



(ISSN: 2602-4047)

Zincirli, M. & Zengin, E. (2021). Development Of The Classroom Management Competence Scale (Cmcs), *International Journal of Eurasian Education and Culture* , 6(14), 1903-1935.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoec.441>

Article Type (Makale Türü): Research Article

---

## DEVELOPMENT OF THE CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCE SCALE (CMCS)

**Muhammed ZİNCİRLİ**

Assistant Professor, Fırat University, Elazığ, Turkey, [mzincirli@firat.edu.tr](mailto:mzincirli@firat.edu.tr)  
ORCID: 0000-0003-0716-6794

**Erdal ZENGİN**

Research Assistant, Fırat University, Elazığ, Turkey, [ezengin@firat.edu.tr](mailto:ezengin@firat.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-4771-0160

Received: 15.03.2021

Accepted: 21.07.2021

Published: 07.09.2021

### ABSTRACT

The aim of this study was to develop the Classroom Management Competence Scale (CMCS) for teachers and to determine its validity and reliability. The validity and reliability analyzes were carried out on 765 teachers from five different samples. The construct validity of the CMCS was examined with Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). EFA showed that CMCS had 18 items and a two-factor structure and explained approximately 72% of the total variance. This two-factor structure, which emerged as a result of EFA, was tested with CFA using data obtained from a different sample. The CFA showed that the two-factor structure of the CMCS had acceptable fit values. Criterion-related validity of the CMCS was examined with the Intention to Quit Job (IQJ) and Teacher's Self-Efficacy (TSS) scales. As a result of the analysis, it was seen that CMCS had a negative relationship with the IQJ, and positive relationship with TSS. Reliability studies of CMCS were carried out using data obtained from three different samples. The findings revealed that Cronbach's  $\alpha$  internal consistency coefficients ranged from 0.86 to .87. In addition, the reliability coefficient calculated by the test-retest method, which is one of the reliability analyzes, was found to be at an acceptable level. On the basis of these findings, it was concluded that the CMCS was reliable. Item analysis was also carried out using data obtained from different samples. Corrected item-total correlation coefficients within the scope of item analysis were found to be at an acceptable level. In addition, it was concluded that the t-test results were significant for all items in the 27% lower and upper group item comparisons. In sum, all of these findings proved that the scale is a valid and reliable measurement tool.

**Keywords:** Classroom management, competence, scale development, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis.

## INTRODUCTION

Educational activities require working in a certain system and harmony. The main goal of this harmony is to implement a system that will make it easier to reach the achievements of the school program. Many sub-mechanisms in this system work simultaneously and uniformly in order to ensure the successful acquisition of these achievements. This shows that academic success and other achievements are not limited to a particular dimension of education and training. One of the important activities that will ensure this success is classroom management. Classroom, the smallest building block of the school institution, is the common space of both teachers and students. This environment, where education and training takes place, is described as an environment for students to acquire the required knowledge and skills (İlgar, 2007; Demirtaş, 2005: 5). The classroom environment, where all the materials and visuals required for education should be presented regularly, should be suitable for students' interest and development. It is thought that the classroom is the environment where the education program aiming to gain the necessary knowledge and skills is implemented, and that achieving these aims is possible with an effective classroom management (Başar, 2004; Ök, Göde, & Alkan, 2006).

Classroom management is described as the effective structuring of teaching-learning activities in the classroom and the harmonious use of all dimensions in the classroom in order to meet the targeted achievements (Küçükahmet, 2011; Celep, 2000). For this reason, the classroom teacher should perfectly understand these dimensions and should prefer a way suitable for the classroom climate in which the students participate in the lesson easily (Elçiçek, Kinay & Oral, 2015). This brings the dimensions of classroom management to the fore. These dimensions are as follows: determining the rules that students must follow in the classroom, planning the time and teaching dimensions that are planned to be used in the classroom according to the class level. Classroom management can also be expressed as the design of the classroom based on scientific data and the proper arrangement of the classroom environment on the basis of the desired success and learning level by observing the students according to the targeted behaviors (Çelik, 2002). With a more specific definition Classroom Management can be categorized under 5 main headings as "relationship management", "time management", "management of teaching", "behavior management" and "physical order management" (Başar, 2004: 6-8; Çelik 2002: 7-8). In addition, classroom management dimensions are classified differently in the literature as follows: management of instruction, classroom procedure and routine work, the organization of the physical order of the classroom, and the management of student behavior (Sanford & Emer, 1998). Furthermore, Başar (1999) and Gündüz (2004) mentioned five dimensions of classroom management: activities related to the physical arrangement of the classroom environment, plan-program, arrangement of relations in the classroom, behavior arrangements and time use. According to Lemlech (1991), classroom management consists of the processes of organizing classroom life, scheduling instruction, organizing procedures and resources, arranging the classroom environment to maximize effectiveness, guiding student development, and taking precautions by anticipating potential problems that may arise in the classroom. Each of these dimensions plays an important role in students' learning in its own nature. In this respect, in order to support

development of students, these dimensions, which have an influence on the learning of the students, need to be understood and put into practice by the teacher. Therefore, the teacher can prevent negative student behaviors by employing the dimensions of classroom management effectively (Wragg & Wragg, 1998).

In educational activities, the interaction between the teacher and the student and how the teacher manages the classroom atmosphere has a significant importance on the behaviors that are aimed to be gained by the student (Hattie & Timperley, 2007; Abry, Rimm-Kaufman, Larsen & Brewer, 2013; Skipper & Douglas, 2015). In this process, it was found that the teacher's communication with his/her students, the way he/she implements the educational activities he/she carries out in the classroom, and his/her attitude towards classroom management are effective on the success of the students and their motivation towards the lesson. (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Aktan & Tezci, 2013; Urhahne, 2015). Therefore, the way teachers communicate with their students in the classroom, the method they adopt to carry out educational activities, and the techniques they employ for the implementation of this method have a critical importance on the targeted behaviors (Aktan & Sezer, 2018). This makes determining the approaches or styles that teachers use in classroom management important. The way teachers use to communicate with students in the classroom environment and the behavior pattern they display in the classroom can be considered as classroom management style. Therefore, the teacher's classroom management style can be seen as a combination of the behavior style that he/she displays in the classroom environment and the way and methods he/she adopts in the learning-teaching process (Aktan & Sezer, 2018).

Many studies on the effectiveness of teachers in the classroom have revealed the effectiveness of teachers on classroom management. These studies showed that the teachers who had lack of classroom management were unsuccessful in their educational activities (Celep, 2000:1). Success in the classroom depends on the teacher's influence on the students, as well as the knowledge of the teacher. However, such situations as the personality traits of the teacher, the type and duration of education, and teaching style are dimensions that affect classroom management (Erdoğan, 2004: 26). Success can be made possible not only by having the necessary information about how to do a specific job, but also by following a process in which the skill will be performed safely (Bandura, 1995: 3).

It is a well-known fact that teachers who do not have classroom management skills cannot perform the expected behaviors at the desired level (Terzi, 2002). If a novice teacher has not acquired the necessary competence in classroom management, it will be very difficult for him/her to be successful in education and training activities in his professional life. This failure may even lead some teachers to quit their profession with (Phelps, 1991: 1). Unfortunately, this effect is not one-sided. Another consequence will be that it negatively affects the student's achievement in school (Çelik, 2002).

Student success is a problem that every state, regardless of the level of development from past to present, has experienced and whose effects are still continuing (Belson & Husted, 2015; Koellner, Karen & Jacobs, 2015). A number of studies have shown that there are many dimensions that affect the academic success of students.

Student's socio-economic level (Guo, Marsh, Parker, Morin, & Yeung, 2015; Sezer, 2016), teacher's professionalism, school culture and climate, curriculum (McCaffrey, Hamilton, Stecher, & et all, 2001) and classroom climate (Jones and Jones, 2010; Martin, 2004) are among the variables in this issue. While sometimes two of these situations, which occur in the conduct of education and training activities, are effective, sometimes all of them can affect the education-training process. While some affect the learning-teaching process directly, others have an indirect effect (Aktan & Sezer, 2018). In this sense, the present study aimed to develop a framework that includes all dimensions of classroom management. It is thought that the inclusion of each dimension of classroom management in the scale items will make it possible to achieve the main goal of this survey study. The present study will contribute to the literature in this respect.

Classroom management competence is an important concept for teachers to carry out in-class activities efficiently. In addition, classroom management competency is one of the competencies that teachers should have. If classroom activities are designed to serve the purpose of education efficiently, this will contribute to the qualitative structure of education. It is known that there are some measurement tools in Turkey to determine the classroom management competence/skill of teachers. A brief literature review shows that there some scales developed by Güven & Karslı (2014), Çetin (2013), Şahin & Altunay (2011), Okçu & Epçacan (2013), and Ergen (2016) for determining classroom management competence/skills/perceptions of teachers in different branches. It can be also seen that some of the measurement tools in the literature were adapted from other cultures and some of them were only for teachers in certain branches. The need for a measurement tool, which reflects the structure of Turkish culture and aims to determine the classroom management competence of teachers in general, is the starting point of this study. The aim of this research is to reveal the classroom management competencies of teachers by developing a scale with validity and reliability according to certain criteria. Developing a measurement tool which will used by researchers in determining teachers' classroom management competencies constitutes the original value of the present study. In this direction, the aim of this study is to develop a classroom management competency scale for teachers. This scale, which will be developed in accordance with the scale development stages, is thought to make an important contribution to the literature. It is thought that the classroom management competency scale will make an important contribution to the literature, as it has been prepared by considering the dimensions of classroom management.

## **METHOD**

In this part section, information is presents about the study group, data collection tools, the steps followed in the development of the scale, data collection and statistical analysis. This study, in which the validity and reliability of the Classroom Management Efficiency Scale (CMES), was examined, was carried out in accordance with the Declaration of Helsinki.

**Participants**

This study, in which CMCS was developed, was carried out using five different samples in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with 204 teachers working in Elazig. Then, the Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out with 216 teachers and the criterion-related validity were examined with 202 teachers. Afterwards, the test-retest reliability was examined with 93 teachers at four-week intervals. Therefore, this study was conducted with 710 teachers working in different cities in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Demographic information of the participants is presented in Table 1.

**Table 1.** Demographic Information of the Participants

Variant		Pre-Pilot Application sample		EFA Sample		CFA Sampling		Criterion Validity Sample		Test-retest Sample	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		Gender	Male	31	62	115	56,4	132	61,1	164	81,2
	Female	19	38	89	43,6	84	38,9	38	18,8	31	33,3
Marital status	Married	36	72	125	61,2	166	76,9	156	77,2	67	72
	Single	14	28	79	38,8	31	14,4	46	22,8	26	28
School Type	Primary school	21	42	98	48,0	123	56,9	111	54,9	39	41,9
	Middle School	17	34	70	34,3	46	21,3	52	25,7	30	32,3
	High school	12	24	36	17,6	44	20,4	49	24,3	24	25,8
Educational level	Undergraduate	38	76	168	82,4	171	79,1	164	81,2	65	69,9
	Master's degree	9	18	28	13,8	38	17,6	35	17,3	25	26,9
	Doctorate	3	6	8	3,9	7	3,3	3	1,4	3	3,2
Branch	Social Sciences	23	46	101	49,5	123	56,9	93	46	53	56,9
	Science	17	34	67	32,8	61	28,2	92	45,5	25	26,9
	Other	10	20	36	17,6	32	14,8	17	8,5	15	16,2
Work Experience	1-10 Year	21	42	88	43,1	92	42,6	84	41,5	42	45,2
	11-20 Year	20	40	74	36,2	89	41,2	81	40,1	27	29
	21 Years and Above	9	18	42	20,6	35	16,2	37	18,4	24	25,8
Total		50		204		216		202		93	

EFA: Exploratory Factor Analysis, CFA: Confirmatory Factor Analysis

**Data collection tools**

The data were collected through the Intention to Leave Scale (ILS), the Teacher’s Self-Efficacy Scale (TSS), the Classroom Management Competence Scale (CMCS) and the Personal Information Form.

**Intention to Leave Scale (ILS):** The scale was developed by Kirkman and Rosen (1999), and adapted to Turkish by Sulu (2010), and used by Kılıç (2013) in his research. It consists of four items and one dimension. The scale was used to determine the criterion validity. The scale is in five-point Likert type and consists of a range of 1: Strongly disagree and 5: Totally agree. Sulu (2010) found the internal consistency coefficient of the scale as “.87” and Kılıç (2013) as “.84”. In the present study, the internal consistency coefficient of the scale was calculated as .88.

**Teacher's Self-Efficacy Scale (TSS):** The scale developed by Schmitz and Schwarzer (2000) and adapted into Turkish by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, and Soran (2004). Factor analysis of the adaptation study showed that the Turkish scale was two-dimensional, had 8 items which was 10 in the original scale. The first dimension of the Turkish scale, "coping behavior" consists of five items, and the second dimension, "innovative behavior", consists of three items. While the reliability coefficient of the original scale, measured at different times, was determined as .81 and .76, it was determined as .79 in the adaptation study. In the present study, the internal consistency coefficient of the scale was determined as .83.

**Classroom management competence scale (CMCS):** The Classroom Management Competence Scale is a measurement tool whose psychometric properties emerged as a result of the present study. The information about the psychometric properties of the scale is presented in the findings section.

## **Process**

### **Preliminary study (Pilot Study)**

The first step in the scale development process is to determine the main points by reviewing the literature on the the topic (Zincirli and Demir, 2021). After the selection of the topic and literature review, the items were started to be written on the basis of the basic points of the topic. While writing the items, attention was paid to the fact that the items directly measured the behavior to be measured, that the items were clear, simple and understandable, and an item pool consisting of 32 items was established in agreement with these principles. 4 faculty members who were experts in the field of measurement and evaluation were consulted, and information was obtained about the created items. According to the feedback of the experts, 8 items were reviewed, 11 items were removed and the form was finally reduced to 21 items. A linguist was consulted to check the final version of the scale in terms of spelling. Finally, a preliminary study was carried out for item selection.

The scale was piloted with 50 people who could represent the target group. During the application, the participants were told to immediately state any point that were not understand and problems they encountered, which was important for the study. The results of the pilot study were evaluated with the experts who contributed to the scale development process. Upon the suggestions of the experts, two more items that were thought to be problematic in terms of "intelligibility" were removed from the scale. Finally, a new scale consisting of 19 items was formed and took its final form to be implemented on the samples.

### **Data collection**

The researchers read the Informed Volunteer Consent Form in the school environment in order to obtain participant consent. They made explanations about the purpose of the research, the method of application, the principles of confidentiality and voluntarism. In line with these explanations, data were collected from the teachers willing to be take part in the study. The personal information form and CMCS, the Intention to Leave

and Teacher’s Self-Efficacy scales were distributed to the teachers. Some of the forms were collected on the same day and others were collected later by the researchers a few days after they were given, and the participants were thanked for their contributions.

**Statistical analysis**

First of all, construct validity analyzes of the CMCS were performed. In this context, the factor structure of the scale was determined with EFA and the resulting structure was tested using CFA. Data from different samples were used for both analyses. The suitability of the data for exploratory factor analysis was examined with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and the Bartlett sphericity test. As a result of both tests, it was determined that the data were suitable for exploratory factor analysis. Principal component analysis was used in exploratory factor analysis. The obtained factor structure was also tested through CFA. The fit of the model tested with CFA was tested in line with the most commonly used fit indices in the literature ( $\chi^2/sd$ , RMSEA, GFI, CFI, IFI and TLI). Criterion-related validity of the CMCS was tested with the PIAS and SSES. The reliability of the CMCS was examined separately in each of the different samples with the Cronbach's  $\alpha$  internal consistency reliability coefficient. In addition, analyzes were performed according to the test-retest method for reliability. The item analysis of the CMCS was analyzed with t values regarding the differences between "corrected item-total correlations" and "item score averages of the 27% lower and upper groups". Widely accepted fit indices and acceptable limits for model fit are presented in Table 2.

**Table 2.** Acceptable Limits for Fit Indices

	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	CFI	IFI	TLI
Good/Perfect Fit	$\leq 5$	$\leq 0,05$	$\geq 0,95$	$\geq 0,95$	$\geq 0,95$	$\geq 0,95$
Acceptable/Poor fit	$\leq 3$	$\leq 0,08 / \leq 0,10$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$

(Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001)

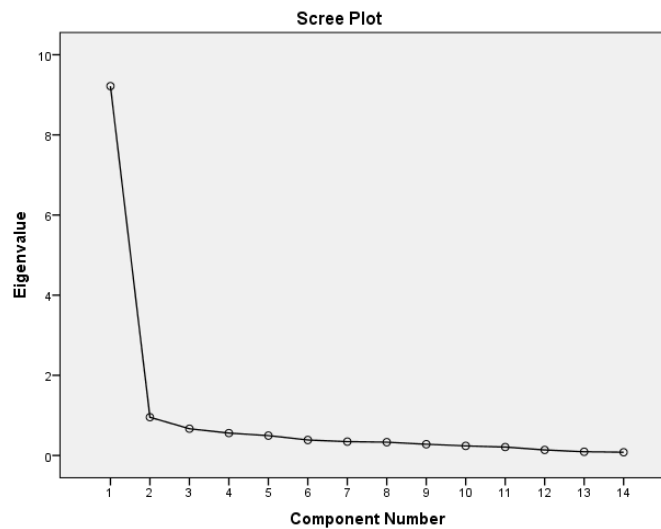
**FINDINGS**

**Construct validity**

**Exploratory factor analysis (EFA)**

The Exploratory Factor Analysis was performed to investigate construct validity of CMCS. According to Pohlmann (2004), EFA has three stages: selecting and measuring variables, determining the number of factors, and interpreting factors. These steps were followed in this study. EFA study of CMCS was carried out with 204 teachers. First of all, the suitability of the data for EFA was examined using the KMO coefficient and Bartlett's test of sphericity. The results showed that the KMO value was .911 and the Bartlett's test of sphericity value was  $\chi^2= 2716,898$  ( $p<0,000$ ). The fact that the KMO value was above 0.90 and Bartlett's test of sphericity was significant indicates that the data were suitable for performing EFA (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Kalaycı, 2006). In this respect, EFA was performed on 19 items using principal component analysis. In EFA, it is necessary to reveal the relationships between the items with the most significant and the least number of factors. During this process, factors with eigenvalues greater than or equal to 1 should be taken into account (Hutcheson & Sofroniou, 1999). In addition to these criteria, an item should have an item load of “.40”

and above, and the difference between the load value in the factor it belongs to and the load value it receives from other factors should be “.10” or higher (Büyüköztürk, 2007). Accordingly, it was observed that the item loads of the items were appropriate, but 5 items (Items 5, 11, 15, 16 and 18) were included in more than one factor and the difference between the item loads was not greater than “.10”, that is, it could not be included in a factor in a stable manner. For this reason, these items were removed. In addition, the variance of the obtained factors for the scale is expected to be between 40% and 60% (Cokluk et al., 2010; Tavşancıl, 2010; Savcı, Ercengiz, & Aysan, 2018). The results showed that the CMCS items were grouped under a single that met these conditions. The single-factor structure of the scale with an eigenvalue of 9,218 explained 65,846 of the total variance. In addition, the line graph of CMCS in Figure 1 demonstrated that there was a significant break after the second factor. For these reasons, it was accepted that the CMCS was a single-factor scale. EFA results also showed that the factor load values of the items in CMCS ranged from 0.51 to 0.86. The Line Graph of the CMCS is presented in Figure 1, and the EFA Results are presented in Table 3.



**Figure 1.** Line Graph of CMCS

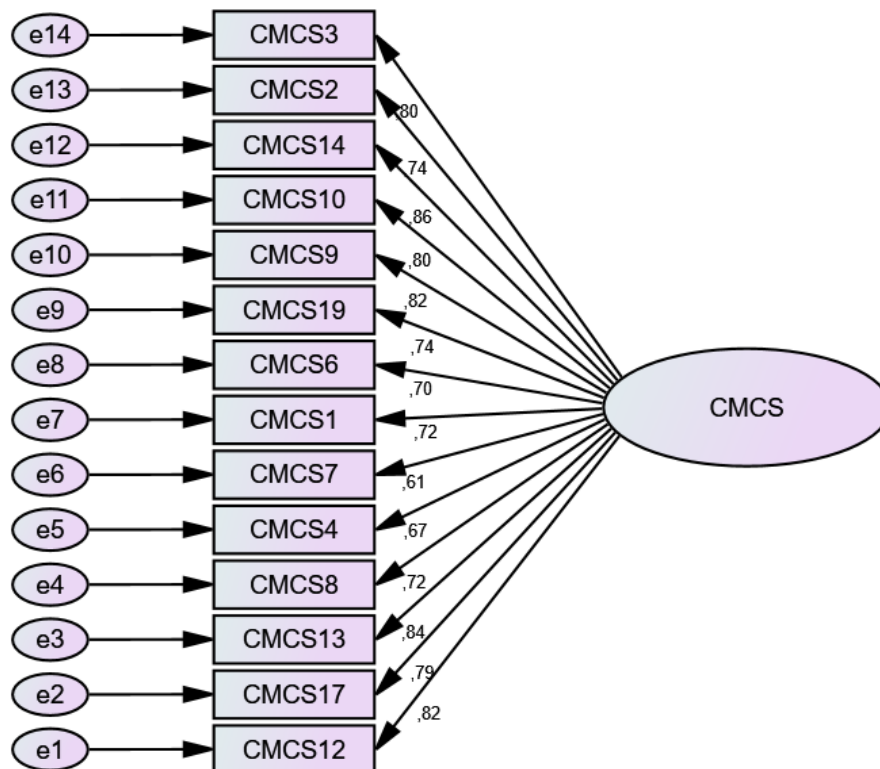
**Table 3.** The Results of the Exploratory Factor Analysis of CMCS

Item	Factor Load Value	Explained Variance	Eigenvalue
3	0,87	65,846	9,218
2	0,84		
14	0,81		
7	0,77		
4	0,76		
8	0,72		
10	0,71		
9	0,71		
19	0,69		
13	0,64		
17	0,62		
6	0,56		
12	0,55		
1	0,51		



**Confirmatory factor analysis**

The 14-item, one-dimensional structure of the CMCS was examined using CFA. CFA was carried out with data obtained from 216 teachers from a different sample. CFA results showed that the model of 14 items and one-dimensional CMCS had good fit values [ $\chi^2= 375,3$ ,  $sd= 137$ ,  $\chi^2/sd= 2,739$ ,  $RMSEA= 0,053$ ,  $GFI= 0,90$ ,  $AGFI= 0,91$ ,  $CFI= 0,91$ ,  $IFI= 0,90$  ve  $TLI= 0,90$ ]. The factor loads of the CMCS for CFA ranged from 0.61 to 0.86. Path diagram of CMCS is presented in Figure 2.



**Figure 2.** Path Diagram for SDM

The 14-item, one-factor structure of the CMCS was tested in a separate sample for criterion-related validity. In this direction, the results obtained for CFA showed that the model of CMCS structure also had good fit values in this sample [ $\chi^2= 296,71$ ,  $sd= 103$ ,  $\chi^2/sd= 2,880$ ,  $RMSEA= 0,064$ ,  $GFI= 0,91$ ,  $AGFI= 0,91$ ,  $CFI= 0,90$ ,  $IFI= 0,91$  ve  $TLI= 0,90$ ]. It was also found as a result of the CFA performed in this sample that the factor load values of the items varied between “.61” and “.82”.

**Criterion-related validity**

The criterion-related validity of the Classroom Management Competence Scale was examined with ILS and TSS. In this context, Pearson Correlation Analysis was conducted in a different sample of 202 teachers in order to determine the relationship between CMCS and these scales. The analysis revealed that CMCS was negatively correlated with IAQ ( $r= -0.32$ ,  $p< 0.01$ ). It was also found that CMCS had a positive relationship with “Coping

behavior ( $r= 0.41, p< 0.01$ )” and “Innovative behavior ( $r= 0.36, p< 0.01$ )” sub-scales of TSS. The criterion-related validity findings are presented in Table 4.

**Table 4.** Correlations on Criterion-Related Validity of the CMCS

	Intention to Leave	Coping Behavior	Innovative Behavior
Classroom Management Competence Scale	-0,38**	0,41**	0,36**

\*\* $p< ,01$

### Reliability

The reliability of the CMCS was calculated using the Cronbach's  $\alpha$  internal consistency coefficient. In addition, the reliability coefficient was examined using the test-retest method. Reliability studies were calculated separately using three different samples. Cronbach's  $\alpha$  internal consistency reliability coefficient was found to be ".86" in the sample used for EFA whereas Cronbach's  $\alpha$  internal consistency reliability coefficient was calculated as ".87" in the sample used for CFA. Finally, Cronbach's  $\alpha$  internal consistency reliability coefficient was determined as “.87” in the sample used for criterion-related validity analysis. It can be seen that the reliability coefficients calculated in all three samples were high. In addition, the test-retest method was used to check whether consistent results were obtained from the Classroom Management Competence Scale at different times. The test-retest analysis was performed using data collected from 93 teachers in the CFA sample at four-week intervals. The results showed that the correlation between the two applications was 0.86.

### Item analysis

Item analysis play a significant role in determining the validity of the items in the scale. According to Tezbaşaran (1997), in item analysis, t-test analyzes should be performed between the "item-total correlation" for each item and for the average scores calculated for each item of the 27% upper and 27% subgroups. According to Şencan (2005), the item-total correlation of an item in the measurement tool is expected to be “.30” and above. The discrimination power of the items of the Classroom Management Competence Scale was examined in this direction. Item analysis was carried out using three different samples. Within the scope of item analysis, the significance of the t-values of the differences between the "corrected item-total correlation coefficients" and the "item scores of the 27% lower and upper groups" determined on the basis of the average scores were examined. It was found that the "corrected item total correlation coefficients" ranged between 0.57 and 0.78 for the first sample, between 0.53 and 0.73 for the second sample, and between 0.58 and 0.77 for the third sample, respectively. In addition, it was determined, as a result of the analyzes performed in all three samples, that the t values between the "item scores of the 27% lower and upper groups" were significant ( $p<0.001$ ) for all items. Accordingly, item analysis findings of the CMCS are presented in Table 5.

**Table 5.** Item Analysis Findings of CMCS

Scale	EFA Sample			CFA Sample			Criterion-related validity Sample		
	Item	<i>rjx</i>	<i>t</i>	Item	<i>rjx</i>	<i>t</i>	Item	<i>rjx</i>	<i>t</i>
Classroom Management Competence Scale	3	0,78	8,65***	3	0,73	10,25***	3	0,77	8,83***
	2	0,72	8,94***	2	0,71	7,25***	2	0,76	8,15***
	14	0,69	9,52***	14	0,65	6,25***	14	0,72	9,52***
	7	0,68	5,96***	7	0,64	7,23***	7	0,7	7,52***
	4	0,65	7,24***	4	0,63	8,61***	4	0,67	7,26***
	8	0,65	7,53***	8	0,62	7,51***	8	0,67	8,15***
	10	0,63	7,68***	10	0,61	6,53***	10	0,67	8,51***
	9	0,62	10,63***	9	0,59	8,14***	9	0,65	8,39***
	19	0,61	11,20***	19	0,59	8,13***	19	0,63	6,46***
	13	0,61	6,12***	13	0,58	8,51***	13	0,63	10,04***
	17	0,59	8,18***	17	0,57	7,29***	17	0,63	8,15***
	6	0,59	8,65***	6	0,57	7,66***	6	0,59	8,54***
	12	0,58	8,65***	12	0,55	8,54***	12	0,59	9,25***
	1	0,57	8,08***	1	0,53	7,41***	1	0,58	7,19***

**CONCLUSION and DISCUSSION**

The aim of this study was to develop the Classroom Management Competence Scale for teachers and examine its reliability and validity. For this purpose, first of all, a literature review was conducted for the classroom management competence scale, and an item pool of 32 items was created in this direction. The item pool was examined by experts in the field of assessment and evaluation, and 11 items were removed. 2 more items were removed from the item pool due to "understandability" problems as a result of the feedback received during the pre-application stage. Finally, a 19-item scale was formed and used for the construct validity analysis. EFA was conducted in order to determine the construct validity of the CMCS. The structure emerged in EFA was also examined using CFA. In addition, as a result of the literature review on the subject, the ILS and TSS were used for the criterion-related validity of the CMCS. The reliability of the CMCS was examined using the Cronbach's  $\alpha$  internal consistency coefficient using data obtained from each sample. In addition, calculations were made with the test-retest method for the reliability studies of the scale. Within the scope of item analysis, the corrected item-total correlations of each item and the t-values of the comparison in the item-score median of the 27% upper and lower groups were also examined.

EFA results demonstrated that the items were grouped under a single factor with an eigenvalue higher than 1. This one-factor structure, which emerged as a result of EFA, explained more than 72% of the total variance, which can be regarded as a high rate. It is stated in the literature that the variance of the factors is expected to be between 40% and 60% (Cokluk et al., 2010; Tavşancıl, 2010). In this respect, it was determined that the single-factor structure of the CMCS explained the variance at a sufficient level. The factor load value of the items in EFA needs to be ".30" and above (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2007; Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2008). In this respect, it is seen that the factor loads of the items in CMCS were at a sufficient level. The one-factor and 14-item structure emerged as a result of EFA was tested with CFA using a separate sample. CFA results showed that the one-factor CMCS had good fit indices in a separate sample. In addition, on the basis of CFA, it

can be said that the factor load values of the items in CMCS were at an acceptable level (Cokluk et al., 2010; Büyüköztürk, 2007).

Criterion-related validity results of the CMCS revealed that the CMCS had a negative relationship with the Intention to Leave Job Scale. In other words, as classroom management efficacy perception increased, the perception of teachers' intention to leave decreased. In the same context, it was seen that CMCS had a positive relationship with the Teacher's Self-Efficacy Scale. In other words, as the perception of classroom management competency increased, the perception of teachers' self-efficacy also increased. The reliability of the CMCS was examined using Cronbach's  $\alpha$  internal consistency reliability coefficient and test-retest method. Studies in the literature argues that a level of 0.70 and above is sufficient in this regard (Büyüköztürk, 2007; Çokluk et al., 2010; Tavşancıl, 2010). In this sense, as a result of the calculations made using three different samples, the Cronbach's  $\alpha$  internal consistency coefficient of CMCS was found to be at a sufficient level. Similarly, the test-retest reliability coefficient performed at four-week intervals was found to be at a sufficient level. Three different samples were used for the item analysis of the CMCS. The "adjusted item-total correlation" coefficients of the CMCS items were within the acceptable range in all three samples. Similarly, the t-test results calculated for "27% lower-upper group item comparisons" were also found to be significant for all items in the scale in all samples. On the basis of these results, it can be said that all items in the Classroom Management Competence Scale are reliable. It can also be said that all items are intended to measure the same behaviors (Cokluk et al., 2010). All these results show that the CMCS is a valid and reliable measurement tool for teachers with its construct validity, criterion-related validity, and item analysis.

## **RECOMMENDATIONS**

CMCS, in which all scale development stages were followed, all required analyzes for validity and reliability were performed and good fit values were obtained, was developed as a part of the present study. The collection of data from five different samples provided an important advantage both in terms of validity and reliability. As a measurement tool, the Classroom Management Competency Scale consists of statements that include teachers' perceptions of classroom management competency. Based on these results, the Classroom Management Competency Scale for teachers is a measurement tool whose validity and reliability studies was completed. Translation and adaptation studies of the Classroom Management Competency Scale can be carried out in other similar cultures. In addition, this study, which was carried out with teachers, can be replicated taking into account other samples in which the belief of working together exists.

## **ETHICAL TEXT**

In this article, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. Responsibility for any violations that may arise regarding the article belongs to the author(s).

**Author(s) Contribution Rate:** In this article, we declare that the contribution rate of the first researcher is 50%, while the contribution rate of the second author is 50%.

## REFERENCES

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Brewer, A. J. (2013). The influence of fidelity of implementation on teacher–student interaction quality in the context of a randomized controlled trial of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 51*(4), 437-453.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi1 Investigating the Psychometric Characteristics of Classroom Management Styles Scale. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 439*.
- Aktan, S., & Tezci, E. (2013). Matematikte öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences, 8*(1), 46-62.
- Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 26*(3), 179-190.
- Başar, H. (1999). Sınıf yönetimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 3390.
- Başar, H. (2004). Sınıf yönetimi. On Birinci Baskı. Anı Yayıncılık.
- Belson, S. I. & Husted, T. A. (2015). Impact of National Board for the Professional Teaching Standards Certification on Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives, 23*(91). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2074>.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Celep, C.(2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). Sınıf Yönetimi. Nobel.
- Çetin, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği (SYÖİÖ) geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies, 8*(12).
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lirsell uygulamaları*. Pegem Akademi
- Demirtaş, H. (Ed.). (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kiran. *Etkili Sınıf Yönetimi*(ss. 1- 32). Anı Yayıncılık.
- Elçiçek, Z., Kinay, İ., & Behçet, O. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 4*(1), 51-63.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Ergen, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Field, A. (2006). *Research Methods II: Reliability Analysis*. Sage Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109.

- Goldston, D. B., Walsh A, Arnold E. M., Reboussin B., Daniel S. S., Erklani A., Nutter D., Hickman E., Palmes G., Snider E. & Wood F. B. (2007) Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid- to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 25-32.
- Guo, J., Marsh, H.W., Parker, P.D., Morin, A.J. & Yeung, A.S. (2015). Expectancy-Value in Mathematics, Gender And Socioeconomic Background As Predictors Of Achievement and Aspirations: A Multi-Cohort Study. *Learning and Individual Differences*, 37, 161-168.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir (Editörler). Sınıf Yönetimi (s. 3-32). Asil Yayın Dağıtım.
- Güven, S., & Karslı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 1-24.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Hutcheson, G. D. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. Sage Publications.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jones, V. & Jones, L. (2010). *Comprehensive Classroom Management* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıç, T. (2013). *Bireysel ve Kolektif Yeterlilik Süreci, Belirleyicileri ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirkman, B.L., And Rosen, B. (1999). "Beyond Self-Management: Antecedents And Consequences Of Team Empowerment", *Academy Of Management Journal*, 42, 58-74.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*, Routledge.
- Koellner, K. & Jacobs, J. (2015). Distinguishing Models Of Professional Development: The Case Of An Adaptive Model's Impact On Teachers' Knowledge, Instruction, And Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 51-67. doi:10.1177/0022487114549599.
- Lemlech, J. K. (1991). *Classroom Management Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers*. Waveland Press: Illinois, USA.
- Martin, S.D. (2004). Finding Balance: Impact of Classroom Management Conceptions On Developing Teacher Practice. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 405-422.
- Mccaffrey, D.F., Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Klein, S P., Bugliari, D. & Robyn, A. (2001). Interactions Among Instructional Practices, Curriculum, And Student Achievement: *The Case Of Standards-Based High School Mathematics*. *Journal For Research in Mathematics Education*, 32,(5),493-517. Doi: 10.2307/749803.
- Okçu, V., & Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 42(200), 68-86.

- Ök, M., Göde, O. & Alkan, V. (2006). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşiminde sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.
- Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modeling. *ELT Journal*, 58(4), 355-362.
- Phelps, P.H. (1991). Helping Teachers Excel As Classroom Managers. Clearin House. Vol: 64 Issue: 4. Database: Academic Search Premier.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and Interpretation of factor analysis in The Journal of Educational Research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*, 98(1), 14-23
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme*. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 45-83). Nobel Yayınları.
- Sanford, J.P. & Emmer, E.T. (1988). *Understanding classroom management: an observation guide*. Allyn and Bacon.
- Savcı M, Ercengiz M. & Aysan F. (2018). Ergenlerde Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması. *Arch Neuropsychiatry*; 55:XXXX. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.19285>
- Schmitz, GS & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/Alman Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 14(1), 12-25.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sezer, F. (2016). Öğrenci Gözüyle Başarısızlığının Nedenleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4818-4830. Doi:10.14687/Jhs. V13i3.4157
- Sipahi B, Yurtkoru ES, & Çinko M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Beta Basım A.Ş.
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 276-288.
- Sulu, S. (2010). *Örgütsel Adaletsizlik-İş Davranışları İlişkisinde İş Tutumlarının Rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar [Yapısal Eşitlik Modellemesi: Temel Kavramlar ve Uygulamalar]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, I., & Altunay, U. (2011). Primary School Teachers\Classroom Management Behaviors. *Elementary Education Online*, 10(3).
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Principal components and factor analysis. *Using multivariate statistics*, 4(1), 582-633.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 155- 156.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Tyler, L. E. (1971). *Test and measurement*, Second Edition Prentice- Hall.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 260-267.
- Zincirli, M., & Demir, Y. (2021). Okullarda Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algıları Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Müfredat ve Öğretim Dergisi*, 13 (2), 1709-1723.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82.
- Wragg, E. C. & Wragg, C. M. (1998). Classroom management research in the united kingdom. *Eric Document*, 418 971.



## **SINIF YÖNETİMİ YETERLİK ÖLÇEĞİNİN (SYYÖ) GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı öğretmenler için Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ) geliştirmek, geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri beş farklı örneklemden 765 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. SYYÖ'nün yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. SYYÖ'nün AFA sonucunda toplam varyansın yaklaşık %72'sini açıklayan 18 madde ve iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan bu iki faktörlü yapı farklı bir örneklemden elde edilen veriler üzerinden DFA ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular SYYÖ'nün iki faktörlü yapısının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. SYYÖ'nün ölçüt bağlantılı geçerliği İşten Ayrılma Niyeti (İANÖ) ve Öğretmen Öz-Yeterlik (ÖÖYÖ) ölçekleri ile incelenmiştir. Analiz sonucunda SYYÖ'nün İşten ayrılma niyeti ile negatif, öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin boyutları ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. SYYÖ'nün güvenirlik çalışmaları üç farklı örneklemden elde edilen veriler ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Cronbach's  $\alpha$  iç tutarlık katsayıları 0.86 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca güvenirlik analizlerinden biri olan test-tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısının da kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular neticesinde SYYÖ'nün güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde analizi de farklı örneklemlerden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Madde analizi kapsamında düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca %27'lik alt ve üst grup madde karşılaştırmalarında ise t-testi sonuçlarının tüm maddeler için anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Yönetimi Yeterlik ölçeği geliştirme çalışmaları kapsamında yapılan tüm bu çalışmalar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Sınıf Yönetimi, Yeterlik, Ölçek Geliştirme, Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi

## GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetleri belli bir sistem ve uyum içinde çalışmayı gerektirir. Bu uyumun temel hedefi ise, okul programının ulaşmayı amaçladığı kazanımlara varmayı kolaylaştıracak bir sistemi sahaya sürmektir. Bu sistem içinde var olan birçok alt mekanizma, eş zamanlı ve uyum içinde çalışarak bu kazanımların başarılı bir şekilde edinilmesini sağlar. Bu da bize akademik başarının ve diğer ulaşılması hedeflenen kazanımların, eğitim ve öğretimin sadece belli bir boyutuyla ilintili olmadığını göstermektedir. Bu başarıyı elde etmeyi sağlayacak önemli faaliyetlerden biri ise sınıf yönetimi boyutudur. Okul kurumunun en küçük yap taşı olan sınıf, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ortak alanıdır. Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği bu ortam, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri edinme ortamı olarak nitelendirilmektedir (İlgar, 2007; Demirtaş, 2005: 5). Eğitim ve öğretim için gerekli olan bütün materyallerin ve görsellerin düzenli bir şekilde sergilemesi gereken sınıf ortamı, öğrencilerin ilgi ve gelişimine uygun olmalıdır. Gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesi hedeflenen eğitim programının uygulandığı ortam olarak sınıf, bu hedeflere ulaşma etkili bir yönetim ile yani sınıf yönetimi ile mümkün olduğu düşünülmektedir (Başar, 2004; Ök, Göde & Alkan, 2006).

Sınıf yönetimi, sınıf içinde öğretme-öğrenme etkinliklerinin etkili bir şekilde yapılandırılmasını ve sonuç olarak ulaşılması hedeflenen başarıya ulaşmak için, sınıf içinde bulunan bütün boyutların uyumlu bir şekilde işe koşulması olarak ifade edilmektedir (Küçükahmet, 2011; Celep, 2000). Bundan dolayı sınıf öğretmenin bu boyutları çok iyi bir şekilde kavraması ve sınıf iklimine uygun, öğrencilerin rahat bir şekilde derse katıldıkları bir yol izlemeyi tercih etmelidir (Elçiçek, Kinay & Oral, 2015). Bu da sınıf yönetimi boyutlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu boyutlar; sınıf içinde öğrencilerin uyması gereken kuralların tespit edilmesi, sınıf içinde kullanılması planlanan zaman ve öğretim boyutlarının sınıf düzeyine göre planlanmasıdır. Ayrıca sınıf içinde yapılması planlanan iş boyutunun bilimsel verilere dayandırılarak tasarlanması ve öğrencilerin hedeflenen davranışlara göre gözlemlenerek istenen başarı ve öğrenme düzeyine göre sınıf ortamının uygun bir şekilde düzenlenmesi olarak ifade edilebilir (Çelik, 2002). Sınıf Yönetimi daha özel bir tanımlama ile: “ilişki yönetimi”, “zaman yönetimi” “öğretimin yönetimi”, “davranış yönetimi” ve “fiziksel düzen yönetimi” olarak 5 temel başlık altında toplanabilir (Başar, 2004: 6-8; Çelik 2002: 7-8). Sınıf yönetimi boyutlarının farklı sınıflandırıldığı da görülmüştür. Bunlar; öğretimin yönetilmesi, sınıf prosedürü ve rutin işler, sınıfın fiziksel düzeninin örgütlenmesi ve öğrenci davranışlarının yönetilmesidir (Sanford & Emer, 1998). Başar (1999) ve Gündüz (2004) ise sınıf yönetiminin beş boyutundan söz etmektedir. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve süre kullanımına ilişkin etkinliklerdir. Lemlech’e göre (1991) sınıf yönetimi; sınıf yaşamının düzenlenmesi, öğretimin programlanması, prosedürlerin ve kaynakların organize edilmesi, etkililiği en üst düzeye çıkarabilmek için sınıf çevresinin düzenlenmesi, öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve sınıfta oluşabilecek potansiyel problemlerin önceden tahmin edilerek önlemler alınması süreçlerinden oluşmaktadır. Bu boyutların her biri kendi doğasında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir role sahiptir. Bu açıdan öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen bu boyutların öğretmen tarafından kavranması ve pratiğe sokulması öğrencilerin gelişimi açısından ciddi önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin etkili bir

yöntem ile sınıf yönetimi boyutlarını işe koşarak öğrencilerden gelebilecek olumsuz davranışları engelleyebilir (Wragg & Wragg, 1998).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışların üzerinde öğretmenini öğrenci ile olan etkileşimi ve sınıf atmosferini nasıl yönettiği ciddi bir öneme sahiptir (Hattie & Timperley, 2007; Abry, Rimm-Kaufman, Larsen & Brewer, 2013; Skipper & Douglas, 2015). Bu süreç içinde öğretmenin öğrencileri ile olan iletişimi, sınıf içinde yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulama tarzı, sınıf yönetimine karşı olan tutumu, öğrencilerin başarısı ve derse karşı olan motivasyonları üzerinde etkili olduğuna ulaşılmıştır (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Aktan & Tezci, 2013; Urhahne, 2015). Dolayısıyla, sınıf içinde öğretmenlerin öğrencileri ile olan iletişim şekli, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için benimsediği yöntem, bu yöntemin uygulanması için işe koştuğu teknikler öğrencide kazandırılması hedeflenen davranışlar üzerinde ciddi bir öneme sahiptir (Aktan & Sezer, 2018). Bu da öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımların veya stillerin belirlenmesini önemli hâle getirmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler ile sınıf ortamında öğrencileri ile iletişime geçmek için kullandıkları yol ve sınıf içinde gösterdikleri davranış örüntüsü sınıf yönetim stili olarak ele alınabilir. Dolayısıyla, öğretmenin sınıf yönetimi tarzı, sınıf ortamında ortaya koyduğu davranış stili ve öğrenme-öğretme sürecinde üstünde yürüdüğü yol ve yöntemlerin bir bileşkesi olarak görülebilir (Aktan & Sezer, 2018).

Öğretmenlerin sınıf içi etkililiğine ilişkin yapılmış olan birçok araştırma, öğretmenin sınıf yönetimi üzerindeki etkililiğine dönük sonuçlar elde etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, sınıf yönetim boyutunda yetersiz olan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde başarısız olduğu görülmüştür (Celep, 2000:1). Başarı öğretmenin bilgili olmasının yanında, öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisine bağlı olma bir durumdur. Bununla birlikte öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri, aldığı eğitim türü ve süresi, öğretme stili vb. durumlar sınıf yönetimini etkileyen boyutlardır (Erdoğan, 2004: 26). Başarı sadece bir işin nasıl yapılacağına ilişkin gerekli bilgilere sahip olmak ile değil, bununla birlikte becerinin güvenle icra edileceği bir süreci takip etmek ile mümkün kılınabilir (Bandura, 1995: 3).

Sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin kazandırmak istedikleri davranış biçimlerini istenen düzeyde gerçekleştiremeyecekleri bilinen bir gerçektir (Terzi, 2002). Mesleğini yeni icra etmeye başlayan bir öğretmen, sınıf yönetimi konusunda sahip olması gereken yeterliliği edinememişse, meslek hayatında eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olması çok zordur. Hatta bu başarısızlık, kendisi ile beraber bazı öğretmelerin mesleklerini bırakmaya kadar bile götürebilecek bir etkiye sahiptir (Phelps, 1991: 1). Bu etki ne yazık ki tek taraflı bir yönü yoktur. Bir yönü de, öğrencinin okulda hedeflediği başarıyı yakalamayı olumsuz olarak etkilemesi olacaktır (Çelik, 2002).

Öğrenci başarısı, geçmişten günümüze gelişmişlik düzeyine bakmadan her devletin yaşamış olduğu ve halen etkileri devam etmekte olan bir sorunu teşkil ettiği görülmektedir (Belson & Husted, 2015; Koellner, Karen & Jacobs, 2015). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen birçok boyutun olduğu çeşitli çalışmalarda tespit edilmiştir. Öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi (Guo, Marsh, Parker, Morin & Yeung, 2015; Sezer, 2016),

öğretmenin profesyonelliği, okul kültürü ve iklimi, eğitim programı (McCaffrey,Hamilton, Stecher ve et all, 2001) ve sınıf iklimi (Jones ve Jones, 2010; Martin, 2004) gibi boyutlar bu alanda yapılmış olan çalışmaların edildiği değişkenlere örnek olarak verilebilir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ortaya çıkan bu gibi durumların bazen ikisi etkili iken, bazen hepsi bir anda eğitim-öğretim sürecini etkisi altına alabiliyor. Bu boyutların bazıları öğrenme-öğretme sürecini direk olarak etkilerken, bazıları ise dolaylı olarak etkilemektedir (Aktan ve Sezer, 2018). Yapılacak olan ölçek geliştirme çalışmamız bu bağlamada değerlendirildiğinde, sınıf yönetiminin bütün boyutlarını içine alan bir çerçeve çizilerek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sınıf yönetiminin her bir boyutunun ölçek maddelerinin içinde yer alması, öğretmenlere yönelik yapılacak olan bu tarama araştırmasının asıl hedefine ulaşmayı mümkün kılacağı düşünülmektedir. Bu çalışmamızın literatüre bu açıdan katkı sağlayacak bir etkiye sahip olması hedeflenmektedir.

Sınıf yönetimi yeterliği öğretmenler için sınıf içi etkinliklerin verimli yürütülebilmesi adına önemli bir kavramdır. Ayrıca sınıf yönetimi yeterliği öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerden de biridir. Sınıf içi etkinlikler verimli bir şekilde eğitimin amacına hizmet eder şekilde tasarlanırsa bu durum eğitiminde niteliksel yapısına katkı sağlayacaktır. Ülkemizde öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi yeterliğini/becerisini tespit etmeye yönelik bazı ölçme araçları olduğu bilinmektedir. Yapılan inceleme de Güven & Karslı (2014), Çetin (2013), Şahin & Altunay (2011), Okçu & Epçaçan (2013), ve Ergen (2016) tarafından geliştirilmiş olan ölçekler farklı branşlardaki öğretmenler için sınıf yönetimi yeterlik/beceri/algılarına yönelik geliştirilmiş ölçme araçlarıdır. Yapılan incelemede bazı ölçme araçlarının başka kültürlerden uyarlandığı bazılarının belirli branşlardaki öğretmenleri kapsadığı görülmüştür. Kendi kültürümüzün yapısını yansıtan ve öğretmenlerin geneline yönelik sınıf yönetimi yeterliğini tespit etmeyi amaçlayan ölçme aracına olan ihtiyaç bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı, belli ölçütlere göre geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçek geliştirerek öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini ortaya koymaktır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin gerektirdiği yeterliklere sahip olup olmama düzeylerinin tespitinde araştırmacıların kullanımına sunulacak bir ölçme aracı geliştirmek araştırmanın özgün değerini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı öğretmenler için sınıf yönetimi yeterliği ölçeği geliştirmektir. Ölçek geliştirme aşamalarına uygun bir şekilde geliştirilecek olan bu ölçek, alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf yönetim yeterlilik ölçeği, sınıf yönetiminin boyutlarını göz önüne alınarak yapılmış olması ayrıca alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

Araştırmanın bu kısmında çalışma grubu, veri toplama araçları, ölçeğin geliştirilme sürecinde izlenen işlem basamakları, verilerin toplanması ve istatistiksel analiz başlıkları ile ilgili bilgiler verilmektedir. Sınıf Yönetimi Yeterliği Ölçeğinin (SYYÖ) geçerlik ve güvenilirliğinin incelendiği bu araştırma Helsinki Bildirgesi'ne uygun olarak yürütülmüştür.

**Çalışma Grubu**

SYÖ'nün geliştirildiği bu çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde beş farklı örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elazığ'da görev yapan 204 öğretmen ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Daha sonra 216 öğretmen ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve 202 öğretmenden oluşan örneklem grubuyla da SYÖ'nün ölçüt bağlantılı geçerliği incelenmiştir. Daha sonra da dört hafta arayla 93 öğretmen ile SYÖ'nün test-tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde belirtilen şehirlerde görev yapan 710 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		Ön Uygulama Örnekleme		Pilot AFA Örnekleme		DFA Örnekleme		Ölçüt Geçerliği Örnekleme		Test-tekrar test Örnekleme	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	31	62	115	56,4	132	61,1	164	81,2	62	66,7
	Kadın	19	38	89	43,6	84	38,9	38	18,8	31	33,3
Medeni Hal	Evli	36	72	125	61,2	166	76,9	156	77,2	67	72
	Bekâr	14	28	79	38,8	31	14,4	46	22,8	26	28
Okul Türü	İlkokul	21	42	98	48,0	123	56,9	111	54,9	39	41,9
	Ortaokul	17	34	70	34,3	46	21,3	52	25,7	30	32,3
	Lise	12	24	36	17,6	44	20,4	49	24,3	24	25,8
Eğitim Düzeyi	Lisans	38	76	168	82,4	171	79,1	164	81,2	65	69,9
	Yüksek Lisans	9	18	28	13,8	38	17,6	35	17,3	25	26,9
	Doktora	3	6	8	3,9	7	3,3	3	1,4	3	3,2
Branş	Sosyal Bilimler	23	46	101	49,5	123	56,9	93	46	53	56,9
	Fen Bilimler	17	34	67	32,8	61	28,2	92	45,5	25	26,9
	Diğer	10	20	36	17,6	32	14,8	17	8,5	15	16,2
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	21	42	88	43,1	92	42,6	84	41,5	42	45,2
	11-20 Yıl	20	40	74	36,2	89	41,2	81	40,1	27	29
	21 Yıl ve Üstü	9	18	42	20,6	35	16,2	37	18,4	24	25,8
Toplam		50		204		216		202		93	

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi, DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırma kapsamında veriler İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği (İANÖ), Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ), Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYÖ) ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır.

**İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği (İANÖ):** Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilip, Türkçe'ye Sulu (2010) tarafından uyarlanan, Kılıç'ın da (2013) araştırmasında kullandığı dört madde ve tek boyuttan oluşan ölçek ölçüt geçerliği kapsamında kullanılmıştır. Ölçek beş basamaklı likert tipinde ve 1: Kesinlikle katılmıyorum ile 5: Tamamen katılıyorum aralığından oluşmaktadır. Sulu (2010) yapmış olduğu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısını ".87", Kılıç (2013) ise ".84" olarak tespit etmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak tespit edilmiştir.

**Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği(ÖÖYÖ):** Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda uyarlanan Türkçe ölçeğin iki boyutlu olduğu, orijinal ölçekte 10 olan madde sayısının ise 8 olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ölçeğin, "başa çakma davranışı" adı verilen birinci boyutu beş maddeden, "yenilikçi davranış" adı verilen 2. boyutu ise üç maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin farklı zamanlarda ölçülen güvenirlik katsayısı .81 ve .76 olarak tespit edilmişken uyarlama çalışmasında .79 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir.

**Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği(SYYÖ):** Çalışmanın amacını oluşturan Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği elde edilen bulgular neticesinde psikometrik özellikleri ortaya çıkmış olan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin psikometrik özellikleri ile ilgili gerekli bilgiler bulgular kısmında yer almaktadır.

## **İşlem**

### **Ön Çalışma**

Ölçek geliştirme sürecinde yapılacak ilk işlem öncelikle çalışılacak olan konu hakkında alan yazının incelenmesi ile ortaya çıkan temel noktaları belirlemektir (Zincirli ve Demir, 2021). Çalışma yapılacak konu seçilip alan taraması yapıldıktan sonra konunun temel noktaları üzerinden yola çıkılarak maddeler yazılmaya başlanmıştır. Maddeler yazılırken; maddelerin ölçülmek istenen davranışı doğrudan ölçmesine, maddelerin açık, sade, anlaşılır olunmasına dikkat edilmiş ve ilkelere uygun 32 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Çalışma konusu ile ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 4 öğretim üyesine başvurulmuş, oluşturulan maddeler hakkında bilgiler alınmıştır. Uzmanların dönüşlerine göre 8 madde düzenlenmiş, 11 madde çıkartılmış ve form son olarak 21 maddeye indirgenmiştir. Formun son halinin yazım ve imla kuralları açısından kontrolü amacıyla dilbilimciye başvurulmuştur. Dilbilimcinin görüşleri de alındıktan sonra madde seçimi için ön pilot uygulamaya geçilmiştir.

Uzman görüşleri sonucunda oluşan ve dilbilimcinin kontrolleri sonrasında geliştirilmesi planlanan ölçeğin hedef grubu temsil edebilecek olan 50 kişiyle ön pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulama sırasında katılımcılara anlaşılmayan noktaların olması durumunda veya karşılaştıkları sorunları çekinmeden dile getirmeleri gerektiğini, bunun çalışma için önemli olduğu belirtilmiştir. Uygulama sonrasında ortaya çıkan sonuçlar, ölçek geliştirme sürecine katkı sağlayan uzmanlar ile değerlendirilmiş, uzmanların da tavsiyesi üzerine "anlaşılabilirlik" noktasında sorunlu olduğu düşünülen iki madde daha ölçekten çıkarıldıktan sonra 19 maddeden oluşan yeni uygulama formu oluşturularak örneklem üzerinde uygulamaya geçmek üzere son halini almıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada katılımcı onayı okul ortamında Bilgilendirilmiş Gönüllü Onayı Formu'nun araştırmacılar tarafından okunması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından okul ortamında araştırmanın amacı, uygulama yöntemi, gizlilik ve gönüllülük ilkeleri ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda

araştırmaya dâhil olmak isteyen öğretmenlerden veriler elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu ile SYÖ'ye ilişkin maddeler, İşten Ayrılma Niyeti ve Öğretmen Öz-Yeterlik ölçeklerinin bulunduğu formlar, öğretmenlere dağıtılmıştır. Formların bir kısmı aynı gün bir kısmı da verildikten birkaç gün sonra araştırmacılar tarafından okullara gidilerek geri toplanmış, katkılarından dolayı katılımcılara teşekkür edilmiştir.

### İstatistiksel Analiz

SYÖ'nün öncelikle yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda AFA ile ölçeğin faktör yapısı tespit edilip DFA aracılığıyla da ortaya çıkan yapı test edilmiştir. Her iki analiz için de farklı örneklemelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Her iki test sonucunda verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiş ve açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Elde edilen faktör yapısı DFA aracılığıyla da test edilmiştir. DFA ile test edilen modelin uyumu literatürde en çok kullanılan uyum indekslerine göre ( $\chi^2/sd$ , RMSEA, GFI, CFI, IFI ve TLI) test edilmiştir. SYÖ'nün ölçüt bağlantılı geçerliği İANÖ ve ÖÖYÖ ile test edilmiştir. SYÖ'nün güvenilirliği farklı örneklemelerin her birinde ayrı ayrı Cronbach's  $\alpha$  iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Ayrıca güvenilirlik adına test-tekrar test yöntemine göre de analizler yapılmıştır. SYÖ'nün madde analizi "düzeltilmiş madde toplam korelasyonları" ile "%27'lik alt ve üst grupların madde puan ortalamaları" arasındaki farklılıklarla ilişkin t değerleri ile incelenmiştir. Model uyumuna ilişkin yaygın kabul görmüş uyum indeksleri ve kabul edilebilir sınırlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Uyum İndeksleri için Kabul Edilebilir Sınırlar

	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	CFI	IFI	TLI
İyi/Mükemmel Uyum	$\leq 5$	$\leq 0,05$	$\geq 0,95$	$\geq 0,95$	$\geq 0,95$	$\geq 0,95$
Kabul edilebilir/Zayıf uyum	$\leq 3$	$\leq 0,08 / \leq 0,10$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$

(Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001)

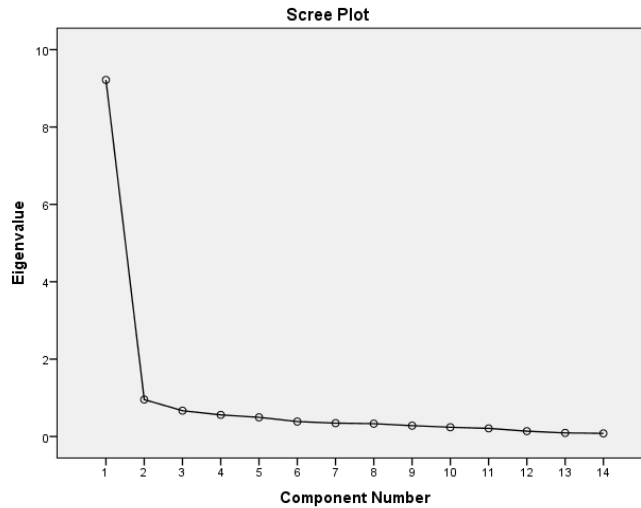
### BULGULAR

#### Yapı Geçerliği

##### Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

SYÖ geliştirme çalışmalarında yapı geçerliği adına AFA yapılmıştır. Pohlmann'göre (2004) AFA değişkenleri seçip ölçmek, faktör sayısını belirlemek ve faktörleri yorumlamak üzere üç aşama vardır. Bu çalışmada da bu aşamalar takip edilmiştir. SYÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi 204 öğretmen ile incelenmiştir. Öncelikle, verilerin AFA'ya uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett küresellik testi aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde KMO değeri .911 ve Barlett küresellik testi değerinin de  $\chi^2=2716,898$  ( $p<0,000$ ) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,90 üzerinde olması ve Barlett küresellik testinin de anlamlı olması elde edilen verilerin AFA yapmak için uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Kalaycı, 2006). Bu doğrultuda temel bileşenler analizi ile 19 madde üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. AFA'da maddeler arasındaki ilişkileri en anlamlı ve en az sayıda faktör ile ortaya koymak gereklidir. Bu durumu sağlarken özdeğerleri 1 veya 1 den büyük olan faktörler dikkate alınmalıdır (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Bu

kriterlerle birlikte bir maddenin “.40” ve üzerinde bir madde yüküne sahip olması ve ait olduğu faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değeri arasındaki farkının “.10” ve daha yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu doğrultuda maddelerin madde yüklerinin uygun olduğu fakat beş maddenin (5., 11., 15., 16. ve 18. maddeler) birden fazla faktörde yer aldığı ve madde yükleri arasındaki farkında “.10” dan büyük olmadığı yani kararlı bir biçimde bir faktörde yer alamadığı görülmüştür. Bu sebeple bu maddeler çıkarılarak analizlere devam edilmiştir. Ayrıca elde edilen faktörlerin ölçeğe ait varyansın %40 ile %60 arasında olması beklenir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Tavşancıl, 2010; Savcı, Ercengiz ve Aysan, 2018). Analiz sonucunda SYYÖ maddelerinin bu şartları sağlayan tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Öz değeri 9,218 olan ölçeğe ait tek faktörlü yapı toplam varyansın 65,846’sını açıklamaktadır. Ayrıca SYYÖ’nün Şekil 1’de verilen çizgi grafiği de incelendiğinde, ilk faktörden sonra belirgin bir kırılmanın olduğu görülmektedir. Bu nedenlerle SYYÖ’nün tek faktörlü bir ölçek olduğu kabul edilmiştir. SYYÖ’nün AFA neticesinde ortaya çıkan maddelere ait faktör yük değerleri 0,51 ile 0,86 arasında değişmektedir. SYYÖ’ye ilişkin Çizgi Grafiği Şekil 1’de, AFA Sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.



**Şekil 1.** SYYÖ’ye ilişkin Çizgi Grafiği

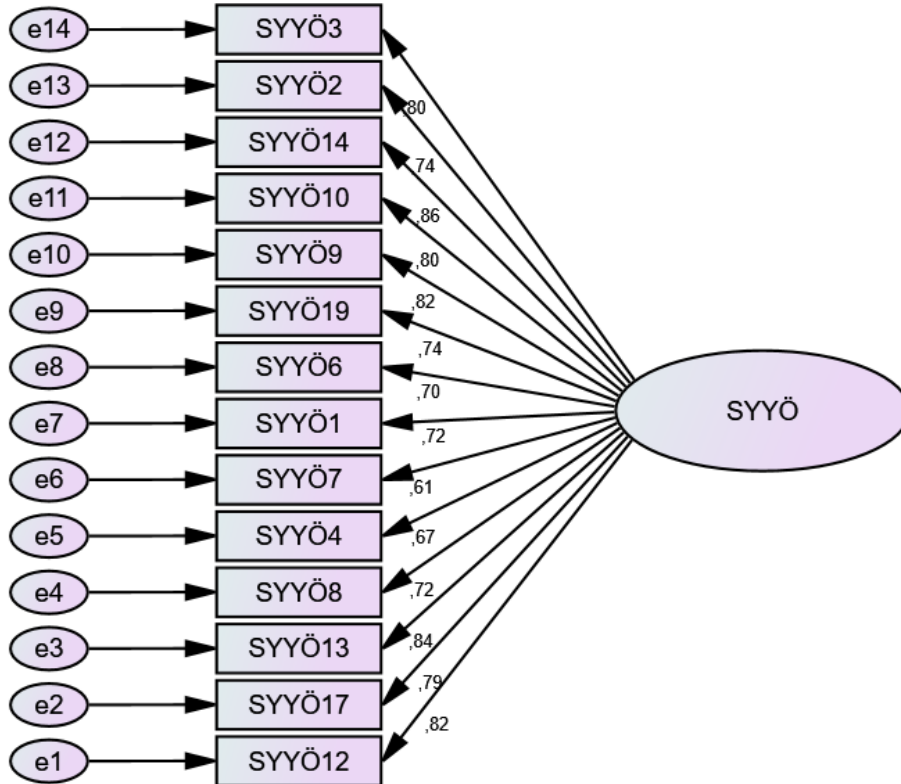
**Tablo 3.** SYYÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Madde	Faktör yük değeri	Açıklanan Varyans	Öz değer
Sınıf Yönetimi Yeterliği Ölçeği	3	0,87	65,846	9,218
	2	0,84		
	14	0,81		
	7	0,77		
	4	0,76		
	8	0,72		
	10	0,71		
	9	0,71		
	19	0,69		
	13	0,64		
	17	0,62		
	6	0,56		
	12	0,55		
	1	0,51		



### Doğrulayıcı Faktör Analizi

SYYÖ'nün 14 maddelik tek boyutlu yapısı DFA aracılığıyla incelenmiştir. DFA farklı bir örneklemden 216 öğretmenden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan DFA neticesinde 14 madde ve tek boyutlu SYYÖ'ye ait modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2= 375,3$ ,  $sd= 137$ ,  $\chi^2/sd= 2,739$ ,  $RMSEA= 0,053$ ,  $GFI= 0,90$ ,  $AGFI= 0,91$ ,  $CFI= 0,91$ ,  $IFI= 0,90$  ve  $TLI= 0,90$ ]. SYYÖ'nün, DFA'ya ait faktör yük değerleri 0,61 ile 0,86 arasında değişmektedir. SYYÖ'ye ilişkin Path Diagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. SYYÖ'ye ilişkin Path Diagramı

SYYÖ'nün 14 maddelik tek faktörlü yapısı ayrı bir örnekleme ölçüt bağlantılı geçerliği için test edilmiştir. Bu doğrultuda DFA için elde edilen sonuçlar SYYÖ'nün yapısına ait modelin bu örnekleme de iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir [ $\chi^2= 296,71$ ,  $sd= 103$ ,  $\chi^2/sd= 2,880$ ,  $RMSEA= 0,064$ ,  $GFI= 0,91$ ,  $AGFI= 0,91$ ,  $CFI= 0,90$ ,  $IFI= 0,91$  ve  $TLI= 0,90$ ]. Ayrıca SYYÖ'nün bu örnekleme yapılan DFA neticesinde maddelere ait faktör yük değerleri “.61” ile “.82” arasında değiştiği de tespit edilmiştir.

### Ölçüt Bağlantılı Geçerliği

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği'nin ölçüt bağlantılı geçerliği İANÖ ve ÖÖYÖ ile incelenmiştir. Bu kapsamda farklı bir örnekleme 202 öğretmenden SYYÖ, İANÖ ve ÖÖYÖ aracılığıyla SYYÖ'nün bu ölçeklerle ilişkisini tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda SYYÖ'nün İANÖ ( $r= -0,38$ ,  $p< 0,01$ ) ile

negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. SYYÖ'nün öğretmen öz-yeterlik ölçeği boyutlarından "Başa çıkma davranışı( $r= 0,41, p< 0,01$ )" ve "Yenilikçi davranış( $r= 0,36, p< 0,01$ )" ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ölçüt bağlantılı geçerlik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** SYYÖ Ölçüt Bağlantılı Geçerliğine İlişkin Korelasyonlar

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	İşten Ayrılma Niyeti	Başa Çıkma Davranışı	Yenilikçi Davranış
	-0,38**	0,41**	0,36**

\*\* $p< ,01$

### Güvenilirlik

SYYÖ'nün güvenilirliği Cronbach's  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Ayrıca test- tekrar test yöntemiyle de güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. SYYÖ'nün güvenilirlik çalışmaları üç farklı örnekte ayrı ayrı hesaplanmıştır. AFA için verilerin elde edildiği örnekte Cronbach's  $\alpha$  iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ".89" olarak tespit edilmişken, DFA için verilerin elde edildiği örnekte ise Cronbach's  $\alpha$  iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ".88" olarak tespit edilmiştir. Son olarak ölçüt bağlantılı geçerlik analizi için verilerin elde edildiği örnekte Cronbach's  $\alpha$  iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ".88" olarak tespit edilmiştir. Görülmektedir ki her üç örnekte hesaplanan güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla birlikte Sınıf Yönetimi Yeterlik ölçeğinden farklı zamanlarda tutarlı sonuçlar elde edilip edilmediğini kontrol etmek amacıyla test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Test-tekrar test analizi DFA örneğinde tespit edilen 93 öğretmenden dört hafta ara ile toplanan veriler aracılığıyla incelenmiştir. Bu şekilde yapılan analizler neticesinde iki uygulama arasındaki korelasyon 0,86 olarak tespit edilmiştir.

### Madde Analizi

Madde analizi ölçekte yer alan maddelerin geçerlikleri tespit etmek adına önemlidir. Tezbaşaran'a (1997) göre madde analizinde her madde için "madde toplam korelasyonu" ve %27 üst ile %27 alt gruplarının her bir madde için hesaplanan ortalama puanları arasında t-testi analizleri yapılmalıdır. Şencan'a (2005) göre ölçme aracındaki bir maddenin madde toplam korelasyonu ".30" ve üzerinde olması beklenmektedir. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği maddelerinin ayırt etme gücü bu doğrultuda incelenmiştir. Madde analizi üç farklı örnekte gerçekleştirilmiştir. Madde analizi kapsamında "düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları" ve puanların ortalamasına göre belirlenmiş "%27'lik alt ve üst grupların madde puanları" arasındaki farkların t değerlerinin anlamlılığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda "düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları" sırasıyla birin örneklem için 0,57 ile 0,78 arasında, ikinci örneklem için 0,53 ile 0,73 arasında ve üçüncü örneklem için 0,58 ile 0,77 arasında değişmektedir. Her üç örneklem de yapılan analizler neticesinde "%27'lik alt ve üst grupların madde puanları" arasındaki t değerlerinin tüm maddeler için anlamlı ( $p<0,001$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda SYYÖ'nün madde analizine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** SYÖ Madde Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek	AFA Örneklemi			DFA Örneklemi			Ölçüt Örneklemi	Bağlantılı	Geçerlik
	Madde	<i>rjx</i>	<i>t</i>	Madde	<i>rjx</i>	<i>t</i>			
Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	3	0,78	8,65***	3	0,73	10,25***	3	0,77	8,83***
	2	0,72	8,94***	2	0,71	7,25***	2	0,76	8,15***
	14	0,69	9,52***	14	0,65	6,25***	14	0,72	9,52***
	7	0,68	5,96***	7	0,64	7,23***	7	0,7	7,52***
	4	0,65	7,24***	4	0,63	8,61***	4	0,67	7,26***
	8	0,65	7,53***	8	0,62	7,51***	8	0,67	8,15***
	10	0,63	7,68***	10	0,61	6,53***	10	0,67	8,51***
	9	0,62	10,63***	9	0,59	8,14***	9	0,65	8,39***
	19	0,61	11,20***	19	0,59	8,13***	19	0,63	6,46***
	13	0,61	6,12***	13	0,58	8,51***	13	0,63	10,04***
	17	0,59	8,18***	17	0,57	7,29***	17	0,63	8,15***
	6	0,59	8,65***	6	0,57	7,66***	6	0,59	8,54***
	12	0,58	8,65***	12	0,55	8,54***	12	0,59	9,25***
	1	0,57	8,08***	1	0,53	7,41***	1	0,58	7,19***

\*\*\*  $p < ,001$

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı öğretmenler için sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilerek geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Bu amaçla öncelikle, sınıf yönetimi yeterlik ölçeği için literatür taraması yapıp bu doğrultuda 32 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu alan ve ölçme değerlendirme uzmanı öğretim üyeleri tarafından incelenmiş 11 madde çıkarılmıştır. 21 maddelik form ön uygulama aşamasında gelen dönütlerle birlikte “anlaşılabilirlik” adına iki madde daha madde havuzundan çıkarılmıştır. Nihai olarak ölçek 19 madde ile yapı geçerliliğinin kontrolü amacıyla belirlenen örneklemelerde kullanılmıştır. SYÖ’nün yapı geçerliği kapsamında AFA yapılmıştır. AFA’da ortaya çıkan yapı DFA ile incelenmiştir. Ayrıca SYÖ’nün ölçüt bağlantılı geçerliği için literatürde konu ile ilgili değişkenlerin incelenmesi neticesinde İANÖ ve ÖÖYÖ kullanılmıştır. Sınıf yönetimi yeterlik Ölçeği güvenilirlik çalışması her bir örneklemden elde edilen veriler çerçevesinde Cronbach’s  $\alpha$  iç tutarlık katsayısı ile incelenmiştir. Bununla birlikte ölçeğin güvenilirlik çalışmaları adına test-tekrar test yöntemi ile de hesaplamalar yapılmıştır. Madde analizi kapsamında her bir maddeye ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile %27’lik üst ve alt grupların madde puan ortadamarındaki karşılaştırmaya dair t değerleri de incelenmiştir.

SYÖ’nün yapı geçerliği için yapılan AFA sonucunda maddelerin öz değeri 1’den yüksek olan tek faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan bu tek faktörlü yapı toplam varyansın %65’inden fazlası gibi yüksek bir oranı açıklamaktadır. Literatürdeki çalışmalar ışığında ortaya çıkan faktörlerin ölçeğe ait varyansın %40 ile %60 arasında olması beklenir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Tavşancıl, 2010). Bu doğrultuda SYÖ’nün iki faktörlü yapısı yeterli seviyede varyansı açıkladığı tespit edilmiştir. AFA sonucunda maddelere ait faktör yük değerinin “.30” ve üstü olması kabul edilmektedir (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2007; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008). Bu bakımdan da SYÖ’nün tek faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. AFA sonucunda ortaya çıkan 14 maddeli ve tek faktörlü yapı ayrı bir

örnekleme DFA ile test edilmiştir. Yapılan DFA neticesinde tek faktörlü SYYÖ'nün ayrı bir örnekleme de iyi uyum indekslerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca DFA sonucunda SYYÖ'de yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu da söylenebilir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Büyüköztürk, 2007).

SYYÖ'nün ölçüt bağlantılı geçerliği kapsamında yapılan analizler neticesinde SYYÖ'nün işten ayrılma niyeti ölçeği ile negatif bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Yani sınıf yönetimi yeterlik algısı arttıkça öğretmenlerin işten ayrılma niyeti algısı azalmaktadır. Aynı kapsamdan SYYÖ'nün öğretmen öz-yeterlik ölçeği ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Yani Sınıf yönetimi yeterlik algısı arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik algısı da artmaktadır. SYYÖ'nün güvenilirliği Cronbach's  $\alpha$  iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ve test-tekrar test yöntemi aracılığıyla incelenmiştir. Literatürde güvenilirlik katsayısına dair yapılan çalışmalardan ölçme araçlarının 0,70 ve üzerinde bir seviyede olması bu bakımdan yeterli görülmüştür (Büyüköztürk, 2007; Çokluk ve diğerleri, 2010; Tavşancıl, 2010). Bu doğrultuda üç ayrı örnekleme yapılan hesaplamalar sonucunda Cronbach's  $\alpha$  iç tutarlık katsayısı yeterli düzeyde olarak tespit edilmiştir. Ayrıca dört hafta arayla gerçekleştirilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı da yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. SYYÖ'nün madde analizi için üç farklı örnekleme incelemeler yapılmıştır. SYYÖ maddelerinin "düzeltilmiş madde toplam korelasyon" katsayıları analizlerin yapıldığı üç örnekleme de kabul edilebilecek değer aralığındadır. Ayrıca "%27'lik alt-üst grup madde karşılaştırmaları" için hesaplanan *t*-testi sonuçları da üç örnekleme de ölçeğin tüm maddeleri için anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında Sınıf yönetimi yeterlik ölçeğindeki tüm maddelerin güvenilir olduğunu söylenebilir. Ayrıca tüm maddelerin aynı davranışları ölçmeye yönelik oldukları da söylenebilir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Tüm bu analiz sonuçları öğretmenler için SYYÖ'nün yapı geçerliği, ölçüt bağlantılı geçerlik, madde analizleri ile geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

## **ÖNERİLER**

Çalışma sonucunda ortaya çıkan SYYÖ ölçek geliştirme aşamalarının tamamının uygulandığı, geçerlik ve güvenilirlik için gerekli tüm analizlerin yapıldığı ve sonuçta iyi uyum değerlerinin tespit edildiği bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Beş farklı örneklemeden verilerin toplanması hem geçerlik adına hem de güvenilirlik adına önemli bir yetkinlik sağlamıştır. Bir ölçme aracı olarak sınıf yönetimi yeterlik ölçeği öğretmenlerin sınıf yönetime dair yeterlik algısını içeren ifadelerden oluşmaktadır. Bu sonuçlar ışığında öğretmenler için sınıf yönetimi yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış bir ölçme aracıdır. Sınıf yönetimi yeterlik ölçeği benzer başka kültürlerde çeviri ve uyarlama çalışmalarının yapılmasıyla birlikte kullanılabilir. Ayrıca öğretmenler örnekleminde yapılan bu çalışma, birlikte iş yapabilme inancının var olduğu başka örneklemler de dikkate alınarak yeni bir çalışma kapsamında incelenebilir.

## **Etik Metni**

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir.

**Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı:** Bu makalede araştırmacıların katkı oranı, birinci yazar %60 oranında katkı sağlarken ikinci yazarın katkı oranı %40 oranında olduğunu beyan ederiz.

#### KAYNAKÇA

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Brewer, A. J. (2013). The influence of fidelity of implementation on teacher–student interaction quality in the context of a randomized controlled trial of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 51*(4), 437-453.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi1 Investigating the Psychometric Characteristics of Classroom Management Styles Scale. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 439*.
- Aktan, S., & Tezci, E. (2013). Matematikte öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences, 8*(1), 46-62.
- Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 26*(3), 179-190.
- Başar, H. (1999). Sınıf yönetimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 3390.
- Başar, H. (2004). Sınıf yönetimi. On Birinci Baskı. Anı Yayıncılık.
- Belson, S. I. & Husted, T. A. (2015). Impact of National Board for the Professional Teaching Standards Certification on Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives, 23*(91). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2074>.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Celep, C.(2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). Sınıf Yönetimi. Nobel.
- Çetin, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği (SYÖİÖ) geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies, 8*(12).
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lirsell uygulamaları*. Pegem Akademi
- Demirtaş, H. (Ed.). (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kiran. *Etkili Sınıf Yönetimi*(ss. 1- 32). Anı Yayıncılık.
- Elçiçek, Z., Kinay, İ., & Behçet, O. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 4*(1), 51-63.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Ergen, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Field, A. (2006). *Research Methods II: Reliability Analysis*. Sage Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109.

- Goldston, D. B., Walsh A, Arnold E. M., Reboussin B., Daniel S. S., Erklani A., Nutter D., Hickman E., Palmes G., Snider E. & Wood F. B. (2007) Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid- to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 25-32.
- Guo, J., Marsh, H.W., Parker, P.D., Morin, A.J. & Yeung, A.S. (2015). Expectancy-Value in Mathematics, Gender And Socioeconomic Background As Predictors Of Achievement and Aspirations: A Multi-Cohort Study. *Learning and Individual Differences*, 37, 161-168.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir (Editörler). Sınıf Yönetimi (s. 3-32). Asil Yayın Dağıtım.
- Güven, S., & Karslı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 1-24.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Hutcheson, G. D. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. Sage Publications.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jones, V. & Jones, L. (2010). *Comprehensive Classroom Management* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıç, T. (2013). *Bireysel ve Kolektif Yeterlilik Süreci, Belirleyicileri ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirkman, B.L., And Rosen, B. (1999). "Beyond Self-Management: Antecedents And Consequences Of Team Empowerment", *Academy Of Management Journal*, 42, 58-74.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*, Routledge.
- Koellner, K. & Jacobs, J. (2015). Distinguishing Models Of Professional Development: The Case Of An Adaptive Model's Impact On Teachers' Knowledge, Instruction, And Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 51-67. doi:10.1177/0022487114549599.
- Lemlech, J. K. (1991). *Classroom Management Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers*. Waveland Press: Illinois, USA.
- Martin, S.D. (2004). Finding Balance: Impact of Classroom Management Conceptions On Developing Teacher Practice. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 405-422.
- Mccaffrey, D.F., Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Klein, S P., Bugliari, D. & Robyn, A. (2001). Interactions Among Instructional Practices, Curriculum, And Student Achievement: *The Case Of Standards-Based High School Mathematics*. *Journal For Research in Mathematics Education*, 32,(5),493-517. Doi: 10.2307/749803.
- Okçu, V., & Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 42(200), 68-86.

- Ök, M., Göde, O. & Alkan, V. (2006). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşiminde sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.
- Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modeling. *ELT Journal*, 58(4), 355-362.
- Phelps, P.H. (1991). Helping Teachers Excel As Classroom Managers. Clearin House. Vol: 64 Issue: 4. Database: Academic Search Premier.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and Interpretation of factor analysis in The Journal of Educational Research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*, 98(1), 14-23
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme*. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 45-83). Nobel Yayınları.
- Sanford, J.P. & Emmer, E.T. (1988). *Understanding classroom management: an observation guide*. Allyn and Bacon.
- Savcı M, Ercengiz M. & Aysan F. (2018). Ergenlerde Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması. *Arch Neuropsychiatry*; 55:XXXX. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.19285>
- Schmitz, GS & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/Alman Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 14(1), 12-25.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sezer, F. (2016). Öğrenci Gözüyle Başarısızlığının Nedenleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4818-4830. Doi:10.14687/Jhs. V13i3.4157
- Sipahi B, Yurtkoru ES, & Çinko M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Beta Basım A.Ş.
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 276-288.
- Sulu, S. (2010). *Örgütsel Adaletsizlik-İş Davranışları İlişkisinde İş Tutumlarının Rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar [Yapısal Eşitlik Modellemesi: Temel Kavramlar ve Uygulamalar]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, I., & Altunay, U. (2011). Primary School Teachers\Classroom Management Behaviors. *Elementary Education Online*, 10(3).
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Principal components and factor analysis. *Using multivariate statistics*, 4(1), 582-633.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 155- 156.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Tyler, L. E. (1971). *Test and measurement*, Second Edition Prentice- Hall.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 260-267.
- Zincirli, M., & Demir, Y. (2021). Okullarda Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algıları Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Müfredat ve Öğretim Dergisi*, 13 (2), 1709-1723.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82.
- Wragg, E. C. & Wragg, C. M. (1998). Classroom management research in the united kingdom. *Eric Document*, 418 971.



## EKLER

## Not:

\*Ölçekte tersten puanlanması gereken madde yoktur.

\*\*Ölçek kaynak gösterilerek kullanılabilir.

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak, o ifadenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra ifadenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz.

① Hiç Katılmıyorum ② Katılmıyorum ③ Kararsızım ④ Katılıyorum ⑤ Tamamen Katılıyorum

1	Sınıf içi etkinliklere uygun bir ortam oluştururum.	①	②	③	④	⑤
2	Sınıfta öğrencilerin materyallere ulaşabileceği bir ortam oluştururum.	①	②	③	④	⑤
3	Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamaları için yeterli zamanı veririm.	①	②	③	④	⑤
4	Sınıf içi etkinlikler ile ilgili bilgilendirme yaparım.	①	②	③	④	⑤
5	Yaparak-yaşayarak öğrenme modeline uygun bir sınıf ortamı oluştururum.	①	②	③	④	⑤
6	Etkinliklerin zamanını öğrencilerin seviyesine göre ayarlarım.	①	②	③	④	⑤
7	Sınıf ortamındaki ışığı öğrencilere uygun şekilde ayarlarım.	①	②	③	④	⑤
8	Öğrencilere güvenli bir sınıf ortamı oluştururum.	①	②	③	④	⑤
9	Sınıf oturma düzenini öğrenci geçişlerini engellemeyecek şekilde planlarım.	①	②	③	④	⑤
10	Öğrencide olumlu davranışların devamını sağlayacak pekiştireçler veririm.	①	②	③	④	⑤
11	Sınıf içi etkinlikleri sınıf mevcuduna göre planlarım.	①	②	③	④	⑤
12	Sınıf ortamında bireysel farklılıkları dikkate alırım.	①	②	③	④	⑤
13	Sınıf içi kuralları öğrenciler ile belirlerim.	①	②	③	④	⑤
14	Sınıf içi karar alma sürecine öğrencileri dâhil ederim.	①	②	③	④	⑤