classroom management is not an easy task, but it is among the most difficult duties for pre-service teachers and beginner teachers who report that they feel unprepared for coping with this difficulty (Evertson & Weinstein, 2006; Rieg, Paquette & Chen, 2007; Taşdan & Kantos, 2007). When studies conducted on the subject are examined, it is apparent that this situation is a problem observed around the world (Al-Zu'bi, 2013; Gal, 2006; Hammond Stoughton, 2007; Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005; Öztürk, 2014; Ulvik, Smith & Helleve, 2009; Woodcock & Reupert, 2012). It is understood that inexperienced teachers spend most of their energy and effort to control classroom and use around 50.00 % of education duration to organize in-class order (Jones, 2007). These teachers seem to perceive classroom management as the most important source of anxiety (Evertson & Weinstein, 2006; Goyette, Dore & Dion, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Jones & Jones, 2007; Lampadan, 2014; Morton, Vesco, Williams & Awender, 1997; Vaezi & Fallah, 2011; Wagner, 2009; Zhai, Raver & Li-Grining, 2011).

Anxiety, in general, is the state of uneasiness, fear, and distress a person feels about a certain event or situation (Işık, 1996). In this case, classroom management anxiety is considered as subjective fear that teachers feel in classroom. This type of anxiety seems to be a situation in which teachers feel nervous, troubled and non-relaxed for various issues towards managing a positive teaching and learning environment. This anxiety may stem from a teacher's personality trait, also from his/her lack of knowledge about classroom management, lack of enough application experience and lack of field knowledge (Oral, 2012). Lampadan (2014) has listed lack of self-confidence and experience among the reasons of classroom management anxiety. Besides, pre-service teachers' speculations regarding the difficulty of classroom management and regarding the fact that teacher-student conflict is the main source anxiety are also determinative in such anxieties (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Increase in number of students and related experiences of learning difficulties mainly concern teachers who just begin their profession (Wagner, 2009). Moreover, together with the modern understanding of education, teachers may feel anxiety for classroom management since concepts of control and discipline no longer include sitting still in a classroom, these concepts obtain new expansion, and self-management takes the place of behavioral management. However, regardless of reasons, anxiety towards any situation may hinder an individual's real potential to turn into performance; that person may become unable to perform what he/she could do; and eventually it may prevent complete realization of target (Cüceloğlu, 2005). Therefore, classroom management anxiety may affect direction and depth of teachers' actions in classroom and may weaken him/her. Anxiety may result in lowering a teacher's performance, and a teacher may realize less than what he/she can normally do or achieve. This case is among the reasons shown for teachers' leaving the profession (Ingersoll & Smith, 2003) in addition to affecting their performances negatively (Mishra & Yadav, 2013).

Determining pre-service teachers' anxieties can be deemed significant considering the fact that classroom management is prerequisite for qualified education, anxiety towards classroom management affects educational process and inexperienced teachers' anxieties towards this profession become more prominent than class management. It is considered that future studies on this subject may shed light

upon taking necessary measures in terms of lowering classroom management anxiety during pre-service period. However, considering studies conducted on anxiety in the field literature, although pre-service teachers' professional anxieties are usually examined (Bozdam & Taşğın, 2011; Dilmaç, 2010; Doğan & Çoban, 2009; Saban, Korkmaz & Akbaşlı, 2004; Taşğın, 2006; Tümerdem, 2007), there are limited number of studies directly examining classroom management anxieties (Morton et al. 1997; Oral, 2012). Besides, it was observed that only classroom management anxieties among students of the Faculty of Educational Sciences were examined. However, people who are not graduate of faculties of educational sciences but have a pedagogical formation certificate can be appointed as a teacher in Turkey. In this respect, this research is important in terms of both filling gap in the field literature and shedding light on future studies.

In accordance with these reasons, the aim is to determine students' classroom management anxieties; whether classroom management anxiety varied according to program type, gender, bachelor's degree program and teaching experience; and to identify variables predicting classroom management anxiety. In line with this purpose, the following questions were tried to be answered:

1) What are the levels of pre-service teachers' classroom management anxiety?

2) Do pre-service teachers' classroom management anxieties vary according to their bachelor's degree program, gender and teaching experience?

3) Do dummy variables such as gender, bachelor's degree program, experience, age, and the duration of experience predict classroom management anxiety?

Method

Research Design

Relational survey model was employed in the study. Relational survey model aims to determine the existence or degree of change among two or more variables (Karasar, 2009).

Study Group

Scale sampling technique, that is one of the purposeful sampling methods, was employed in the study. Having taken the classroom management course was determined as a criterion. In this context, students from the faculty of educational sciences and from pedagogical formation program who took this course were included into the scope of this study. In the study, 504 students were accessed on voluntary basis. However, analysis was carried out only on data from 468 students due to missing data. Among these students; 235 of them were students from the faculty of education, and 233 of them were students from pedagogical training certificate program. As for gender of the participants, 302 of participants were women, 166 of them were men. In terms of degrees, 292 of them received training from verbal bachelor's degree programs (including social studies, literature, language, philosophy), 176 of them received training in science programs (science, mathematics, physics, chemistry). Among them, 75 of pre-service teachers worked as a teacher in public schools, training centers, or private schools. The average teaching experience of pre-service teachers in this group was approximately 3.50 years.

Data Collection Tools

In the study, classroom management anxiety scale developed by Önder and Karataş (2016) was used. The scale consists of 25 items. Three of the items in the scale are reversed. Consisting of five dimensions, the scale has eleven items in its first dimension; four items each in the second and third

dimensions; and three items each in the fourth and fifth dimensions. The scale was prepared in 5-point Likert-type (Always 5- Never 1). The scale explained total variance by 54.14%. As a result of the confirmatory factor analysis applied, fit index values of the model was found as RMSEA=.06, NFI=.91, CFI=.95, IFI=.95, RFI=.91, GFI=.85 and RMR=.07. Chi-square value was found significant (x^2=548.17, df=265, p=.00). T values related to items was found significant. Cronbach alpha coefficient of the scale was calculated as .84 for the first factor, .82 for the second factor, .77 for the third factor, .64 for the third factor, .61 for the fifth factor and .89 for the scale in general.

In this study, Cronbach alpha value of scale sub-dimensions was calculated as .76, .82, .70, .63, .61 respectively and as .85 for the whole scale. When reliability analysis results for the scale are examined, reliability value of the whole scale and its sub-dimensions can be said to be higher than acceptable level (.60) (Kalaycı, 2009). Reliability value in two sub dimensions closer to reference value was attributed to scarcity of items in these dimensions. There were three items on both dimensions. In addition, although Cronbach's alpha reliability coefficient is suggested to be above .60, it is indicated that this limit can be increased up to .50 (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010; Sipahi, Yurtkoru & Cinko, 2008).

Data Analysis

Descriptive analysis was conducted to determine pre-service teachers' level of classroom management anxiety in the study. Average ranges used for interpretation of descriptive findings were obtained by means of Range Coefficient= Array Width/Applied Group formula, (Atılgan, 2006), score range was determined as .80. Average range of 1.00-1.80 were interpreted as very low, range of 1.81-2.60 as low, range of 2.61-3.40 as medium, range of 3.41-4.20 as high and range of 4.21-5.00 as very high. In the study, t-test was used to analyse whether pre-service teachers' classroom management anxieties varied; and stepwise regression analysis was used to determine variables that predicted classroom management anxiety. Stepwise regression method initially takes independent variable with the highest correlation coefficient into equation together with dependent variable. In the next step, variable with the highest partial correlation coefficient between dependent variable among remaining variables is included in the equation. In this direction, all dependent variables are taken into equation one by one; however, it is tested whether it is necessary to keep the latest variable entering into equation at each step and whether it is necessary to keep variables before the latest variable in equation, and unnecessary variables are removed from the model. A variable taken into equation at any step may be removed from equation in one of the following steps (Sümbüloğlu & Akdağ, 2007).

In the study, extreme values were controlled to ensure appropriateness of data before analyses. For this purpose, z standard scores were calculated, and data exceeding ±3.00 z value was considered to be extreme values. In this respect, 36 extreme values were removed from data set. After data was understood to be distributed normally (Kolmogorov-Smirnov>.05), scatter diagram was analysed to understand whether data group provided regression analysis assumption, and the relationship was found linear. Mahalanobis distance was used to test state of data being free from multivariate extreme values. Mahalanobis limit value was determined using chi-square distribution table by considering .01 significance level. As a result of analyses, it was understood that there were no multivariate extreme values. Following these processes, it was then checked whether there was multiple correlation between predictor variables with a view to increase reliability of regression analysis, and multiple correlations between independent variable were analysed. Correlation coefficient between independent variables was found to be lower than .60 and VIF and CI values were at an acceptable level (Tolerance values>.50, VIF<10.00, CI<30.00). It was observed that the model did not contain autocorrelation (Durbin-Watson=1.69) (Kalaycı, 2009). Categorical predictor variables (gender, bachelor's degree program and experience) were converted into artificial variables called as dummy variable that was produced as one minus of the level number by keeping one of classification variable levels (Can, 2014). Continuous variables were included into regression analysis with their original values. For the level of significance, p<.05 value was accepted.

Results

Level of Pre-service Teachers' Classroom Management Anxiety

Findings on level of pre-service teachers' classroom management anxiety are given in Table 1.

Table 1.
Level of Pre-Service Teachers' Classroom Management Anxiety.

	N	Mean	Sd
Classroom management anxiety	468	2.15	.52
Professional competence	468	2.38	.68
Providing motivation	468	2.12	.75
Facing unexpected situations	468	1.89	.75
Management of difficult groups	468	1.88	.78
Creating a positive learning environment	468	2.07	.82

Examining Table 1, it is apparent that averages of pre-service teachers' level of anxiety towards classroom management and sub-dimensions vary between (M=1.88) and (M=2.38). The highest average belongs to professional competence dimension (M=2.38), and the lowest average belongs to management of difficult groups dimension. When acquired average scores are evaluated according to score ranges used in interpretation, it can be said that pre-service teachers' classroom management anxieties (1.81-2.60) are at low level.

Pre-Service Teachers' Classroom Management Anxiety According to their Program Type

Findings related to level of pre-service teachers' classroom management anxiety according to their program types are given in Table 2.

Table 2.
Level of Classroom Management Anxiety According to Program Type.

	Student type	N	Mean	Sd	t	df	p
Professional competence	Faculty of Education	235	2.44	.65	1.64	466	.10
	Formation	233	2.33	.72			
Providing motivation	Faculty of Education	235	2.23	.73	3.39	466	.00
	Formation	233	2.00	.75			
Facing unexpected situations	Faculty of Education	235	2.25	.78	-5.52	466	.00
	Formation	233	2.71	.82			
Management of difficult groups	Faculty of Education	235	1.69	.58	-5.87	466	.00
	Formation	233	1.94	.84			
Creating positive learning env.	Faculty of Education	235	1.92	.68	1.21	466	.23
	Formation	233	2.08	.86			

When Table 2 is analysed, it can be seen that dimensions of classroom management such as providing motivation ($t_{(466)}$=3.39; p<.01), facing unexpected situations ($t_{(466)}$=-5.52; p<.01) and management of difficult groups ($t_{(466)}$=-5.87; p<.01) vary significantly according to being a student of faculty of educational sciences or the certificate program. Considering average values, it is apparent that students from faculty of educational sciences have higher level of anxiety in providing motivation dimension, and students from pedagogical formation program have higher level of anxiety in dimensions such as facing unexpected situations and management of difficult groups.

Level of Classroom Management Anxiety According to Gender

Findings related to level of pre-service teachers' classroom management anxiety based on gender are shown in Table 3.

Table 3.
Level of Classroom Management Anxiety According to Gender.

	Gender	N	Mean	Sd	t	df	p
Professional competence	Female	302	2.45	.68	2.62	466	.01
	Male	166	2.27	.68			
Providing motivation	Female	302	2.20	.72	3.08	466	.00
	Male	166	1.97	.78			
Facing unexpected situations	Female	302	2.61	.96	4.07	466	.00
	Male	166	2.25	.80			
Management of difficult groups	Female	302	1.94	.72	2.12	466	.03
	Male	166	1.79	.79			
Creating positive learning env.	Female	302	1.84	.71	1.65	466	.10
	Male	166	1.96	.88			

Analyzing Table 3, it can be said that level of pre-service teachers' classroom management anxiety based on gender varies significantly in dimensions such as professional competence ($t_{(466)}$=2.62; p<.05), providing motivation ($t_{(466)}$=3.08; p<.01), facing unexpected situations ($t_{(466)}$=4.07; p<.01) and management of difficult groups ($t_{(466)}$=2.12; p<.05). Considering average values, female pre-service teachers have higher levels of classroom management anxiety.

Level of Classroom Management Anxiety According to Teaching Experience

Findings related to level of pre-service teachers' classroom management anxiety based on teaching experience are shown in Table 4.

Table 4.
Level of Classroom Management Anxiety According to Teaching Experience.

	Experience	N	Mean	Sd	t	df	p
Professional competence	Yes	75	2.23	.80	-2.14	466	.03
	No	393	2.41	.66			
Providing motivation	Yes	75	1.78	.56	-4.29	466	.00
	No	393	2.18	.76			
Facing unexpected situations	Yes	75	2.36	.69	-1.27	466	.20
	No	393	2.50	.96			
Management of difficult groups	Yes	75	2.05	.83	2.10	466	.04
	No	393	1.85	.73			
Creating positive learning env.	Yes	75	1.75	.81	1.58	466	.12
	No	393	1.91	.77			

When Table 4 is analysed, it can be seen that level of participants' classroom management anxiety according to teaching experience varies significantly in dimensions such as professional competence ($t_{(466)}$=-2.14; p<.05), providing motivation ($t_{(466)}$=-4.29; p<.01) and management of difficult groups ($t_{(466)}$=2.10; p<.05). When average values are examined, it can be seen that pre-service teachers with teaching experience have lower level of classroom management anxiety in dimensions such as professional proficiency and providing motivation, and have higher level of anxiety in management of difficult groups dimension.

Level of Classroom Management Anxiety According to Bachelor's Degree Program

Findings of level of pre-service teachers' classroom management anxiety according to their bachelor's degree program are given in Table 5.

Table 5.
Classroom Management Anxiety According to Bachelor's Degree Program.

	Bachelor's Degree Program	N	Mean	Sd	t	df	p
Professional competence	Verbal	292	2.32	.67	-2.60	466	.01
	Science	176	2.49	.70			
Providing motivation	Verbal	292	2.03	.76	-3.09	466	.00
	Science	176	2.25	.72			
Facing unexpected situations	Verbal	292	2.50	.98	0.68	466	.49
	Science	176	2.44	.82			
Management of difficult groups	Verbal	292	1.86	.72	-0.91	466	.36
	Science	176	1.93	.79			
Creating positive learning env.	Verbal	292	1.91	.84	-1.22	466	.22
	Science	176	1.82	.65			

When Table 5 is analysed, it can be seen that pre-service teachers' classroom management anxieties vary significantly according to their bachelor's degree programs in dimensions such as professional competence ($t_{(466)}$=-2.60; p<.05) and providing motivation ($t_{(466)}$=-3.09; p<.01). When average values are analysed, it is seen that pre-service teachers attending verbal bachelor's degree programs have lower levels of anxiety.

Findings Related to Predicting Classroom Management Anxiety

Results of the regression analysis conducted to examine variables that predict pre-service teachers' classroom management anxieties are given in Table 6.

Table 6.
Regression Results Related to Classroom Management Anxiety.

Model		B	Sd	β	t	p	F	R	R^2
1	(Constant)	63.77	2.33		27.39	.00	4.91	.25	.07
	Verbal department	-6.80	3.07	-.25	-2.22	.03			
2	(Constant)	92.48	12.96		7.14	.00	5.12	.36	.13
	Verbal department	-7.48	3.00	-.28	-2.49	.02			
	Experience	-28.71	12.76	-.25	-2.25	.03			
3	(Constant)	102.41	13.57		7.55	.00	4.97	.42	.18
	Verbal department	-5.72	3.06	-.21	-2.07	.04			
	Experience	-36.97	13.11	-.33	-2.82	.01			
	Duration of exp.	-.84	.41	-.25	-2.05	.04			

When Table 6 is analysed, it is seen that three different regression models have been obtained as a result of multiple regression analysis on scores from classroom management anxiety scale. When R^2 values of models are analysed, it is seen that variable of attending verbal bachelor's degree program explains pre-service teachers' classroom management anxieties by 7.00% (F=4.91; p<.05). In the second regression model, explained variance has increased from 7.00% to 13.00% after adding experience variable to analysis (F=5.12; p<.05). Accordingly, experience variable can be said to constitute 6.00% of the explained variance. In the third regression model, experience duration is added to the model, and explained variance in classroom management anxiety has increased from 13.00% to 18.00% (F=4.97; p<.05). Consequently, experience duration variable can be said to provide a 5.00% contribution to explained variance in classroom management anxiety. Considering non-standardized coefficients (B) in regression equation; it can be said that pre-service teachers with teaching experience and who attend verbal bachelor's degree programs such as social sciences, literature, language and philosophy have lower levels of classroom management anxiety; teaching experience decreases classroom management anxiety, and pre-service teachers have lower classroom management anxieties as duration of their experience increases.

Discussion, Conclusion & Implications

In the research, levels of pre-service teachers' classroom management anxiety and variables predicting these anxieties were examined. As a result of analyses, it was observed that pre-service teachers had low level of classroom management anxieties. It was understood that pre-service teachers' anxieties varied significantly according to being a student from faculty of educational sciences or from pedagogical formation program in dimensions such as providing motivation, facing unexpected situations and management of difficult groups. It was observed that students from faculty of educational sciences had higher level of anxiety in providing motivation dimension, students from formation program had higher level of anxiety in dimensions such as facing unexpected situations and management of difficult groups. In addition, it was revealed that pre-service teachers varied according to their state of having teaching experience in dimensions such as professional competence, providing motivation and management of difficult groups, and participants with teaching experience had lower level of anxiety in professional competence and providing motivation dimensions and higher level of anxiety in management of difficult groups dimension compared to those without teaching experience. Considering the distribution of teaching experience among pre-service teachers within the scope of this research, it can be seen that students from faculty of educational sciences do not have any other experiences related to teaching outside school experience practices. Some students (75) from the pedagogical formation group worked for a certain period or still work in private teaching institutions and schools. As a result, experiences gained in the field may not only strengthen teacher candidates in the pedagogical formation group but also give experience about difficulty of classroom management. Especially, pre-service teachers may gain experience when faced with an unpredictable situation, in crowded classes or in classes where there are problem students referred as difficult groups, who require long-lasting patience and are difficult to reach. In the literature, it is reported that many variables play role in teachers' professional anxieties, school and teaching experiences are seen as contributing factors (Bullough, 1990; Geving, 2007; Montgomery & Rupp, 2005). It is reported that pre-service teachers' and teachers' experiences obtained in terms of classroom management and their past practices can be determinative in their attitudes and level of beliefs towards classroom management (Martin & Shoho, 2000). Hence, this situation is considered decisive in such research findings.

According to another survey finding, pre-service teachers' classroom management anxieties according to gender varied in favor of men in dimensions other than establishing positive learning environment. In the related literature, it is emphasized that men are generally less concerned than women (Plotnick, 2009). There are studies available in which female pre-service teachers are reported to have higher levels of professional anxiety (Brember, Brown & Ralph, 2002; Dilmaç, 2010; Punch & Tuettemann, 1990; Saban et al. 2004; Taşğın, 2006; Tümerdem, 2007). Higher anxiety among women may be affected from the fact that men are more successful and optimistic in coping with stress (Aksaç, 2004) and men perceive expressing their emotions as a deficiency (Sayar, Solmaz, Öztürk, Özer & Arıkan, 2000). Therefore, as a result of social learning, norms and values, men might approach more secretive in expressing the feeling of anxiety and female candidates might have higher levels of classroom management anxiety.

In another finding of the study, it is revealed that pre-service teachers' class management varies significantly according to their bachelor's degree programs in professional competence and providing motivation dimensions, and pre-service teachers from science departments such as mathematics, physics and chemistry have higher level of anxiety in these dimensions. Considering exam results such as PISA and TEOG, it is seen that students' average scores in physics, chemistry and mathematics are rather low in Turkey (MEB, 2015; OECD, 2013). In Turkey, there is a widespread belief that these courses are difficult. Usually, students report that they do not like these lessons and try to avoid these lessons (Başar, Ünal, & Yalçın, 2002; Işık, Çiltaş & Bekdemir, 2008; İncebacak & Ersoy, 2016; Kaya & Yıldırım, 2014). Such data and pre-service teachers' experiences during primary and secondary education may create a perception that classroom management in these courses will be more difficult. As a reflection of this situation, pre-service teachers attending scientific programs may have increased anxiety towards

classroom management. Also in similar studies, it is determined that levels of professional anxiety among pre-service teachers attending faculty of educational sciences vary depending on their bachelor's degree program (Bozdam & Taşğın, 2011, Dilmaç, 2010). Although classroom management anxiety is not examined directly in these studies, this finding of the study can be said to show consistency with the field literature as an indication of change in anxiety level according to bachelor's degree program.

In the research, it is determined that bachelor's degree program, teaching experience and duration of experience are significant predictors of classroom management anxiety. These variables together explain about 18.00% of classroom management anxiety. Teaching experience, duration of experience and attending social sciences, literature, language and philosophy departments decrease pre-service teachers' classroom management anxiety. Lampadan (2014) also shows the lack of experience as the source of classroom management anxiety. Oral (2012) has reported that school experience applications applied towards acquiring professional experience are effective in decreasing pre-service teachers' levels of classroom management anxiety. Experience allows pre-service teachers to gain knowledge and experience about student behaviors in classroom, to learn about school and students closely and to put theoretical knowledge obtained at university into practice. It can be said that this situation increases students' self-confidence in classroom management and reduces their anxiety towards classroom management.

As a result, in the study, it is revealed that pre-service teachers may experience classroom management anxiety because of various reasons. This situation may prevent teacher's effective class management. For this reason, it may useful to provide a solid theoretical knowledge to reduce pre-service teachers' classroom management anxieties through application activities that will allow them to face real situations. Classroom management course can be carried out in connection with simulation applications that will make pre-service teachers feel a real classroom environment and provide them one-to-one experience. In addition, since teaching profession is a profession of practice, the duration of teachers training programs may be increased to five years. The fifth year may be allocated to internship as in medical schools. During internship, teacher candidates can be provided with experience in rural-urban, advantageous-disadvantageous schools. To achieve the objectives, assessment during the implementation process can be implemented. Evaluating results of this research, it should not be forgotten that this study has some limitations, and findings should be evaluated accordingly. This study is limited with students from a faculty of educational sciences and pedagogical formation program in Turkey. This status may affect represent ability of the study. In addition, in the study, classroom management anxiety was evaluated based on quantitative data. Therefore, in future studies, qualitative and quantitative methods can be used together to assess this subject with a larger sample. With longitudinal studies, how levels of pre-service teachers' classroom management anxiety change could also be explained.

Türkçe Sürüm

Giriş

Öğretmenin en temel görevi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi, her şeyden önce öğretimi aksatacak engelleri kaldırması ve olumlu sınıf atmosferi oluşturmasıyla alakalıdır. Sınıfta böyle bir ortamın oluşturulması ise, öğretmenin sınıf yönetimi açısından yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi kullanabilme becerisinin bulunmasıyla ilgilidir. Çünkü sınıf yönetimi, uygun öğrenme ortamın oluşturulması ve sürdürülmesi sürecidir (Good & Brophy, 2000). Sınıf yönetimi, sınıfta hedeflenen öğretimin oluşması için öğretmen ve öğrencilerin çalışmasının önündeki engellerin giderilmesi öğretmenin akademik ve idari etkinlikleri düzenlemesi ve yürütmesi yönündeki çabalarıdır. Bu bakımdan, öğretmenin sadece öğretimi nasıl yapacağını bilmesinin ötesinde, öğretim esnasında karşılaşacağı problemleri nasıl çözeceğini de bilmesi gerekir (Başar, 2001). Öğretmenlerden etkili bir öğretici olmanın yanında etkili bir yönetici olması; aynı anda, çok yönlü, hızlı ve öngörülemeyen olayları sınıfın amaçları doğrultusunda bütünleştirmesi (Önder & Karataş, 2016); tıpkı bir orkestra şefinin yaptığı gibi farklı seslerden bir armoni oluşturması (Lemlech, 1999) beklenir. Dolayısıyla sınıf yönetimi kolay bir iş değildir. Bu nedenle özellikle aday ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler, zorluk yaşadıkları işlerinin en başında sınıf yönetimini göstermekte ve bu zorlukla başa çıkmak için hazırlıksız hissettiklerini bildirmektedirler (Evertson & Weinstein, 2006; Rieg, Paquette & Chen, 2007; Taşdan & Kantos, 2007). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu durumun dünya çapında görünen bir sorun olduğu görülmektedir (Al-Zu'bi, 2013; Gal, 2006; Hammond Stoughton, 2007; Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005; Öztürk, 2014; Ulvik, Smith & Helleve, 2009; Woodcock & Reupert, 2012). Deneyimsiz öğretmenlerin enerji ve çabaların çoğunu sınıfı kontrol etmek için harcadığı, öğretim sürecinin yaklaşık %50.00'sini sınıf içi düzeni sağlamak için kullandığı anlaşılmaktadır (Jones, 2007). Onların sınıf yönetimini en önemli kaygı verici sorun olarak algıladığı görülmektedir (Evertson & Weinstein, 2006; Goyette, Dore & Dion, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Jones & Jones, 2007; Lampadan, 2014; Morton, Vesco, Williams & Awender, 1997; Vaezi & Fallah, 2011; Wagner, 2009; Zhai, Raver & Li-Grining, 2011).

Kaygı, genel olarak belirli bir olay ya da durumla ilgili bireyin hissettiği huzursuzluk, korku, endişe, sıkıntı halidir (Işık, 1996). Bu durumda sınıf yönetimi kaygısı, öğretmenin sınıf içinde bulunduğunda hissettiği öznel korku olarak düşünülebilir. Öğretmenin olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamını yönetmek maksatlı yaptığı çeşitli konularda kendini gergin, sıkıntılı ve rahat hissetmemesi durumu olarak görülebilir. Oral'a (2012) göre bu kaygı, öğretmenin kişilik özelliğinden kaynaklanabildiği gibi, sınıf yönetimi konusundaki bilgi eksikliğinden, yeterli uygulama deneyimine sahip olmadığından ve alan bilgisindeki yetersizlikten kaynaklanabilir. Lampadan (2014), özgüven ve deneyim eksikliğini sınıf yönetimi kaygısının nedenleri arasında sıralamıştır. Öğretmen adayının sınıf yönetiminin zorluğuna ve öğretmen-öğrenci çatışmasının en büyük endişe kaynağı olduğuna dair duyumları da bu yönlü kaygılarda belirleyici olabilmektedir (Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Öğrenci sayılarının artması, buna bağlı öğrenme zorluklarının yaşanması, özellikle, mesleğe yeni başlayan öğretmenleri kaygılandırmaktadır (Wagner, 2009). Bunun yanında, çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte, denetim ve disiplin kavramlarının çiçek olun anlayışından farklı bir açılıma kavuşması, davranış denetimi yerine özyönetimin öne çıkması öğretmenleri sınıf yönetimi bağlamında kaygılandırabilir. Ancak, sebebi ne olursa olsun her hangi bir duruma yönelik kaygı kişinin gerçek potansiyelinin performansa dönüşmesini engelleyebilir; yapabileceklerini yapamayacak hâle getirebilir; hedeflerin tam anlamıyla gerçekleşmesine mani olabilir (Cüceloğlu, 2005). Dolayısıyla, sınıf yönetimi kaygısı öğretmenin sınıf içindeki eylemlerinin yönünü ve derinliğini etkileyerek onu güçsüzleştirebilir. Öğretmenin performansının düşmesine, yapabileceklerinin veya başarabileceklerinin daha azını gerçekleştirebilmesine yol açabilir. Bu durum, öğretmenlerin performanslarını olumsuz etkilemenin (Mishra & Yadav, 2013) yanında, mesleği bırakmalarının nedenleri arasında da gösterilmektedir (Ingersoll & Smith, 2003).

Kaliteli öğretim için sınıf yönetiminin ön şart olduğu, sınıf yönetimine yönelik kaygının öğretim sürecini etkilediği ve deneyimsiz öğretmenlerin mesleğe yönelik kaygılarında sınıf yönetiminin öne çıktığı düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarını saptamanın önemli olduğu söylenebilir. Konuya yönelik yapılacak çalışmaların hizmet öncesi dönemde sınıf yönetimi kaygılarının azaltılması bağlamında gerekli tedbirlerin alınmasına ışık tutabileceği düşünülmektedir. Ancak, ulusal alanyazında kaygı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelendiği (Bozdam & Taşğın, 2011; Dilmaç, 2010; Doğan & Çoban, 2009; Saban, Korkmaz & Akbaşlı, 2004; Taşğın, 2006; Tümerdem, 2007) sınıf yönetimi kaygılarını doğrudan inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu (Morton et al. 1997; Oral, 2012) görülmektedir. Bu araştırmalarda da, sadece eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf yönetimi kaygılarının incelendiği anlaşılmaktadır. Oysa Türkiye'de eğitim fakültesi mezunu olmayıp pedagojik formasyon sertifikasına sahip olanlar da öğretmen olarak atanabilmektedir. Bu açıdan, araştırmanın hem alanda eksik olan boşluğu doldurması hem de yeni araştırmalara ışık tutması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Açıklanan bu gerekçeler doğrultusunda, araştırmada öğrencilerinin sınıf yönetimi kaygılarını belirlemek, sınıf yönetimi kaygısının program türü, cinsiyet, bölüm ve öğretmenlik deneyimi açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve sınıf yönetimi kaygısını yordayan değişkenleri tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeyleri nasıldır?

2) Program türü, cinsiyet, bölüm ve öğretmenlik deneyimine göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygıları anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3) Cinsiyet, bölüm, deneyim, yaş, ve deneyim süresi gibi temsili değişkenler sınıf yönetimi kaygısını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt olarak sınıf yönetimi dersini almış olmak belirlenmiştir. Bu bağlamda bir üniversitede bu dersi almış olan eğitim fakültesi ile pedagojik formasyon programı öğrencileri çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmada gönüllülük esasına göre 504 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak kayıp veriler nedeniyle analizler 468 öğrenci verileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin; 235'i eğitim fakültesi, 233'i pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisidir. Katılımcılarının 302'si kadın, 166'sı erkektir; 292'si sözel (sosyal bilgiler, edebiyat, dil, felsefe), 176'sı sayısal (fen, matematik, fizik, kimya) programlarda eğitim almıştır. Öğretmen adaylarının 75'i, ücretli öğretmen olarak devlet okullarında veya dershane ve özel okulda öğretmenlik yapmış ya da yapmaya devam etmektedir. Bu gruptaki öğretmen adaylarının ortalama öğretmenlik deneyimi süresi yaklaşık 3.50 yıldır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Önder ve Karataş (2016) tarafından geliştirilen sınıf yönetme kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin üçü terstir. Beş boyuttan oluşan ölçeğin ilk boyutunda onbir, ikinci ve üçüncü boyutunda dörder, dördüncü ve beşinci boyutunda üçer madde yer almaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır (Her zaman 5 - Hiçbir zaman 1).

Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %54.14'dür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin uyum indeksi değerleri RMSEA=.06, NFI=.91, CFI=.95, IFI=.95, RFI=.91, GFI=.85 ve RMR=.07 olarak bulunmuştur. Ki-kare değerinin (x^2=548.17, df=265, p=.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Maddelere ilişkin t değerlerinin tümünün anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı birinci faktör için .84, ikinci faktör için .82, üçüncü faktör için .77, dördüncü faktör için .64, beşinci faktör için .61 ve geneli için .89 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alpha değeri sırasıyla .76, .82, .70, .63, .61, geneli için .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutların güvenilirlik değerinin kabul edilebilir (.60) düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2009). İki alt boyutun güvenirlik değerinin önerilen referans değere yakın olması, bu boyutlardaki madde sayısının azlığına bağlanmıştır. Her iki boyutta da üçer madde bulunmaktadır. Ayrıca, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının .60 üstünde olması önerilse de bu sınırın .50'ye kadar çekilebileceği de belirtilmektedir (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010; Sipahi, Yurtkoru & Cinko, 2008).

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeylerini belirlemek için betimleyici analizler yapılmıştır. Betimleyici bulguların yorumlanmasında kullanılan ortalama aralıklar, Aralık Katsayısı=Dizi Genişliği/Yapılacak Grup Sayısı formülünden faydalanılarak elde edilmiş olup (Atılgan, 2006), puan aralığı .80 olarak belirlenmiştir. Ortalama aralıkları 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde t-testi, sınıf yönetimi kaygısını yordayan değişkenleri belirleyebilmek için adım adım (stepwise) regresyon analizi kullanılmıştır. Adım adım regresyon yöntemi, bağımlı değişkenle en yüksek korelasyon katsayısına sahip bağımsız değişkeni ilk olarak denkleme alır. Sonraki adımda, kalan değişkenlerden bağımlı değişken ile arasında en yüksek kısmi korelasyon katsayısına sahip değişken denkleme dahil edilir. Bu doğrultuda tüm bağımsız değişkenler denkleme tek tek alınır; ancak, her aşamada denkleme son giren değişkenin modelde kalmasına gerek olup olmadığı ve son giren değişken modelde iken önceki değişkenlerin modelde kalmasının gerekli olup olmadığı sınanır ve gereksiz değişkenler modelden çıkarılır. Denkleme her hangi bir adımda alınan değişken sonraki adımların birinde denklem dışı kalabilir (Sümbüloğlu & Akdağ, 2007).

Araştırmada analizlerden önce verilerin uygunluğunu sağlamak için uç değerlere bakılmıştır. Bu amaçla z standart puanları hesaplanmış ve ± 3.00 z değerini aşan veriler uç değer kabul edilmiştir. Bu doğrultuda 36 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin normal dağıldığı (Kolmogorov-Smirnov>.05) anlaşıldıktan sonra veri grubunun regresyon analizi varsayımını sağlayıp sağlayamadığını anlamak için saçılma diyagramı incelenmiş ve ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Verilerin çok değişkenli uç değerlerden arınıklık durumu ise Mahalanobis uzaklığı ile test edilmiştir. Mahalanobis sınır değeri, .01 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak kay-kare dağılım tablosuna bakılarak belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çok değişkenli uç değerin bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu işlemlerin ardından, regresyon analizinin güvenirliğini artırmak amacıyla yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olup olmadığı kontrol edilmiş ve bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayının .60'ın altında olduğu ve tolerans, VIF ve CI değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır (Tolerans değerleri>.50, VIF<10.00, CI<30.00). Modelde otokorelasyonun olmadığı (Durbin-Watson=1.69) görülmüştür (Kalaycı, 2009). Kategorik yordayıcı değiskenler (cinsiyet, bölüm ve deneyim) sınıflama değişken düzeylerinden biri dışta tutularak düzey sayısının bir eksiği kadar üretilen temsili değişken olarak adlandırılan yapay değişkenlere dönüştürülmüştür (Can, 2014). Sürekli değişkenler ise orijinal değerleri ile regresyon analizine alınmıştır. Anlamlılık düzeyinde p<.05 değeri dikkate alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi

Öğretmen adaylarının sınıf yönetme kaygı düzeyine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi.

	N	Mean	Sd
Sınıf yönetimi kaygısı	468	2.15	.52
Mesleki yeterlik	468	2.38	.68
Motivasyonu sağlama	468	2.12	.75
Beklenmedik durumlarla karşılaşma	468	1.89	.75
Zor grupların yönetimi	468	1.88	.78
Olumlu öğrenme ortamı oluşturma	468	2.07	.82

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve alt boyutlara ilişkin kaygı düzeyi ortalamalarının (M=1.88) ile (M=2.38) aralığında değiştiği görülmektedir. En yüksek ortalama mesleki yeterlik (M=2.38) boyutuna, en düşük ortalama zor grupların yönetimi boyutuna aittir (M=1.88). Elde edilen ortalama puanlar, bulguları yorumlamada kullanılan puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının düşük düzeyde (1.81-2.60) olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Program Türüne Göre Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi

Eğitim alınan program türüne göre öğretmen adaylarının sınıf yönetme kaygı düzeyine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Eğitim Alınan Program Türüne Göre Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi.

	Öğrenci türü	N	Mean	Sd	t	df	p
Mesleki yeterlik	Eğitim Fak.	235	2.44	.65	1.64	466	.10
	Formasyon	233	2.33	.72			
Motivasyonu sağlama	Eğitim Fak.	235	2.23	.73	3.39	466	.00
	Formasyon	233	2.00	.75			
Beklenmedik durumlarla karşılaşma	Eğitim Fak.	235	2.25	.78	-5.52	466	.00
	Formasyon	233	2.71	.82			
Zor grupların yönetimi	Eğitim Fak.	235	1.69	.58	-5.87	466	.00
	Formasyon	233	1.94	.84			
Olumlu öğrenme ortamı oluşturma	Eğitim Fak.	235	1.92	.68	1.21	466	.23
	Formasyon	233	2.08	.86			

Tablo 2 incelendiğinde, eğitim fakültesi ve formasyon sertifika programı öğrencisi olma durumuna göre, sınıf yönetiminin motivasyonu sağlama ($t_{(466)}$=3.39; p<.01), beklenmedik durumlarla karşılaşma ($t_{(466)}$=-5.52; p<.01) ve zor grupların yönetimi ($t_{(466)}$=-5.87; p<.01) boyutlarının anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Ortalama değerleri dikkate alındığında, motivasyonu sağlama boyutunda eğitim fakültesi, beklenmedik durumlarla karşılaşma ve zor grupların yönetimi boyutlarında ise pedagojik formasyon öğrencilerinin kaygısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyete Göre Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının sınıf yönetme kaygı düzeyine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Cinsiyete Göre Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi.

	Cinsiyet	N	Mean	Sd	t	df	p
Mesleki yeterlik	Kadın	302	2.45	.68	2.62	466	.01
	Erkek	166	2.27	.68			
Motivasyonu sağlama	Kadın	302	2.20	.72	3.08	466	.00
	Erkek	166	1.97	.78			
Beklenmedik durumlarla karşılaşma	Kadın	302	2.61	.96	4.07	466	.00
	Erkek	166	2.25	.80			
Zor grupların yönetimi	Kadın	302	1.94	.72	2.12	466	.03
	Erkek	166	1.79	.79			
Olumlu öğrenme ortamı oluşturma	Kadın	302	1.84	.71	1.65	466	.10
	Erkek	166	1.96	.88			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyete göre sınıf yönetimi kaygı düzeyinin, mesleki yeterlik ($t_{(466)}$=2.62; p<.05), motivasyonu sağlama ($t_{(466)}$=3.08; p<.01), beklenmedik durumlarla karşılaşma ($t_{(466)}$=4.07; p<.01) ve zor grupların yönetimi ($t_{(466)}$=2.12; p<.05) boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı ve ortalama değerler dikkate alındığında, kadın öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik Deneyimi Olma Durumuna Göre Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi

Öğretmenlik deneyimi olma durumuna göre öğretmen adaylarının sınıf yönetme kaygı düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlik Deneyimi Olma Durumuna Göre Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi.

	Deneyim	N	Mean	Sd	t	df	p
Mesleki yeterlik	Evet	75	2.23	.80	-2.14	466	.03
	Hayır	393	2.41	.66			
Motivasyonu sağlama	Evet	75	1.78	.56	-4.29	466	.00
	Hayır	393	2.18	.76			
Beklenmedik durumlarla karşılaşma	Evet	75	2.36	.69	-1.27	466	.20
	Hayır	393	2.50	.96			
Zor grupların yönetimi	Evet	75	2.05	.83	2.10	466	.04
	Hayır	393	1.85	.73			
Olumlu öğrenme ortamı oluşturma	Evet	75	1.75	.81	1.58	466	.12
	Hayır	393	1.91	.77			

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların öğretmenlik deneyimi olma durumuna göre sınıf yönetimi kaygı düzeyinin mesleki yeterlik ($t_{(466)}$=-2.14; p<.05), motivasyonu sağlama ($t_{(466)}$=-4.29; p<.01) ve zor grupların yönetimi ($t_{(466)}$=2.10; p<.05) boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde, öğretmenlik deneyimi olan öğretmen adaylarının mesleki yeterlik ve motivasyonu sağlama boyutlarında daha düşük, zor grupların yönetimi boyutunda ise daha yüksek sınıf yönetimi kaygısına sahip oldukları görülmektedir.

Bölüme Göre Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi

Öğretmen adaylarının bölüme göre sınıf yönetme kaygı düzeyine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Bölüme Göre Sınıf Yönetme Kaygı Düzeyi.

	Bölüm	N	Mean	Sd	t	df	p
Mesleki yeterlik	Sözel	292	2.32	.67	-2.60	466	.01
	Sayısal	176	2.49	.70			
Motivasyonu sağlama	Sözel	292	2.03	.76	-3.09	466	.00
	Sayısal	176	2.25	.72			
Beklenmedik durumlarla karşılaşma	Sözel	292	2.50	.98	0.68	466	.49
	Sayısal	176	2.44	.82			
Zor grupların yönetimi	Sözel	292	1.86	.72	-0.91	466	.36
	Sayısal	176	1.93	.79			
Olumlu öğrenme ortamı oluşturma	Sözel	292	1.91	.84	-1.22	466	.22
	Sayısal	176	1.82	.65			

Tablo 5 incelendiğinde, bölüme göre, mesleki yeterlik ($t_{(466)}$=-2.60; p<.05) ve motivasyonu sağlama ($t_{(466)}$=-3.09; p<.01) boyutlarında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde bu boyutlarda, sözel bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının daha düşük kaygıya sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf Yönetme Kaygısının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarını yordayan değişkenleri incelemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Sınıf Yönetme Kaygısıyla İlgili Regresyon Sonuçları.

Model		B	Sd	β	t	p	F	R	R^2
1	(Constant)	63.77	2.33		27.39	.00	4.91	.25	.07
	Sözel bölüm	-6.80	3.07	-.25	-2.22	.03			
2	(Constant)	92.48	12.96		7.14	.00	5.12	.36	.13
	Sözel bölüm	-7.48	3.00	-.28	-2.49	.02			
	Deneyim	-28.71	12.76	-.25	-2.25	.03			
3	(Constant)	102.41	13.57		7.55	.00	4.97	.42	.18
	Sözel bölüm	-5.72	3.06	-.21	-2.07	.04			
	Deneyim	-36.97	13.11	-.33	-2.82	.01			
	Deneyim süresi	-.84	.41	-.25	-2.05	.04			

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf yönetme kaygısı ölçeğinin puanlarına ilişkin adım adım çoklu regresyon analizi sonucunda üç farklı regresyon modelinin elde edildiği görülmektedir. Modellerin R^2 değerlerine bakıldığında, eğitim alınan bölümüm sözel olması değişkeninin, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygısını açıklama oranının %7.00 olduğu görülmektedir (F=4.91; p<.05). İkinci regresyon modelinde, deneyim değişkenin analize eklenmesi ile sınıf yönetimi kaygısında açıklanan varyans %7.00'den %13.00'e yükselmiştir (F=5.12; p<.05). Buna göre deneyim değişkeninin açıklanan varyansa %6.00'lık bir katkı verdiği söylenebilir. Üçüncü regresyon modelinde deneyim süresi değişkeni modele eklenmiş ve bu değişkenin modele eklenmesi ile sınıf yönetimi kaygısında açıklanan varyans %13.00'ten %18.00'e yükselmiştir (F=4.97; p<.05). Dolayısıyla deneyim süresi değişkeninin sınıf yönetimi kaygısında açıklanan varyansa %5.00'lik bir katkı verdiği söylenebilir. Regresyon denklemindeki standardize edilmemiş (B) katsayılar dikkate alındığında; öğretmenlik deneyimi olan ve sosyal bilgiler, edebiyat, dil, felsefe gibi sözel bölümde eğitim alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının daha düşük olduğu, öğretmenlik deneyiminin sınıf yönetimi kaygısını azalttığı ve öğretmenlik deneyimi süresi arttıkça öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının düştüğü söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeyleri ve bu kaygılarını yordayan değişkenler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesi veya pedagojik formasyon programı öğrenci olma durumuna göre sınıf yönetimi kaygısının motivasyonu sağlama, beklenmedik durumlarla karşılaşma ve zor grupların yönetimi boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Motivasyonu sağlama boyutunda eğitim fakültesi, beklenmedik durumlarla karşılaşma ve zor grupların yönetimi boyutlarında ise formasyon öğrencilerinin kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi olup olmama durumuna göre mesleki yeterlik, motivasyonu sağlama ve zor grupların yönetimi boyutlarının anlamlı farklılaştığı ve deneyimi olanların olmayanlara göre mesleki yeterlik ve motivasyonu sağlamada daha düşük, zor grupların yönetiminde daha yüksek kaygıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi dağılımına bakıldığında, eğitim fakültesi öğrencilerinin okul deneyimi uygulamaları dışında öğretmenlikle ilgili bir deneyiminin olmadığı görülmektedir. Formasyon grubundaki bazı öğrenciler (75) ise halen veya geçmişte belli bir süre dershane ve okul gibi ortamlarda öğretmenlik yapmıştır. Dolayısıyla, sahada kazanılan deneyimler, formasyon grubundaki öğretmen adaylarını bir taraftan sınıf yönetimi bağlamında güçlendirirken diğer taraftan sınıfı yönetmenin kolay olmadığını deneyimleme olanağı vermiş olabilir. Özellikle de öngörülemeyen bir durum ile karşılaşıldığında, kalabalık sınıflarda veya zor grup olarak adlandırılan ulaşılması güç, uzun soluklu sabır gösterilmesi gereken uyum sorunu olan öğrencilerin olduğu sınıflarda. Alanyazında öğretmenlerin mesleki kaygılarında çok sayıda değişkenin rol oynadığı bildirilmekle birlikte okul ve öğretmenlik yaşantılarının bu duruma katkı verdiği görülmektedir (Bullough, 1990; Geving, 2007; Montgomery & Rupp, 2005). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi bağlamında edindikleri tecrübelerin ve yaptıkları pratiklerin onların sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeylerinde belirleyici olabildiği bildirilmektedir (Martin & Shoho, 2000). Dolayısıyla, araştırma bulgularının bu yönlü olmasında bu durumun belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, cinsiyet açısından öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygıları, olumlu öğrenme ortamı oluşturma dışındaki boyutlarda erkekler lehine farklılaşmıştır. Alanyazında genel anlamda erkeklerin kadınlara göre daha az kaygılı oldukları vurgulanmaktadır (Plotnick, 2009). Kadın öğretmen adaylarının daha yüksek mesleki kaygıya sahip olduklarını belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Brember, Brown & Ralph, 2002; Dilmaç, 2010; Punch & Tuettemann, 1990; Saban et al. 2004; Taşğın, 2006; Tümerdem, 2007). Kadınların daha kaygılı olmasında; erkeklerin stresle başa çıkmada daha başarılı ve iyimser olmasının (Aksaç, 2004), erkeklerde duyguları dışa vurmanın genellikle bir eksiklik olarak algılanmasının (Sayar, Solmaz, Öztürk, Özer & Arıkan, 2000) etkisi olabilir. Dolayısıyla, toplumsal öğrenmenin, norm ve değerlerin bir sonucu olarak erkekler, kaygı duygusunu dışa vurumda daha ketum yaklaşmış ve kadın adaylarının sınıf yönetimi kaygısı daha yüksek çıkmış olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmen adaylarının bölümlerine göre sınıf yönetiminin mesleki yeterlik, motivasyonu sağlama boyutlarının anlamlı olarak farklılaştığı ve matematik, fizik, kimya gibi sayısal bölümlerdeki öğretmen adaylarının bu boyutlarla ilgili sınıf yönetimi kaygılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. TEOG, PISA gibi sınav sonuçlarına bakıldığında, Türkiye'de öğrencilerin fizik, kimya ve matematik gibi sayısal ders ortalamalarının oldukça düşük olduğu görülmektedir (MEB, 2015; OECD, 2013). Türkiye'de bu derslerin zor olduğuna dair yaygın bir kanı bulunmaktadır. Genellikle öğrencilerin bu dersleri sevmedikleri, korktukları ve uzak durmaya çalıştıkları bildirilmektedir (Başar, Ünal, & Yalçın, 2002; Işık, Çiltaş & Bekdemir, 2008; İncebacak & Ersoy, 2016; Kaya & Yıldırım, 2014). Bu veriler ve ilköğretim ile ortaöğretim yıllarındaki deneyimleri, öğretmen adaylarında bu derslerde sınıfı yönetmenin daha zor olacağı algısını oluşturmuş olabilir. Bu durumun bir yansıması olarak da, sayısal bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygıları yükselmiş olabilir. Benzer araştırmalarda da eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin okumakta oldukları lisans programına göre anlamlı olarak farklılaştığı (Bozdam & Taşğın, 2011, Dilmaç, 2010) saptanmıştır. Bu

araştırmalar doğrudan sınıf yönetimi kaygısını incelemese de, bölüme göre kaygı düzeyinin değiştiğinin göstergesi olarak düşünülerek araştırmanın bu bulgusunun alanyazınla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada bölüm, deneyim ve deneyim süresinin sınıf yönetimi kaygısının anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu değişkenler birlikte sınıf yönetimi kaygısının yaklaşık %18.00'ini açıklamaktadır. Öğretmenlik deneyimi ve deneyim süresinin uzunluğu ve sosyal bilgiler, edebiyat, dil, felsefe gibi alanlarda eğitim alma, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygısını azaltmaktadır. Lampadan (2014) da, deneyim eksikliğini sınıf yönetimi kaygısının nedeni olarak göstermiştir. Oral (2012) mesleki tecrübe kazanılması amacıyla yapılan okul deneyimi uygulamalarının öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu bildirmiştir. Deneyim, öğretmen adaylarının sınıfta karşılaşabileceği öğrenci davranışları ile bu davranışları yönetebilme süreci hakkında bilgi ve deneyim kazanması, okulu ve öğrenciyi yakından tanıması, üniversitede öğrenmiş olduğu teorik bilgileri uygulamaya aktarmasına izin verir. Bu durumun, öğrencinin sınıf yönetimi konusunda kendine olan güvenini artırdığı ve sınıf yönetimi yönündeki kaygısını azalttığı söylenebilir.

Sonuç olarak araştırmada, aday öğretmenlerin çeşitli nedenlerden kaynaklı sınıf yönetimi kaygısı yaşayabilecekleri anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenin etkili olarak sınıfı yönetmesini engelleyebilir. Bu sebepten, lisans eğitimlerinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarını azaltacak sağlam bir teorik bilginin yanında gerçek durumlarla karşılaşmalarına fırsatlar verecek uygulama faaliyetlerine yer verilmesi faydalı olabilir. Sınıf yönetimi dersi, öğretmen adaylarının gerçek bir sınıfın içinde olduğunu hissettirecek, birebir deneyim kazanmasını sağlayacak simülasyon uygulamalarıyla yürütülebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleği uygulamaya yönelik bir meslek olduğundan, öğretmen yetiştirme programlarının süresi beş yıla çıkarılabilir. Beşinci yıl, tıp fakültelerinde olduğu gibi intörnlüğe ayrılabilir. İntörnlükte de öğretmen adayının köy-kent, avantajlı-dezavantajlı okullarda deneyim kazanması sağlanabilir. Bu uygulamanın amacına ulaşması adına, uygulama süreci de sürekli değerlendirilerek geliştirilebilir.

Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken çalışmanın bazı sınırlılıklarının olduğu unutulmamalı ve araştırma sonuçları bu kapsamda değerlendirilmelidir. Çalışma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programı öğrencileri ile sınırlıdır. Bu durum, çalışmanın temsil edilebilirliğini etkilemiş olabilir. Ayrıca, araştırmada sınıf yönetimi kaygısı nicel verilere dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, yapılacak araştırmalarda daha büyük bir örneklemle nitel ve nicel yöntemler beraber kullanılarak konu değerlendirilebilir. Boylamsal araştırmalarla öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygı düzeylerinin nasıl değiştiği incelenebilir.

References

Aksaç, S. (2004). Ergenlerde stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Bülteni, 10* (34-35), 164-170.

Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Al-Zu'bi, Z. H. (2013). Classroom management problems among teacher students training at Hashemite University. *European Journal of Business and Social Sciences, 2*, 140-149.

Atılgan, H. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başar, M., Ünal, M., & Yalçın, M. (2002). *İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri*. Retrieved August 03, 2017, from http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t212d.pdf

Bozdam, A., & Taşğın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 13* (1), 44-53.

Brember, I., Brown, M., & Ralph, S. (2002). Gender-related causes of stress in trainee teachers on teaching practice in the school of education, university of Manchester, UK, *Westminster Studies in Education, 25* (2), 175-186. https://doi.org/10.1080/0140672020250207

Bullough, R. V. (1990). *Personal history and teaching metaphors in preservice teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 24*, 49-65

Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34* (153), 157-168.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gal, N. (2006). The role of practicum supervisors in behaviour management education. *Teaching and Teacher Education, 22*, 377-393.

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education, 23* (5), 624-640.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Control theory in the classroom*. New York: Longman.

Goyette, R., Dore, R., & Dion, E., (2001). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education, 20* (1), 3-14.

Hammond Stoughton, E. (2007). How will I get them to behave? Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1024-1037.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60* (8), 30-33.

Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (KKEF) Dergisi, 17*, 174-184.

Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.

İncebacak, B., & Ersoy, E. (2016). Matematik neden beni kaygılandırır?. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (25), 1-15.

Jones, F. (2007). *Tools for teaching: Discipline instruction motivation*. Santa Cruz, CA: Fredric H. Jones & Associates.

Jones, V., & Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management-Creating communities of support and solving problems.* Boston: Pearson.

Lampadan, N. (2014). Understanding the causes of anxiety and coping strategies of student teachers during their internship: A phenomenological study. *Catalyst, 10* (2), 34-45.

Lemlech, J. K. (1999). *Classroom management: Method and techniques for elementary and secondary teachers*. Illinois: Waveland Press, Inc.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21*, 729-741.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kaya, E., & Yıldırım, A. (2014). Science anxiety among failing students. *İlköğretim Online, 13* (2), 518-525.

Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). *Teacher experience, training, and age: The influence of teacher characteristics on classroom management style*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. Dallas, TX. Retrieved August 05, 2017, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440963.pdf

MEB (2015). *PISA 2012 Türkiye ulusal nihai raporu*. Ankara: EARGED.

Mishra, S. K., & Yadav, B. (2013). Job anxiety and personality adjustment of secondary school teachers in relation of gender and types of teacher. *Educational Research International, 1* (1), 105-126.

Montgomery, C., & Rupp, A. R. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education, 28* (3), 458-486.

Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology, 44*, 105-121.

Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. A. (1997). The British psychological society student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology, 67,* 69-89.

OECD. (2013). *PISA 2012 results: (Volume I)*. OECD Publishing.

Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology, 42* (12), 2901-2916.

Önder, E., & Karataş, Z. (2016). Developing classroom management anxiety scale and analysis of psychometric properties of the scale. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues, 6* (2), 76-87.

Öztürk, M. (2014). Generating teacher development models from context-specific predicaments of new teachers in induction period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 206-211.

Plotnick, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Punch, K. F., & Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal, 16* (4), 369-383.

Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007). Coping with stress: An investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education, 128*, 211-226.

Saban, A., Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 198-209.

Sayar, K., Solmaz, M., Öztürk, M., Özer, A., & Arıkan, M. (2000). Yaygın sosyal fobi hastalarında çekingen kişilik bozukluğu ve psikopatolojiye etkileri. *Klinik Psikiyatri, 3,* 163-169.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Cinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Sümbüloğlu, K., & Akdağ, B. (2007). *Regresyon yöntemleri ve korelasyon analizi*. Ankara: Hatipoğlu yayınları.

Taşdan, M., & Kantos, Z. E. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin. In Z. Cafoğlu (Eds), *Sınıf yönetimi* (pp. 9-42). Ankara: Grafiker Yayınları.

Taşğın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14* (2), 679-686.

Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (20), 32-45.

Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school-the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education, 25*, 835-842.

Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between self-efficacy and stress among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research, 2* (5), 1168-1174. https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1168-1174

Wagner, L. A. (2009). *Occupational stress and coping resources of K-12 probationary teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Colorado.

Woodcock, S., & Reupert, A. (2012). A cross-sectional study of student teachers' behaviour management strategies throughout their training years. *Australian Educational Researcher, 39*, 159-172.

Zhai, F., Raver, C. C., & Li-Grining, C. P. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a cluster randomized controlled trial in head start settings. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 442-452.