

Investigation of the Relationship Between Classroom Incivility and Self-Efficacy Among Adolescents

Assist. Prof. Dr. Halime Eker
Istanbul Kultur University – Turkey
ORCID: 0000-0003-1801-3929
h.eker@iku.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. İbrahim Taş
Sakarya University – Turkey
ORCID: 0000-0002-5752-2753
ibrahimtas@sakarya.edu.tr

Abstract

One of the negative experiences encountered in the school is the incivility of the students in the classroom environment. Classroom incivility attracts the attention of educators and researchers as a current problem. Classroom incivility is a serious risk factor for the academic development of students as well as disrupting the school climate. Reducing incivility that disrupts the educational environment is important for providing a more qualified educational environment and achieving academic success. Self-efficacy is one of the concepts that can have a protective function against classroom incivility. The aim of this study is to examine the relationship between classroom incivility and self-efficacy among adolescents. The correlational survey method, one of the descriptive research methods, was used in the study. The research group consists of 313 adolescents, of whom 137 (43.8%) are boys and 176 (56.2%) are girls. The average age of students aged 14-18 is 15.65. In order to obtain data on students' classroom incivility and self-efficacy levels, the Classroom Incivility Scale and the Self-Efficacy Scale for Children were used. Independent samples t-test, ANOVA, Pearson Correlation, and Multiple Regression were used in the analysis of the data. It was determined that unintentional classroom incivility, intentional classroom incivility, and academic self-efficacy did not differ significantly according to gender, while emotional self-efficacy and social self-efficacy differed significantly according to gender. It was found that intentional classroom incivility and academic self-efficacy differed significantly according to perceived academic achievement. It was determined that unintentional classroom incivility, intentional classroom incivility, and academic self-efficacy differ significantly according to the grade level. It was determined that classroom incivility was related to academic and emotional self-efficacy, and academic self-efficacy predicted classroom incivility significantly. In line with the results of the study, suggestions were made to researchers, educators, and mental health professionals.

Keywords: Classroom incivility, Self-efficacy, Gender, Grade level, Academic achievement



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 4, pp. 33-51

Research Article

Received: 2022-12-06
Accepted: 2023-08-13

Suggested Citation

Eker, H. & Taş, İ. (2023). Investigation of the relationship between classroom incivility and self-efficacy among adolescents, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (4), 33-51. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1215137>

Extended Abstract

Problem: Most of the students' in-school experiences happen in the classroom (Çapri et al., 2010). The increase in classroom incivility, which is one of the negative behaviors in the classroom environment, is an important problem experienced in educational environments (Bjorklund & Rehling, 2009). As a current problem, classroom incivility attracts the attention of educators and researchers and makes up one of the most important agenda items.

Incivility comprises behaving rudely and disrespectfully, violating the rules of social interaction without caring for other people. (Andersson & Pearson, 1999). Classroom incivility is any action that interferes with the classroom's cohesive and collaborative learning environment. Ignoring incivility can give students the message that it is appropriate to repeat these behaviors (Feldman, 2001). Classroom incivility can range from insults to violent behavior (Tiberius & Flak, 1999). The aspects that distinguish incivility from aggression and bullying are unclear intent and low intensity. Incivility is a serious risk factor for the academic development of students as well as disrupting the school climate. Therefore, it is important to examine the variables that may be associated with incivility. Self-efficacy belief can be considered as a variable that is associated with classroom incivility and will reduce this negative behavior. Self-efficacy is defined as an individual's judgment about the ability to organize and execute the action plans required to achieve a certain performance (Bandura, 1986). According to Luszczynska et al., (2005), self-efficacy perception is an individual's belief in their ability to overcome difficult or new tasks and to cope with distress in certain challenging situations. Self-efficacy perception is based on four basic sources of information: performance achievements, vicarious experiences, verbal persuasion, and emotional state (Bandura, 1982). Adolescence is a developmental stage from childhood to adulthood (Plotnik, 2009). In this period, adolescents are expected to adapt to various changes related to their bodies, emotions, duties, and responsibilities in a short time. Since self-efficacy belief is effective in shaping thoughts, feelings, and behaviors, the development of self-efficacy becomes important in adolescence. Adolescents with high self-efficacy beliefs can adapt to their environment by regulating their behaviors within the framework of norms. The high self-efficacy perception preserves the individual against problematic behaviors (Telef & Karaca, 2011). It can be said that classroom incivility, which is problematic behavior, is related to self-efficacy. In this context, examining the relationship between classroom incivility and self-efficacy makes up the fundamental problem of this study. In line with the fundamental problem of the research, answers to the following sub-problems were sought:

1. Do classroom incivility and self-efficacy differ significantly according to gender variables?
2. Do classroom incivility and self-efficacy differ significantly according to perceived academic achievement variables?
3. Do classroom incivility and self-efficacy differ significantly according to grade level variables?
4. Is there a significant relationship between self-efficacy and classroom incivility?
5. Does self-efficacy significantly predict classroom incivility?

Method: The correlational survey method, one of the descriptive research methods, was used in the research. In this method, the relationship between two or more variables is examined without intervening with the variables (Büyüköztürk et al., 2010). The research group comprises 313 adolescents. 137 (43.8%) of the participants are male and 176 (56.2%) are female students. Their ages range from 14 to 18 and the average age is 15.65. 108 (34.5%) of the students were 9th grade, 104 (33.2) 10th grade, 44 (14.1%) 11th grade and 57 (18.2%) 12th grade.

As data collection tools, two scales were used. One of them is the Classroom Incivility Scale, which was developed by Farrell et al., (2016), and later adapted to Turkish culture by Bingöl et al., (2018). The other one is the Self-Efficacy Scale for Children, which was developed by Muris (2001), and later adapted to Turkish culture by Telef & Karaca (2012).

Data were collected from volunteers. Before analyzing the data, normality values were checked, and it was determined that the data were within normal limits. Parametric tests were used in the analysis of the data. The data were analyzed with the SPSS 25 package program.

Findings: According to the research findings, social and emotional self-efficacy differ significantly according to gender. Both social and emotional self-efficacy were found to be significantly higher in males. Classroom incivility and academic self-efficacy do not differ significantly by gender.

Intentional incivility differs significantly according to perceived academic achievement. Those with low academic achievement show more incivility than those with medium academic achievement. Academic self-efficacy differs significantly according to perceived academic achievement, and it was found that students with high academic achievement have significantly higher academic self-efficacy than those with medium and low academic achievement. Other variables do not differ significantly according to perceived academic achievement.

It was determined that both sub-dimensions of classroom incivility differed significantly by gender, and the rate of displaying incivility increased as the grade level increased. In terms of academic self-efficacy and social self-efficacy, it was determined that the proficiency levels of the 9th graders were significantly higher than those of the 10th, 11th, and 12th grades.

It was determined that classroom incivility (intentional incivility and unintentional incivility) was negatively related to academic self-efficacy and emotional self-efficacy, and positively related to age. The model for predicting unintentional incivility between academic self-efficacy and emotional self-efficacy was significant ($F(2, 310) = 25.46; p < .001; R = .376 R^2 = .141$). It is seen that both variables explain 14% of the total variance in unintentional incivility. When the effects of the independent variables on the dependent variable are examined according to the standardized regression coefficient (β), it is seen that academic self-efficacy predicts unintentional incivility negatively and significantly ($\beta = -.266, t(310) = -6.43, p < .001$). Emotional self-efficacy does not significantly predict unintentional incivility ($\beta = -.047, t(310) = -1.27, p > .05$).

The model for predicting intentional incivility of academic self-efficacy and emotional self-efficacy is significant ($F(2, 310) = 12.02; p < .001; R = .268 R^2 = .072$). It is seen that both variables explain 7% of the total variance in intentional classroom incivility. When the effects of the independent variables on the dependent variable are examined according to the standardized regression coefficient (β), it is seen that academic self-efficacy predicts intentional classroom incivility negatively and significantly ($\beta = -.103, t(310) = -3.98, p < .001$). Emotional self-efficacy does not significantly predict intentional classroom incivility ($\beta = -.040, t(310) = -1.70, p > .05$).

Suggestions: As a result, it is seen that emotional self-efficacy and classroom incivility are related to each other. However, among the emotional self-efficacy dimensions, only academic self-efficacy predicts both unintentional and intentional classroom incivility.

The research has some limitations. The data obtained from the research were collected with self-report scales. These data collection tools can be filled with biased emotions, such as desirability and social acceptance. In addition, another limitation of self-report forms is related to how much they can measure the variable to be measured. Self-efficacy, intentional incivility, and unintentional incivility are complicated concepts. Therefore, these scales may not have adequately measured these variables. The results obtained in the study are limited to adolescents. Therefore, it cannot be generalized to other groups.

Researchers can investigate self-efficacy and incivility in different samples, such as university students and adults, and test the relationship between variables in these samples as well. Educators can prepare training programs to improve students' self-efficacy to reduce or eliminate incivility based on the relationship between classroom incivility and self-efficacy. Psychological counselors can apply self-efficacy-based psycho-educational programs to eliminate incivility, which is a current problem in schools.

Ergenlerde Sınıf İçi Kaba Davranışlar İle Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Halime Eker

İstanbul Kültür Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-1801-3929

h.eker@iku.edu.tr

Doç. Dr. İbrahim Taş

Sakarya Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-5752-2753

ibrahimtas@sakarya.edu.tr

Özet

Okul içinde karşılaşılan olumsuz yaşantılardan biri öğrencilerin sınıf ortamında kaba davranışlar sergilemesidir. Sınıf içi kaba davranışlar güncel bir sorun olarak eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Kaba davranışlar okul iklimini bozduğu gibi öğrencilerin akademik gelişimleri için de ciddi bir risk faktörüdür. Eğitim ortamını bozan kaba davranışların azaltılması daha nitelikli bir eğitim ortamının sağlanması ve akademik başarının elde edilmesi için önem taşımaktadır. Öz-yeterlik sınıf içi kaba davranışlara karşı koruyucu bir işlevi olabilecek kavramlardan biridir. Bu araştırmanın amacı ergenlerde sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu 313 ergen oluşturmaktadır. Ergenlerin 137'si (%43.8) erkek, 176'sı (%56.2) kız öğrencidir. Yaşları 14-18 arasında değişen öğrencilerin yaş ortalamaları 15.65'tir. Öğrencilerin sınıf içi kaba davranış düzeylerine ilişkin verileri ve öz-yeterlik düzeylerine ilişkin verileri elde etmek için Sınıf İçi Kaba Davranışlar Ölçeği ile Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Pearson Korelasyon ve Çoklu Regresyon testleri kullanılmıştır. Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar ve akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, duygusal öz-yeterlik ile sosyal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar ile akademik öz-yeterliğin algılanan akademik başarı durumuna göre; sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile kasıtlı kaba davranışlar ve akademik öz-yeterliğin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Kaba davranışların akademik ve duygusal öz-yeterlikle ilişkili olduğu, akademik öz-yeterliğin kaba davranışları anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacı, eğitimci ve ruh sağlığı alanında çalışanlara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf içi kaba davranışlar, Öz-yeterlik, Cinsiyet, Sınıf düzeyi, Akademik başarı



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 4, ss. 33-51

Araştırma Makalesi

36

Gönderim: 2022-12-06

Kabul: 2023-08-13

Önerilen Atıf

Eker, H. ve Taş, İ. (2023). Ergenlerde sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 33-51. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1215137>

GİRİŞ

Okul, bir toplumun eğitim amaçlarının öğretmen, öğrenci ve yönetici faaliyetleri temelinde gerçekleştirildiği yerlerdir. Buralarda öğrenciler yaş ve özellikleri temelinde sınıf denilen küçük birimlere ayrılır ve kendilerine uygun dersliklerde yönetici planlamasına dayalı olarak öğretmenlerle ders şeklinde eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilir (Toprakçı, 2017). Öğrencilerin ders ve teneffüs saatleri dikkate alındığında, okulda yaşadıkları deneyimlerin büyük ölçüde sınıf içinde gerçekleştiği görülmektedir (Çapri ve diğerleri, 2010). Sınıfta kaba davranışların artması, eğitim ortamlarında yaşanan önemli bir sorundur (Bjorklund ve Rehling, 2009). Kabalık, diğer insanlara aldırmandan sosyal etkileşim kurallarını ihlal ederek nezaketsiz ve saygısızca davranmayı içermektedir (Andersson ve Pearson, 1999). Sınıf içi kabalık, sınıfta uyumlu ve işbirlikçi öğrenme ortamını engelleyen herhangi bir eylemdir. Eğitimciler, sınıf içi kaba davranışların kendiliğinden ortadan kaybolacağını umarak bunları görmezden gelme eğilimi gösterebilir. Bununla birlikte, kaba davranışları görmezden gelmek, öğrencilere bu davranışların tekrarlanmasının uygun olduğu mesajını verebilir (Feldman, 2001).

Sınıftaki kabalık, hakareten başlayarak şiddet içeren davranışlara kadar uzanabilir (Tiberius ve Flak, 1999). Kabalığı, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışlardan ayıran şey, düşük yoğunluk ve belirsiz niyet yönleridir (Farrell ve diğerleri, 2016). Sınıf içi kabalık, genellikle çeşitli motivasyonlardan kaynaklanır. Kendini ispatlama, öne çıkma, popüler olma, karşı cinse kendini gösterme, riskli çevrede büyüme bu motivasyonlardan bazılarıdır. Öğrenciler, anonimlikleri nedeniyle sınıflarda çeşitli kişisel ihtiyaçlarını umursamadan dışa vururlar (Tiberius ve Flak, 1999).

Kabalığın doğası incelendiğinde doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki biçimde sergilendiği; reaktif ve proaktif olmak üzere iki kategoriden oluştuğu görülmektedir. Dolaylı kabalık, örtük bir biçimde gerçekleştirilen olumsuz eylemlerden oluşurken doğrudan kabalık açıkça yapılıdır. Buna karşın proaktif kabalık hedefe yönelik kaba davranışları, reaktif kabalık ise misilleme yapmaya yönelik davranışları içermektedir. Ayrıca, kasıtlı ve kasıtsız kaba davranışlar arasında ayırım yapmak da önemlidir. Kasıtlı kaba davranışlar, proaktif kabalık gibi zarar vermeye yönelik planlanan davranışlardır (Marini, 2009). Bir öğrenci hakkında söylenti yaymak bu tür kasıtlı kaba davranışlara örnek olarak verilebilir (Marini ve diğerleri, 2010). Kasıtsız kaba davranışlar ise, zarar verme niyeti olmadan ve düşüncesizlik sonucunda ortaya çıkmaktadır (Marini, 2009). Öğrencinin sınıfta gazete okuması zarar vermeyi amaçlamayan bir kasıtsız kaba davranış olarak kabul edilebilir (Marini ve diğerleri, 2010).

Sınıf içi kaba davranışlar, genel olarak okulda özel olarak ise ders veya dersliklerde öğrenme ortamlarını ve öğretme yeteneklerini kısıtlamaktadır (Feldman, 2001; Toprakçı, 2012). Sınıf içi kaba davranışların etkileri sınıf sınırlarının ötesine uzanabilmekte ve öğrencilerin kurumlarında başarılı olma çabalarına zarar verebilir. Bu tür davranışlar, öğrencilerin akademik ve düşünsel gelişimlerine ilişkin algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hirschy ve Braxton, 2004). Bu nedenle, davranışlar daha ciddi duruma gelmeden önce ergenlik döneminde kabalığı ele almak ve ergenlerin kaba davranışlarıyla ilgili tutumlarını anlamak önemlidir (Farrell ve diğerleri, 2016).

Sınıf içi kaba davranışlar okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etkiyi bütün boyutları ile anlamak ve olumsuz etkiyi azaltmak kavramın ilişkili olduğu değişkenlerin ortaya konulması ile mümkün olacaktır. Ergenlerde kaba davranışlarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Örucü ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinde kaba davranışlar ile kurallara uymama arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Spohn (2016) sınıf içi kabalık ile sınıfa aidiyet duygusu arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir. Farrell ve diğerleri (2016), ergenlerle yürüttükleri çalışmada kabalık ile duygusal sorunlar, davranış sorunları, hiperaktivite ve akran sorunları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Sölpük Turhan ve diğerleri (2019) ise, sosyal başarı hedeflerinin ve sınıf içi kabalık davranışlarının duygu düzenleme güçlüklerini anlamlı şekilde yordadığını bulmuştur. Spadafora ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, kişilik ve zorbalık davranışı arasında kasıtlı kaba davranışlara yönelik tutumların aracılık ettiği görülmektedir. Ergenlerde kaba davranışlar arttıkça kurallara uymama, akran sorunları, duygusal sorunlar ve duygu düzenleme güçlükleri gibi olumsuz durumların da arttığı görülmektedir. Buna karşın problemleri davranışlara karşı koruyucu etkisi nedeniyle (Telef ve Karaca, 2011) kaba davranışları azaltacak değişkenlerden birinin öz yeterlik olduğu söylenebilir.

Problem davranışlarla ilişkili olan önemli bir faktör öz-yeterlik inancıdır (Bandura ve diğerleri, 1999; Uysal ve Yılmaz-Bingöl, 2014). Bireyin belirli bir performansa ulaşmak için gereken eylem planlarını oluşturma ve gerçekleştirme yetenekleri hakkındaki yargısı öz-yeterlik olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Luszczynska ve diğerlerine (2005) göre öz-yeterlik algısı, bireyin zor veya yeni görevlerin üstesinden gelme ve belirli zorlu durumlarda sıkıntıyla başa çıkma yeterliliğine olan inançlarıdır. Öz-yeterlik algısı performans başarıları, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal durum olmak üzere dört temel bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bireyin elde ettiği başarılar algılanan öz-yeterliği artırır. Kendine benzer başkalarının başarılı performanslarını gözlemlemek, bireyin benzer etkinliklerde yeterli olabileceğine ilişkin beklentilerini artırabilir. Sözel ikna, bireyin elde etmek istediği şey için gereken yeteneklere sahip olduğuna inanmasını sağlamak amacıyla yaygın olarak kullanılır. Fizyolojik olarak aşırı uyarılma performansın düşmesine neden olmaktadır. Birey, fizyolojik ve duygusal uyarılma durumu yaşamadığında daha başarılı olma eğilimi gösterir (Bandura, 1982). Öz-yeterliği ayrıntılı bir şekilde açıklayan öncü kuramlardan birinin sosyal bilişsel kuram olduğu söylenebilir.

Sosyal bilişsel kurama göre, öz-yeterlik inanç sistemi bireyin motivasyonunun, iyi oluşunun ve kişisel başarılarının temelidir. İnsanlar istedikleri sonuçlara ulaşabileceklerine ve istemedikleri sonuçları eylemleriyle önleyebileceklerine inanmadıkça, zorluklar ve olumsuzluklar karşısında harekete geçmek veya sebat etmek için çok az güdüleyiciye sahip olurlar. Öz-yeterlik inancı, rehberlik etme ve motivasyon kaynağı olarak diğer faktörler ne olursa olsun, bireyin kendi işlevini ve yaşam koşullarını etkileme gücüne sahip olduğu temel inancına dayanmaktadır (Bandura ve diğerleri, 1999). Öz-yeterlik inancı, bireyin davranışlarına ilişkin önemli bir göstergedir (Bandura, 1986). İnancın düzeyine bağlı olarak bireyin davranışları olumlu ya da olumsuz, etkili ya da etkisiz olarak şekillenecektir.

Öz-yeterlik kavramı akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. Akademik öz-yeterlik öğrencinin belirlediği akademik hedefe ulaşabileceğine ilişkin inanç olarak tanımlanmaktadır (Elias ve MacDonald, 2007). Akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin hedefler belirlediği ve bu hedefler doğrultusunda çaba sarf ettiği söylenebilir. Sosyal öz-yeterlik sosyal ortamlarda davranışta bulunma isteği (Sherer ve Adams, 1983) olarak ele alınmaktadır. Sosyal öz-yeterliğe sahip olan ergenlerin kendilerini o sınıfa ait hissedecekleri söylenebilir. Duygusal öz-yeterlik ise duyguları anlama, kullanma, algılama ve düzenleme yeteneğine olan inanç olarak ele alınmaktadır (Loeb ve diğerleri, 2016). Duygusal öz-yeterliğin olumsuz duygular ve onların istenmeyen davranışsal sonuçları ile mücadele etmede etkili olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öz yeterliğin problemli davranışlarla (Arslan ve Balkıs, 2016; Bandura ve diğerleri, 1999), yıkıcı davranışlarla (Kalelioğlu, 2022) ve riskli davranışlarla (Uysal ve Yılmaz Bingöl, 2014) negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer açıdan öz-yeterliğin öznel iyi oluşu yordadığı (Telef ve Ergün, 2013), akademik başarı (Bandura ve diğerleri, 1999), mükemmeliyetçi öz sunum (Yılmaz Bingöl, 2018) ve duygusal zeka (Sert ve Traş, 2019) ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Öz-yeterliğin pozitif ilişkili olduğu kavramlardan birinin de akademik başarı olduğu görülmektedir. Akademik başarı, eğitim sisteminin arzuladığı en önemli çıktılardan biridir. Özellikle ergenlik döneminde daha belirleyici olan bir kavramdır. Ergenin gelecekte akademik kariyerinin nasıl şekilleneceği büyük oranda bulunduğu eğitim kademesindeki akademik başarısına bağlıdır. Aktürk ve Aylaz (2013) tarafından yapılan çalışmada çocuklarda öz-yeterliğin okul başarısı ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı aile iklimi, bir amacın olup olmaması, sosyal çevre gibi birçok değişkenden etkilenmekle birlikte akademik başarıyı olumsuz şekilde etkileyen davranışlardan birinin kaba davranışlar olduğu görülmektedir (Yelboğa ve Koçak, 2019).

Daha sağlıklı bir eğitim öğretim ortamı ve arzulanan akademik başarının elde edilmesi için eğitim-öğretim ortamının kaba davranışlar gibi olumsuz öğelerden arındırılması ve öz-yeterlik gibi pozitif özelliklerin öğrencilere kazandırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmanın araştırma grubunu ergenler oluşturmaktadır. Ergenlik dönemi bedensel, bilişsel, sosyal ve kişilik özellikleri yönünden çocukluktan yetişkinlik dönemine ilk adımların atıldığı bir gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır (Plotnik, 2009). Bir geçiş dönemi olması nedeniyle bu dönemin sağlıklı ya da sağlıklı geçirilmesinin sonraki gelişim dönemlerine yansıyan uzun süreli etkileri olabilmektedir. Bu dönemde ergenlerin kısa bir süre içinde bedenleriyle, duygularıyla, görevleri ve sorumluluklarıyla ilgili birçok değişime uyum sağlamaları

beklenmektedir. Bu değişimler ergende kaba davranışlar gibi riskli davranışları da beraberinde getirebilmektedir. Sınıf içi kaba davranışlar hem bu davranışları uygulayan hem de kaba davranışlara maruz kalan ergenler için zarar verici olabilmektedir. Ergenleri riskli davranışlara karşı koruyacak olan unsurlardan biri de öz-yeterlidir (Telef ve Karaca, 2011). Öz-yeterlik inancı duygu, düşünce ve inançları biçimlendirmede önemli bir yere sahip olduğundan, ergenlerde istenmeyen davranışları normlar çerçevesinde düzenleyerek ergenin içinde bulunduğu ortama uyum sağlamasına yardımcı olabilir.

Bu doğrultuda eğitim-öğretim ortamını bozan sınıf içi kaba davranışlar ile kaba davranışlara karşı koruyucu bir işlevi olabileceği değerlendirilen öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı öz-yeterliğin sınıf içi kaba davranışları yordayıp yordamadığının araştırılmasıdır. Araştırmada yanıt aranan alt problemler ise şu şekildedir:

1. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik algılanan akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öz-yeterlik ve sınıf içi kaba davranışlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öz-yeterlik sınıf içi kaba davranışları anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ergenlerde sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki, değişkenlere müdahale edilmeden incelenir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemle ilgilenilen belli alt grupların özellikleri belirlenmeye çalışılır ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapılır. Tabakada uç durumlar ya da kolay yolla ulaşılan deneklerle çalışılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırma grubunu 313 ergen oluşturmaktadır. Katılımcıların 137'si (%43.8) erkek, 176'sı (%56.2) kız öğrencidir. Yaşları 14-18 arasında değişen öğrencilerin yaş ortalamaları 15.65'tir. Öğrencilerin 108'i (%34.5) 9. sınıf, 104'ü (33.2) 10. sınıf, 44'ü (%14.1) 11. sınıf, 57'si (%18.2) 12. sınıftır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf içi kaba davranışlar ölçeği: Ölçek Farrell ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiş olup Bingöl ve diğerleri (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçekte 10 madde ve "sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar" ve "sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar" şeklinde 2 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün uygunluğu ve faktör verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı KMO ve Barlett testi ile ölçülmüştür. Elde edilen değerler (KMO .816 ve Barlett testi χ^2 değeri 611,482, $p < .001$) faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu yapının ölçeğin toplam varyansının % 52.89'unu açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerler modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir ($\chi^2 / sd = 3,148$, RMSEA = .09, RMR = .07, NFI = .89, CFI = .92, IFI = .92, AGFI = .89, GFI = .93). Güvenirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı ile ölçülmüş ve güvenilirlik katsayısının ölçeğin toplamı için .81, kasıtlı olmayan kabalık alt boyutu için .71 ve kasıtlı kabalık alt boyutu için .80 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .74, kasıtlı olmayan kabalık için .70 ve kasıtlı kabalık için .56 bulunmuştur.

Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği: Muris (2001) tarafından geliştirilen ölçeği Türk kültürüne Telef ve Karaca (2012) uyarlamıştır. Ölçekte 21 madde ve akademik, duygusal ve sosyal öz-yeterlik şeklinde 3 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliği açılımlı faktör analizi ile test edilmiştir. Araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün uygunluğu ve faktör verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO ve Barlett testi ile ölçülmüştür. Elde edilen değerler (KMO .89 ve Barlett testi χ^2 değeri 4896.09, $p < .000$) faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Açılımlı faktör analizi sonucunda her üç alt boyutun ölçeğin toplam varyansının 43,74'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerler modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir ($\chi^2 / sd = 3.30$, RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066). Güvenirlilik analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı ile ölçülmüş ve ölçeğin bütünü için güvenirlilik katsayısının .86, akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .84, akademik öz-yeterlik için .81 ve sosyal öz-yeterlik için .73 ve duygusal öz-yeterlik için .77'dir.

Verilerin Toplanması ve Analiz

Veriler öğrencilerden gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce etik kurul belgesi alınmıştır (Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu 09.03.2022 tarih ve 05 sayılı "61" no'lu karar). Toplamda 340 veri toplanmış, eksik doldurulan formlar ile uç veriler atıldıktan sonra kalan 313 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce normallik değerlerine bakılmış ve verilen normal sınırlar arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi için gerekli koşullar incelenmiş ve koşulların sağlandığı tespit edilmiştir. Çoklu normallik ve doğrusallık problemi saçılma diyagramı incelenerek test edilmiştir. Buna göre dağılımların elips şeklinde olduğu, doğrusallık ve çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi için yapılan analizlerde (VIF = 1.162-1.264, VIF < 10; CI = 8.97-14.60, CI < 30) problemin olmadığı tespit edilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Koşulların sağlandığı görüldükten sonra parametrik testler kullanılmıştır. İkili değer alabilen değişkenlerin analizinde t testi, ikiden fazla değer alabilen değişkenlerin analizinde ANOVA, değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyonu ve yordama gücünü ortaya koymada regresyon analizinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

1. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler ile değişkenler arasındaki ilişki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı istatistikler ve normallik değerleri

Değişkenler	N	M/Sd	Çarpıklık	Basıklık
SKOKD	313	10.49/3.98	.77	.257
SKKD	313	6.81/2.41	1.70	2.35
AÖY	313	21.16/5.27	.167	-.297
SÖY	313	24.70/4.81	-.08	-.75
DÖY	313	20.95/5.81	.05	-.52

** $p < .01$, SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, SKKD: Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, AÖY: Akademik öz-yeterlik, SÖY: Sosyal öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 1'e göre veriler normal dağılmaktadır. Normal dağılım ile ilgili farklı referans aralıkları bulunmaktadır. Çarpıklık değerinin 7'den küçük, basıklık değerinin ise 2'den küçük olması verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanabilir (Kim, 2013).

2. Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farkı

Değişkenlerin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlerin cinsiyet değişkenine göre farkına yönelik t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	sd	p
SKOKD	Kız	176	10.47	3.71	.113	311	.910
	Erkek	137	10.52	4.33			
SKKD	Kız	176	6.74	2.39	.642	311	.521
	Erkek	137	6.91	2.43			
AÖY	Kız	176	21.18	5.40	-.073	311	.942
	Erkek	137	21.13	5.11			
SÖY	Kız	176	24.19	4.79	2.19	311	.029
	Erkek	137	25.38	4.77			
DÖY	Kız	176	19.28	5.83	6.08	311	.000
	Erkek	137	23.09	5.05			

SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, **SKKD:** Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, **AÖY:** Akademik öz-yeterlik, **SÖY:** Sosyal öz-yeterlik, **DÖY:** Duygusal öz-yeterlik

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerin sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları ($t_{(311)} = .113, p > .05$) ile sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar ($t_{(311)} = .642, p > .05$) ve akademik öz-yeterliğin ($t_{(311)} = -.073, p > .05$) cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna karşın sosyal öz-yeterlik ($t_{(311)} = 2.19, p < .05$) ile duygusal öz-yeterliğin ($t_{(311)} = 6.08, p < .001$) cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sosyal öz-yeterliğin erkeklerde ($X=25.38$) kızlardan ($X=24.19$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde duygusal öz-yeterliğin de erkeklerde ($X=23.09$) kızlardan ($X=19.28$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. Değişkenlerin Akademik Başarıya Göre Farkı

Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterliğin algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterliğin algılanan akademik başarıya göre farkına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Algılanan Akademik Başarı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
SKOKD	Yüksek(1)	50	10.18	4.89	G. Arası	50.09	2	25.05	1.58	.208	-
	Orta(2)	232	10.40	3.80	G. İçi	4912.86	310	15.84			
	Düşük(3)	31	11.68	3.71	Toplam	4962.99	312				
	Toplam	313	10.50	3.98							
SKKD	Yüksek(1)	50	6.98	2.63	G. Arası	59.49	2	29.75	5.27	.006	3 > 2
	Orta(2)	232	6.61	2.26	G. İçi	1749.79	310	5.64			
	Düşük(3)	31	8.06	2.77	Toplam	1809.28	312				
	Toplam	313	6.81	2.40							
AÖY	Yüksek(1)	50	24.32	5.88	G. Arası	709.71	2	354.85	13.82	.000	1 > 2 ve 3
	Orta(2)	232	20.81	4.83	G. İçi	7958.84	310	25.67			
	Düşük(3)	31	18.74	5.38	Toplam	8668.55	312				
	Toplam	313	21.16	5.27							
SÖY	Yüksek(1)	50	25.48	3.62	G. Arası	56.09	2	28.05	1.21	.299	-
	Orta(2)	232	24.46	4.96	G. İçi	7176.50	310	23.15			
	Düşük(3)	31	25.32	5.32	Toplam	7232.60	312				
	Toplam	313	24.71	4.81							
DÖY	Yüksek(1)	50	20.67	6.86	G. Arası	13.36	2	6.68	.197	.821	-
	Orta(2)	232	21.07	5.50	G. İçi	10515.72	310	33.92			
	Düşük(3)	31	20.50	6.38	Toplam	10529.08	312				
	Toplam	313	20.95	5.81							

SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, **SKKD:** Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, **AÖY:** Akademik öz-yeterlik, **SÖY:** Sosyal öz-yeterlik, **DÖY:** Duygusal öz-yeterlik

Tablo 3'e göre sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar ($F_{(2,310)} = 1.58, p > .05$) ile öz-yeterlik ölçeği sosyal öz-yeterlik ($F_{(2,310)} = 1.21, p > .05$) ve duygusal öz-yeterlik ($F_{(2,310)} = .197, p > .05$) alt boyutları algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(2,310)} = 5.27, p < .01$). Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle varyans homojenliğinin gerektiği çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ($X=8.06$) akademik başarısı orta olan öğrencilerden ($X=6.61$) anlamlı şekilde daha fazla sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Akademik öz-yeterlik de algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(2,310)} = 13.82, p < .001$). Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle varyans homojenliğinin gerektiği çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ($X=24.32$) akademik başarıları orta ($X=20.81$) ve düşük olan öğrencilerden ($X=18.74$) anlamlı şekilde daha fazla akademik öz-yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

4. Değişkenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Farkı

Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterliğin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterliğin sınıf düzeyine göre farkına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Sınıf	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
SKOKD	9	108	8.59	3.17	G. Arası	606.06	3	202.02			
	10	104	11.31	4.07	G. İçi	4356.93	309	14.10			
	11	44	11.77	4.28	Toplam	4962.99	312		14.33	.000	10, 11 ve 12. sınıf > 9. sınıf
	12	57	11.64	3.76							
	Toplam	313	10.50	3.98							
SKKD	9	108	5.96	1.57	G. Arası	139.54	3	46.51			
	10	104	7.56	2.86	G. İçi	1669.75	309	5.40	8.61		10 ve 11. sınıf > 9. sınıf
	11	44	7.06	2.32	Toplam	1809.28	312			.000	
	12	57	6.85	2.43							
	Toplam	313	6.81	2.40							
AÖY	9	108	22.77	5.10	G. Arası	433.74	3	144.58			
	10	104	20.30	5.05	G. İçi	8234.81	309	25.67	5.42	.001	9 > 10, 11 ve 12. Sınıf
	11	44	20.11	5.70	Toplam	8668.55	312				
	12	57	20.49	5.06							
	Toplam	313	21.16	5.27							
SÖY	9	108	25.65	4.68	G. Arası	218.25	3	72.75			
	10	104	23.79	4.75	G. İçi	7014.34	309	22.70	3.20	.024	9 > 10
	11	44	25.30	4.03	Toplam	7232.60	312				
	12	57	24.14	5.41							
	Toplam	313	24.71	4.81							
DÖY	9	108	21.42	6.13	G. Arası	40.63	3	13.54			
	10	104	20.83	5.78	G. İçi	10488.45	309	33.94	.399	.754	-
	11	44	20.62	4.95	Toplam	10529.08	312				
	12	57	20.52	5.91							
	Toplam	313	20.95	5.81							

SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, **SKKD:** Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, **AÖY:** Akademik öz-yeterlik, **SÖY:** Sosyal öz-yeterlik, **DÖY:** Duygusal öz-yeterlik

Tablo 4'e göre sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(3,309)} = 14.33, p < .01$). Gruplar arasında bulunan farkın kaynağını ortaya koymak için çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Varyanslar homojen olmadığı için gruplar arasındaki farkı ortaya koymak için varyans homojenliği gerektirmeyen Games-Howell testi kullanılmıştır. Buna göre 10. sınıf ($X=11.31$), 11. sınıf ($X=11.77$) ve 12. sınıfların ($X=11.77$) sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları 9. sınıflardan ($X=8.59$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(3,309)} = 8.61, p < .01$). Varyanslar homojen olmadığı için gruplar arasındaki farkı ortaya koymak için varyans homojenliği gerektirmeyen Games-Howell testi kullanılmıştır. Buna göre, 10. sınıf ($X=7.56$) ve 11. sınıfların ($X=7.06$) sınıf içi kasıtlı kaba davranışları 9. sınıflardan ($X=5.96$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Akademik öz-yeterlik sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(3,309)} = 5.42, p < .01$). Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle varyans homojenliğinin gerektiği çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre 9. sınıfların akademik öz-yeterlikleri ($X=22.77$), 10. sınıf ($X=20.30$), 11. sınıf ($X=20.11$) ve 12. sınıflardan ($X=20.49$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Sosyal öz-yeterlik sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(3,309)} = 3.20, p < .05$). Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle varyans homojenliğinin gerektiği çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre 9. sınıfların sosyal öz-yeterlikleri ($X=25.65$) 10. sınıflardan ($X=23.79$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

5. Sınıf İçi Kaba Davranışlar ile Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki

Sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile incelenmiş ve teste ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları

Değişkenler	SKOKD	SKKD	AÖY	SÖY	DÖY
SKOKD	-				
SKKD	.447**	-			
AÖY	-.370**	-.252**	-		
SÖY	-.012	-.014	.342**	-	
DÖY	-.163**	-.157**	.267**	.373**	-

** $p < .01$, * $p < .05$, SKOKD: Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar, SKKD: Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar, AÖY: Akademik öz-yeterlik, SÖY: Sosyal öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 5 incelendiğinde sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile akademik öz-yeterlik ($r = -.370, p < .01$) ve duygusal öz-yeterlik ($r = -.163, p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, sosyal öz-yeterlik ($r = -.012, p > .01$) arasında ilişki tespit edilmemiştir. Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar ile akademik öz-yeterlik ($r = -.252, p < .01$) ve duygusal öz-yeterlik ($r = -.157, p < .01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, sosyal öz-yeterlik ($r = -.014, p > .01$) arasında ilişki tespit edilmemiştir.

6. Öz-Yeterliğin Sınıf İçi Kaba Davranışları Yordayıcılığı

Öz-yeterliğin sınıf içi kaba davranışları yordayıcılığı çoklu regresyon aracılığıyla test edilmiştir. Regresyon analizine korelasyon analizinde ilişkili çıkmayan sosyal öz-yeterlik dahil edilmemiştir.

6.1. Kasıtlı Olmayan Kaba Davranışların Yordanması: Kasıtlı olmayan kaba davranışların yordanmasına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	17.11	1.03		16.63	.000		
AÖY	-.266	.041	-.351	-6.43	.000	-.370	-.343
DÖY	-.047	.037	-.069	-1.27	.207	-.163	-.067

$R = .376$ $R^2 = .141$; $F_{(2, 310)} = 25.46$; $p < .001$

AÖY: Akademik öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 6'ya göre akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin kasıtlı olmayan kaba davranışları yordamasına ilişkin oluşturulan model anlamlıdır ($F_{(2, 310)} = 25.46$; $p < .001$; $R = .376$ $R^2 = .141$). Her iki değişkenin sınıf içi kaba olmayan davranışlardaki toplam varyansın %14'ünü açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelendiğinde akademik öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları negatif ve anlamlı yönde yordadığı görülmektedir ($\beta = -.266, t_{(310)} = -6.43, p < .001$). İkinci sırada gelen duygusal öz-yeterlik sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları anlamlı olarak yordamamaktadır ($\beta = -.047, t_{(310)} = -1.27, p > .05$).

Regresyon analizi sonucuna göre sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışların yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği: "Sınıf İçi Kasıtlı Kaba Davranışlar=1711- .266 Akademik Öz-yeterlik -.047 Duygusal Öz-yeterlik" şeklindedir.

6.2. Kasıtlı Kaba Davranışların Yordanması: Kasıtlı kaba davranışların yordanmasına ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı kaba davranışları yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	9.84	.646		15.22	.000		
AÖY	-.103	.026	-.226	-3.98	.000	-.252	-.220
DÖY	-.040	.024	-.096	-1.70	.090	-.157	-.096

R= .268 R²= .072; F_(2, 310) =12.02; p< .001

AÖY: Akademik öz-yeterlik, DÖY: Duygusal öz-yeterlik

Tablo 7'ye akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin kasıtlı olmayan kaba davranışları yordamasına ilişkin oluşturulan model anlamlıdır (F_(2, 310) = 12.02; p<.001; R= .268 R²= .072). Her iki değişkenin sınıf içi kaba olmayan davranışlardaki toplam varyansın %7'sini açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelendiğinde akademik öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı kaba davranışları negatif ve anlamlı yönde yordadığı görülmektedir (β = -.103, t₍₃₁₀₎= -3.98, p<.001). İkinci sırada gelen duygusal öz-yeterlik sınıf içi kasıtlı kaba davranışları anlamlı olarak yordamamaktadır (β = -.040, t₍₃₁₀₎= -1.70, p>.05).

Regresyon analizi sonucuna göre sınıf içi kasıtlı kaba davranışların yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği: "Sınıf İçi Kasıtlı Kaba Davranışlar= 8.84 - .103 Akademik Öz-yeterlik -.040 Duygusal Öz-yeterlik" şeklindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada lise öğrencilerinde sınıf içi kaba davranışlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Sınıf içi kaba davranışlar ile akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterlik ile duygusal öz-yeterliğin sınıf içi kaba davranışları yordadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Spadofara ve diğerleri (2018) ve Spadofara ve Volk (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Kasıtsız kaba davranışlar herhangi bir zarar verme niyeti olmadan daha çok düşüncesizlik sonucu ortaya çıkan davranışları kapsamaktadır (Marini, 2009). Sınıf içi genel nezaket kurallarına aykırı davranışlar da bu kategoride ele alınabilir. Sınıfta bir derste başka bir dersin kitabını açıp okumak kasıtlı kaba davranışlara örnek olarak verilebilir. Kasıtsız kaba davranışlar incelendiğinde söz konusu davranışların daha çok sosyal bağlama uygun olmayan davranışlar olduğu ve bağlama uygun ya da uygunsuzluğun cinsiyetle ilişkilendirilemeyeceği söylenebilir. Yani sınıf ortamında bir erkek öğrenci telefonla oynayabildiği gibi bir kız öğrenci de telefonla oynayabilmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonucun anlamlı olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde sınıf içi kasıtlı kaba davranışların da cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın araştırıldığında birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Spadofara ve diğerleri (2018) ve Spadofara ve Volk (2021) tarafından yapılan çalışmalarda kasıtlı kaba davranışların anlamlı bir şekilde daha çok erkekler tarafından sergilendiği tespit edilmiştir. Ancak Spadofara ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada araştırmının sonucuna benzer şekilde sınıf içi kabalığın cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Gültaş (2019) tarafından işyeri nezaketsizliği ile ilgili yapılan bir çalışmada da benzer şekilde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar zarar vermeye yönelik planlı davranışları ifade etmektedir (Marini, 2009). Zarar vermeye yönelik planlı davranışlar cinsiyetten bağımsız olarak gelişmektedir. Kaba davranışların sergilenmesine neden olan durumlar cinsiyetten bağımsız olarak,

durumun veya kişi/kişilerin algılanma şekli ile ilişkilidir. Bu nedenle kaba davranışların cinsiyetten bağımsız olarak geliştiği ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Öz-yeterlik alt boyutlarından akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşarak erkeklerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Durdukoca, 2010). Buna karşın akademik öz-yeterliğin kızlarda daha yüksek olduğunu gösteren araştırma da bulunmaktadır (Koç ve Arslan, 2017). Araştırma sonucunu destekler nitelikte çalışmaların da yapıldığı görülmektedir (Chemers ve diğerleri, 2001; Li ve diğerleri, 2020; Yalmanlı ve Aydın, 2014). Öz-yeterlik tanımından hareketle akademik öz-yeterlik tanımlanacak olursa akademik öz-yeterlik bireyin akademik alanla ilgili zorlu veya yeni görevlerin üstesinden geleceğine ilişkin inanç olarak tanımlanabilir. Bu inancın cinsiyetten bağımsız olduğu, doğrudan akademik alan üzerinde hissedilen yetkinlikle ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca günümüzde eğitim alanında cinsiyete ilişkin kısıtlamaların büyük oranda söz konusu olmadığı, akademik alanın cinsiyetten bağımsız olarak herkese açık bir alan olduğu göz önüne alındığında araştırmadan elde edilen sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik alt boyutlarından sosyal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, erkeklerin sosyal öz-yeterliklerinin kadınlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Alemdağ (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Buna karşın Berte ve diğerleri, (2021), Çubukçu ve Girmen (2007) ve Keskin ve Özcan (2018) tarafından yapılan çalışmalarda sosyal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sosyal öz-yeterlik kişilerarası ilişkilerde, sosyal ortamlarda uyumlu, sağlıklı, güvenli ve bağlama uygun davranış gösterme olarak ele alınabilir. Araştırmanın yapıldığı örneklemin toplumsal yapısı dikkate alındığında erkeklerin kadınlara oranla daha sosyal oldukları, kız öğrencilerin de bu bağlamda sosyal açıdan erkeklerden daha geride durdukları görülmektedir. Kızlar için belirlenen dışarda kalma ya da sosyalleşme sınırları erkeklere pek uygulanmamaktadır. Bu nedenle, erkeklerin daha fazla ve farklı sosyal ortamlarda buldukları ve bundan dolayı kızlardan daha fazla sosyal öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir.

Öz-yeterlik alt boyutlarından duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, erkeklerin sahip olduğu duygusal öz-yeterliğin kadınlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların bulunduğu görülmektedir. Erkeklerin öz-yeterlik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bacchini ve Magliulo, 2003; Landon ve diğerleri, 2007; Telef ve Karaca 2011). Buna karşın Totan ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Duygusal öz-yeterliğin erkeklerde daha fazla çıkması ergenlik döneminde kızların erkeklere oranla daha fazla stres faktörüne sahip olması ile açıklanabilir (Bacchini ve Magliulo, 2003). Ayrıca erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinin bir sonucu olarak duygularını tanımlama, ifade etme gibi konularda daha kontrollü olmaları, buna karşın kızların daha normal ve bazen istenen duygusal tepkiler vermelerinin beklenmesi, kızların duyguların kontrolü ile ilgili problem yaşamalarına ve böylece duygusal öz-yeterliklerinin düşmesine neden olabilir.

Araştırmada sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışların algılanan akademik başarıya göre farklılaşmadığı, buna karşın sınıf içi kasıtlı kaba davranışların algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Alan yazında kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Kasıtlı olmayan kaba davranışlar genel nezaket kurallarına aykırı ancak zarar verme niyeti taşımayan davranışlardır. Kasıtlı olmayan kaba davranışlar daha çok farkındalık dışında olduğu için olumlu ya da olumsuz bir değişkenle ilişkili olmayabilir. Bu tür davranışların akademik başarıdan bağımsız olarak her öğrencide görülebileceği söylenebilir.

Sınıf içi kasıtlı kaba davranışların algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin kaba davranışlarının akademik başarısı orta olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde kaba davranışların akademik başarıyı engellediği (İbrahim ve Qalawa, 2016) ve akademik başarı düştükçe

saldırıcılık ve şiddet eğiliminin arttığı görülmektedir (Aydın ve diğerleri, 2015; Baş ve Kabasakal, 2010) Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar anlaşıldığı üzere zarar verme niyeti taşıyan davranışlardır. Kasıtlı kaba davranışların sergilenebilmesi için öğrencinin o davranışlara kafa yorması, yoğunlaşması gerekir. Buna karşın akademik başarıyı yakalamak için sorumluluk sahibi olmak, ödevleri yapmak ve derslere odaklanmak, zaman ayırmak gerekmektedir. Bu açıdan her bir davranışın farklı bileşenlerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca ergenlerde şiddet davranışlarının nedenleri incelendiğinde popüler olma ve güç kazanma gibi bazı temel psikolojik ihtiyaçların öne çıktığı görülmektedir (Haskan Avcı ve Yıldırım, 2014). Akademik açıdan başarılı olan ergenlerin bu özellikleri ile ön plana çıktıkları söylenebilir. Bu ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde kazanan ergenlerin sağlıksız bir yöntem olan kaba davranışlara başvurmayacakları söylenebilir. Bu durum akademik açıdan başarılı olan ergenlerin, başarılı olmayan ergenlere oranla kasıtlı kaba davranışlara yönelmemelerini açıklayabilir.

Algılanan akademik başarı açısından öz-yeterlik incelendiğinde sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterliğin akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, akademik öz-yeterliğin ise farklılaştığı tespit edilmiştir. Alan yazında sosyal öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Patrick ve diğerleri, (1997) sosyal öz-yeterlik ile akademik başarının pozitif ilişkili olduğunu tespit ederken, Carrol ve diğerleri, (2009) negatif ilişki tespit etmişlerdir. Sosyal öz-yeterlik sosyal ortamlarda davranışta bulunma isteği (Sherer ve Adams, 1983) başka bir ifade ile çevreyle uyum sağlamak için diğerleri ile yerinde zamanında ve bağlamında etkileşim içinde olabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda sosyal öz-yeterliğin akademik becerilerin ötesinde sosyalleme ilişkili olduğu ve bu nedenle akademik başarı ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Duygusal öz-yeterliğin algılanan akademik başarıya göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında duygusal öz-yeterlik ile algılanan akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Arkan (2022) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte duygusal öz-yeterlik düzeyinin algılanan akademik başarıya göre farklılaşmadığı görülmektedir. Duygusal öz-yeterlik olumsuz duygularla baş etme ve onları organize edebilme yeteneği (Valois ve diğerleri, 2013) duyguları değerlendirebilme, yönetebilmeye ilişkin öz inancı ifade etmektedir (Petrides ve diğerleri, 2006). Başka bir ifade ile kişinin duygularını bağlama göre işlevsel olarak kullanabilmeye ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Duygusal öz-yeterlik ile akademik başarı arasında bir ilişki olmaması, duygusal öz-yeterliğin bilişsel bir beceri gerektiren akademik alandaki yeterliğin ötesinde duyguları yönetme tanıma alanındaki yetkinliği ifade etmesi ile açıklanabilir.

Akademik öz-yeterliğin algılanan akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi tespit eden araştırmaların olduğu (Altun ve Yazıcı, 2013; Chemers ve diğerleri, 2001; Hayat ve diğerleri, 2020; Koca ve Dadandı, 2019) görülmektedir. Akademik öz-yeterlik akademik işlerde yeterli olma başka bir ifade ile akademik görevlerin üstesinden gelebileceğine, başarılı olabileceğine ilişkin inanç olarak ele alınabilir. Akademik görevleri başarılı bir biçimde yerine getireceğine ilişkin inanca sahip olan öğrencilerin bu inanç doğrultusunda davranışları ve başarılı olmalarının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre akademik öz-yeterliğin kasıtlı olmayan kaba davranışları anlamlı bir şekilde yordadığı, buna karşın duygusal öz-yeterliğin kasıtlı olmayan kaba davranışları yordamadığı tespit edilmiştir. Alan yazında kasıtlı olmayan kaba davranışlar ile akademik ve duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar derste internete girmek, oyun oynamak, dersle ilgili olmayan şeylerle uğraşmak, ders esnasında uyumak gibi davranışları kapsamaktadır (Bingöl ve diğerleri, 2018). Bu davranışları sergileyen öğrencilerin akademik kaygılarının daha az olduğu, derslerden daha çok ders dışı etkinliklerle uğraşarak dersleri sabote ettikleri söylenebilir. Akademik öz-yeterlik genel öz-yeterliğin akademik alanda hissedilmesi olarak düşünülebilir. Akademik öz-yeterlik öğrencinin belirlediği akademik hedefe ulaşabileceğine ilişkin inanç olarak ele alındığında (Elias ve MacDonald, 2007), sınıf içinde kasıtlı olmayan kaba davranışlar gösteren öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düşük olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Duygusal öz-yeterlik sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışları anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Alan yazında araştırmacının bulgusu ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Duygusal öz-yeterlik duyguları anlama, kullanma, algılama ve düzenleme yeteneğine olan inanç olarak ele alınmaktadır (Loeb ve diğerleri, 2016). Sınıf içi kasıtlı olmayan kaba davranışlar kasıtlı olarak zarar verme niyeti taşımayan ders esnasında yemek yemek, ders bitmeden kitap toplamak ve internete girmek gibi davranışları kapsamaktadır. Söz konusu davranışlar sınıf ortamına uygun olmayan sosyal davranışlar olarak ele alınabilir. Bağlama uygun olmayan bu davranışların ortaya çıkmasında duygulardan daha çok anlık dürtülerin etkili olduğu söylenebilir. Sınıf içi kaba davranışları açıklamada duygusal öz-yeterliğin anlamlı olmaması bu davranışların duygusal öz-yeterlikle ilişkili olmayan uyumsuz ve dürtüsel davranışlar olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada kasıtlı kaba davranışların akademik öz-yeterlik tarafından negatif yönde yordandığı, duygusal öz-yeterlik tarafından ise anlamlı bir şekilde yordandığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen sonuçların desteklendiği, öz-yeterliğin kaba davranışlar ile negatif ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir (Carvalho, 2019; Murray, 2020). Sınıf içi kasıtlı kaba davranışlar arkadaşları ile kavga etme gibi fiziksel güce dayalı davranışları kapsadığı gibi, dalga geçme, kötü yazılar yazma, dedikodu çıkarıp yayma gibi durumları da kapsamaktadır (Bingöl ve diğerleri, 2018). Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin şiddet içerikli davranışlara daha az yöneldikleri (Baş ve Kabasakal, 2010), şiddet eğilimi yüksek olan öğrencilerin okula daha az bağlı oldukları (İkiz ve Sağlam, 2017), zorba çocukların akademik başarılarının daha düşük olduğu (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2010) görülmektedir. Yukarıda bahsedilen sınıf içi kaba davranışları gösteren öğrencilerin akademik başarılarının ve akademik kaygılarının daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf içi kaba davranışlar sergileyen öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin daha düşük olacağı söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre duygusal öz-yeterlik sınıf içi kasıtlı kaba davranışları anlamlı şekilde yordamamaktadır. Her iki değişken arasında negatif ilişki olduğu ancak duygusal öz-yeterliğin sınıf içi kasıtlı kaba davranışları anlamlı şekilde yordandığı görülmektedir. Alan yazında fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke gibi davranış ve tutumları sergileyen öğrencilerin duygu düzenlemelerini işlevsel olmayan bir şekilde yaptıkları görülmektedir (Önder ve Canoğulları, 2019). Bu anlamda araştırmacının sonucu desteklenmektedir ancak yordama açısından araştırmacının sonu değerlendirildiğinde ergenlik dönemindeki davranış değişimlerinin anlamlı bir etkide bulunduğu söylenebilir. Ergenlik döneminde sergilenen kasıtlı ve kasıtlı olmayan kaba davranışların kökeninde daha çok anlık duygu değişimlerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf içi kaba davranışların şiddet davranışlarına oranla daha az olumsuz duygu yüklü davranışlar olduğu, bu nedenle kaba davranışların duygusal öz-yeterlik tarafından yordandığı söylenebilir.

Sonuç olarak öz-yeterlik ile sınıf içi kaba davranışların birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak öz-yeterlik boyutlarından sadece akademik öz-yeterlik hem kasıtlı olmayan hem de kasıtlı sınıf içi kaba davranışları yordamaktadır.

Araştırmacının bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler öz bildirim formu niteliğindeki ölçeklerle elde edilmiştir. Bu veri toplama araçları doldurulurken istenirlik, sosyal kabul görme gibi yanlılık ifade eden duygularla doldurulabilir. Ayrıca öz-bildirim formlarının bir diğer sınırlılığı da ölçülmek istenen değişkeni ne kadar ölçebildiği ile ilişkilidir. Öz-yeterlik ve kasıtlı kasıtsız kaba davranışlar daha komplike kavramlardır. Bu nedenle bu ölçekler söz konusu değişkenleri yeterince ölçememiş olabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ergenlerle sınırlıdır. Bu nedenle diğer gruplara genellemez.

Sınıf içi kaba davranışlar değişkeni alan yazında yeterince çalışılmamış bir değişkendir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından farklı değişkenlerle çalışılması kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Araştırmacılar öz-yeterlik ile kaba davranışları üniversite öğrencileri ve yetişkinler gibi farklı örneklerde araştırarak değişkenler arasındaki ilişkiyi bu örneklerde de test edebilirler. Eğitimciler sınıf içi kaba davranışlar öz-yeterlik arasındaki ilişkiden hareketle kaba davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak için öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirici eğitim programları hazırlayabilirler. Psikolojik danışmanlar okullarda güncel bir sorun olan kaba davranışları ortadan kaldırmak için öz yeterliğe dayalı psiko-eğitim programları uygulayabilirler.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aktürk, Ü., & Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/deuhfed/issue/46812/587026>
- Alemdağ, S. (2013). *Öğretmen adaylarında fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak Akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145-156.
- Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit for tat? The spiralling effect of incivility in the workplace. *Academy of Management Review*, 24(3), 452-471.
- Arıkan, S. (2022). *Üniversite öğrencilerinde problemlerli cep telefonu kullanımı ile duygusal öz-yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Arslan, G., & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22.
<http://dx.doi.org/10.19126/suje.35977>
- Aydın, P., Ersoy, A., & Aktaş, N. (2015). Aktif spor yapan ve yapmayan 12-14 yaş ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-9.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/355498>
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337-349.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy. In human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Baş, A. U., & Kabasakal, Z. T. (2010). İlköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı. *İlköğretim Online*, 9(1), 93-105. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90796>
- Berte, D. Z., Mahamid, F. A., & Affouneh, S. (2021). Internet addiction and perceived self-efficacy among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 162-176.
<https://doi.org/10.1007/s11469-019-00160-8>
- Bingöl, T., Turhan, N. S., Arslan, N., Öztürk, M. Ü., & Çetintaş, Ş. (2018). Sınıf içi kaba davranışlar ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 165-176.
<https://doi.org/10.19126/suje.321775>
- Bjorklund, W. L., & Rehling, D. L. (2009). Student perceptions of classroom incivility. *College Teaching*, 58, 15-18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.009>
- Carvalho, F. M. S. A. (2019). *Self-efficacy and workplace incivility: A contribute to understand burnout* [Doctoral dissertation]. Universidade de Lisboa.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55.
- Çapri, B., Balcı, A., & Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Çokluk, Ö., Şekerioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel*. Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), XX.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.

- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*, 2518-2531. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>.
- Farrell, A. H., Provenzano, D. A., Spadafora, N., Marini, Z. A., & Volk, A. A. (2016). Measuring adolescent attitudes toward classroom incivility: Exploring differences between intentional and unintentional incivility. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(6), 577-588. <https://doi.org/10.1177/0734282915623446>
- Feldmann, L. J. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching, 49*, 137-140.
- Gültaş, A. S. (2019). *Örgütsel sapma ve nezaketsizlik davranışları ilişkisinde işyerinde dışlanmanın aracı rolü: Sağlık kurumlarında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Haskan Avcı, Ö., & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 157-168.
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education, 20*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Hirschy, A. S., & Braxton, J. M. (2004). Effects of student classroom incivilities on students. *New Directions for Teaching and Learning, 99*, 67-76.
- Ibrahim, S. A. E. A., & Qalawa, S. A. (2016). Factors affecting nursing students' incivility: As perceived by students and faculty staff. *Nurse Education Today, 36*, 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.014>
- İkiz, F. E., & Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(3), 1235-1246. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253>
- Kalelioğlu, R. E., Yalçın, M., & Arkar, H. (2022). Denetimli serbestlik örneklemindeki suça sürüklenen ergenlerin yıkıcı davranışları üzerinde ebeveyn reddi, öz yeterlilik ve benlik saygısının rolünün incelenmesi. *Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health, 29*(1), 15-21. https://cms.cogepderg.com/Uploads/Article_51220/cogepderg-29-15.pdf
- Keskin, A. Y., & Özcan, Ç. B. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin özgeçelik, empatik ve sosyal öz yeterlilik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences, 10*(2), 122-129.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics, 38*(1), 52-54. <https://synapse.koreamed.org/articles/1090037>
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online, 18*(1), 241-252. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 745-778. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29>
- Landon, T. M., Ehrenreich, J. T., & Pincus, D. B. (2007). Self-efficacy: A comparison between clinically anxious and non-referred youth. *Child Psychiatry & Human Development, 38*, 31-45. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10578-006-0038-1.pdf>
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education, 159*, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Loeb, C., Stempel, C., & Isaksson, K. (2016). Social and emotional self-efficacy at work. *Scandinavian Journal of Psychology, 57*(2), 152-161. <https://doi.org/10.1111/sjop.12274>
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology, 40*(2), 80-89.
- Marini, Z. A. (2009). The thin line between civility and incivility: Fostering reflection and selfawareness to create a civil learning community. *Collected Essays on Learning and Teaching, 2*, 61-67.
- Marini, Z. A., Polihronis, C., & Blackwell, W. (2010). Academic in/civility: Co-constructing the foundation for a civil learning community. *Collected Essays on Learning and Teaching, 3*, 89-93.
- Murray, R. E. (2020). An educational intervention to promote civility in nursing: A pilot study. *International Journal of Nursing Education Scholarship, 17*(1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2020-0022>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*, 145-149.

- Önder, F. C., & Canoğulları, Ö. (2020). Ergenlerde saldırganlık: Duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1198-1208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3696>
- Örücü, M. Ç., Bugay, A., Tuna, M. E., Çok, F., & Aşkar, P. (2015). Davranış Problemleri Ölçeğinin lise öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(5), 337-345.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 109-128.
- Pekel-Uludağlı, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77.
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A., & Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. (Çev. T. Geniş). (1. Basım). Kaknüs Yayınları.
- Sert, M., & Traş, Z. (2019). Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1205-1220.
- Sherer, M., & Adams, C. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Sölpük Turhan, N., Yılmaz Bingöl, T., & Arslan, N. (2019). Predictive effect of social achievement goals and classroom incivility on difficulties during emotion regulation. *Higher Education Studies*, 9(4), 58-70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230767.pdf>
- Spadafora, N., Farrell, A. H., Provenzano, D. A., Marini, Z. A., & Volk, A. A. (2018). Temperamental differences and classroom incivility: Exploring the role of individual differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(1), 44-62.
- Spadafora, N., Frijters, J., Molnar, D., & Volk, A. (2020). Do little annoyances relate to bullying? The links between personality, attitudes towards classroom incivility, and bullying. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(1), 1-9. <https://doi.org/10.1017/edp.2019.20>
- Spadafora, N., Al-Jbouri, E., McDowell, H., Andrews, N. C., & Volk, A. A. (2022). Be a little rude, but not too much: Exploring classroom incivility and social network position in adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 42(4), 565-585.
- Spadafora, N., & Volk, A. A. (2021). Child and youth classroom incivility scale (CYCIS): Exploring uncivil behaviors in the classroom. *School Mental Health*, 13(1), 186-200.
- Spohn, J. (2016). *The relationship between online classroom incivility and sense of community of online undergraduate students* [Doctoral thesis]. Liberty University.
- Summers, J. J., Bergin, D. A., & Cole, J. S. (2009). Examining the relationships among collaborative learning, autonomy support, and student incivility in undergraduate classrooms. *Learning and Individual Difference*, 19, 293-298. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.006>
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Telef, B. B., & Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 423-433.
- Tiberius, R. G., & Flak, E. (1999). Incivility in dyadic teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 77, 3-12.
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon. *E-International Journal of Educational Research*, 3(3), 84-110.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Totan, T., İkiz, E., & Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 71-95.
- Uysal, R. ve Yılmaz Bingöl, T. (2014). Ergenlerde risk alma davranışının öz-yeterlik ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 573-582.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., & Hunter, A. A. (2015). Association between adolescent suicide ideation, suicide attempts and emotional self-efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 237-248. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9829-8>

- Yalmacı, S. G., & Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(2), 21-27.
- Yelboğa, N., & Koçak, O. (2019). Lise öğrencilerini akran zorbalığına iten nedenlerin değerlendirilmesi ve Artvin örneği. *Istanbul Commerce University Journal of Social Sciences/İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(35), 771-802.
- Yılmaz Bingöl, T. (2018). Ergenlerin öz-yeterlik ve mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 223-232.