

## Davranış Yönetiminde Öğretmen Yetkinlik Algısı Ölçeği

Meral Atıcı\*  
Neşe Cabaroğlu\*\*

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim düzeyindeki sınıf içi istenmeyen davranışlarla başa çıkmada öğretmen yetkinlik beklentisi ölçmeyi amaçlayan bir ölçeğin geliştirilmesi ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmaların yapılmasıdır. Ölçek maddeleri oluşturulurken Bandura'nın Yetkinlik Beklentisi Kuramı (Self-efficacy expectancy) ve sınıf davranış yönetiminde öğretmen yetkinliği araştırmaları temel alınmıştır. Ölçeğin deneme formu 42 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmaktadır. Ölçeğin deneme formu Adana da 12 ilköğretim okulunda görev yapan 210 öğretmene (134 ilköğretim I. Kademe, 76 II. Kademe) uygulanmıştır. Bu gruptan elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında 3 kez yinelenen faktör analizi sonucunda ölçeğin 15 maddelik ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörler "iletişim", "davranış yönetimi" ve "işbirliği" şeklinde isimlendirilmiştir. Yeni oluşan alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları İletişim alt boyutu için .89, Davranış Yönetimi için .70, İşbirliği için .80 ve ölçeğin tüm maddeleri için ise .90'dır. Ayrıca iki yarım güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin hem toplam puan üzerinden hem de alt ölçekler açısından kullanılabilmesine işaret etmektedir.

**Anahtar sözcükler:** davranış yönetimi, öğretmen yetkinliği, ilköğretim

### ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a behaviour management self-efficacy scale and check its reliability and validity. Scale items were formulated in the light of Bandura's self-efficacy theory and studies on classroom behaviour management efficacy. First form of scale consisted of 42 items with 5 point Likert typed scale. The first form of scale was administered 210 primary school teachers worked at 12 different schools in Adana and data derived from this group were used to do reliability and validity. For validity a factor analysis was repeated three times and it resulted in a 15 item scale with three sub scales. These sub scales are named as 'communication', 'behaviour management' and 'collaboration'. Cronbach Alfa coefficient was computed

---

\* Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, PDR ABD,  
[pdrkong@gmail.com](mailto:pdrkong@gmail.com)

\*\* Yrd.Doç., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği ABD,  
[ncabar@cu.edu.tr](mailto:ncabar@cu.edu.tr)

.89 for communication sub scale, .70 for behaviour management, .80 for collaboration and .90 for total scale. Additionally, split half reliability was around .82. Results indicated that the scale can be used either by total or sub scales.

**Keywords:** behaviour management, teacher efficacy, primary school

## **Giriş**

Sınıfta elverişli bir öğrenme ortamının ve sınıf düzeninin sağlanması, sınıf öğretmenlerinin önemli iki işlevini oluşturmaktadır. Aslında bu iki görev birbiriyle karşılıklı ilişki içindedir (Doyle, 1986). Bu nedenlerle etkili bir öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesine olanak tanıyan düzenli bir sınıf atmosferi oluşturmada öğretmenin yeteneği ve kendi yeteneği hakkındaki algıları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin öğrencilerle kendi hakkındaki tutum ve algıları, öğrenci davranışlarını tanımlamada, onlarla başa çıkmada önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğrenciler, anne ve babalarından olumsuz geri bildirim almış olsalar bile, öğretmenler onların kendilerini algılama biçimlerini ve davranışlarını değiştirmeye yardım edebilmektedir (McNamara ve Moreton, 1995).

Son yıllarda öğretmen yetkinlik beklentisi (teacher efficacy), öğretmenin öğretim ve sınıf yönetimi alanındaki algılarını anlamada önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerde bilişsel yeterlilik geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme ortamının yaratılmasında öğretmenin yeteneği ve yetkinlik beklentisi büyük rol oynamaktadır (Bandura, 1997).

## **Yetkinlik Beklentisi Kuramı**

Bandura (1977), insan davranışlarını ve davranışlardaki değişimi açıklamak ve yordamak üzere bir model geliştirmiştir. Bandura, davranış değişikliğinde bazı bilişsel değişkenlerin aracılık işlevi gördüğüne inanmaktadır. Kendini yetkin görme, davranış değişimi için ana değişkenlerden biri olarak görülmekte ve belirli sonuçları elde etmek için bir davranışı başarıyla yapabilme hakkındaki beklenti olarak tanımlanmaktadır. Davranış ve yetkinlik beklentisi arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Yetkinlik inançları davranışı etkilemekte aynı zamanda bireyin başarılı yada başarısız davranışları tarafından etkilenmektedir. Yetkinlik inançları insanların ne kadar çaba harcayacağını, engellerle karşılaşmalar bile ne kadar sebat göstereceklerini, başarısızlıkla baş etmede ne kadar dayanıklı olacaklarını ve zor durumlarla başa çıkmada ne kadar kaygı ve depresyon yaşayacaklarını belirlemektedir (Bandura, 1977, 1993, 1997).

Bandura (1977), bazı becerilere sahip olma ile bu becerileri uygun davranışları göstermek için kullanabilme arasında dikkate değer bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Kısaca algılanmış yetkinlik, sahip olunan becerilerin sayısı ile değil bireyin bu becerilerle ne yapabileceğine olan inancı ve farklı koşullar altında ne tür beceriler gösterdiği konusundaki düşünceleriyle ilgilidir (Bandura, 1977: 37).

Yetkinlik inançlarının oluşmasında dört kaynak etkili olmaktadır. Bunlar;

başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar (gözlemler), sosyal ikna ve duygusal durumlardır.

### Öğretmen Yetkinliğinin Anlamı ve Ölçülmesi

Öğretmen yetkinliği, öğretmenlerin belirli bir bağlam içerisinde öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmek için gerekli davranışları gösterebilmek konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk, Hoy, 1998). Öğretmen yetkinlik beklentisi onların düşüncelerini, duygularını, etkinlik seçimlerini, sarf edecekleri çaba miktarını ve engellerle karşılaştıklarında gösterecekleri ısrarın derecesini belirlemektedir (Ashton ve Webb, 1986: 3).

Bandura (1977) hem sonuç (outcome expectancy) hem de yetkinlik beklentisinin (efficacy expectancy) davranışı etkilediğini belirtmektedir. Bununla birlikte bunlar farklı kavramlardır. **Sonuç beklentisi** bir görevi beklenen bir yeterli düzeyinde yerine getirmenin olası sonuçlarını tahmin etme anlamına gelmektedir. **Yetkinlik beklentisi** ise verilen belirli bir işi/görevi yapmak için gerekli eylemleri yapabilme algısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Bu iki kavram arasındaki fark şu şekilde açıklanmaktadır: insanlar belirli davranışların belirli sonuçlar doğurabileceğine inanabilirler, fakat eğer kendilerinin gerekli davranışları yapamayacakları algısına sahiplerse ilgili davranışa başlamayacaklar, başlasalar bile onu yapmada yada sonlandırmada ısrarlı olmayacaklardır. Bandura (1986: 392) “insanların beklediği sonuçların büyük oranda belirli bir durumda ne kadar iyi performans gösterecekleri konusundaki yargılarına bağlı olduğunu” belirtmektedir. Ashton ve Webb (1986) “öğretmen sonuç beklentisi” sözcüğünü öğretimin geneldeki sonuçları anlamında kullanmaktadırlar. Onların bakış açısına göre kişisel yetkinlik (personal efficacy), insanların istenen sonuçları olan belirli davranışları yapabilmek için kişisel yetenekleri olduğu konusundaki beklentileridir.

Kişisel yetkinlik ve öğretim yetkinliği araştırmalarda birbirinden bağımsız iki kavram olarak ele alınmaktadır. Örneğin, Gibson ve Dembo (1984), öğretmen yetkinliğini ölçmek ve ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için bir ölçek geliştirmişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin 30 maddelik Öğretmen Yetkinlik Ölçeğine verdikleri yanıtların faktör analizi sonuçları iki faktör ortaya koymuştur: **kişisel öğretim yetkinliği** – öğretmenlerin öğrencilerde olumlu değişiklikler oluşturmada kendi yetenekleri hakkındaki inançları; Bandura'nın sonuç beklentisi adını verdiği kavrama karşılık gelen **öğretim yetkinliği** – öğrencilerin aile geçmişlerine, sosyo-ekonomik durumlarında ve okulla ilişkili değişkenlere bakmaksızın öğretimin öğrencilerin öğrenmesini etkileyebileceği inancıdır.

Ayrıca Gibson ve Dembo (1984), öğretmen yetkinliği ve öğretmenin sınıf içi davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için öğretmenleri üç farklı zaman diliminde gözlemlemişlerdir. Woolfolk ve Hoy (1990) öğretmen adaylarının (N= 182) yetkinliğini inceledikleri bir çalışmada, yüksek yetkinliğe sahip öğretmen adaylarının düşük öğretim yetkinliğine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında, öğrencilere karşı daha insancıl tutumlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu çalışmada öğretmenin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisine ilişkin algısının yalnızca dışsal koşulların etkisini algılamaya bağlı olmadığı yada onunla güçlü bir ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Yani

bazı öğretmenler, sosyal ve ekonomik koşullara bakmaksızın, öğrenciler üzerinde sınırlı etkileri olduğuna inanırken; bazı öğretmenler de sosyal ve ekonomik koşulların önemli etkisine rağmen, hala öğrenci öğrenmesi üzerinde değişiklik yapabileceklerine inanmaktadırlar.

Woolfolk ve Hoy (1990), araştırmaları sonucunda **genel öğretim yetkinliği** ve **kişisel öğretim yetkinliği** gibi iki faktör ortaya çıktığını belirttikleri de Guskey ve Passaro (1994) her iki faktördeki maddelerin farklı bir şekilde ifadelendirildiğine dikkati çekmişlerdir. Kişisel yetkinlik faktöründeki maddelerde özne olarak “ben” kullanılmış, maddeler olumlu ifadelendirilmiş ve içsel odaklı iken, öğretim yetkinliğinde özne olarak “öğretmenler” kullanılmış, maddeler olumsuz ifadelendirilmiş ve dışsal odaklıdır. Bu yüzden Guskey ve Passaro (1994), Gibson ve Dembo (1984) ve Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından önerilen **kişisel yetkinlik** ve **öğretim yetkinliği** ile içsel-dışsal boyutlar arasındaki farklılıkları incelemeye karar vermişlerdir. 283 deneyimli sınıf öğretmeni ve 59 öğretmen adayı Gibson ve Dembo’nun (1984) öğretmen yetkinliği ölçeğinin değiştirilmiş formunu (bazı maddeler öğretim-içsel yada kişisel-dışsal olarak yeniden yazılmıştır) yanıtlamışlardır. Araştırmacılar, araştırma sonucunda yetkinliğin iki farklı boyutu olduğunu doğrulamışlardır. Önceki araştırmalara (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk ve Hoy, 1990) zıt olarak bu boyutlar kişisel ve öğretim yetkinliği ayrımından ziyade, içsel-dışsal ayrımına karşılık gelmektedir. Bu farklılığın nedenlerini daha önceki çalışmalarda birinci faktördeki (kişisel yetkinlik) maddelerin içsel, ikinci faktördeki (öğretim yetkinliği) maddelerin ise dışsal yönelimde olmasıyla açıklamışlardır. Yani bu araştırmacılar tarafından vurgulanan kişisel yetkinlik ve öğretim yetkinliği ayrımı içsel-dışsal ayrımının bir sonucu olarak yapılmış ve sonuçları yorumlamalarında karışıklık meydana gelmiştir.

Gibson ve Dembo’nun ölçeğindeki maddeleri kullanarak yapılan araştırmalar tutarsızlıklar belirlemeye başlamıştır. 30 maddelik ölçeğin faktör analizi bazı maddelerin her iki faktöre de yüklendiğini ortaya koymuştur. Nitekim bazı araştırmacılar yalnızca faktörlerden bir ya da ötekine giren 16 maddeyi seçerek kısa formunu kullanmışlardır (Soodak ve Podell, 1993; Woolfolk ve Hoy, 1990). Böyle yapıldığında bile belirli maddelerle ilgili problemler olmuştur. Gibson ve Dembo’nun 16 maddelik formunu kullanan Soodak ve Podell (1993) beklenenin tersine bir genel öğretim yetkinliği maddesinin kişisel öğretim yetkinliği faktörüne yüklendiğini bir diğer maddenin ise faktörlerden herhangi birisine girecek kadar yeterli faktör yüküne sahip olmadığını bulmuşlardır. Bu bulgular ışığında Hoy ve Woolfolk (1993) 10 maddelik, 5’i kişisel, 5’i genel öğretim yetkinliğine giren daha kısa bir formu kullanmışlardır. İki alt testin güvenilirliği kişisel öğretim yetkinliği için .77, genel öğretim yetkinliği için .72 bulunmuştur. Hoy ve Woolfolk değişik araştırmalarda tutarsız sonuçlar bulunduğundan araştırmacıların kendi veriler üzerinde faktör analizi çalışması yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Gibson ve Dembo’nun ölçeği bu güne kadar en popüler öğretmen yetkinliği ölçeği olmasına rağmen kavramsal ve istatistiksel problemler hala varlığını sürdürmektedir. İki faktörün anlamındaki açıklık eksikliği ve faktör yapısının değişkenliği bu aracı araştırmacılar için problemler haline getirmektedir. Yeni ve daha açık bir ölçüm gerekmektedir. Öğretmen yetkinliği ölçümünde çözülmeyen sorunlardan birisi optimal spesiflik düzeyini belirlemektir. Öğretmen yetkinliği bağlam ve konu alanına özgü bir yapı olarak tanımlanmıştır. Bir öğretmenin çalışma alanında belirli bir tür öğrenci grubuyla çalışmada çok yeterli hissedebilir, bir diğer konu alanında ve farklı

öğrencilerle daha az yeterli hissedebilir. Araştırmacı ve kuramcılar öğretmen yetkinliğinin duruma özgü olduğunda birleşseler de spesifikliğin uygun düzeyinin ne olduğu konusunda belirsizlik içindedirler. Pek çok standart yetkinlik ölçeğinin spesifik öğretim bağlamına yüzeysel olarak baktığını fark eden bazı araştırmacılar Gibson ve Dembo'nun ölçeğini fen öğretimi, özel öğretim, sınıf yönetimi gibi belirli bir müfredat alanı içindeki öğretmen yetkinlik duygusunu araştırmak üzere uyarlamışlardır.

Sınıf yönetimi alanını daha iyi yansıtmaları için Öğretmen Yetkinliği Ölçeğini genişletme girişiminde bulunan Emmer (1990) Gibson ve Dembo'nun ölçeğini uyarlamış, sınıf yönetimi ve disiplin yetkinliği, dışsal etkiler ve kişisel öğretim yetkinliğini içeren üç alt ölçekli 36 maddelik bir ölçek oluşturmuşlardır. Yetkinlik alt ölçekleri sınıf yönetimi için olumlu stratejiler yani övgü, teşvik, dikkat ve ödül yoluyla istenen öğrenci tepkilerini teşvik etme yada artırmayı amaçlayan stratejileri kullanmayı tercih etmeyle ilişkili bulunmuştur.

Öğretmen yetkinliğini nasıl en iyi bir şekilde ölçüleceği ile ilgili karışıklığın ortasında Bandura'nın öğretmen yetkinliği ile ilgili henüz yayınlanmamış bir çalışması araştırmacılar arasında sessiz bir şekilde dolaşmaya başlamıştır. Bandura (1997) öğretmenlerin yetkinlik duygularının öğretmenlerden yapması istenen pek çok farklı görevlere yada farklı konu alanlarına göre değişmez olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre Bandura 7 alt ölçekli 30 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Her bir madde hiç, çok az, oldukça ve çok fazla ile belirlenen 9 noktalı bir derecelendirme ile ölçülmektedir. Bu ölçek, çok dar yada spesifik olmadan öğretmen yetkinlik inançlarının çok yönlü bir resmini vermektedir. Ne yazık ki bu ölçek ile ilgili geçerlilik ve güvenilirlik çalışması henüz yapılmamıştır.

Öğretmen yetkinliği kavramıyla ilgili kavramsal karışıklık uygun bir yetkinlik ölçümü geliştirmeyi zorlaştırmaktadır. Araştırmacılar uzun kompleks tanımlamalar yanında yalın genel ölçümler de denemişlerdir. Şu anda kullanılan ölçeklerin hiç biri spesifiklik ve genellik arasında uygun dengeyi yakalamış değildir. Ayrıca faktör yapısını ve iki ya da daha çok faktör arasında bulunan zayıf korelasyonları yorumlamada kavramsal problemler vardır. Öğretmen yetkinliği ile ilgili araştırmalar anlamları üzerinde karışıklık ve tartışmalar olmasına rağmen sürekli olarak iki farklı boyut yada faktör ortaya koymaktadır. Yaygın olarak kişisel öğretim yetkinliği (bir kişinin öğretmen olarak kendi yeterlik duygularıyla ilgili) olarak isimlendirilen ilk faktörlerle ilgili genel bir anlaşma varken, ikinci faktörün anlamıyla ilgili sorular vardır. Sıklıkla genel öğretim yetkinliği olarak adlandırılmasına rağmen bazı kişiler diğer isimler üzerinde tartışmaktadırlar. Emmer ve Hickman (1990) ikinci faktörü Rotter'ın dışsal kontrol kavramını hatırlatan "dışsal etkiler" olarak adlandırmışlardır. Riggs ve Enochs (1990) Fen öğretimi yetkinlik inancı ölçeğinin geliştirilmesinde ikinci faktörü sonuç beklentisi olarak isimlendirmişlerdir.

Öğretmen yetkinliği ile ilgili araştırmalar sürekli olarak iki farklı boyut ortaya koymaktadırlar. Genellikle araştırmacılar arasında ilk faktörün kişinin öğretmen olarak yeterliği ile ilgili olan **kişisel öğretim yetkinliği** olduğu konusunda görüş birliği vardır. İkinci faktör ise anlam olarak henüz açıklık kazanmamıştır ve genellikle genel öğretim yetkinliği olarak adlandırılmaktadır. Bazı araştırmacılar (Gibson ve Dembo, 1984, Soodak ve Podell, 1996; Riggs ve Enochs, 1990), ikinci faktörün (genel öğretim yetkinliği) Bandura'nın yetkinlik kuramındaki **sonuç beklentisine** karşılık geldiğini belirtmektedirler (Tschannen-Moran ve ark., 1998).

Bununla birlikte daha önce de vurgulandığı gibi, Bandura (1986), sonuç ve yetkinlik beklentisinin farklı yapı ve kavramlar olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğretmen yetkinliğinin ikinci faktöründe yer alan maddeler genelde öğretmenlerin etkisini değerlendirmeyi amaçladığından sonuç beklentisi anlamına gelmemektedir.

Bandura (1986) sonuç beklentisinin motivasyonun açıklanmasına çok az katkısı olduğunu, çünkü bir kişinin beklediği sonucun, benze koşullarda başka kişilerin neler başaracağı olasılığından değil kişinin kendi yeterliliklerini değerlendirmesinden ve performansın beklenen düzeyinden kaynaklanacağını belirtmektedir. Bu nedenle dışsal zorluklarla karşılaştığında genelde öğretmenin etkisiyle ilgili öğretmen yetkinliğinin ikinci faktörünü ölçen maddelerin sonuç beklentisi olarak görülemeyeceği ortaya çıkmaktadır (Tschanennen-Moran, Woolfolk, Hoy, 1998; Woolfolk ve Hoy, 1990).

Yukarıda sonuçları özetlenen araştırmalarda sonuç beklentisi yetkinlik beklentisi olarak algılanmış ve genel öğretim yetkinliği adı verilmiştir. Halbuki Bandura'nın da belirttiği gibi sonuç beklentisi yetkinlik beklentisiyle aynı anlama gelmemektedir. Imants ve De Brabander (1996) da genel öğretim yetkinliğinin sonuç beklentisi olarak görülmemesi gerektiğini ve kişisel öğretim yetkinliğinin ise Bandura'nın yetkinlik beklentisi kavramıyla güçlü bir ilişkisi olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, bu araştırmacılar sonuç beklentisi ile genel öğretim yetkinliğinin Bandura'nın yetkinlik kuramının özünü oluşturmadığı sonucuna varmaktadırlar. Benzer biçimde Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992) sonuç beklentisinin önemini görmezden gelmemekle birlikte yetkinlik ve sonuç beklentisinin aynı şeyler olmadığını; öğretmenin istenen düzeyde bir öğretim performansı oluşturma konusunda kendi yeteneğini algılamasına yanı yetkinlik beklentisine odaklanmak gerektiğini belirtmektedirler.

Bu nedenle öğretimin herhangi bir alanında öğretmenin yetkinlik beklentisini ölçmeyi amaçlayan ölçeklerde söz konusu alana ait davranışlara ilişkin öğretmenlerin kendilerini yetkin hissedip hissetmediklerini belirleyecek maddeler yazılması, davranışın sonucunu tahmin etmeye ilişkin olan sonuç beklentisinin bu ölçüme dahil edilmemesi gerekmektedir. Böylece gerçekten ölçülmek istenen şey, davranışın doğuracağı sonuca ilişkin tahminler değil, öğretmenin o konu alanını öğrenmeye ilişkin yetkinlik inançları olacaktır.

Öğretmen yetkinliği ölçümlerinin kullanışlı ve genellenebilir olması için öğretmenlerin çeşitli aktivite ve görevlere karşı kendi yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik olması gerekmektedir. Öğretmen yetkinliği ile ilgili araştırmalardan bir çeyrek yüzyıl sonra geçerli ve güvenilir yeni bir öğretmen yetkinliği ölçümüne ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Ölçek geliştirme süreci Bandura'nın ölçeğine dayalı olarak ve öğretmen yeterliliği ile ilgili alanların geniş bir listesi göz önünde bulundurularak başlamıştır. Ölçeğin ilk formundaki maddelerin 23'ü Bandura'dan alınmış ve 19 yeni madde yazılmıştır. 9 noktalı ve hiç ve kesinlikle arası değişen bir derecelendirme kullanılmıştır. 146 öğretmen adayı, 78 öğretmen (toplam 224) 52 maddelik ölçeği yanıtlamışlardır. Bu veriler üzerinde varimax rotasyonu ile temel dönüşüm faktör analizi işlemi yapılmış; öz değerleri 1'den büyük 10 faktör ortaya çıkmış ve varyansın % 57.2'sini açıklamıştır. İlk faktörün öz değeri % 20.7 ve varyansın % 39.9'unu açıklamıştır. İlk faktöre dayanarak .60 ve üstünde faktör yükü olan maddeler ileri analiz için seçilmiştir. Böylece faktör yükleri .62 ile .78 arasında değişen 32 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

İkinci olarak 217 öğretmenin 32 maddelik ölçeğe verdikleri yanıtlar varimaks rotasyonlu temel dönüşüm analizine tabii tutulmuş ve öz değeri 1'den büyük 8 faktör varyansın % 63'ünü açıklamıştır. Scree test iki yada üç faktörün çıkabileceğini göstermiş ve böylece bu çözümlerin her biri incelenmiştir. 2 faktörlü çözümde sınıf yönetimiyle ilgili maddeler diğer iki faktöre eşit olarak ve düşük faktör yükleriyle yüklenmişler; 3 faktörlü çözümde ise sınıf yönetimi ayrı bir faktör olarak ortaya çıkmış ve diğer iki faktör daha net belirginleşmiştir. Üç faktörden herhangi birinde en düşük yüklü olan maddeler, birden fazla faktöre yüklenen maddeler ve gereksiz maddeler atılarak 18 maddelik ölçek elde edilmiştir. 18 maddelik ölçeğin varimaks rotasyonu sonunda varyansın % 51'ini açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Yetkinlik alt ölçeği puanlarının ortalaması ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Öğrenci katılımı için .82, öğretimsel stratejiler için .81, sınıf yönetimi için ise .72 alpha değerleri bulunmuştur.

Üçüncü çalışmanın amacı OSTES'i daha da yalın bir hale getirmektir. Sınıf yönetimiyle ilgili faktördeki maddelerin sayısı artırılmış ve diğer alt ölçekler için de maddeler yazılmıştır. En son 36 maddeden oluşan ölçek 410 öğretmene uygulanmıştır. 36 maddenin varimaks rotasyonlu temel dönüşüm faktör analizi öz değeri 1'den büyük 4 faktör olduğunu ortaya koymuş ve varyansın % 58'ini açıklamıştır. Ancak Scree test 3 faktör olduğunu göstermiştir. Bu çözüm ikinci çalışmada belirlenen 3 faktörlü çözümü tekrarlamıştır. Her bir faktördeki en yüksek faktör yüküne sahip 8 madde seçilerek ölçek 24 maddeye düşürülmüştür. 24 maddeyi kullanarak yapılan faktör analizinde faktör yükleri .50 ile .78 arasında değişen 3 faktörlü aynı yapı ortaya çıkmıştır. Güvenirlik katsayıları Öğretim için .91, Yönetim için .90 ve Derse katılım için .87 bulunmuştur. Üç alt ölçek arasındaki korelasyonlar .60, .70 ve .58 düzeyinde ve anlamlıdır.

3. çalışmadaki verileri kullanarak 24 maddelik 3 alt ölçekli öğretmen yetkinliği ölçeğinin temel dönüşüm faktör analizi sonuçları varyansın % 75'ini açıklayan güçlü tek bir faktör olduğunu göstermiştir. 12 maddelik kısa formda da varyansın % 68'ini açıklayan bir faktör ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ve alt ölçekler arasında orta düzeyde ve pozitif korelasyonlar 24 ve 12 maddelik ölçeğin yetkinlik yapısını ölçebileceğini, 3 alt ölçek puanı gibi bir toplam puanın hesaplanabileceğini göstermiştir. Ölçeğin toplam puan olarak kullanılabilmesini ileri düzeyde incelemek için bir faktörü belirtilerek faktör analizi yapılmış, tüm maddeler 24 maddelik form için .49 ve .76 faktör yükleriyle, 12 maddelik form için ise .49 ve .75 faktör yükleriyle bu faktörde toplanmıştır. 24 maddelik ölçek için güvenilirlik .94, 12 maddelik form için ise .90'dır.

### **Sınıf Yönetiminde Öğretmen yetkinliği**

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada sınıf organizasyonu ve öğretim yönteminin yanı sıra, öğrenci davranışlarının, özellikle de istenmeyen ya da uygun olmayan davranışların yönetimi, öğretmenler için çaba gerektiren konulardan birisi olarak nitelendirilmektedir.

Öğrenme ortamına uymayan öğrenci davranışları, öğretmeni ve sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz bir şekilde etkilemekte (Freiberg, Stein, ve Huang, 1995), öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır (Lund, 1996). Bununla beraber, etkili bir şekilde yönetilen sınıfta, öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayrılmakta ve

öğrenciler zamanlarını aktif bir şekilde öğrenme görevlerine odaklaşarak geçirmektedirler (Wilks, 1996).

Bandura (1997), öğretmenlerin öğretim konusundaki yetkinlik duygularının konu alanlarına göre değiştiğini ifade etmektedir. Buna göre bir öğretmen matematik öğretiminde yüksek yetkinliğe sahip olabilmekte, fakat dil öğretiminde kendini aynı yetkinliğe sahip görmeyebilmektedir. Bandura'nın görüşleriyle tutarlı olarak Emmer ve Hickman (1991), kendini yetkin görmenin kendine saygı ve benlik kavramına göre daha spesifik bir yapı olduğunu iddia etmektedir. Çünkü yetkinlik daha genel bir kendini değerlendirme değil, yetenek yada yeterlik hakkındaki kendilik algılamasıdır.

Bu yüzden, Emmer ve Hickman (1991), sınıf yönetimi ve disiplin konusundaki yetkinliğin, öğretmen yetkinliğinin diğer boyutlarından farklı olup olmadığını incelemişler, sınıf yönetimi ve disiplin alanındaki yetkinliğin öğretmenin yetkinliğinin diğer türlerden farklı olduğunu bulmuşlardır. Ölçek çalışması sırasında ortaya çıkan alt ölçekler kabul edilebilir düzeyde içsel tutarlılığa ve test tekrar test güvenilirliğine sahiptir. Sınıf yönetiminde yetkin olma ve öğretim alanında kişisel yetkinliğe sahip olma, olumlu stratejileri tercih etmeyle pozitif bir korelasyon göstermektedir. Düşük yetkinliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerini eleştirme olasılıkları daha yüksek olmakta, öğrenciler yanlış yanıt verdiklerinde ısrarcı olmamaktadırlar. Yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler doğru yanıtlardan sonra övgü verme eğilimindedirler. Bu araştırma sınıf yönetiminin öğretim yetkinliği ile yakın ilişkisi olmakla birlikte, ayrı bir alan olduğunu göstermiştir.

Böylece sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliği, konu alanında yetkin hissetme ya da dersi iyi planlama gibi öğretimin değişik yönleriyle ilişkisi açısından incelenebilmektedir. Böyle bir çalışma Woolfolk ve arkadaşları (1990) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, yetkinliğin boyutları ile öğretmenlerin yönetim, kontrol ve öğrenci motivasyonuna karşı yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Kişisel yetkinliğin sınıf kontrolüne karşı daha insancıl tutumlara yol açtığı, öğretim yetkinliğinin ise problem çözmede öğrenci özerkliğini desteklemeye katkıda bulunduğu görülmüştür. Kısacası daha yüksek kişisel ve genel öğretim yetkinliği öğrencilere güven duyma, sınıf problemlerini çözmede öğrencilerle sorumluluğu paylaşma ve denetleyici olmama eğilimi ile sonuçlanmıştır.

Öğretmenler sınıfı iyi yönetebildiklerinde kendilerini daha çok yetkin hissetmekte ve aynı zamanda öğrencinin öğrenmesini desteklemektedirler. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerin başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sınıflarının pürüzsüz bir biçimde işlediğine tanıklık etme ve sınıflarını okulun beklentileri doğrultusunda eğitme öğretmenlerin yetkinlik duygusunu desteklemektedir. Bu çalışmada görüldüğü gibi yüksek bir yetkinlik duygusuna sahip olma yalnızca öğrenci başarısına katkıda bulunmakla kalmamakta, aşağıdaki çalışmada da görülebileceği gibi aynı zamanda öğretmenin öğrenciyi değişik psikolojik yardım birimlerine havale etmesini de belirlemektedir.

Öğretmen yetkinliği ölçmede Bandura'nın (1997) önerdiği, "duruma özgü madde tanımlamalar yazma" en uygun yaklaşımlardan birisidir. Sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliği verilen koşullar içerisinde öğretmenin öğrenci davranışını değiştirebileceği yada yönetebileceği konusunda kendi yeteneği hakkındaki inançları anlamına gelmekte ve öğretim alanındaki yetkinlikten farklı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bandura (1997) öğretmenlere belirli bir öğretim görevini ("Sınıfta etkili bir şekilde

konuşabilirim” gibi) yerine getirmeyle ilgili sorular sormanın bir öğretmen olarak genelde kendilerine güvenlerini sormaktan daha yararlı olduğunu belirtmektedir. Pek çok araştırmacı kendini yetkin görme kavramını ölçmek üzere Likert türü ölçekler kullanmışlardır (Bandura, 1986; Ashton ve Webb, 1986; Gibson ve Dembo, 1984; Emmer ve Hickman, 1991).

Ölçekteki maddelerden dördü Emmer ve Hickman (1991) tarafından geliştirilen ve sınıf yönetimi ve disiplin konusuyla ilgili bir araştırmada kullandıkları bir ölçekten alınmıştır. Öğretmenlerden maddeleri 5 noktalı ve “tamamen katılıyorum” ile “tamamen katılmıyorum” arasında değişen Likert türü bir ölçeği kullanarak derecelendirmeleri istenmiştir.

### **Amaç**

Sınıf davranış yönetiminde öğretmen yetkinliğini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin nasıl bir faktör yapısına sahip olduğunu belirlemektir. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik çalışmalarının yapılması da planlanmaktadır.

### **Yöntem**

#### ***Ölçeğin Geliştirme Aşamaları***

Sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliği ölçeği için maddeler oluşturulmasında sınıf yönetimi ve öğretmen yetkinliği ile ilgili araştırmalardan (Doyle, 1986; Ashton ve Webb, 1986; Emmer ve Hickman, 1991) yararlanılmıştır. Bu araştırmalardan özellikle Atıcı (1999) tarafından geliştirilen ve Türk ve İngiliz öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin incelendiği araştırmada kullanılan ölçek temel alınmıştır. Ayrıca 3 sınıf öğretmeni ve bir de İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde, öğretmenlere sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, bu davranışların nedenleri ve başa çıkma yolları ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda yaygın olarak görülen istenmeyen davranışlar ve bunlarla baş etme yolları belirlenerek ölçek maddeleri bu davranışlara yönelik olarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla ölçekteki maddelerin gerçek sınıf ortamına uygun öğretmen ve öğrenci davranışlarını yansıtacak şekilde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu aşamalardan sonra ölçeğin deneme formuna hangi maddelerin gireceğine karar verilmiştir. Ölçeğin deneme formu uzman görüşü almak amacıyla Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ile İngiliz Dili Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyelerine verilmiştir. Öğretim üyelerinden alınan görüşler doğrultusunda ölçek maddelerinin ifadelerinde değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca yeni maddeler eklenip bazı maddeler çıkarılmıştır. Örneğin:

Deneme formu: “Öğrencilerden beklentilerimi açıkça söyleyebilirim.”

Düzeltilmiş şekli: “Sınıfta öğretime uygun ortam yaratabilmek için istenen davranışların (söz hakkı isteme, sınıfta amaçsız dolaşmama, başkalarını rahatsız etmeme) neler olduğunu açıklayabilirim.”

Bu düzeltmelerden sonra ölçek maddeleri ifadelerin açık, anlaşılabilir ve düzgü olup olmaması açısından Türk dili konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Alınan geri bildirim doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır.

### ***Sınıf Davranış Yönetiminde Yetkinlik Algısı Ölçeği***

Ölçeğin deneme formu 42 maddeden oluşan 5’li Likert türü bir ölçektir. Katılımcılardan her bir ifadeyi “Bana tamamiyle uygun” ile “Bana hiç uygun değil” arasında değişen bir derecelendirmeyi kullanarak doldurmaları istenmektedir. Deneme formuna son şekli verildikten sonra araştırmacılar ölçekte yer alan olası boyutların neler olabileceğini belirlemeye çalışmışlar ve şu boyutları belirlemişlerdir: davranış yönetimi (aynı zamanda diğerleriyle işbirliği); sınıfa hakim olma (aynı zamanda güdüleme); ve iletişim.

### ***Katılımcılar***

Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki toplam 12 ilköğretim okulunda görev yapan 210 öğretmen (134 İlköğretim I. Kademe, 76 II. Kademe) ölçeğin deneme formunu yanıtlamışlardır. Ölçeğin deneme formunun İlköğretim okullarındaki öğretmenlere uygulanması için öncelikle Adana Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Araştırmacılar belirlenen 12 okula giderek okul müdürleri ile görüşmüşler ve o anda okulda bulunan tüm öğretmenler ölçeği yanıtlamışlar ve araştırmacılar teslim etmişlerdir.

### ***Bulgular***

#### ***Faktör Analizi***

210 ilköğretim öğretmenin ölçeğe verdiği yanıtlar üzerinde faktör analizi işleminin gerçekleştirilmesinde SPSS istatistik paket programından yararlanılmıştır. Faktör analizi işlemlerine ilk olarak temel bileşenler faktör çıkarma tekniği kullanılarak başlanmış ve öz değerleri 1.0’ın üzerinde 8 faktör hesaplanmıştır. Bu faktörler, toplam varyansın % 64.22’sini açıklamıştır. Bundan sonra direk oblik faktör dönüştürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler arasındaki korelasyon matrisi hesaplatılmıştır. Matris incelendiğinde korelasyon değerlerinin çoğunlukta .33’ün altında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (1996) bu durumda varimaks dönüştürme yönteminin kullanılmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Ancak Atıcı (1999), benzer maddelerle yaptığı faktör analizi işlemlerinde direk oblik dönüştürme yönteminin daha uygun olduğunu belirlemiştir. Çünkü söz konusu çalışmada faktörler arasındaki korelasyon yüksek bulunmuştur. Faktörler birbiriyle bağlantılı olduğunda oblik dönüştürme tercih edildiğinden analizlerde direk oblik dönüştürme yöntemi kullanılmıştır.

Bu karardan sonra, basit bir faktör yapısı elde etmek amacıyla temel bileşenler faktör çıkarma tekniği kullanılarak, direk oblik dönüştürme yoluyla analiz yinelenmiştir. Ancak bu aşamada belirli bir faktör sayısı belirtilmemiştir. Dönüştürülmüş temel bileşenler matrisi incelendiğinde 8 faktörlü bir çözüm bulunmuştur. Elde edilem matris incelendiğinde kendi faktörüne yüklenen maddelerin faktör yükünün en az .40 olmasına

karar verilmiştir. Ayrıca, bu maddelerin diğer faktörlerdeki yükleri arasında da .20 ve üzerinde bir fark bulunmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Yani birden fazla faktöre yüklenen maddeler yada faktör yükü düşük olan maddeler elenerek basit bir faktör yapısına ulaşılacağı düşünülmüştür.

Belirtilen bu iki ölçüt ile ilgili karara varıldıktan sonra yine temel bileşenler faktör çıkarma tekniği ile oblik dönüştürme yöntemi kullanılarak analiz yinelenmiştir. Ölçütlere uymayan maddeler çıkarılarak faktör analizi üç kere tekrarlanmıştır. Sonuçta anlaşılması kolay olan bir örüntü elde edilmiştir. Bu faktör çözümünde toplam varyansın % 60.73'ünü aşıklayan 3 faktörün olduğu görülmüştür. Tablo 1'de bulunan bu faktör yapısına ilişkin maddelerin faktör yükleri, her bir faktörün açıkladığı varyans yüzdesi ve faktör öz değerler bulunmaktadır. Sonuç olarak faktör yükleri .50 ile .89 arasında değişen 15 maddelik 3 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörlerden, öğretmenin sözel olan ve sözel olmayan davranışları kullanarak öğrencilere beklentilerini iletme, onları uyarma ve yönlendirmeyi içeren faktör "iletişim", istenmeyen davranışlarla baş etme ve istenen davranışları ödüllendirme ile ilgili maddelerden oluşan faktör "davranış yönetimi" ve istenmeyen davranışlarla başa çıkmada rehberlik servisi ve okul yönetimiyle işbirliğini içeren maddelerden oluşan faktör ise "işbirliği" şeklinde isimlendirilmiştir. Böylece her bir faktördeki maddelere katılımcıların verdiği yanıtların ortalaması ve her bir faktör için yetkinlik alt ölçeği puanı hesaplanabilmektedir.

**Tablo.1**  
*Oblik Rotasyonuna Göre Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	Ölçek Adı	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde Top.Kor.
24.Öğrencilerle konuşurken ve ders anlatırken onlarla göz iletişimi kurabilirim.	İletişim	,89			,64
23.Ders anlatırken sınıfta sakin ve rahat bir şekilde dolaşabilirim.		,88			,68
25.Ders anlatırken zaman zaman sınıfta olup bitenleri (öğrencilerin ne yaptıklarını) gözden geçirebilirim.		,78	-,10	,14	,64
22.Ders sırasında öğrenciler birbirleriyle konuşmaya başladığında, dersi bölmeden (örneğin isimlerini söyleyerek, omuzlarına dokunarak veya gözlerine bakarak) derse dikkatlerini çekebilirim.		,76	,12		,69
26.Uygun davranışlar elde etme konusunda kararlı olduğumu (benzer davranışlara benzer tepkiler verme gibi) öğrencilere gösterebilirim.		,62	,20		,70
28.Bir öğrenci diğerinin ders dinlemesini engellediğinde onu yönlendirmek için bazı teknikler (soru sormak, isim söylemek gibi) kullanabilirim.		,59	,26		,70
13.Sınıfta karşılaştığım istenmeyen bir davranışa espiri ile karşılık verebilirim.	Davranış Yönetimi		,81	-,20	,42
32.Bir sınıfta birkaç ders yaptıktan sonra davranış yönetimi konusunda ne tür sorunların çıkabileceğini tahmin debilirim.		,20	,66		,58
31.Bir grup öğrenciyi istenmeyen davranış yaparken görürsem ne yaptıklarının farkına varmalarına yardımcı olabilirim.		,22	,55	,20	,68
2.Öğrenciler istenen davranışları gösterdiğinde ödül (yıldız, puan, şeker, kurdela gibi) verebilirim.		-,13	,50	,20	,36
1.Sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam yaratabilmek için istenen davranışların (söz hakkı isteme, sınıfta amaçsız dolaşmama, başkalarını rahatsız etmeme gibi) neler olduğunu açıklayabilirim.			,50	,15	,48
36.Bani aşan problemlerin çözümünde rehberlik servisiyle işbirliği içinde çalışabilirim.	İşbirliği		-,12	,89	,48
37.Öğrenciyi yanlış davranışa iten birden fazla neden olabileceğinin farkındayım.				,76	,64
34.Beni aşan problemlerin çözümünde okul yönetimiyle işbirliği içinde çalışabilirim.			,16	,62	,58
35.Öğrencilerimden beklediğim davranışlar konusunda onlara model olabilirim (öğrenciler konuştuğunda dinleme, zamanında sınıfta olma, söz verdiğimde yerine getirme gibi).		,26	,10	,52	,64
<b>Özdeğer</b>		6.79	1.18	1.14	
<b>Açıklanan varyans %</b>		45.24	7.88	7.63	

Faktör analizinden sonra ortaya çıkan alt ölçekler arası korelasyon değerleri Tablo 2 de yer almaktadır. Alt ölçekler arasındaki orta düzeyde ve pozitif korelasyon değerleri 15 maddelik ölçeğin yetkinlik yapısını ölçebildiğini dolayısıyla alt ölçek puanları gibi toplam bir ölçek puanının hesaplanabileceğini göstermektedir. Bu aynı zamanda alt ölçekler arasında benzer yönler olduğunu ancak aynı zamanda sınıf davranış yönetiminin farklı yönlerini de ölçtüklerinin bir belirtisi olarak yorumlanmaktadır. İletişim ve İşbirliği arasındaki yüksek korelasyon bu değişkenler arasındaki ortak yönleri işaret edebilir.

**Tablo.2**  
*Alt Ölçekler Korelasyon*

Alt Ölçekler	1	2	3
1. Davranış Yönetimi	-		
2. İletişim	.61	-	
3. İşbirliği	.55	.64	

N= 210

#### Güvenirlilik Çalışmaları

Her bir alt ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış, İletişim alt boyutu için .89, Davranış Yönetimi için .70, İşbirliği için .80 ve ölçeğin tüm maddeleri için ise .90 değerleri elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin tümü için iki yarım güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bir maddenin ölçeğinin tümünün ölçtüğü özelliği ölçüp ölçmediğinin bir göstergesi olan madde toplam korelasyonu (bu değer en az .20 olması gerekmektedir) Tablo 3 de yer almakta ve maddelerin ölçeğin tümü ile olan tutarlılığının yeterli olduğuna işaret etmektedir.

**Tablo.3**  
*Madde Analizi Sonuçları*

Maddeler	Madde çıktığında ölçek ortalaması	Madde çıktığında ölçek varyansı	Madde toplam korelasyonu	Madde çıktığında ölçek alfası
24	59,42	58,32	,64	,89
23	59,54	57,44	,68	,89
25	59,60	57,68	,64	,89
22	59,68	56,15	,69	,88
26	59,76	56,92	,70	,88
28	59,61	57,58	,70	,88
13	60,24	57,70	,42	,90
32	59,98	58,18	,58	,89
31	59,91	56,64	,68	,88
2	60,01	58,37	,36	,90
1	59,85	58,29	,48	,89
36	59,85	58,29	,48	,89
37	59,66	57,72	,64	,89
34	59,70	57,26	,58	,89
35	59,51	58,27	,64	,89

- Toplam ölçek maddeleri için güvenilirlik katsayısı (Alpha)= ,90  
Toplam ölçek maddeleri için iki yarım güvenilirlik katsayısı= ,82  
1. Faktör için güvenilirlik katsayısı (Alpha)= ,89  
2. Faktör için güvenilirlik katsayısı (Alpha)= ,70  
3. Faktör için güvenilirlik katsayısı (Alpha)= ,80

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin sınıf davranış yönetimindeki yetkinliklerini değerlendirmeyi amaçlayan ve başlangıçta 42 maddeden oluşan ölçeğin 3 kez yinelenen faktör analizi sonucunda 15 maddelik ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bu faktörler “iletişim”, “davranış yönetimi” ve “işbirliği” şeklinde isimlendirilmiştir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 60.73 ve maddelerin faktör yükleri ise .50 ile .89 arasında değişmektedir. İletişim ve davranış yönetimi alt ölçekleri ve faktör sayısı açısından Atıcı (1999) tarafından geliştirilen ölçekle benzerlik göstermekle birlikte daha önceki ölçekte yer almayan İşbirliği alt ölçeği bu çalışmada ayrıca bir faktör olarak belirlenmiştir. Bunun yeni eklenen maddelerden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü İşbirliği ölçeğinde yer alan ve okul müdürü yada rehber öğretmenle işbirliği kurmayla ilgili maddeler yeni eklenen maddelerdir. Literatürde okuldaki diğer personelle işbirliği ve öğretmen yetkinliği arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Daha önceki ölçekte yer alan sınıf hakimiyeti faktöründeki bazı maddelerin ise faktör analizi sonucunda bu ölçekteki davranış yönetimi alt ölçeğinde yer aldığı, diğerlerinin ise düşük faktör yüküne sahip olma yada birden fazla faktörle korelasyon gösterme gibi nedenlerle ölçekten elendiği görülmüştür.

Yeni oluşan alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları İletişim alt boyutu için .89, Davranış Yönetimi için .70, İşbirliği için .80 ve ölçeğin tüm maddeleri için ise .90’dır. Ayrıca iki yarım güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bunlara ek olarak madde analizi sonuçları ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ölçeğin hem toplam puan üzerinden hem de alt ölçekler açısından kullanılabilmesine işaret etmektedir.

Bununla birlikte aynı ölçeği kullanarak farklı örneklem gruplarından toplanacak veriler üzerinde gerçekleştirilecek doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları ile ölçekteki faktör sayısının ve faktörlere yüklenen madde sayısının bir istikrara kavuşup kavuşmadığı incelenebilir. Ayrıca bazı faktörlere (davranış yönetimi ve işbirliği) yeni maddeler eklenerek toplanacak veriler üzerinde tekrar faktör analizi yapılabilir.

Ayrıca ölçek yapı geçerliliği için benzer ölçeklerle ilişkisi ya da ayırt edici geçerlik açısından öğretmen yetkinliği ile negatif yönde ilişkisi olduğu düşünülen iş yabancılaşması ve öğretmen tükenmişliği gibi yapıları ölçeklerle ilişkisi açısından incelenebilir.

### **Kaynaklar**

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986) Making A Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement. London and New York: Longman.  
Atıcı, M. (1999). An exploration of the relationships between classroom

- management strategies and teacher efficacy in English and Turkish primary school teachers. Unpublished EdD Thesis. University of Leicester.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*. 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Doyle, W. (1986) Classroom organisation and management. *Handbook of Research on Teaching*. (3rd Ed.) 392-431.
- Emmer, E.T. & Hickman, J. (1991) Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement* 51, 755-765.
- Freiberg, H. J., Stein, T. A. & Huang, S. (1995) Effects of classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. *Educational Research & Evaluation*. 1 (1),36-66.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76 (4), 569-582.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994) Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*. 31 (3),627-643.
- Lund, R. (1996) *A Whole-School Behaviour Policy*. London: Kogan Page.
- McNamara, S. & Moreton, G. (1995) *Changing Behaviour: Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. London: David Fulton Publishers.
- Raudenbush, S., Rowen, B. & Cheong, Y. (1992) Contextual effects on the self perceived efficacy of high school teacher. *Sociology of Education*, 65, 150-167
- Riggs, i. & Enochs, L. (1990) Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*. 74, 625-638.
- Soodak, L. & Podell, D. (1996) Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*. 12,401-412.
- Tabachnick B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. & Hoy, W.K. (1998) Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68 (2), 202-248.
- Wilks, R. (1996) Classroom management in primary schools: a review of the literature. *Behaviour Change*. 13 (1),20-32.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs, about control. *Journal of Educational Psychology*. 82 (1), 81-91.

