

Classroom Management Concerns: A Scale Development Study

Ramazan Özkul, Inonu University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-6062>

Burhanettin Dönmez, Inonu University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-8744>

Abstract

The recent researches, some of the teachers have difficulty in managing the classroom. For this reason, it is thought that a significant number of teacher candidates who come to the graduation stage are concerns about classroom management. In this context, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool to determine the opinions of prospective teachers on classroom management concerns. The data of the study were collected from 363 teacher candidates in Malatya Inonu University, who were studying in the last year of the Faculty of Education in the 2018-2019 academic year and who took formation training and volunteered to participate in the research. For validity studies, exploratory and confirmatory factor analyses were carried out, and also item-total correlations and upper-lower mean differences were estimated. For reliability studies, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest correlation coefficients were estimated using the relevant software. Exploratory factor analysis using promax rotation yielded the presence of three components with twenty third items. Factor loadings of the items range between ".449" and ".828". Extracted one factor explained 65.835 % of total variance. After these stages, whether three structures of the scale is appropriate or not was examined by confirmatory factor analysis. Goodness of fit indexes (CMIN=449.78, df=221, RMSEA=0.053, GFI=0.91, AGFI= 0.88, CFI=0.96, NFI=0.93, IFI=0.96, RMR=0.044) indicated that the construct validity of the scale has been provided. Cronbach Alpha coefficient of the scale was obtained ".960". The analysis of the test-retest scores gathered from 30teacher candidates for three week intervals revealed the score of ".827" indicating the instrument is reliable over time. Findings obtained from the reliability and validity studies showed that validity and reliability of the scale were at a sufficient level.

Keywords: Teacher Candidates, Classroom Management, Concerns, Scale Development



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 20, No 3, 2019
pp. 673-694
DOI: 10.17679/inuefd.521575

Article type:
Research article

Received : 03.02.2019

Accepted : 31.08.2019

Suggested Citation

Özkul, R., Dönmez, B. (2019). Classroom Management Concerns: A Scale Development Study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 673-694. DOI: 10.17679/inuefd.521575

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, teachers face many social and psychological situations that cause them to worry. Especially in recent years, developments on issues such as human rights, women's rights and children's rights, the transformation of families from the traditional family to the small family, the decrease in the number of children, the child's coming to the fore is some of the typical features of contemporary society. Taken in this context, it is more common in families with high educational levels and is called a helicopter family; who think that the world revolves around its children; the number of families showing extreme interest and sensitivity to the needs of the child is increasing. The fact that children who are sent to school with an extremely inflated self as a result of this type of family have a great importance on their freedom and do not realize their responsibilities creates serious problems for teachers in terms of classroom management. This is one of the important reasons why classroom management has been given as a course in recent years. In the media, the problems that have been brought to the agenda in the last days clearly show that some of the teachers are very hard at managing the classroom. For this reason, it is thought that a significant part of the teacher candidates coming to the graduation stage are concerns about classroom management.

Purpose

Teacher candidates and teachers' classroom management concerns may be considered as a research topic in the literature. In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale to measure the classroom management concerns of the prospective teachers who were in the final class of Inonu University Education Faculty and who received training in formation. For this reason, it is assumed that this study conducted with teacher candidates studying in Inonu University will have valuable and field effects.

Method

The data of the study were collected from 363 teacher candidates in Malatya Inonu University, who were studying in the last year of the Faculty of Education in the 2018-2019 academic years and who took formation training and volunteered to participate in the research. For validity studies, exploratory and confirmatory factor analyses were carried out, and also item-total correlations and upper-lower mean differences were estimated. For reliability studies, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest correlation coefficients were estimated using the relevant software.

Findings

Exploratory factor analysis using promax rotation yielded the presence of three components with twenty three items. Factor loadings of the items range between ".449" and ".828". Extracted one factor explained 65.835 % of total variance. After these stages, whether three structures of the scale is appropriate or not was examined by confirmatory factor analysis. Goodness of fit indexes (CMIN=449.78, df=221, RMSEA=0.053, GFI=0.91, AGFI= 0.88, CFI=0.96, NFI=0.93, IFI=0.96, RMR=0.044) indicated that the construct validity of the scale has been provided. Cronbach Alpha coefficient of the scale was obtained ".960". The analysis of the test-retest scores gathered from 30 teacher candidates for three week intervals revealed the score of ".827" indicating the instrument is reliable over time.

Discussion & Conclusion

The determination of the classroom management concerns of teacher candidates plays an important role in the training of qualified and qualified teachers. In this study, a scale was developed in order to measure the teacher candidates' classroom management concerns and analyzes were conducted to determine the reliability and validity of the scale.

The developed measurement tool was applied to 363 teacher candidates. In order to test the validity and reliability, the construct validity, construct validity, t-test were used to determine the significance of the differences between the item averages of the upper 27% and the lower 27% groups, the corrected item-total correlation, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient. As a result of the analyzes, the scale which includes a total of 23 items consists of a three-factor structure. Corrected item-total score correlations of the factors ranged from 0.427 to 0.803, while the Cronbach Alpha coefficients ranged from 0.953 to 0.794. The T-test results showed that all differences between the 27% and 27% subgroups were significant.

As a result, the Classroom Management Concerns Scale was developed to measure the concerns of teacher candidates and teachers about classroom management, and it can be said that this scale can measure classroom management concerns and has sufficient validity and reliability.

It is recommended that reliability and validity studies should be performed in different groups, including all of the teacher training programs which are not covered by this study.

Sınıf Yönetimi Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Ramazan Özkul, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-6062>

Burhanettin Dönmez, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-8744>

Öz

Son yıllarda yapılan araştırmaların çoğu öğretmenlerin bir kısmının sınıfı yönetmede zorlandıklarını göstermektedir. Bu nedenle mezuniyet aşamasına gelen öğretmen adaylarının önemli bir kısmının sınıf yönetimi kaygısı yaşadıkları düşünülmektedir. Durum böyle olmakla birlikte alan yazında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri İnönü Üniversitesinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve formasyon eğitimi alan 363 öğretmen adayından elde edilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ayrıca madde-test korelasyon katsayıları ve alt-üst grup ortalama puanlarına ilişkin farklılıklar incelenmiştir. Güvenirlilik çalışmaları ile ilgili Cronbach Alpha iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyut ve yirmi üç maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ".449" ile ".828" arasında değer aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin, toplam varyansı açıklama oranının % 65.835 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri (CMIN=449.78, df=221, RMSEA=0.053, GFI=0.91, AGFI= 0.88, CFI=0.96, NFI=0.93, IFI=0.96, RMR=0.044) ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Güvenirlilik çalışmaları ile ilgili yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ".960" olarak hesaplanmıştır. İki hafta ara ile 30 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden yapılan test-tekrar test güvenirlilik katsayısı (.827), ölçeğin zamana karşı tutarlı olduğunu göstermiştir. Analizlerin sonucu, Sınıf Yönetimi Kaygısı (SYK) Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 20, Sayı 3, 2019
ss. 673-694
DOI: 10.17679/inuefd.521575

Makale türü:
Araştırmamakalesi

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Sınıf Yönetimi, Kaygı, Ölçek Geliştirme.

Gönderim Tarihi : 03.02.2019
Kabul Tarihi : 31.08.2019

Önerilen Atıf

Özkul, R., Dönmez, B. (2019). Sınıf Yönetimi Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 673-694. DOI: 10.17679/inuefd.521575

GİRİŞ

Özellikle son yıllarda insan hakları, kadın hakları ve çocuk hakları gibi konulardaki gelişmeler, ailelerin geleneksel aileden çekirdek aileye dönüşmesi, çocuk sayısının azalması, çocuğun ön plana çıkması, çağdaş toplumun tipik özelliklerinden bazılarıdır. Bu bağlamda ele alındığında, daha çok eğitim düzeyi yüksek ailelerin yaşadığı çevrelerde sık rastlanan ve helikopter aile olarak adlandırılan; dünyanın kendi çocukları etrafında döndüğünü düşünen; çocuğun her türlü ihtiyacına karşı aşırı ilgi ve duyarlık gösteren ailelerin sayısı giderek artmaktadır. Bu tür aileler nedeni ile aşırı ölçüde şişirilmiş öz benlikle okula gönderilen çocukların, özgürlüklerini çok fazla önemserken, sorumluluklarının farkına varmamaları öğretmenlere sınıf yönetimi açısından ciddi sorunlar yaratmaktadır. Medyada da son günlerde gündeme gelen sorunlar öğretmenlerin bir kısmının sınıfı yönetmede çok zorlandıklarını, öğretmenlerin kaygı duymalarına sebep olan birçok sosyal ve psikolojik birçok durumla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Bu nedenle mezuniyet aşamasına gelen öğrencilerin önemli bir kısmının sınıf yönetimi kaygısı yaşadıkları düşünülmektedir.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi becerisive etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması öğretmen adaylarının kazanması gereken önemli bir süreçtir. Bu süreçte yapılacak olan çabaların tanımlanmasında, daha çok, sosyal etkileşim ve davranış yönetiminin öğrenilmesi, sınıf etkinliklerinin denetlenmesi gibi durumlar ön plana çıkmıştır (Ritter ve Hancock, 2007). Yapılan birçok çalışmada, sınıf yönetimi çeşitli açılardan tanımlanmış ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Sınıf, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği en önemli yaşam alanıdır (Erbaş, 2010: 20). Norris (2003, 313), sınıf atmosferinin öğrenme sürecinde çok önemli bir faktör olduğunu ve sınıfta olumlu öğrenme ortamının oluşturulması için öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin çok iyi düzeyde olması gerektiğini belirtmektedir. Sınıf yönetme becerisi iyi düzeyde olan öğretmenler, sınıf yönetimini ve öğretim faaliyetlerini de başarılı bir şekilde yürütür.

Yapılan araştırmalar, sınıf yönetiminin çocuklar üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenmelerini etkilediğini göstermektedir. Çünkü etkili sınıf yönetimi çocukların ilgisini artırmakta, yanlış davranışları azaltmakta ve öğretim süresinin etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamaktadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1993/1994).

Etkili bir sınıf yönetimi, katı kurallara uymanın ya da öğrenme için bir dizi koşul tanımlamanın ötesinde ele alınmalıdır (Doyle, 1980). Öğretmenlik, sınıfta düzeni sağlarken aynı zaman da etkili bir eğitim sunmayı gerektiren karmaşık bir meslektir (Rosas ve West, 2009). Sınıf yönetimi tüm bu koşulları içeren yapı olarak ifade edilebilir (Doyle, 1980). Doyle' e (1986) göre sınıf yönetimi, sınıf disiplinin sağlanmasında öğretmenlerin sergiledikleri çeşitli etkinliklerdir.

Evertson ve Weinstein (2013), sınıf yönetimini öğretmenlerin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal öğrenmelerini destekleyen ve kolaylaştıran bir ortam oluşturmaları olarak tanımlamıştır. Bu tanımların bağlamında, Brophy (1986) etkili sınıf yönetimini sağlamak ve sürdürmek için bir zorunluluk olarak kabul edilen öğrenim ve öğretim ortamına odaklanmıştır. Burden (2003) ise olumlu sosyal etkileşimin, öğrenmeye aktif katılımın ve motivasyonun önemini vurgulamıştır. Brophy (1999), sınıf yönetimini fiziksel ortamın düzenlenmesi, kuralların ve prosedürlerin oluşturulması ve çocukların faaliyetlere katılımını içeren başarılı bir eğitim için eylemler olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Weinstein ve Novodvorsky'e (2011) göre sınıf yönetiminin başlıca iki amacı vardır: Birincisi, çocukların anlamlı öğrenme faaliyetlerine katılımları için özenli ve düzenli bir ortamın oluşturulması ve sürdürülmesi; İkincisi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri için teşvik edilmesi. Ayrıca, Lemlech (1999) sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesini, sınıf yönetimi olarak tanımlamakta ve sınıf yönetiminin çok yönlü ve karmaşık bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Skiba ve Peterson (2003) sınıf yönetiminde *öğrencileri hizaya getirmek* gibi bir algının oluşması öğrencilerin bu şekilde disipline edilmesine karşı çıkmış ve bu algının sınıf yönetiminde uygun bir öğrenme ve öğretme ortamı yaratıp yaratmadığı konusundaki endişelerini ifade etmişlerdir (Evertson ve Harris, 1999; Brophy, 1999).

Marzano (2003) sınıf yönetimini, kurallar oluşturmak, disiplini sağlamak, sınıfta olumlu ilişkiler kurmak ve yönetim becerileri gibi dört başlıkta ifade etmiştir.

Sınıf yönetiminde en önemli rol öğretmenlerin kendilerine aittir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili becerileri öğretmenlik mesleğinde göz ardı edilmeyecek bir konu olarak ele alınmalıdır.

Sınıf Yönetiminin Boyutları

Burden ve Byrd' e (1994) göre, sınıf yönetiminin altı boyutu vardır. Bu boyutlar; materyalleri etkili kullanmak, kural oluşturmak, istenen davranışları ortaya çıkarmak, öğrencileri faaliyetlere dâhil etmek, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak ve etkili bir yönetim uygulamaktır.

Martin ve Shoho (1999), eğitim yönetimi, insan yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere üç ana boyut olarak değerlendirmektedir. Burden (2003), sınıf yönetimi için felsefi bir model seçmek, fiziksel ortamı düzenlemek, öğrenci davranışlarını yönetmek, saygılı ve destekleyici bir öğrenim ortamı yaratmak, etkili bir yönetim, güvenli ve sağlıklı bir sınıf ortamı oluşturma ve okul paydaşları ile etkileşimde bulunmak gibi yedi boyutta ele almıştır.Şahin (2011), sınıf yönetiminin sekiz boyutunun olduğunu belirtmektedir. Bu boyutlar; sınıf yönetimi için felsefi bir model seçmek, sınıf güvenliği ve sağlıklı bir ortam oluşturmak, fiziksel olarak sınıfın düzenlenmesi, öğrenci davranışlarının yönetimi, iletişim yönetimi, plan ve program faaliyetlerinin yönetimi, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi hedeflerine ulaşmak için meslektaşları ile etkileşime geçme şeklinde ifade edilmiştir. Weinstein ve Novodvorsky (2011)' ye göre, sınıf yönetiminin boyutları; öğrenme için fiziksel ve sosyal bir ortam oluşturmak, etkili bir eğitim ortamı oluşturmak ve sınıf düzeninin sağlanmasıdır.

Sınıf yönetimi, fiziksel ortam, zaman, etkinlik, araç-gereç, iş, sosyal ilişkiler ve öğrenci davranışları gibi öğeleri içeren çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda öğretmenin kişisel özelliğini, kabiliyetini ve yetkinliğini kapsar. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesini, bütün öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasını, öğrencilerin kişisel gelişiminin desteklenmesini ve öğrenci davranışlarının kontrol edilmesini hedeflemektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2012).

Sınıf yönetimiyle ilgili alanyazında, sınıf yönetimine etki eden çeşitli boyutlar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada sınıf yönetiminin boyutları, sınıfta saygıya dayalı disiplin ortamı oluşturma, öğretmenin kendini rahat ifade edebileceği bir sınıf iklimi oluşturma, etkili iletişim ve Türkçenin düzgün kullanımı, zaman yönetimi ve plan program etkinliği, öğretmen öğrenci ilişkisi, motivasyon ve davranış yönetimi gibi boyutlar ele alınmıştır.

Kaygı

Kaygı, genellikle olumsuz bir şeyle karşılaşılacak düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu (TDK, 2018), herhangi bir tehlikenin algılanması ile bireyde ortaya çıkan tedirgin olma veya korku durumu (Manav, 2011) olarak ifade edilmiştir. Budak (2000: 437), kaygı ve korku kavramlarını birbirinde kaynağının belli olup olmamasına göre ayırmıştır. Kaygının kaynağının belli olmadığını, korkunun ise kaynağının belli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda herhangi bir şeye insanlar kaygı duyabilirler. Kaygılı kişinin geleceğe dönük kaygıları vardır, kendini rahatsız hisseder ve olumsuz bir ruh hali vardır (Dağ, 1999: 181). Freud kaygıyı, çaresizlikle ilişkilendirmiş ve tehlikenin varlığını gösteren bir işaret olarak belirtmiştir (Yalom, 2001). Rollo May kaygıyı değerlerle ilişkilendirmiş ve gerçekte var olmayan ama olabileceği endişesi ile bireyin kendisi için bazı değerlerin tehdit edilmesinden kaynaklı olduğunu ifade etmiştir (May, Angel ve Ellenberger, 1958; Morgan, 2005:228). Spielberger'e göre kaygı; öznel, gerilim, endişe ve endişe duyguları ile özdeşleşen ve otonom sinir sisteminin harekete geçirilmesi veya uyarılmasıyla karakterize edilen hoş olmayan bir duygusal durum olarak ifade edilmiştir (Edelmann, 1992:3). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından kaygı, kaynağı büyük ölçüde bilinmeyen ya da tanınmayan tehlikenin öngörülmesinden kaynaklı olduğu belirtilmiştir (Edelmann, 1992: 3).

Kaygının Nedenleri

Kaygının oluşmasında temel etken geleceğe dönük beklentilerdir. Ancak her beklenti kaygıya sebep olmamaktadır. Bu bağlamda beklentisi olan insanların bazıları kaygı duyabilirken bazıları kaygı duymayabilirler. Bu farklılığa sebep olan şey bireyin elde etmek istediğine duyduğu tutkunun derecesi ve bireyin öz yeterliliğine olan güvenidir (Cüceloğlu, 2007). Kaygılar, kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Bir toplumda normal karşılanan bir olay farklı bir toplumda beklenti oluşturup kaygı oluşmasına neden olabilir. Fakat bazı kaygılar çoğu toplumlarda ortak olabilmektedir. Kaygıya sebep olan bazı durumlar şöyle sıralanabilir:

1. Desteğin ortadan kalkması: Alışkanlık haline gelen çevre desteğinin beklenmedik biçimde ortadan kalktığı durumlarda, birey panikler ve kaygı oluşabilir.
2. Olumsuz beklentinin oluşması: Birey olumsuz sonuçlarla karşılaşacağını fark ettiğinde kaygı düzeyinde artış görülebilir.
3. Çelişkili bir durumun oluşması: Bireyin benimsediği ve değer verdiği düşünce ile gerçekleştirdiği eylem arasındaki çelişkili durumdur. Bu durum bireyde içsel bir kaygı oluşturabilir.
4. Belirsizlik: Gelecek düşüncesi, bireyler adına önemli endişe sebeplerinden biridir. Belirsizlik duygusu bireylerde kaygı oluşumuna neden olabilir (Cüceloğlu, 1991: 277-278).

Morgan'a (2005) göre kaygı nedenlerinden biri, korkutucu bir uyarıcıyla ilgili oluşan bilinçaltı anıdır. Korkunun öğrenildiği belirli durumları çoğu kez hatırlanamayabilir. Genellikle çocukluk yıllarında karşılaşılan durumlar olarak ifade edilebilir. Bu durum, ileri yaşlarda ortaya çıksa bile, çeşitli şekillerde bastırılabilir. Bu durum gelişimi unutulmuş, öğrenilmiş korku olarak adlandırılır (Morgan, 2005: 228-229).

Sınıf Yönetimi Kaygısı

Murray-Harvey ve diğ. (2000: 20), üniversite öğrencilerinin kendi deneyimleri ile yaşadıkları kaygının birçok çalışmada ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik uygulamasının faydalarını en üst düzeye çıkarmak, öğrencilerin öğretim uygulama deneyimleriyle ilgili kaygılarını gidermek için araştırmalara ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmen adaylarının bütün bu yeterliklere sahip olmayı istemelerine rağmen, bunun için gerekli zaman ve imkâna sahip olmadıklarını düşünmeleri, kendilerini eksik ve yetersiz hissetmeleri gibi çeşitli nedenler öğretmen adayları üzerindeki baskının ve hissettikleri endişenin artmasına, mesleki kaygılarının oluşmasına yol açmaktadır.

Öğrenci ve öğretmenlerinin inançlarını, deneyimlerini, tutumlarını ve öğretim ile ilgili endişelerinin incelemesi ve derin araştırmaların yaygınlaştırılması konusunda yaygın bir anlayış vardır (Poulou, 2007: 91). Öğretmen kaygılarının hala geniş bir araştırma alanı olduğunu ve farklı bakış açıları ile ele alınabileceğini söylemek mümkündür. Alanyazında, deneyimlere dayanarak kaygıları ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Steffy, Wolfe, Pasch ve Enz, 2000 ; Peterson, 1978; Ryan ve Kokol, 1990; Fuller, 1969).

Sınıf yönetimi, heyecan ve kaygının oluşmasında önemli bir yer tutar. Sınıf yönetimi için eğitim-öğretim yılının başlangıcında iyi düzenlenmiş bir planın oluşturulması, öğrenmeye elverişli bir sınıf düzeninin sağlanması gereklidir. Çoğu öğretmenin sınıflarında veya okullarında en fazla öğrenci davranışları ile ilgilendikleri bir gerçektir. İstenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmak ve bu davranışları yönetememek öğretilmekte kaygı oluşmasına sebep olabilir (Punch ve Tuetteman, 1990; Oliver ve Reschly, 2007; Wilson, Ireton, ve Wood, 1997). Öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılması, akademisyenlerin ve okul yöneticilerinin hedefleri arasında olmalıdır. Bu durum, özel eğitim gibi ihtiyaç duyulan alanlarda, nitelikli öğretmen eksikliğinden dolayı özellikle önemlidir (McLeskey ve Saunders, 2004).

Sınıf yönetimi, öğretmenler ve öğretmen adayları için en zor görevlerden biri olarak ifade edilmektedir (Charles, 1996; Jones ve Jones, 1998). Öğretmen adayları, iyi bir sınıf kontrolü ve yönetimini, bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellikler olarak tanımlarlar (Osunde, 1996). Öte yandan, öğretmen adayları sınıf yönetiminde yetersiz olduklarını düşünmektedir (Rickman ve Hollowell, 1981) ve aday öğretmenlerin sınıfları yönetmede daha fazla sorunla karşılaştıkları ifade edilmiştir (Veenman, 1984). Araştırma bulguları, öğretmen adayları arasında yüksek düzeydeki kaygının sınıfta disiplin sorunları ve otoriteyi sağlama gibi konularda çeşitli olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Preece (1979: 18) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kaygıları ile sınıf kontrol sorunları arasında bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Hart (1987: 16)'ta öğretmen kaygısı ve sınıfta disiplin problemleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda kaygı, öğretmen adaylarının başa çıkması gereken bir sorun olarak düşünülebilir. Çeşitli ülkelerde yapılan birçok çalışma, öğretmen adaylarının staj dönemi ve öğretmenlik hayatlarında ne tür kaygılarının olduğu araştırılmıştır. Bazı araştırmalar, öğretmen adaylarının orta düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermektedir (Hart, 1987; Wendt ve Bain, 1989; Behets, 1990; Capel, 1997; Morton, Vesco, Williams ve Awender, 1997), diğerleri ise öğretmen adaylarının yüksek kaygı düzeylerinin olduğunu göstermektedir (Ngidi ve Sibaya, 2003; Thompson, 1963; Erickson ve Russ, 1967; Singh, 1972; Bradley, 1984; Kazu, 2001). Birçok çalışma, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaygılarının kaynağını araştırmışlardır. İngiltere'de öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, öğrenci, sınıf kontrolü ve öğretmenlik uygulamaları gibi faktörlerden kaynaklı kaygı duydukları belirtilmiştir (Hart, 1987). Kanada'da Morton ve diğ. (1997), öğretmen kaygılarının değerlendirme, pedagojik, sınıf yönetimi ve personel ilişkileri gibi faktörler ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının kaygı kaynaklarının bireyden bireye büyük ölçüde değişebileceğini ortaya koymaktadır. Kaygının, stres, kişilik (Fontana ve Abouserie, 1993), kültür, cinsiyet (Magnusson, 1982) gibi değişkenlerle ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Kanada Üniversitesinde eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada, kadın öğretmen adaylarının, erkeklere göre daha yüksek kaygı düzeylerine sahip oldukları ifade edilmiştir (Morton ve diğ., 1997).

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını inceleyen çok sayıda araştırma (Alpan ve diğ., 2014; Bozdam ve Taşğın, 2011; Dilmaç, 2010; Doğan ve Çoban, 2009; Saban, Korkmaz ve Akbaşı, 2004; Taşğın, 2006; Tümerdem, 2007) sınıf yönetimi kaygılarını inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu (Morton ve diğ., 1997; Oral, 2012; Önder ve Önder, 2018) görülmektedir. Sınıf yönetimi kaygısının incelendiği araştırmalarda örneklem olarak sadece eğitim fakültelerinin ele alındığı, formasyon eğitimi alan öğretmenlerin dahil edilmediğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubu olarak hem eğitim fakültesi son sınıf hem de formasyon eğitimi alan öğretmen adayları dahil edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde farklı kaynaklardan gelen öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ile İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın değerli olduğu ve alana çeşitli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, madde ya da faktör sayısı gibi ölçütler önemlidir. Bu bağlamda Kline (1994), çalışma grubunun madde sayısının en az 2 katı kadar olması gerektiğini ifade etmiştir. Tavşancıl (2002) ise çalışma grubunun 5 ile 10 katı arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Erkuş'a (2014: 99) göre bir oran vermek pek doğru değildir. Ölçek geliştirme sürecinde, faktör analizi kullanılıyorsa söylenen kuralların hiçbiri geçerli olmayabilir. Çünkü faktör analizi için örneklem büyüklüğü, ölçülen özelliğin yapısına bağlıdır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları iki çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi için gerekli verilerin toplandığı birinci grup, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 363 öğretmen adayından oluşmaktadır (190 öğretmen adayı ile AFA (Açıklayıcı Faktör Analizi), 173 öğretmen adayı ile DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır). Test-tekrar test güvenilirliği çalışmaları ise İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin son sınıflarında okuyan ancak ilk uygulamaya katılmamış olan 30 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır.

Denemelik Ölçek Formunun Oluşturulması

Araştırmacı tarafından *Sınıf Yönetimi Kaygısı* (SYK) Ölçeği geliştirilirken, öncelikli olarak alan yazın (Önder ve Önder, 2018; Alpan ve diğ., 2014; Oral, 2012; Bozdam ve Taşgın, 2011; Dilmaç, 2010; Doğan ve Çoban, 2009; Tümerdem, 2007; Taşgın, 2006; Saban, Korkmaz ve Akbaşlı, 2004; Morton ve diğ., 1997) taraması yapılmış, sınıf yönetimi kaygısına ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve ölçme araçları incelenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında, sınıf yönetimi kaygısına ilişkin 47 maddelik bir denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Bu bağlamda oluşturulan 47 maddelik deneme formu kapsamı, anlaşılabilirliği ve açıklığı açısından değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görevli dört öğretim üyesine verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 8 madde elenerek forma son şekli verilmiştir.

Denemelik SYK ölçek formu toplam 39 maddeden oluşmaktadır. Her maddenin puan değeri "1 = Hiç Katılmıyorum", "2 = Az Katılıyorum", "3 = Orta Düzeyde Katılıyorum", "4 = Oldukça Katılıyorum", "5 = Tamamen Katılıyorum" şeklinde ve Likert tipi ölçek olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin kaygılarının yüksek, düşük olması ise kaygıların düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, denemelik ölçek formu Malatya ili İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve formasyon eğitimi alan 400 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Eksik veya hatalı doldurulan 37 form elenerek, 363 öğretmen adayından (190 öğretmen adayı ile AFA, 173 öğretmen adayı ile DFA) elde edilen veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA), toplam madde korelasyonları, alt-üst (%27) grup ortalamalar farkı hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için eğik döndürme yöntemlerinden promax tercih edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yürütülürken çeşitli bilgisayar programlarından (SPSS VE AMOS) faydalanılmıştır.

BULGULAR

Bulgular kısmında SYK ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin detaylara yer verilmiş, yapılan analizlerin sonucu ile birlikte bulgular tartışılmıştır.

GEÇERLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu çalışmada geçerlik çalışmaları kapsamında, kapsam geçerliliği, yapı geçerliği, madde analizi ve ayırt edici geçerlik yapılmıştır.

Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, ölçme aracı ile ölçülecek özelliğin, evreni temsil edebilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda örneklem geçerliği olarak da ifade edilmektedir (Keleş, 1976: 43). Kapsam geçerliliği incelenen yapının tanımıyla ilgilidir. Sosyal bilimlerde konuyla ilgili bir uzmana danışılır ya da kapsam geçerliliği önceden kanıtlanmış benzer ölçeklerden yardım alınarak yapılabilir.

Bu çalışmada, alanyazının incelenmesi ve benzer ölçme araçlarından yararlanılarak, sınıf yönetimi kaygısına ile ilgili 47 maddelik bir denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan 47 maddelik deneme formu açıklığı, kapsamı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmesi için, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli dört öğretim üyesine verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 39 maddelik denemelik ölçek formuna son şekli verilmiştir.

Yapı Geçerliği

Bir ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin analizi ve maddelerinin ilgili olduğu alanı kapsamaması bakımından önemlidir. Yapı geçerliğinin incelenmesinde, Korelasyon çalışması, genelleştirilebilirlik teorisinden yararlanma, gruplar arasındaki fark, çoklu metod matris ve faktör analizi yöntemleri en çok kullanılan yöntemler arasındadır (Tekindal, 2009: 39).

Bu çalışmada, yapı geçerliği kapsamında, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için önce AFA, daha sonra ise DFA analizi yapılmıştır. AFA, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Malatya ili İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve formasyon eğitimi alan 190 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Elde edilen verilerin dağılım özellikleri incelenmiş ve bütün maddelerin çarpıklık ve sivrilik değeri -1.00 ile 1.00 arasında bulunmuştur. Bu aşamadan sonra yapılan KMO ve Bartlett Testleri sonucunda (KMO = .95, Bartlett's Test of Sphericity= 5437.499, df=276, p = .000) verilerin faktör analizine uygun olduğu (KMO \geq 0.50 ve p<.05) belirlenmiştir. Bu çalışmada AFA yapılırken; faktör altında yüklenen maddelerin anlamı ve içeriği açısından tutarlı olması, her faktörün öz değerinin "1" den fazla olması, her bir maddenin ait olduğu faktörde en az ".40" faktör yüküne sahip olması ve maddelerin bulunduğu faktördeki yük değerleri ile diğer faktördeki yük değerleri arasındaki farkın en az ".10" olması (Çeçen, 2006; 105) ölçüt olarak alınmıştır.

Sıralanan ölçütler dikkate alınarak araştırma verileri açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçütlere uymadığı belirlenen 15 madde(M5-M7-M9-M16-M17-M18-M19-M20-M21-M22-M23-M25-M32-M33-M39) elenerek tekrar analiz yapılmıştır. Ölçeğin üç boyut ve 24 maddeden oluşan bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucu faktör yükü, öz değerler, açıklanan toplam varyansın yüzdesi, Cronbach Alpha ve madde toplam korelasyon katsayı değerleri Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükü, Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alpha Değerleri

Madde	Faktör Yükü	Madde-
		Toplam Korelasyon Katsayıları
1. (M38) Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.	,828	,803*
2. (M14) Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.	,820	,793*
3. (M35) Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.	,817	,789*
4. (M28) Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.	,812	,784*
5. (M29) Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.	,808	,780*

6. (M15) Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.	,808	,779*
7. (M34) Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranmamak beni kaygılandırır.	,802	,775*
8. (M26) Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.	,801	,775*
9. (M30) Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.	,798	,770*
10. (M37) Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi beni kaygılandırır.	,786	,759*
11. (M27) Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır.	,781	,753*
12. (M31) Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.	,771	,743*
13. (M10) Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.	,767	,736*
14. (M36) Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.	,759	,730*
15. (M13) Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.	,748	,716*
16. (M12) Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.	,737	,706*
17. (M11) Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.	,734	,704*
18. (M6) Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır.	,669	,638*
19. (M8) Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.	,641	,610*
20. (M3) Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.	,601	,582*
21. (M24) Kalabalık sınıflarda heyecanımın artması beni kaygılandırır.	,571	,538*
22. (M4) Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.	,525	,502*
23. (M1) Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirememek beni kaygılandırır.	,487	,466*
24. (M2) Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.	,449	,427*

Öz-değer1: 11,581 Öz-değer 2: 10,723 Öz-değer 3: 5,783

Açıklanan Toplam Varyans (%): 65,835

Cronbach Alpha(İç Tutarlılık Katsayısı): ,960

Tablo 1 incelendiğinde maddelerin faktör yükü değerleri ".449" ile ".828" arasında değişmektedir. AFA sonucunda ölçeğin, toplam varyansı açıklama oranı % 65.835 olarak belirlenmiştir. Toplam varyansı açıklama oranının %40 üzerinde olması, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biridir (Kline, 1994). Ölçek için İç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ".960" olarak hesaplanmıştır.

Yapılan araştırmalarda verilere en uygun sonuçların oluşması için eğik döndürme önerilmektedir (Rennie, 1997). Dik ve eğik döndürme yöntemi yapıldıktan sonra oluşan sonuçların benzerliği; faktör değişken oranı ve faktörler arası korelasyon azaldıkça daha çok artacaktır. Araştırmalarda eğik döndürme kullanılacak ise sonuçlarının gelecekte daha kullanılabilir olması açısından oblimin döndürmeye oranla promax'ın tercih edilmesi önerilmektedir (Rennie, 1997; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi için promax tercih edilmiştir.

Elde edilen faktörlere ait maddeler ve faktör yükü değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi

Mad. No	FAKTÖR 1	FAKTÖR 2	FAKTÖR 3
M37	,967		
M38	,903		
M36	,872		
M35	,817		
M26	,801		
M29	,795		
M30	,749		
M31	,736		
M27	,693		
M34	,689		
M28	,677		
M24	,613		
M12		,841	
M10		,827	
M14		,795	
M11		,794	
M13		,754	
M15		,733	
M8		,720	
M6		,630	
M2			,879
M1			,821
M3			,729
M4			,548

Tablo 2’ incelendiğinde faktör yükleri 0,548-0,967 arasında değişmektedir. Birinci faktör 12 maddeden, ikinci faktör 8 maddeden, üçüncü faktör 4 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktöre ait maddeler Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3

Birinci Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

- (M24) Kalabalık sınıflarda heyecanımın artması beni kaygılandırır.
- (M26) Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.
- (M27) Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetemem beni kaygılandırır.
- (M28) Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.
- (M29) Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.
- (M30) Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.
- (M31) Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.
- (M34) Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranamamak beni kaygılandırır.
- (M35) Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.
- (M36) Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.
- (M37) Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi beni kaygılandırır.
- (M38) Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.

Birinci alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin, sınıf yönetiminin iletişim boyutu ile ilgili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden birinci alt boyuta "İletişim Kaygısı" ismi verilmiştir. İkinci alt boyuta ait maddeler, Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4

İkinci Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

(M6) Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır.
(M8) Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.
(M10) Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.
(M11) Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.
(M12) Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.
(M13) Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.
(M14) Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.
(M15) Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.

İkinci alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin, sınıf yönetiminin motivasyon boyutu ile ilgili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden ikinci alt boyuta "Motivasyon Kaygısı" ismi verilmiştir. Üçüncü alt boyuta ait maddeler, Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5

Üçüncü Alt Boyutu Oluşturan Maddeler

(M1) Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilememek beni kaygılandırır.
(M2) Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.
(M3) Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.
(M4) Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.

Üçüncü alt boyutu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin, sınıf yönetiminin zaman yönetimi boyutu ile ilgili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden üçüncü alt boyuta "Zaman Yönetimi Kaygısı" ismi verilmiştir.

Bu aşamadan sonra, AFA sonucu belirlenen ölçeğin üç boyutlu yapısı, DFA ile incelenmiştir. İlk DFA sonuçlarına göre ölçeğin üç boyutlu yapısını destekleyen bulgular elde edilmiştir. 11. ve 12. maddeler, 14. ve 15. maddeler, 34. ve 35. maddeler ile 36. ve 38. maddeler arasındaki hata kovaryanslarının yüksek olduğu görülmüştür (Madde numaralarında Tablo 1 baz alınmıştır). Bu maddelerin hata kovaryansları arasında ilişki kurulmuş ve DFA yinelenmiştir. Ayrıca Standart Regresyon Yükleri Tablo 6' da gösterilmiştir.

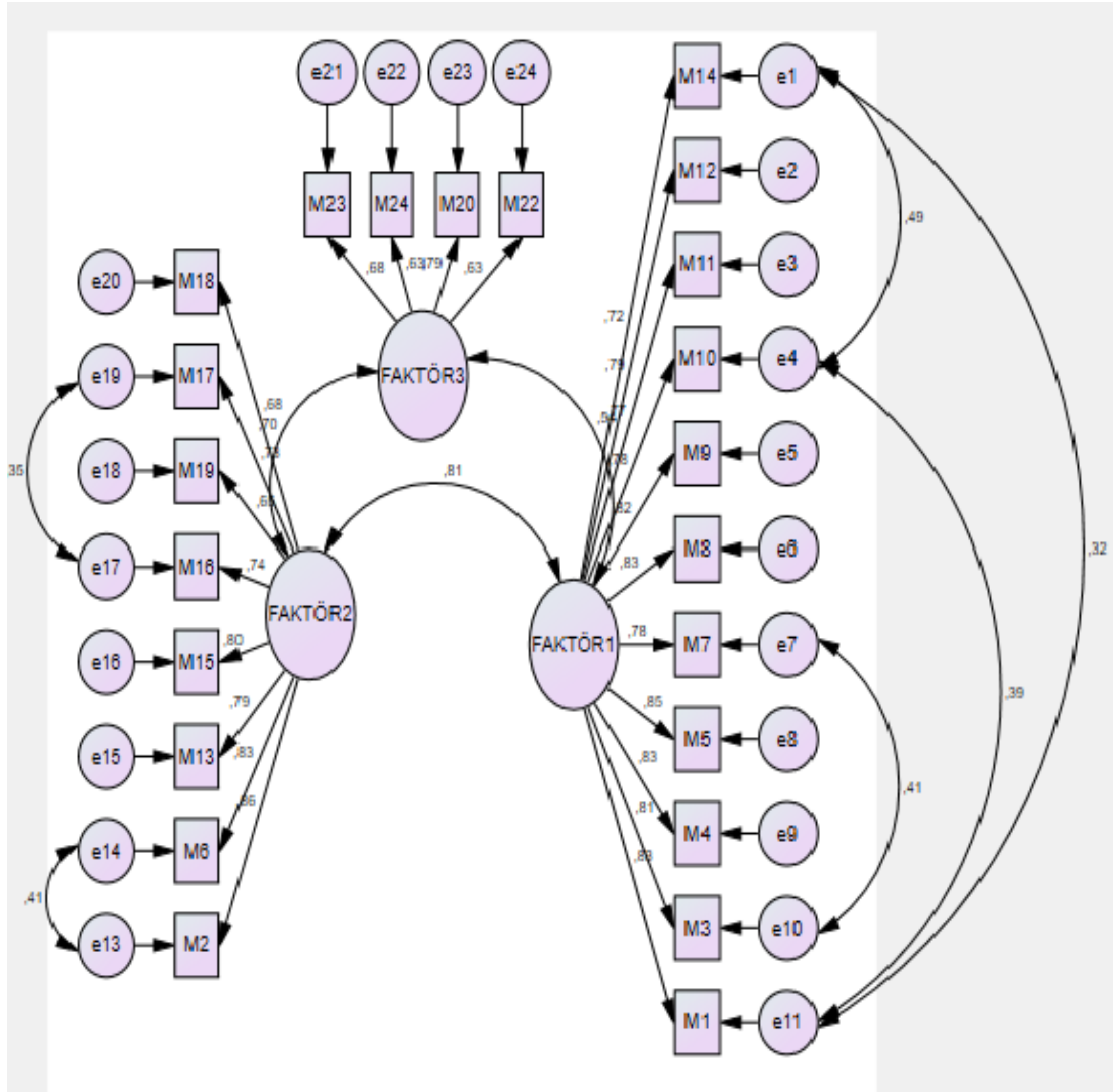
Tablo 6

Standart Regresyon Yükleri

Maddeler	Faktör	Faktör Yüğü
M14	Faktör 1	,773
M12	Faktör 1	,773
M11	Faktör 1	,774
M10	Faktör 1	,827
M9	Faktör 1	,796
M8	Faktör 1	,813
M7	Faktör 1	,812
M5	Faktör 1	,832
M4	Faktör 1	,802
M3	Faktör 1	,838
M1	Faktör 1	,866
M2	Faktör 2	,883
M6	Faktör 2	,860

Maddeler	Faktör	Faktör Yüğü
M13	Faktör 2	,779
M15	Faktör 2	,798
M16	Faktör 2	,750
M19	Faktör 2	,640
M17	Faktör 2	,739
M18	Faktör 2	,669
M23	Faktör 3	,683
M24	Faktör 3	,634
M20	Faktör 3	,793
M22	Faktör 3	,627
M21	Faktör 1	,527

Tablo 6' incelendiğinde M21 faktör yüğü (.527) küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. DFA sonucu oluşan ölçeğin yapısına ilişkin grafik şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. SYK Ölçek Faktör Yapısı

DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri şöyledir: ($CMIN=449.78$, $df=221$, $RMSEA=0.053$, $GFI=0.91$, $AGFI= 0.88$, $CFI=0.96$, $NFI=0.93$, $IFI=0.96$, $RMR=0.044$). DFA çalışmalarında model ile veri uyumunun değerlendirilmesi amacıyla "CMIN/df" oranı, uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), normlanmamış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksi (CFI), kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) gibi ölçütler (Şimşek, 2007) kullanılmaktadır.

"CMIN/df" oranının iki veya ikiden küçük değer alması iyi bir model olduğunu, beş veya beşten küçük bir değer alması ise model veri uyumunun yeterli olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Şimşek, 2007). Bu çalışmada "CMIN/df" oranı 2.03 olarak bulunmuştur. Sınırdan bir değer olduğundan modelin iyi bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte NFI, GFI, IFI, AGFI ve CFI değerlerinin ".90" dan büyük olması kabul edilebilir, ".95" ten büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği değerine sahip olduğu şeklinde kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu değerler açısından araştırmanın kabul edilebilir uyum ilağı değerlerine sahip olduğu söylenebilir. RMR, SRMR ve RMSEA değerleri açısından bakıldığında ise, bu değerlerin ".05" den küçük olması iyi, ".08" in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerine sahip olduğunu ifade eder (Şimşek, 2007). Araştırmada RMR değeri (0.044), modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda model ile veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliğini doğrular kanıtlar olduğunu söyleyebiliriz.

Madde Analizi

SYK ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış ve 39 madde için ".427" ile ".803" arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ayırt Edici Geçerlik

SYK ölçeğinden elde edilen toplam puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve sonrasında alt ve üst %27'lik gruptan 52'şer olmak üzere 104 kişi belirlenmiştir. Her bir maddenin bu iki grubu ayırt edip etmediğine bakılmış ve söz konusu maddelerin alt gruba üst gruba birbirinden anlamlı düzeyde ayırt ettiğini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Alt-Üst %27'lik Grupların T-Testi Sonuçları

Maddeler	Gruplar	\bar{X}	S	t	p
M38	Alt %27	2,26	1,06	19,530	,00*
	Üst %27	4,80	,42		
M14	Alt %27	2,60	1,01	16,456	,00*
	Üst %27	4,67	,46		
M35	Alt %27	2,30	1,07	18,995	,00*
	Üst %27	4,78	,41		
M28	Alt %27	2,56	1,02	17,812	,00*
	Üst %27	4,80	,42		
M29	Alt %27	2,61	1,30	14,823	,00*
	Üst %27	4,87	,33		
M15	Alt %27	2,61	1,02	15,913	,00*
	Üst %27	4,66	,50		
M34	Alt %27	2,47	1,06	16,565	,00*
	Üst %27	4,67	,49		
M26	Alt %27	2,30	1,12	18,106	,00*
	Üst %27	4,79	,46		
M30	Alt %27	2,35	1,12	15,921	,00*
	Üst %27	4,73	,67		

M37	Alt %27	2,48	1,10	17,484	,00*
	Üst %27	4,82	,41		
M27	Alt %27	2,29	,99	16,315	,00*
	Üst %27	4,50	,65		
M31	Alt %27	2,46	1,15	15,378	,00*
	Üst %27	4,74	,61		
M10	Alt %27	2,58	1,11	14,064	,00*
	Üst %27	4,57	,57		
M36	Alt %27	2,08	1,04	17,915	,00*
	Üst %27	4,62	,68		
M13	Alt %27	2,79	1,12	14,816	,00*
	Üst %27	4,79	,40		
M12	Alt %27	2,67	1,03	13,493	,00*
	Üst %27	4,52	,61		
M11	Alt %27	2,69	1,04	13,325	,00*
	Üst %27	4,51	,59		
M6	Alt %27	2,80	1,10	12,161	,00*
	Üst %27	4,56	,63		
M8	Alt %27	2,82	1,22	11,583	,00*
	Üst %27	4,60	,58		
M3	Alt %27	3,10	1,11	10,266	,00*
	Üst %27	4,58	,63		
M24	Alt %27	2,16	1,07	10,257	,00*
	Üst %27	4,06	1,23		
M4	Alt %27	2,80	1,00	8,503	,00*
	Üst %27	4,10	,89		
M1	Alt %27	3,24	1,18	9,319	,00*
	Üst %27	4,62	,56		
M2	Alt %27	3,00	1,11	7,892	,00*
	Üst %27	4,26	,87		

Tablo 7 maddelerin alt gruba üst grubu birbirinden anlamlı düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir.

GÜVENİRLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Güvenirlilik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olması şeklinde ifade edilmiştir (Yıldırım, 1983: 137; Turgut, 1990: 32). Güvenirliliği etkileyen üç alt boyut vardır. Bunlar duyarlılık, tutarlılık ve kararlılıktır. Duyarlılık, ölçme aracının birimi ile ilgilidir. Birimlerin arası ne kadar küçük ise ölçme aracı o derece duyarlıdır. Tutarlılık, her bir maddenin ölçtüğü özelliğin, testin bütününe ölçtüğü özellik ile benzer olmasıdır. İç tutarlılık olarak da adlandırılabilir. Kararlılık ise tekrarlı ölçümlerde elde edilen sonuçların benzer olmasıdır. Bir ölçeğin kararlılığının test edilmesi test-tekrar test yoluyla mümkündür. Aynı gruba belirli aralıklarla iki kez uygulanan testten alınan puanlar arasındaki korelasyona bakılır (Büyüköztürk, 2013). Bu araştırmada güvenirlilik çalışmaları ile ilgili Cronbach alpha iç tutarlılık ve Test-tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

İç Tutarlılık

Güvenirliliği belirlemede genelde Cronbach Alpha katsayısı kullanılır. Alanyazında bu katsayı iç tutarlılığın yani homojenliğin ölçüsü olarak ifade edilir. Güvenilir bir ölçme aracı için Cronbach Alpha katsayısının en az

0,70 olması beklenir. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8
Ölçeğin ve Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alpha Katsayısı
Faktör 1	,953
Faktör 2	,922
Faktör 3	,794
Ölçeğin Tamamı	,960

Tablo 8 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0,794-0,953 arasında değişmektedir. Yapılan analizler sonucunda SYK ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ",960" hesaplanmıştır. Bu sonuç, SYK ölçeğinin güvenilir düzeyde bir ölçme aracı olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

SYK ölçeğinin test-tekrar test güvenilirlik çalışması iki hafta ara ile 30 öğretmen adayından elde edilen veriler ile yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı ",827" olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin zamana karşı tutarlık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alan yazın incelendiğinde özellikle öğretmen adayları ve görevde yeni olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıkları belirtilmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006; Lewis, Romi, Qui ve Katz, 2005; Önder ve Önder Öz, 2018 ve Woodcock Ulvik, Smith ve Helleve, 2009). Bu durumda olan öğretmenler için, sınıf yönetimi en önemli kaygılardan biri olarak algılanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006; Goyette, Dore ve Dion, 2001; Ingersoll ve Smith, 2003; Jones ve Jones, 2007; Lampadan, 2014; Morton, Vesco, Williams ve Awender, 1997; Önder ve Önder Öz, 2018 ve Zhai, Raver ve Li-Grining, 2011).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kaygılarının belirlenmesi ve bu yönde bazı çalışmaların yapılması, kaliteli ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarının ölçülebilmesi amacı ile bir ölçek geliştirilerek ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin hesaplanmasına yönelik analizler yapılmıştır.

Geliştirilen Sınıf Yönetimi Kaygısı (SYK) ölçeği, 363 öğretmen adayına uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları açısından; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, alt %27 ile üst %27' lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayısı, iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda SYK ölçeği, üç boyut ve 23 maddeden oluşmuştur. Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları 0.427 ile 0.803 arasında, iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı ise 0.953 ile 0.794 arasında değer almaktadır. T-testi sonuçlarına göre, alt %27 ile üst %27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak Sınıf Yönetimi Kaygısı Ölçeği ile öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygılarını ölçmeye yönelik geliştirilmiş olup, bu ölçeğin sınıf yönetimi kaygısını ölçebileceği ve yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında olmayan ve öğretmen yetiştiren kurumların tamamını içeren farklı gruplarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alpan, B. G., Özer, A., Erdamar, K. G. ve Subaşı, G. (2014). The Development of a student teacher concerns scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 151-170.
- Bozdam, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.*
- Bradley, R. (1984). Taking stress out of student teaching. *The Cleaning House*, 58, 18-21.
- Brophy, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and Urban Society*, 18(2), 182-194. <http://journals.sagepub.com>.
- Brophy, J. E. (1999). Teaching (s. 8-9). International Academy of Education and the International Bureau of Education. <http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1594/Teaching.pdf>
- Budak, S. (2000). Psikoloji sözlüğü. (Birinci basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burden, P. R. (2003). Classroom management. New York: John Wiley And Sons Inc. <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCdEHEP002461.html>
- Burden, P. R. (2003). Classroom management: Creating a successful learning community. New York, NY: Wiley. Burden, P. R., ve Byrd, D. M. (1994). Methods for effective teaching. Boston, MS: Allyn and Bacon.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capel, S. A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39, 211-228.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5th edn). New York: Longman.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. (2. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). Kaygı, Özgüven, Sonuç ve Süreç. <http://www.dogan.cuceloglu.net>
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (6), 181-189.
- Djigic, G., ve Stojilkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3(29), 819-828.
- Dılmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management in MC Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (s.392-431). New York: MacMillan. https://books.google.com.tr/books/about/Handbook_of_research_on_teaching.
- Edelmann, R. J. (1992). The Wiley series in clinical psychology. Anxiety: Theory, research and intervention in clinical and health psychology. Oxford, England: John Wiley and Sons.

- Erbaş, D. (2010). Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim (Etkinlikler ve Örnekler). Ankara: Data Yayınları.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme 1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erickson, J. K. ve Russ, T. B. (1967). Concerns of home economics students preceding their student teaching practice. *Journal of Home Economics*, 59, 732-734.
- Evertson, C. M., ve Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Evertson, C. M., ve Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. *Beyond 117 behaviorism: Changing the classroom management paradigm*, 59-74.
- Evertson, C. M., ve Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fontana, D. ve Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Goyette, R., Dore, R., ve Dion, E., (2001). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (1), 3-14.
- Gümrükçü, B., ve Deniz, Ü. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygılarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Hart, N. I. (1987). Student teacher anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29, 12-18.
- Jones, V. F. ve Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems* (5th edn). Boston: Allyn and Bacon.
- Ingersoll, R. M. ve Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Jones, V. ve Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management-Creating communities of support and solving problems*. Boston: Pearson.
- Kazu, K. (2001). Anxiety in college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85, 549-567.
- Keleş, R. (1976). *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Lampadan, N. (2014). Understanding the causes of anxiety and coping strategies of student teachers during their internship: A phenomenological study. *Catalyst*, 10 (2), 34-45.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., ve Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H. ve Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Magnusson, D. (1982). Situational determination of stress : an interactional perspective. In: L. Goldberger ve S. Breznitz (eds). *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects*. New York : The Free Press.

- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- Martin, N. K. ve Shoho, A. R. (1999). Beliefs regarding classroom management style: Differences between traditional and alternative certification teachers. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 432 544).
- Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. USA: ASCD.
- May, R., Angel, E. ve Ellenberger, H. F. (1958). Existence: A new dimension in psychiatry and psychology. New York, Basic Books. <http://dx.doi.org/10.1037/11321-000>.
- McLeskey, J., Tyler, N., ve Saunders Flippin, S. (2004). The supply and demand for special education teachers: A review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *The Journal of Special Education*, 38, 5-21.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Morgan, C. T. (2005). Psikolojiye Giriş. (Ed: Sirel Karakaş), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Morgan, C. T. (2005). Öğrenmenin ilkeleri, psikolojiye giriş. İffet Dinç (Çev.). (16. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. Yayın No: 05-06-Y-0057-10, Ankara: Meteksan A.Ş.
- Morton, L.L., Vesco, R., Williams, N. H. ve Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H. C., Banfield, G., ve Russell, A. (1999). Under Stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. Paper presented at the Third International Conference on Teacher Education, Beit Berl College, Israel.
- Ngidi, D. P. ve Sibaya, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1) 18-22.
- Norris, J. A. 2003. *Looking At Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens. Theory and Practice*. c. 4. s. 42:313.
- Oliver, R. M., ve Reschly, D. J. (2007). *Effective Classroom Management Teacher Preparation and Professional Development*.<http://www.tqsource.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>
- Oral, B. ve Dağlı, A. (1999). Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24(254), 18-24.
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2901-2916.
- Osunde, E. O. (1996) The effect on student teachers of the teaching behaviours of cooperating teachers, *Education*, 116(4), 612-617.
- Önder, E. ve Önder Öz, Y. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(4), 645-664.
- Peterson, P., ve Clark, C. (1978). Teachers reports of their cognitive process. *American Educational Research Journal*, 15, 555-565.
- Poulou, M., (2007). Student teachers' concerns about Teaching practice. *European Journal of Teacher Education*. 30(1), 91-110.

- Preece, P. F. W. (1979). Student teacher anxiety and class-control problems on teaching practice: a cross-lagged panel analysis. *British Educational Research Journal*, 5, 13-19.
- Punch, K., ve Tuettemann, L. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, 16(4), 369-383.
- Rennie, K. M. (1997). Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association (Austin, January).
- Rickman, L. W. ve Hollowell, J. (1981) Some causes of student teacher failure, *Improving College and University Teaching*, 29(4), 176-179.
- Ritter, J. T., ve Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.013>.
- Rosas, C., ve West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5, 54-61.
- Ryan, K. ve Kokol, M. (1990). The ageing teacher: A developmental perspective. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 59-73.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198-208.
- Singh, A. J. (1972). Incidence of anxiety among teachers under training and teachers in service. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 9, 69-64.
- Skiba, R., ve Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 47(2), 66-73. <http://dx.doi.org/10.1080/10459880309604432>.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H. ve Enz, B. J. (2000). Life cycle of the career teacher. Thousands Oaks, CA: Kappa Delta Pi and Corwin Press, Inc.
- Şahin, Ş. T. (2011). Physical design for classroom management: Perceptions of early childhood teachers. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- T. D. K. (2018). Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Boston: Pearson Education
- Taşgın, Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, M. L. (1963). Identifying anxieties experienced by student teachers. *Journal of Teacher Education*, 14, 435-439.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, [Online]: www.e-sosder.com.
- Wang, M. C., Haertel, G., ve Walberg, H. J. (1993). Synthesis of research: What helps students learn? *Educational Leadership*, 51, 74-79.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., ve Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner-city schools. In M.C. Wang ve E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. (s. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinstein, C. S., ve Novodvorsky, I. (2011). *Middle and secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Wilson, B., Ireton, E., ve Wood, J. A. (1997). Beginning teacher fears. *Education*, 117(3), 396-402.
- Woodcock, S. ve Reupert, A. (2012). A cross-sectional study of student teachers' behaviour management strategies throughout their training years. *Australian Educational Researcher*, 39, 159-172.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu Psikoterapi*. (Çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit). (Birinci basım). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Zhai, F., Raver, C. C. ve Li-Grining, C. P. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a cluster randomized controlled trial in head start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 442-452.

İletişim/Correspondence

Ramazan ÖZKUL

ramazan-sefidetrak@hotmail.com

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

burhanettin.donmez@inonu.edu.tr

Ek: Ölçek Formu

Madde no	Aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katıldığınızı seçeneklerden birini işaretleyerek (X) belirtiniz. SINIF ORTAMINDA...	Hiç Katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta Düzeyde katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Derslerimi planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
2	Konuları müfredata uygun olarak yetiştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
3	Öğrenmeye ayrılan zamanın çoğunu etkili kullanamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
4	Farklı etkinlikleri ders süresi içerisinde yetiştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
5	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
6	Öğrencilerin dersi ciddiye almaması beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
7	Derse karşı isteksiz öğrencileri istekli hale getirememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
8	Ders anlatırken öğrencilerin sıkılacağı düşüncesi beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
9	Bütün öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlayamamam beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
10	Meraklı ve öğrenmeye istekli olan öğrencilerin beklentilerini karşılayamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
11	Öğrencilerin ilgisini derse çekememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
12	Öğrencilerin dikkatini çekememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
13	Sınıf kurallarının uygulanmasında adil olamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
14	Öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetememek beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
15	Öğrencilerle ilgili yanlış kararlar almak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
16	Öğrencilere iyi bir örnek olamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
17	Bütün öğrencilere eşit mesafede olamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
18	Öğrencilerin güvenini kazanamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
19	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun davranamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
20	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
21	Türkçeyi düzgün kullanamamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
22	Konuşmamın öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤
23	Öğrencilerle olumlu ilişki kuramamak beni kaygılandırır.	①	②	③	④	⑤