

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Pedagojik Yeterlik, Sınıf Yönetimi ve İletişim Becerileri

Dr. Adem Karatut • Editör: Prof. Dr. Kürşad Sertbaş



Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Pedagojik Yeterlik, Sınıf Yönetimi ve İletişim Becerileri

Dr. Adem Karatut

Editör: Prof. Dr. Kürşad Sertbaş



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Pedagojik Yeterlik,
Sınıf Yönetimi ve İletişim Becerileri**
Dr. Adem Karatut • Editör: Prof. Dr. Kürşad Sertbaş

Language: Turkish

Publication Date: 2023

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

E-ISBN (PDF): 978-975-447-806-8

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub328>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Karatut, A., Sertbaş, K. (ed) (2023). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Pedagojik Yeterlik, Sınıf Yönetimi ve İletişim Becerileri*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub328>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



İçindekiler

Simgeler ve Kısaltmalar	v
1. Giriş	1
Pedagoji	4
Yeterlilik	7
Sınıf Yönetimi	15
İletişim	23
2. Amaç	31
3. Yöntem	33
Araştırmanın tipi	33
Araştırma yerinin seçimi	33
Araştırma evreni ve örnekleme	34
Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin belirlenmesi	35
Veri toplama araçları	35
Alınan etik kurul onayının yeri ve numarası	37
Veri analizi	37
4. Bulgular	39
5. Tartışma	61
Sonuçlar ve Öneriler	71
Kaynaklar	75

Simgeler ve Kısaltmalar

BESYO: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

İBDÖ: İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SYS: Sınıf Yönetim Stilleri

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bu günleri görebilmesini çok istediğim ve büyük hasret duyduğum canım annem Şerife KARATUT'a tezimi ithaf ediyorum, O'nu sevgi ve özlemlerle anıyorum.

1. Giriş

Öğretmenler, öğrenme sürecine etkisi olan ve milli eğitimin hedeflerine ulaşmada büyük rolü olan özel yetiştirilmiş eğitimcilerdir. Öğretmenlerin öğrenci başarılarının belirlenmesinde stratejik katkıları vardır, öğretmenlerin erken bilişsel yetenekleri ile duyuşsal özelliklerinin birleşimi öğrencilerin başarısının% 65'ini etkileyecek ve öğrenme kalitesiyle desteklenirse etkileşim % 90 oranında fayda sağlayacaktır (Bloom, 1976). Ayrıca modern dünyada rekabet etmeye hazır öğrenciler yetiştirmek için, geleceğin ihtiyaçlarına göre yeterli kapasite ve yetkinliğe sahip öğretmenler tarafından yetiştirilmesi gerektiği yadsınamaz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek ve keşfetmek için bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenin öğretimdeki gücünü geliştirmek için öğretmen yeterliliği, üzerinde derinlemesine düşünülmesi ve tartışılması gereken bir konu haline gelmektedir (Selvi, 2010).

Öğretmen yeterliliği; değerleri, davranışları, iletişimi, amaçları ve öğretmenin öğretim uygulamalarını etkilemektedir (Dobson, 2003). Bu durumda yeterlilik; alan yeterlilikleri, araştırma yeterlilikleri, müfredat yeterlilikleri, pedagojik yeterlilikleri, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri, sosyo-kültürel yeterlilikler, duygusal yeterlilikler, iletişim yeterlilikleri ve bilgi teknolojisi gibi birçok boyutta tartışılabilir (Selvi, 2010).

Öğretmenlerin pedagojik yeterliliği dahil olmak üzere öğretmen yetkinliğini geliştirmek için çeşitli çabalar sarf edilmelidir (Rahman, 2014). Öğretmenlerin öğretimde ne kadar iyi olduğu, motivasyona, niteliklere, deneyime, eğitime, yeteneklere ve diğer faktörlere bağlıdır (Nadem, Rana, Lone, Maqbool, Naz ve Akhtar, 2011). Öğretmen yeterliliği, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimlere de bağlıdır. Öğretmenler

öğrenmeye devam etmeli, ufuklarını genişletmek, deneyimlerini geliştirmek için eğitimler, seminerler, çalıştaylar gibi bilimsel etkinlikleri takip etmeli ve bunları öğretmenler tarafından yürütülen öğretim-öğrenme etkinliklerinde uygulamalıdır (Wenno, 2016). Nitelikli standartlara sahip bir eğitim sistemi, daha yüksek düzeyde profesyonellik elde etmek için öğretmen eğitimini daha etkili bir şekilde düzenlemelidir (OECD, 2016). Bu nedenle öğretmen eğitimi, hem tercih edilen öğrenme etkinlikleri hem de öğretmenler tarafından kazanılan yeterlilikler açısından her öğretmenin farklılıklarını anlamalıdır (Henze, Van Driel ve Verloop 2009). Bunun yanında öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirmeye yönelik eğitimler almaları gerektiği gibi, eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak eğitim sürecinde öğretmenlerin takip etmeleri gereken çeşitli etkinlikleri de içermelidir (Yani, Rianita ve Utami, 2015).

Pedagojik süreçlerin organizasyonu ve yönetiminde bilimsel ve teknik başarılarla dayalı en etkili yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanma ihtiyacı ile tüm eğitim kurumlarında pedagojik süreçlerin bilimsel temelde düzenlenmesi eğitim sisteminin geliştirilmesinde reformlar, olgunluk ve yönetim alanında bilgi, beceri ve yetkinlikler ve mesleki öneme sahip kişisel nitelikler gerektirir. Öğretmenin eğitim kalitesini iyileştirmedeki yeterliliği, pedagojik süreç konularının faaliyetlerini organize etme, koordine etme, kontrol etme, analiz etme ve değerlendirme koşulları, pedagojik teknolojilerin ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin rasyonel kullanımını sağlar. Pedagojik mesleki eğitim alanında bilgi, anlayış, beceri ve niteliklerin kazanılması, eğitim sürecindeki en temel ve önemli işlevlerin yerine getirilmesi sürecinde bir dizi görevin yerine getirilmesi, yani gerekli eğitimin oluşturulmasıdır (Shoimov, 2020).

Çağın gereksinimlerine ayak uydurmak için eğitim sistemleri her geçen gün kendini yenilemektedir. Bu yenilenme süreci dikkate alındığında öğretmenlerin de yeni sistemlere ayak uydurabilmek için kendilerini geliştirmeleri de kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmenliğin en önemli ölçütlerinden birisi olan pedagojik yeterliklerinin de eğitim sistemlerine ve öğretim yöntemlerine uygun olarak ilerlemesi de bu gelişimlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu alanda yapılan akademik çalışmaların sınırlı olması, literatüre ve uygulayıcılara ciddi bir katkı sunacak olması bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Yabancı literatürde sıklıkla ele alınmasına rağmen yerli alan yazında eksikliğini hissettiğimiz bir konu olması sebebiyle bu alanda akademik bir çalışma yapma gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın amacını; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik yeterlilik algılarının sınıf yönetim stilleri ve iletişim becerileri açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu bağlamda pedagojik yeterlik, sınıf yönetimi ve sınıf yönetim stilleri ile iletişim becerileri derinlemesine ele alınmış, sınıf yönetim stilleri ile iletişim becerilerinin pedagojik yeterlik algısı üzerindeki etkilerine aşağıdaki sorularla yanıt aranmıştır.

1. Katılımcıların pedagojik yeterlik algıları, sınıf yönetim stilleri ve iletişim becerileri arasında ilişki var mıdır?
2. Katılımcıların pedagojik yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında fark var mıdır?
3. Katılımcıların pedagojik yeterlik algıları ile yaş değişkeni arasında fark var mıdır?
4. Katılımcıların pedagojik yeterlik algıları ile medeni durum değişkeni arasında fark var mıdır?
5. Katılımcıların pedagojik yeterlik algıları ile eğitim durumu değişkeni arasında fark var mıdır?
6. Katılımcıların pedagojik yeterlik algıları ile mesleki tecrübe değişkeni arasında fark var mıdır?
7. Katılımcıların pedagojik yeterlik algıları ile çalışılan eğitim kademesi değişkeni arasında fark var mıdır?
8. Katılımcıların sınıf yönetim stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında fark var mıdır?
9. Katılımcıların sınıf yönetim stilleri ile yaş değişkeni arasında fark var mıdır?
10. Katılımcıların sınıf yönetim stilleri ile medeni durum değişkeni arasında fark var mıdır?
11. Katılımcıların sınıf yönetim stilleri ile eğitim durumu değişkeni arasında fark var mıdır?
12. Katılımcıların sınıf yönetim stilleri ile mesleki tecrübe değişkeni arasında fark var mıdır?
13. Katılımcıların sınıf yönetim stilleri ile çalışılan eğitim kademesi değişkeni arasında fark var mıdır?
14. Katılımcıların iletişim becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında fark var mıdır?

15. Katılımcıların iletişim becerileri ile yaş değişkeni arasında fark var mıdır?
16. Katılımcıların iletişim becerileri ile medeni durum değişkeni arasında fark var mıdır?
17. Katılımcıların iletişim becerileri ile eğitim durumu değişkeni arasında fark var mıdır?
18. Katılımcıların iletişim becerileri ile mesleki tecrübe değişkeni arasında fark var mıdır?
19. Katılımcıların iletişim becerileri ile çalışılan eğitim kademesi değişkeni arasında fark var mıdır?

Aynı zamanda;

“Pedagojik yeterlik algısı yüksek olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf Yönetim stillerini etkili kulanma düzeyleri de yüksektir”

“Pedagojik yeterlik algısı yüksek olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim becerilerini etkili kulanma düzeyleri de yüksektir” hipotezleri test edilmiştir.

1.1. Pedagoji

“Pedagoji” terimi bazılarımıza yabancı gelse de, uygulamamızın gücü pedagojik bir temel olarak adlandırılabilir şey tarafından desteklenmektedir. Bu nedenle ‘pedagoji’ ve ‘pedagojik temel’ gibi terimlerin anlamlarını araştırmak çok önemlidir; tam olarak ne anlama geldiklerini açıklarken, uygulamamızı neyin bilgilendirdiği ve daha da önemlisi neden belirli şekillerde çalıştığımız konusunda daha derin bir anlayış geliştirebiliriz. Bu da, uygulamamızı ve uygulamamızın etkisini yalnızca başkalarına değil, kendimize de daha görünür hale getirmemizi sağlayabilir (Executive, 2005).

Pedagoji tarihi, insanlık tarihi boyunca eğitim kavramının nasıl geliştiğini inceler. Pedagoji kelimesinin eğitimde uzun bir geçmişi vardır ve kullanıldığı tarihsel ve kültürel geleneklere ve bağlamlara bağlı olarak farklı şekillerde tanımlanmıştır. 1970’li yıllardan sonra, pedagoji tarihi, eğitim sistemleriyle daha ayrıntılı bir şekilde ilgilenmeye başladığından, eğitim tarihi ile kademeli olarak etkileşime girer (Cambi ve Trebisacce, 1995).

Pedagoji teriminin nasıl kullanıldığının ve kullanımının altında yatan öğretim ve eğitimle ilgili örtük varsayımların incelenmesi, eğitim sürecinin nasıl algılandığını anlamının değerli bir yoludur. Okullarda eşitsizliği gidermek için geliştirilen stratejilerin çoğu, değişim için önemli bir alan olarak sınıf içi uygulama ve öğretimi hedef almıştır. Bu nedenle pedagojinin,

anlamı ve müfredatla ilişkisine dikkat çekilmiştir (Murphy, 2003). Pedagoji, çocukların bilmesi ve öğretmesi gereken şeylerden daha fazlasını kapsar; öğretime eşlik eden psikolojik, kültürel, politik ve sosyoekonomik süreçleri kapsar (Jones, 2015).

Pedagoji, teoriler ve araştırma kanıtları, politik itici güçler, uygulamadan elde edilen kanıtlar, bireysel ve grup yansımaları, eğitimcilerin deneyimleri ve uzmanlıkları ve topluluk beklentileri ve gereksinimleri gibi bir dizi faktörden gelişir. Hem müfredat (planlanan ve planlanmayan tüm etkileşimler, deneyimler, faaliyetler, rutinler ve olaylar) hem de bir hizmette öğretim hakkında bilgi verir. Bir hizmetin aradığı ilkeleri ve sonuçları yansıtır ve destekler. Pedagoji, bir öğretmenin başkalarının öğrenmesini etkilemek için ne yaptığıyla ilgili kapsamlı bir terimdir. Çocuklar için kaliteli erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinin önemi daha iyi anlaşıldıkça, bu hizmetlerin sağlanmasında öğretmenin/eğitimcinin rolü de artmaktadır. Bu, 'pedagojinin' anlamının ve bireysel eğitimciler ve hizmetlerde nasıl bir rol oynadığının net bir şekilde anlaşılmasını gerektirir (Australia, 2017). Öğretmenlerin pedagojilerinin kökleri öz-farkındalık ve kendini anlama, duygudaşlık, hoşgörü ve sınıf ilişkilerini öğretme ve yönetme yeteneğine dayanmaktadır (Belousa ve Uzulina, 2012). Öğrenme çıktıları iyileştirmek için farklı öğrenci gruplarıyla farklı kombinasyonlarda farklı stratejiler kullanılmalıdır. Etkili öğretmenler bir dizi öğretim stratejisi kullanır çünkü tüm durumlara uyan tek, evrensel bir yaklaşım yoktur. Bazı öğretim stratejileri, belirli becerileri ve bilgi alanlarını öğretmek için, bazı stratejiler ise, belirli öğrenci geçmişlerine, öğrenme stillerine ve yeteneklerine daha uygundur. Entelektüel katılımı daha yüksek, destekleyici sınıf ortamlarını ve farklılıkların tanınmasını destekleyen bir dizi öğretim stratejisini içeren pedagoji, tüm temel öğrenme ve konu alanlarında uygulanmalıdır. Pedagoji, öğretme sanatı ve bilimidir. Etkili öğretmenler bir dizi öğretim stratejisi kullanır çünkü tüm durumlara uyan tek, evrensel bir yaklaşım yoktur (Bhowmik, Banerjee ve Banerjee, 2013).

Gage (1985) pedagojiyi, yenilikçi öğretmenler ve onların uygulamalarını inceleyen akademik araştırmacılar tarafından sürekli olarak geliştirilen bir bilim olan "öğretme sanatının bilimi" olarak tanımlamıştır. Katz (1995) pedagojiyi, öğretmenin öğretme, öğrenme ve eğitimin amaçları hakkındaki profesyonel felsefesini kapsayan bir öğretmenin araç takımı olarak tanımlamıştır. Watkins ve Mortimore (1999) pedagojiyi "bir kişinin diğerinin öğrenmesini geliştirmek için tasarladığı bir bilinçli aktivite" olarak tanımlamıştır. Alexander (2000) pedagojiyi öğretimden ayırır; "Öğretme bir eylemdir, pedagoji ise hem eylem hem de söylemdir. Pedagoji, öğretim

performansını, onu bilgilendiren ve şekillendiren teorileri, inançlar, politikalar ve tartışmalarla birlikte kapsar” şeklinde tanımlamaktadır.

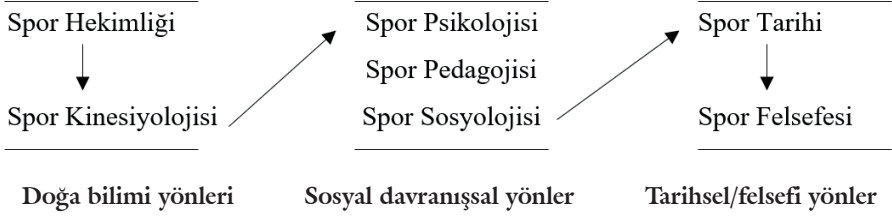
1.1.1. Spor Pedagojisi

Spor pedagojisinin konusu, kişilik gelişiminin teorik ve pratik sorularının incelenmesidir. Spor sahnesinin pedagojik yönleri, okul eğitimi süreci, beden eğitimi ve eğitimin içeriği gibi kişilik gelişiminin belirli aşamalarını inceler. Ayrıca eğitimin sürecini, yönetimini, organizasyonunu, planlamasını ve pedagojik özelliklerini (öğrenci, sporcu, antrenör, öğretmen) inceler. Bu, eğitim yöntemlerini ve öğretmen ile öğrenci - koç ve sporcu arasındaki ilişkiyi analiz eder. Spor pedagojisinin amacı, spor eğitiminin etkinliğine katkıda bulunmak, spor etkinliklerindeki pedagojik sorunları çözmek ve yeni bilgiler ortaya çıkararak pedagojik etkinliğin etkililiğini arttırmaktır. Spor pedagojisi, spor ve sporcu çalışmalarını pedagojik bir bakış açısıyla ele alan ve spordaki pedagojik sorunları çözmeyi amaçlayan pedagojik bir bilimdir. Eğitim bilimi ile spor bilimi arasındaki sınır bilimdir. ‘Genel olarak eğitim biliminin konusu, kişiliğin amaçlı gelişimidir ve spor pedagojisi, spor etkinliğini bir kişilik geliştirme faktörü olarak inceler.’ Spor bilimiyle bağlantısı açısından, onun alt disiplini olduğu söylenebilir (Bíró, 2006). Koplin (2016), Spor pedagojisini, spor aracılığı ve yardımı ile eğitim, öğretim ve gelişimi de içine alan spor biliminin bir alt disiplini olarak tanımlamaktadır.

Spor pedagojisi, beden eğitimi ve sporda bilgi ve beceri kazandırma eylemi, süreci veya sanatıdır. Spor pedagojisi, beden eğitimi ve spordaki becerilerin çocuklar, gençler ve yetişkinlere etkili bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesiyle ilgilidir. Spor pedagojisi, hareket içinde ve hareket yoluyla eğitimin olanaklarını ve sınırlamalarını işlevsel ve amaçlı bir boyutta ele alır. Ana bileşenler, spor ve fiziksel aktivite ile ilgili müfredat ve öğretim teorileridir. Temel olarak bu, sporda eğitim kurumlarının içinde ve dışında meydana gelen ve insan yaşamının farklı evreleriyle ilgili öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgilidir. Spor pedagojisinin ilgilendiği süreçleri yeterince analiz etmek ve anlamak için birçok statik ve dinamik faktörün dikkate alınması gerekir. Spor pedagojisi, eğitimin uygulamalı bilimsel alt disiplinlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Spor pedagojisi, teorik araştırma alanının veya fiziksel aktivitenin eğitimsel yönleriyle ilgilenen spor biliminin alt disiplininin (spor, oyun, dans vb) öğretiminin tanımıdır (Haag, 1989).

Spor Pedagojisi, öğretmenlerin ve antrenörlerin etkili bir şekilde öğrenmelerini desteklemek için gerekli olan öğretim bilgi ve becerilerini öğrenme yollarını ifade eder. Spor pedagojisi, spor ve eğitimin bir araya geldiği noktanın incelenmesidir (Armour, 2013). Röthig ve Prohl (2003)

Spor pedagojisini, spor ve eğitimin kesiştiği noktada yer alan akademik çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Haag (1989), spor pedagojisini “fiziksel aktivitenin eğitimsel yönleriyle ilgilenen spor biliminin teorik araştırma alanının veya alt disiplininin tanımıdır: spor, oyun, oyunlar, dans vb” şeklinde açıklamaktadır. Dahası, “Spor pedagojisinin, spor bilimi içinde, fiziksel aktivitedeki her öğretme ve öğrenme sürecinde merkezi bir konuma sahip olduğu aşikar hale gelmektedir”.



Şekil 1.1. Spor pedagojisinin spor bilimindeki yeri.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, Spor pedagojisinin, fiziksel aktivitedeki her öğretme ve öğrenme sürecinde spor bilimi içinde merkezi bir konuma sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, spor bilimindeki diğer tüm teorik araştırma alanlarıyla karşılıklı ilişkiler son derece önemlidir (Piéron and Graham 1986’dan Akt. Haag, 1989).

1.2. Yeterlilik

Yeterlilik, bir kişinin performans hakkında, ne yapılması gerektiği, koşullar altında ve ne kadar iyi yapılması gerektiği veya standart hakkında ne yapması gerektiğidir, böylece yeterlilik sadece bir iş tanımından veya iş faaliyetinden daha fazlasıdır (Dobson, 2003). Yeterlilik, bir iş veya durumda ölçüt referanslı etkin ve/veya üstün performansla nedensel olarak ilişkili olan bir bireyin temel özelliğidir. Yeterlilik, bilgi ve becerileri uygulama yeteneğidir (Mulder, 2012). Yeterlilik, belirli iş türlerini tatmin edici bir şekilde yerine getirmek için yeterli beceri ve anlayıştır (Saeed ve Mahmood, 2002). Yeterlilik, kişinin bir parçası olan bilişsel ve psikomotor davranışları mümkün olduğunca yerine getirebilmesi için kontrol ettiği bilgi, beceri ve yetenekler olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle yeterlilik, bir kişinin, işin gereklerine uygun olarak iş tarafından desteklenen beceri, bilgi ve tutumlara dayalı bir işi veya görevi icra etme veya gerçekleştirme yeteneğidir (Qodriyah, 2016).

1.2.1. Pedagojik Yeterlilik

Sınıflar, farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrenci gruplarının organize edilmesi ve yönlendirilmesi gereken kalabalık ve yoğun yerlerdir. Ayrıca bu gruplar, çok çeşitli görevleri yerine getirmek için uzun süreler boyunca düzenli olarak toplanırlar. Birçok olay aynı anda meydana gelir, öğretmenler koşullara sık sık ve hemen tepki vermelidir ve olayların gidişatı genellikle tahmin edilemez. Bu tür ortamlarda öğretmek, olayları yönetmek için oldukça gelişmiş bir yetenek gerektirir (Doyle, 1990). Bir öğretmenin işle ilgili sorumluluklarını yerine getirme başarısını belirleyen önemli beceriler, pedagojik yeterlilik olarak tanımlanmıştır. Pedagojik olarak yetkin bir öğretmen olarak kabul edilmek için eğitimciler, bilgiyi yönetebilmeli, problem çözebilmeli ve öğrencilerle aktif olarak iletişim kurabilmelidir. Ayrıca öğretmenler, öğretmekle görevlendirildikleri müfredat hakkında bilgili olmalı ve öğrencilerinin karşılaştığı zorlukları bilmeli ve anlamalıdır (Edmond ve Hayler, 2013). Öğrenme süreci açısından pedagojik yeterlilik, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini yönetme yeteneğidir (Karsana, Suyeni ve Perbowosari, 2020). Öğretim yeterliliği, öğretmenlerin sahip olduğu ve aynı zamanda etkili bir öğrenme süreci oluşturmak için kullanılan bir dizi yetenek, bilgi ve inançtır (Saeed ve Mahmood, 2002).

Pedagojik yeterlilik üzerine birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları şu şekildedir. Pedagojik yeterlilik, öğretmenlik mesleğini icra etmek için önemli bir gerekliliktir (Liakopoulou, 2011). Pedagojik yeterlilik, öğrencilerin özelliklerini anlama, teorileri ve öğrenme ilkelerini öğrenme, müfredat geliştirme, öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin potansiyellerini geliştirme, öğrencilerle iletişim becerileri ve ölçme ve değerlendirme becerileri ile ilgili bir beceridir. Pedagojik yeterliğin vücut bulmuş hali, öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirleyen, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, sınıfları farklı özelliklere göre düzenleyen, öğrenme davranışındaki sapmaların nedenlerini bilen, potansiyellerini ve eksikliklerini geliştiren ve hümanist eylemler içeren aktiviteler profilidir (Kirchgasser, 2018).

Pedagojik yeterlilik genellikle bir bireyin belirli eğitim rollerini üstlenmesi için gereken asgari mesleki standartları ifade etmek için kullanılır. Öğretme yeteneği düşük olan öğretmenler vasıfsız olarak adlandırılırken, öğretme yeteneği yüksek olan öğretmenler yetenekli ve pedagojik olarak yetkin olarak kabul edilir. Son zamanlardaki eğitim araştırmaları, öncelikle, pedagojik açıdan yetkin öğretmenlerin, öğrencilerin yeni şeyler yapmalarını sağlamak için becerilerini tutarlı ve anlaşılır bir şekilde kullanabilecekleri, sınıflarda 21. yüzyıl eğitim ortamları oluşturmaya odaklanmıştır (Channa ve Sahito, 2022).

Pedagojik yeterlilik, eğitim ve öğretim niteliklerini ifade eder. Pedagojik yeterliliği değerlendirirken, öğretimin kalitesi birincil düşünce olmalıdır. Eğitim ve öğretimi planlama, başlatma, yönetme ve geliştirme yeteneğinin yanı sıra ilgili konudaki araştırma, konu didaktığı ve öğretim temelinde araştırmaya dayalı öğretim sağlama yeteneği gibi kapsam, genişlik ve derinlik de önemlidir. Pedagojik Yeterlilik, öğretmenler tarafından kesinlikle hakim olunması gereken bir yeterlilik türüdür. Temel olarak pedagojik yeterlilik, öğretmenlerin öğrencilerin eğitimini yönetme yeteneğidir. Pedagojik yeterlik, öğretmenlerin öğretme becerilerinin üç yönüyle başa çıkma becerilerini ifade eder; yani ders planlama, öğretme ve öğrenme sürecini uygulama ve öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme (Qodriyah, 2016). Pedagojik yeterlilik, öğretmenlerin bir öğrenme programı planlama yeteneğini, etkileşim kurma veya öğrenme sürecini yönetme yeteneğini ve bir değerlendirme gerçekleştirme yeteneğini içeren öğrenmeyi yönetme yeteneğidir (Akhyak, Idrus ve Abu Bakar, 2013). Pedagojik yeterlilik, başarılı öğretmenin derin konu bilgisine, teori ve araştırmayı öğretme ve öğrenme ile ilişkilendirmeye, bilgi ve becerileri rasyonel bir bağlamda eşzamanlı olarak kullanmasına dayanan bilgi ve becerilerden oluşur (Sahana ve Vijila, 2015). Pedagojik yeterlilik, öğretmenlerin sınıfta başarılı olmak için ustalaşması gereken, doğuştan gelen değil, öğrenilen ve öğretilen becerilerin, bilgilerin, tutumların ve motivasyonel değişkenlerin etkileşimi olarak tanımlanmıştır (Kunter ve Ark., 2013). Pedagojik yeterlik, öğretmenin öğrencilerinin öğrenmesini teşvik eden tutum, bilgi ve becerileri düzenli olarak uygulama yeteneği ve isteği olarak tanımlanabilir. Bu, hedeflenen hedeflere ve mevcut çerçeveye uygun olarak gerçekleşir ve öğretmenin kendi yetkinliğinin ve ders tasarımının sürekli gelişimini gerektirir (Giertz, 2003). Pedagojik yeterlilikler, öğrencilere etkili öğretim görevlerini yerine getirmede bir öğretmenin iş performansını etkilemiştir. Yüksek düzeyde yeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına yardımcı olmanın yanı sıra onları çok yönlü öğrenciler haline getirirler (Mustafa, 2013). Yüksek düzeyde pedagojik yeterlilik sergileyen öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına, beslenmesine ve bakımına duyarlıdır. Öğrencilerinin bakış açılarını göz önünde bulundurup, sert disiplin uygulamalarından kaçınırlar. Bununla birlikte, bir öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vererek ve olumlu ilişkiler geliştirerek güçlü bir sınıf topluluğu oluşturduğunda, öğrenciler öğrenmeye daha ilgili ve hevesli olma eğilimindedirler (Klem ve Connell, 2004).

Pedagojik yeterlilik tanımlarında yer alan bileşenler, çeşitli (gerçek, değişime dayalı profesyonel geçmişe sahip) bağlamlarda, çeşitli uygulama düzeylerinde ve farklı zorluk derecelerinde (basitten karmaşığa) ortaya çıkan

belirli faktörlerin belirli bir desteğe sahip olduğu amacının yerine getirilmesi için etkinleştirilir. Nihai bir eğitim amacına/standartlarına ulaşmak için (yetenek, tutum, zamansal, maddi, kültürel, örgütsel) kaynakların dikkate alınması gerekir (Suciu ve Mata, 2011).

Tablo 1.1. Pedagojik yeterliliklerin tanımlanmasında yer alan kriterler (Suciu ve Mata, 2011)

Aşamalar	Bileşenler	Faktörler	Bağlam	Uygulama Seviyesi	Amaç / Standart
Aktarma/ Ekleme/ Öğretim	Yeterlilik bilgilerine ulaşma / Öğrenme içeriği	Fiziksel (bilişsel öğrenme kapasitesi)	*Eğitici (kurumsal/ailesel) *Psikolojik (davranışsal/çevresel)	Bireysel	Bireyin gelişimi (uzun vadeli) Yeterlilikler; - Motivasyon artışı;
Bilgiyi bir anlam ağına dahil etme	Bilgi	Entelektüel (karar verme kapasitesi)	*Etkileşimli (kişiyeye özel/profesyonel)	Takım	- Bireysel, toplu ve yönetsel gelişme
Bilgiyi bulunulan şartlar içinde uygulama	Yetenekler/Beceriler	Davranışsal/Fonksiyonel (adaptasyon gücü)	*Yönetim (geleneksel/yenilikçi)	Grup	Sorumluluk; -Kişilerarası gelişim
Yeteneği tutumla birleştirmek	Performans	Enstrümantal (becerileri ve kaynakları motivasyonla ele alma)	*Örgütsel (sınıf yönetmek/müfredat yönetmek) *Sosyal (sınıf, ırk, cinsiyet, yaş)	Örgütsel	İletişim; Modellerinin geliştirilmesi/iyileştirilmesi
Yetkinliğe ulaşmak	Uygunluk ve Etkililik	Eylemsel (becerileri maksimum seviyede kullanmak)	*Ekonomik (kamu/özel okul) *Gelişmiş (zayıf/gelişmiş ülke) *Kültürel (etnik, din)	Toplum	Müfredat; - Mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi

Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri hakkında belirlenenlere dayalı olarak toplum yanlısı, teşvik edici bir öğrenme ortamının üçlü bir modelini önermiştir.

Model önerileri şunlardır:

(a) Öğretmenlerin yeterliliği, destekleyici öğretmen-öğrenci sınıf ilişkilerinin geliştirilmesinde önemliydi.

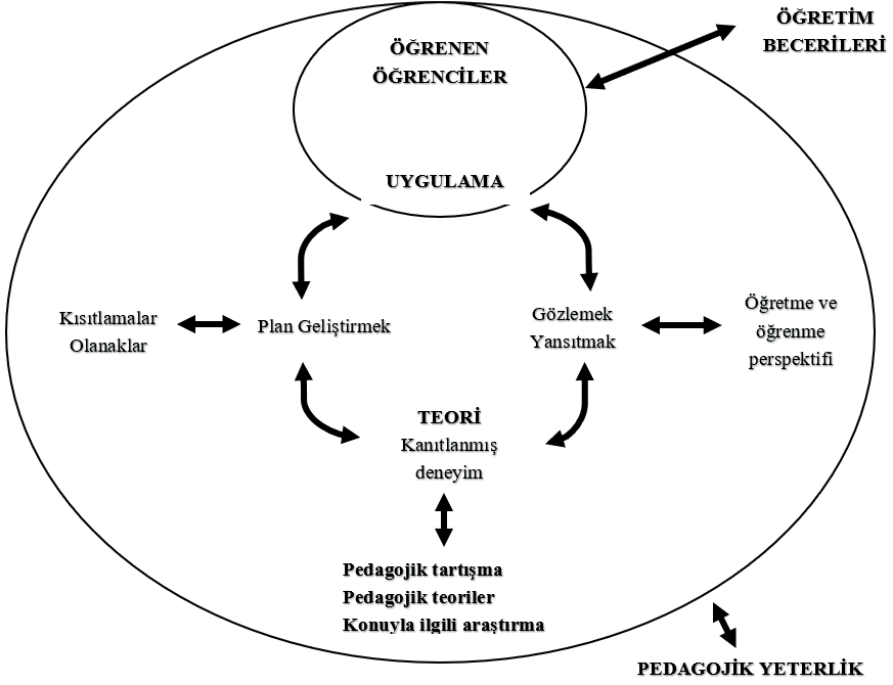
(b) Yüksek düzeyde yeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesine ve öğrencilerin sınıf davranışlarının yönetimine rehberlik etmek için ifadelerini ve sözlü desteklerini kullanarak daha proaktif ve etkili sınıf yönetimi stratejileri sergilediler.

(c) Yüksek düzeyde yeterliliğe sahip öğretmenler, sınıfta seçkin rol modelleri olarak sosyal ve duygusal bir müfredatı modelleyerek öğrencilerine değerleri aşıladılar.

Pedagojik açıdan yeterliliği yüksek olan öğretmenler, sınıftaki öğretimsel sorumluluklarının yanı sıra yüksek öz-farkındalığa sahip, toplum yanlısı değerler sergileyen, sorumlu kararlar veren ve duygularını, davranışlarını ve başkalarıyla olan ilişkilerini yönetmede daha başarılıdır.

Bir öğretmenin etkililiğinin öğrenciler üzerinde uzun yıllar kalıcı etkiler yarattığı bilinmektedir. Son derece etkili öğretmenler, planlama, organizasyon, öğretim ve değerlendirme becerileri ile ön plana çıkarlar. Bir öğrencinin başarısını sağlamak için öğrencilerin öğretim hedeflerini belirleyebilir ve deneyimlerine, bilgilerine ve eğitimlerine dayalı olarak her öğrenci için hedefler belirleyebilirler (Tucker ve Stronge, 2005).

Pedagojik yeterlilik, konu alanındaki sağlam, geniş ve güncel bilgilerin yanı sıra öğrenci öğrenimi ve konu temelli öğretme ve öğrenme konularıyla ilgili bilgilere dayanmaktadır. Aynı zamanda, kişinin kendi mesleki rolüne bağlı olduğu için, zaman içinde öğretme, öğrenme ve pedagojik gelişime yönelik yansıtıcı ve eleştirel bir yaklaşımı gerektirir. Pedagojik yeterlilik, başarılı öğretim ve öğretimin geliştirilmesinin yanı sıra değerlendirmeler ve öğrenci öğrenimi ile gösterilir. Öğrencilerin nasıl öğrendiğine dair hem genel hem de konuya özel bilgi, pedagojik yeterliliğin sürekli gelişiminin mümkün olması için bir ön koşuldur. Aşağıdaki şekil pedagojik yeterlilik kavramının karmaşıklığını ve pedagojik açıdan yetenekli bir öğretmenin faaliyetlerini göstermektedir (Ryegård, Apelgren, Olsson, 2010). Model, Kolb'un Öğrenme Döngüsünden (Kolb, 2014) esinlenmiştir ve aslında spiral şeklinde görülmelidir, böylece pedagojik uygulama, her döngüden geçtikten sonra daha yüksek ve daha gelişmiş bir düzeye ulaşır.



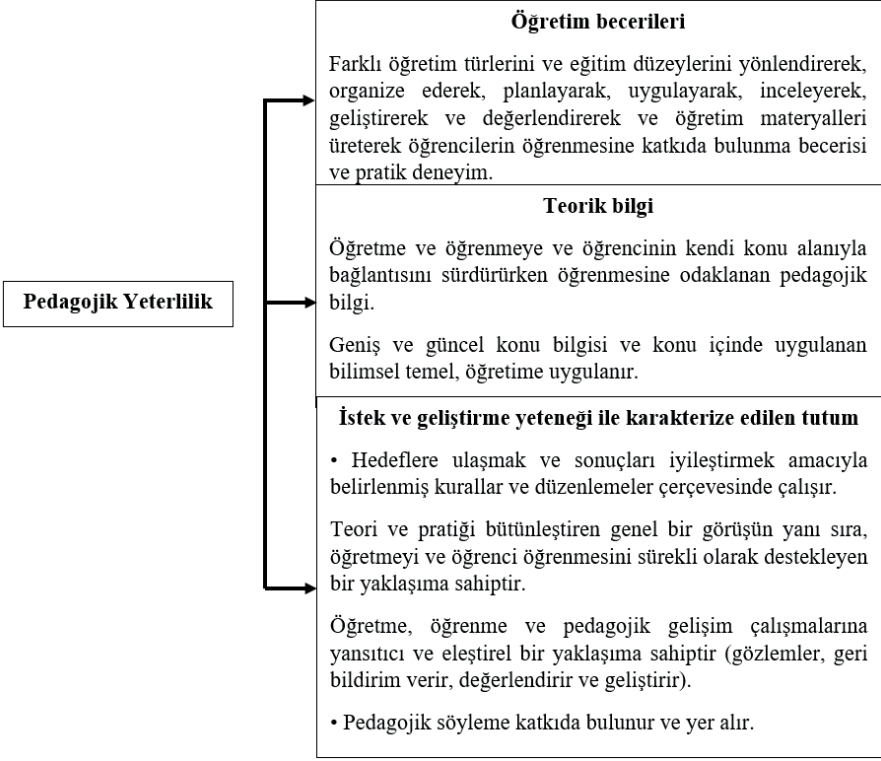
Şekil 1.2. Pedagojik yeterlik modeli (Ryegård, Apelgren, Olsson, 2010).

Pedagojik yeterlilik, kişisel gelişimi sağlamak ve başkalarının gelişimine katkıda bulunmak için pedagoji tartışmalarına katılma yeteneği ve istekliliğini de içerir. Bu katılım; kendi konu alanı içinde veya genel düzeyde ve ulusal veya uluslararası düzeyde birçok şekilde olabilir.

1.2.1.1. Pedagojik yeterlilik için değerlendirme alanları

Pedagojik yeterliliği değerlendirmek için aşağıdaki değerlendirme alanları kullanılır:

- Öğretim becerileri
- Teorik bilgi
- İstek ve geliştirme yeteneği ile karakterize edilen yaklaşım



Şekil 1.3. Pedagojik yeterlilik için değerlendirme alanları (<http://www.chalmers>)

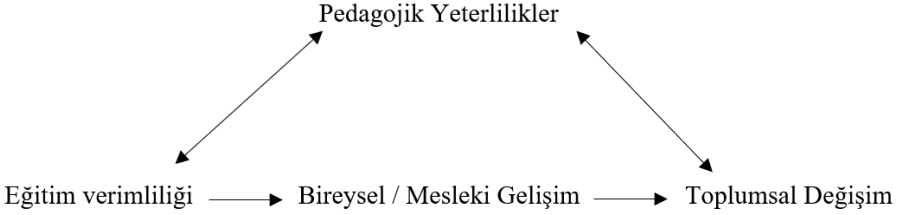
Etkili öğretmenler, öğrencilerin başarısını artırmak için konu bilgisine ve stratejilere sahiptir ve ayrıca öğrenci motivasyonu ve katılımı için çocuk gelişimi bilgisini dikkate alırlar. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etmek için bilgiyi açığa çıkarmak, olumlu bir sınıf iklimi geliştirmek ve teşvik edici bir öğrenme ortamı yaratmak için gelişimsel stratejiler kullanırlar (National Council for Accreditation of Teacher Education (2014)'den Aktaran; Jones, 2015).

Öğretmenlerin yaptıkları ve bunun sonuçları, öğretim becerilerinin hemen görünen kısmıdır. Öğretim becerilerinin değerlendirilmesi, bir öğretmenin pedagojik yeterliliğinin tüm bu yönlerini hesaba katmalıdır.

- Bilgi ve tutumlar, bir öğretmenin eylemlerini şekillendiren temel faktörlerdir.
- Öğretim becerilerini desteklemek için bilginin sürekli güncellenmesine ve yeterliliğin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

- Okul içinde ve dışında başkalarıyla işbirliği, öğretme becerisini göstermenin bir yoludur ve ayrıca onu daha da geliştirmeye yardımcı olabilir.
- İyi pedagojik liderlik ve verimli yönetim, öğrencilerin öğrenmesi için uygun koşullar yaratmak için de önemlidir (KrUUt, 2013).

Pedagojik yeterlikler, bir yandan başarıya ulaşmaya/başarı elde etmeye/verimliliğin geliştirilmesine, kalitenin oluşturulmasına, yüksek düzeyde uyumlu mesleki gelişime yardımcı olmaları ve standartlarla toplumsal değişimi etkilemeleri olarak eksenin her iki ucunda da görülebilir (Oser ve Oelkers, 2001). Suciü ve Mata (2011) Pedagojik yeterlilikleri üç önemli faktörle yakından bağlantılı olarak görmektedir. Bunlar; eğitim verimliliği (eğitimsel başarı/genel başarı/verimlilik), mesleki gelişim ve toplumsal değişim (Bkz. şekil 5).



Şekil 1.4. Pedagojik yeterliklerin birbirine bağlılığı (Suciü ve Mata, 2011)

Mâtâ & Suciü (2011) pedagojik yeterlik sınıflandırmasını aşağıdaki gibi önermektedir.

Pedagojik yeterliliklerin sınıflandırılmasına yönelik yaklaşımlar:

Genel pedagojik yeterlilikler:

- Eğitimin biçim ve boyutlarının birleştirilmesi;
- Didaktik ilkelerin gerekliliklerine saygı duymak;
- Müfredat yaklaşımlarının entegre edilmesi;
- Eğitimin amaçlarını belirlemek;
- Eğitim içeriklerinin aktarılması;
- Öğretme-öğrenme yöntem ve prosedürlerini seçmek;
- Didaktik araçların uygun şekilde kullanılması;
- Organizasyon biçimlerinin birleştirilmesi;

- Didaktik aktivitenin planlanması;
- Eğitim sürecinin değerlendirilmesi.

Özel pedagojik yeterlilikler:

- Farklı eğitim düzeyleri için (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, yüksek lisans, lisansüstü);
- Çeşitli kurum türleri için (özel okul);
- Eğitim biçimleri için (örgün eğitim, yaygın ve resmi olmayan eğitim);
- Çeşitli uzmanlıklar için (Dil ve İletişim, Matematik ve Bilimler, vb.).

1.3. Sınıf Yönetimi

İyi bir sınıf yönetimi açısından öğretmenin rolü ve sorumlulukları büyüktür. Öğretmenin sınıfta kurduğu iletişim örüntüsü, öğrencileri yönlendirme şekli ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetmesi, etkili bir sınıf yönetimi için önemli kabul edilir (Aktan & Sezer, 2018). Sınıf yönetimi, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayacak etkinliklerin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Sınıf yönetimi, öğretmenlerin ve okulların sınıf ortamlarında öğrencilerin uygun davranışlarını oluşturması ve sürdürmesi sürecidir. Sınıf yönetimi stratejilerini uygulamanın amacı, prososyal davranışı geliştirmek ve öğrencinin akademik katılımını arttırmaktır (Emmer ve Sabornie, 2015). Sınıf yönetimi, bir eğitimcinin öğrenci başarısına ve öğrenimine elverişli bir sınıf ortamını sürdürmek için kullandığı yöntem ve stratejiler olarak tanımlanır (Hans ve Hans, 2017). Sınıf yönetimi, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarına katılımın yönlendirilmesi ve denetlenmesi, öğrenim yaşantılarına katılımı engelleyen davranışların öğrencilerin kendilerine saygı duymasını, yeni davranışlar kazanmasını ve üretken olmasını sağlayacak şekilde değiştirilmesi gibi operasyonel süreçleri kapsar (Özyürek, 2005). Sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini destekleyen bir ortam oluşturmak ve sürdürmek için yaptıkları eylemler olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, sınıf yönetiminin amacı düzen için düzen değil, öğrenme adına düzendir (Weinstein, 2016). Sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrencileri bir ders sırasında organize, düzenli, odaklanmış, özenli, görev başında ve akademik olarak üretken tutmak için kullandıkları teknikleri ifade eder. Sınıf yönetimi stratejileri etkili bir şekilde uygulandığında, öğretmenler hem bireysel öğrenciler hem de öğrenci grupları için öğrenmeyi engelleyen davranışları en aza indirirken, öğrenmeyi geliştiren davranışları en üst düzeye çıkarır (Kareva ve Qorri, 2020). Diğer bir tanımla sınıf yönetimi, eğitim öncesi

planlamaya, sınıfta öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak materyalleri düzenlemeye, uygun olmayan öğretim hızıyla başa çıkma ve sınıf düzeninde öğrenci davranışlarını kurallarla kontrol ederek olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya katkı sağlayan süreçlerin tümüne verilen isimdir (Robison, 2020).

Sınıf yönetimi; mekanın, zamanın, etkinliklerin, malzemelerin, emeğin, sosyal ilişkilerin, öğrencilerin davranışlarının yönetimi gibi birçok yönü içerir. Bu nedenle, bu kavram, fiziksel alanı düzenleme, sınıf prosedürlerini tanımlama ve uygulama, öğrenci davranışlarını gözlemleme, disiplinsiz davranışlarla başa çıkma, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu teşvik etme gibi öğretmen tarafından sınıfta üstlenilen çok çeşitli etkinliklerle ilişkilendirilir (Watkins ve Wagner, 2000). Öte yandan sınıf yönetimi, öğrenme, sosyal etkileşim ve öğrenci davranışı da dahil olmak üzere sınıftaki çok sayıda etkinliği denetlemek için öğretmen çabalarını tanımlayan daha geniş, şemsiye bir terimdir (Martin ve Yin, 1997). Sarıtaş (2005) sınıf yönetimini; “eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim faaliyeti, teknoloji, mekan, zaman, öğretmen ve öğrenci arasında etkili koordinasyon ile öğrenmeye elverişli ortam ve düzenin sağlanması ve devam ettirilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Bir sınıfı yönetmeyle ilgili pek çok pedagojik strateji olmasına rağmen, ortak bir payda, öğrencilerin başarılarına izin veren bir ortamda olduklarını hissetmelerini sağlamaktır (Hans ve Hans, 2017). Sınıf yönetimi, güvenli ve teşvik edici öğrenme ortamı yaratmayı ifade eder. Bu terim, öğretmenin kişiliğini, yeteneklerini ve tüm mesleki rollerini ortaya çıkarmak için tasarlanmış profesyonel davranışını ve ayrıca bir grup öğrencide gerçekleşen süreçleri ve bu süreçlerin sonuçlarını birleştirir. (Wang, Haertel ve Walberg 1993).

Sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin hoşgörü, örnek davranış ve öğrenmeye hitap eden yapılandırılmış bir ortamda davranışsal, sosyal ve akademik başarı kazanmalarıdır. Etkili sınıf yönetimi, çocukların gelişmesi için güvenli, adil ve kurallara dayalı bir öğrenme ortamı yaratan stratejilerin uygulanması anlamına gelir. Pozitif pekiştirme, yüksek beklentiler ve disiplin yoluyla öğrencilerin öğretmenin ve sınıfın prosedürlerini ve beklentilerini anlamalarına teşvik eder ve onlara yardımcı olarak, bağımsızlık aşılar ve öğrenci gelişimini artırır (Hans ve Hans, 2017). Sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için bir öğretmenin öğrencileri, mekanı, zamanı ve materyalleri organize etmek için yaptığı her şeyi öğrenmeleri için öğrencilere daha fazla fırsat sağlamaktır. Öğretmenler, öğrencilerin uygun davranış kalıpları geliştirmelerine izin veren maksimum

potansiyellerini gerçekleştirebilmelidir. Öğretmenler beklenmedik olaylarla başa çıkmalı ve etkili sınıf yönetimi stratejileri kullanarak öğrenci davranışlarını kontrol etme becerisine sahip olmalıdır. Etkili sınıf yönetimi ve olumlu sınıf iklimi oluşturma, tüm öğretmenler için temel hedeflerdir (Sieberer-Nagler, 2016). Öğrenci akademik başarısı, sınıf yönetiminin bir amacıdır. Öğretmenler, öğrencileri sınıfta ve okulda kabul edilen davranış ve çalışma kalitesi konusunda uyararak yüksek beklentileri destekleyerek öğrenci başarısını yaratır. Bu, devam eden teşvik, olumlu akran katkısı, kurallara bağlılık ve modelleme yoluyla gerçekleşir (Hans ve Hans, 2017).

Sınıf yönetiminin pedagojik yönü ise, öğrencilerin genellikle birbirinden farklı gelişim düzeylerine sahip olduğu, dolayısıyla öğrencilerin farklı materyal, yöntem ve yaklaşımlar talep ettiğini göstermektedir. Aynı şekilde öğrencilerin durumları, yetkinlikleri, ulaştıkları hedefler de farklıdır. Ayrıca psikolojik yönü, öğrenme sürecinin varyasyonlar içermesini ifade eder. Öğrencilerin konuyu yakalama ve anlama biçimleri aynı olmayıp, öğrenme biçimleri de değişiklik göstermektedir (Sahib, Danim, Sahono ve Somantri, 2021).

Sınıf yönetimi becerilerinin temel boyutları olarak Bru, Stephens ve Torsheim (2002) şunları dikkate almaktadır:

- 1) Akademik destek sağlamak,
- 2) Duygusal destek sağlamak,
- 3) Tüm sınıfı dikkatli ve eş zamanlı olarak izlemek
- 4) Çatışma yönetimi

Wolfgang ve Glickman'ın (1996) Sınıf Yönetiminin Üç Temel Modeli

İlgili-Dinleyen Ya da Müdahale etmeyen	Yüzleştiren-Anlaşma sağlayan Ya da Etkileşimci	Kurallar/Ödül ve Ceza Ya da Müdahaleci
--	---	--

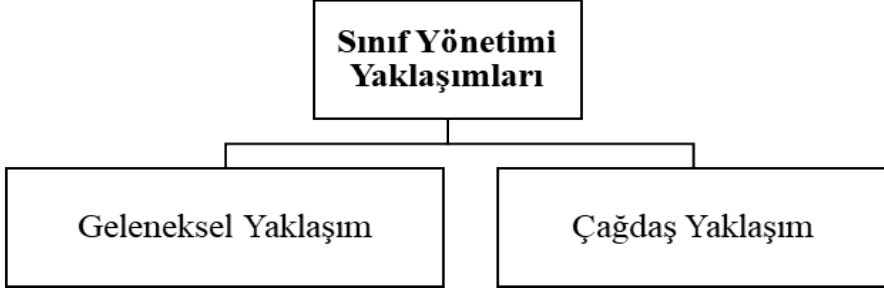
1.3.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Öğretmen, öğrenci ve çevre ile ilgili faktörler sınıf yönetimini bozma eğilimindedir. Öğrencileri ilgilendiren faktörler, öğrenci ihtiyaçlarını, kültürel değerlerini, öğrencilerin zekasını ve öğrencilerin aile geçmişini içerir. Çevresel faktörler, yanlış bina, yetersiz fiziksel tesisler ve okul iklimini kapsar. Zayıf motivasyon, eski öğretim yöntemleri, sözlü ve sözlü olmayan davranışlar ve eski içerik ise öğretmenlerle ilgilidir. Bütünsel olarak, bir

öğretmen, öğrenme süreci boyunca sistemi sağlam tutmaktan ve kontrol etmekten sorumlu tutulur (Sarıçoban ve Sakızlı, 2006).

1.3.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimine yönelik birçok yaklaşım vardır fakat, öğrencileriniz için en uygun yaklaşımı seçmek, etkili bir sınıf yönetiminin anahtarıdır (Evertson ve Neal, 2006). Geleneksel yaklaşım ve çağdaş yaklaşım olmak üzere iki temel yaklaşım vardır.



1.3.2.1. Geleneksel yaklaşım

Geleneksel yaklaşımlar, bireylerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını ön planda tutan davranışçılığa dayanmaktadır. Öğrencilerden sınıf içi kurallara uymaları beklenir. Sınıf içinde öğretmen aktiftir ve öğrencinin pasif olması beklenir. Sınıf kuralları öğretmen tarafından belirlenir ve sadece öğretmen tarafından değiştirilebilir ve bu kurallar oldukça katıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin fikir ve görüşlerine ihtiyaç duyulmaz. Sınıf bir bütün olarak ele alınır ve bireysel farklılıklar görmezden gelinir (Demirtaş, 2009).

1.3.2.2. Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları, öğrenme sürecini engelleyen geleneksel yaklaşımlara bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Çağdaş yaklaşımların en belirgin özelliği öğrenci merkezli olmasıdır. Öğrenci merkezlilik, öğrencilerin fikir ve düşüncelerine değer vermeyi gerektirir (Kauffman ve diğerlerinden Akt. Alabay ve Zorba, 2012). Bu yaklaşımın ortak noktası öğrencidir. Sınıf bir bütündür ve bir düzeni ifade eder. Böylece eğitim ortamı iç ve dış unsurlarının olumlu bir şekilde ortak noktası olmaktadır (Aydın, 2004).

Tablo 1.2. Geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki farklar (Alabay ve Zorba, 2012)

Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımları
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen merkezli • Katı ve değişmez kurallar • Kurallar öğretmenler tarafından belirlenir • Öğrencilerin sınıf yönetiminde söz hakkı yoktur. • Yalnızca okul içi dikkate alınır (İç Faktörler) • Öğretmen tek yetkilidir • Yabancılaşma • Sınıfta otokratik atmosfer • Öğrenciler pasiftir • Kınama, yargılama ve cezalandırma • Hedefler öğretmenler tarafından belirlenir • Öğrencilerden bilgiyi ezberlemeleri beklenir 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci merkezli • Esnek kurallar • Öğretmenler ve öğrenciler kuralları birlikte oluşturur • Öğrencilerin sınıf yönetiminde söz hakkı vardır • Hem okul içi hem de okul dışı dikkate alınır (İç ve Dış faktörler) • Merkezi otorite yok • Gelişimi teşvik eder • Sınıfta demokratik atmosfer vardır • Öğrenciler aktif • Sınıfta tartışma ve karşılıklı anlayış • Hedeflere tüm sınıf tarafından karar verilir • Öğrencilerden bilgi üzerine düşünmeleri, sorgulamaları ve yeni bilgiler oluşturmaları beklenir.

1.3.3. Sınıf Yönetim Stilleri

Öğretmenlerin eylemlerini şekillendiren faktörlerden biri de sınıf yönetim biçimleridir. Öğretmenler, öğretme-öğrenme etkinliklerini kolaylaştırmak için çeşitli sınıf yönetimi stilleri seçebilirken, muhtemelen farklı stilleri benimseyebilirler. Sınıf yönetimi stillerini benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarına ve öğretim etkinliklerine yönelik tepkilerini belirlemede etkisi olabilir. Farklı sınıf yönetimi stilleri ve stratejileri kullanmak, öğretmenlerin güvenli, çoğulcu ve etkili öğrenme ortamını teşvik etme başarısının kritik bir parçası haline gelir (Osakwe, 2014). Sınıf yönetim stilleri, öğretmenlerin sınıf davranışlarını etkileyen faktörlerden biridir (Rahimi ve Asadollahi, 2012). Öğretmenin öğrencilerle olan katılımının derecesi ve öğretmenlerin öğrencileri üzerinde uyguladığı kontrol türü, sınıf yönetimi stili olarak adlandırılır (Burden, 2020). Sınıf yönetimi stilleri, bir öğretmenin öğrencileri yüksek kaliteli bir eğitim almaya teşvik eden sağlıklı ve üretken bir öğrenme ortamı yaratma başarısının ayrılmaz bir parçasıdır (Jones, Bailey ve Jacob, 2014). Öğretmenler deneyim kazandıkça tercih ettiği stillerde farklılık göstermekle birlikte belli bir konuyu ele alırken de stil farklılıkları gerçekleşebilir (Bosworth, 1997).

Sınıf yönetim stilleri birçok araştırmacı tarafından çeşitli başlıklar altında toplansa da genel olarak Bosworth (1997) tarafından önerilen dört yönetim stilini kabul etmişlerdir: baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz.

Tablo 1.3. Sınıf yönetim stilleri ölçeği ve Türkçe'ye uyarlanmış türlerinin sınıflandırılması

<i>Sınıf Yönetim Stili Alt Boyutları</i>			
<i>Bosworth 1997</i>	<i>Ekici 2004</i>	<i>Akman ve Umay 2007</i>	<i>Aktan ve Sezer 2018</i>
<i>Authoritarian</i>	<i>Otoriter</i>	<i>Otorite Yanlısı Profil</i>	Baskıcı SYS
<i>Authoritative</i>	<i>Takdir Edilen</i>	<i>Otoriter Öğretmen Profili</i>	Yetkeci SYS
<i>Democratic</i>	<i>Başboş</i>	<i>Karışmama Siyaseti Güden Öğretmen Profili</i>	Serbest SYS
<i>Laissez- faire</i>	<i>Aldırmaz</i>	<i>Kayıtsız Profil</i>	İlgisiz SYS

1.3.3.1. Baskıcı Sınıf Yönetim Stili

Baskıcı öğretmen, öğrencilere katı sınırlar ve kontroller koyar. Sıralar genellikle düz sıralar halindedir ve herhangi bir sapma yoktur. Öğrenciler dersin başında yerlerinde olmalıdır ve ders boyunca sıklıkla yerlerinde kalırlar. Bu yapıya sahip öğretmen nadiren izin verir veya mazeretli devamsızlıkları kabul eder. Sınıf çoğu zaman sessizdir. Öğrenciler, öğretmenin sözünü kesmemeleri gerektiğini bilirler. Sözlü alışveriş ve tartışmanın cesareti kırıldığı için, baskıcı öğretmenin öğrencilerinin iletişim becerilerini öğrenme ve/veya uygulama fırsatı yoktur. Bu öğretmen şiddetli disiplini tercih eder ve çabuk itaat bekler. Bu sınıfta öğrencilerin yönergeleri izlemesi ve neden diye sormaması gerekir (McGinty, 2000). Özellikle baskıcı bir tarza sahip olan öğretmenler, sınıfta “zor” unsurunu kullanarak öğrenci üzerinde baskı kurmaya çalıştıkları, sınıf kurallarına bağlı kaldıkları ve öğrencilerin kararlarını dikkate almadıkları bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışırlar. Bu kategorideki öğretmenler “kontrol” faktörünü en üst düzeyde kullanmakta ve sınıfta ceza yaklaşımının kullanılması gerektiğine inanmaktadırlar (Bosworth, 1997). Baskıcı yönetim tarzı, yöneticinin (öğretmenin) benmerkezci olduğu tiptir. Öğretmen sonucun peşindedir ve kendine inanır. Çoğunlukla, kararlar öğretmen tarafından verilir, ne yapılması gerektiğini dikte eder ve öğrenciler şikayet etmeden takip eder. Öğrencilerle ilgili karar alınmadan önce istişare yapılmaz. Sınıf yönetimi tarzlarının ve tekniklerinin etkili olduğu, ancak onu sınıfta uygularsa ve etkili olduğu kanıtlanırsa söylenebilir. Bazı öğretmenler,

öğrencilerin uyması için kendi kurallarını koyar, ancak öğrencilerin kuralların oluşturulmasına dahil olması iyidir. Kurallar sınıftaki herkes tarafından kabul edilirse ve öğrenci kuralı çiğnerse herkes kendi eyleminden dolayı kendini suçlu hissedecektir (Okwori, Owodunni ve Balogun, 2015). Aydın (2017) baskıcı sınıf yönetim stilini; Kural koyma ve uygulama, Emir verme-direktifler yönelme, Yumuşak cezalar verme, Yakın kontrol, Dışlama ve soyutlama olarak beş boyutta kavramlaştırmıştır.

1.3.3.2. Yetkeci Sınıf Yönetim Stili

Yetkeci öğretmenler sınıfta mantıksal nedenlere dayalı kurallar uygulamaya çalışırlar. Öğrencileri azarlamak yerine kibarca uyarmak esastır. Sınıf iklimi genellikle olumludur ve öğretmenler öğrencilere içtenlikle davranır. Eleştiriye ve tartışmaya açık kontrollü bir öğrenme ortamı vardır (Bosworth, 1997). Yetkeci öğretmen, öğrencilere sınırlar ve kontroller koyar, ancak aynı zamanda bağımsızlığı da teşvik eder. Bu öğretmen genellikle kuralların ve kararların arkasındaki nedenleri açıklar. Bir öğrenci rahatsız edici ise, öğretmen kibar ama kesin bir uyarı yapar. Bu öğretmen koşulları dikkatli bir şekilde değerlendirdikten sonra bazen disiplin uygular. Yetkeci öğretmen ayrıca eleştirel tartışmalar da dahil olmak üzere önemli ölçüde sözlü etkileşime açıktır. Öğrenciler, ilgili bir soruları veya yorumları varsa öğretmenin sözünü kesebileceklerini bilirler. Bu ortam, öğrencilere iletişim becerilerini öğrenme ve uygulama fırsatı sunar (McGinty, 2000).

1.3.3.3. Serbest Sınıf Yönetim Stili

Serbest Sınıf Yönetim Stili profiline sahip öğretmenler, sınıf içinde esnek bir ortam yaratmayı amaçlar. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerine değer verirler (Bosworth, 1997). Serbest bırakıcı öğretmen, öğrenciler üzerinde çok az talepte bulunur veya çok az kontrol uygular. “Kendi işini yap” tam olarak bu sınıfı tanımlamaktadır. Bu öğretmen, öğrencinin dürtülerini ve eylemlerini kabul eder ve davranışlarını izleme olasılığı daha düşüktür. Bununla birlikte, bu aşırı hoşgörülü tarz, öğrencinin sosyal yeterlilik ve öz denetim eksikliği ile ilişkilidir. Öğretmen çok müsamahakâr olduğunda öğrencilerin sosyal olarak kabul edilebilir davranışları öğrenmeleri zordur. Üzerlerine çok az talep yüklendiğinden, bu öğrencilerin genellikle başarmak için daha düşük motivasyonları vardır (McGinty, 2000). Serbest yönetim tarzı, “Umurunda değil tutumu” içeren sınıf yönetimi tarzı türüdür. Sınıfta öğrencilerin sorunlarına karşı pasif bir tavır alır. Bir öğrencinin sınıfta yaptığı her şey, öğrenciyi tatmin ettiği sürece öğretmen tarafından kabul edilebilir. Öğretmen, düşük performans ve sınıf hedeflerine çok az ulaşılmasına neden olan bağımsız kararlardan yoksundur (Okwori ve Ark., 2015). Serbest

yönetim stiline sahip öğretmen birkaç kural koyar; uygularken tutarlı olmayabilir. İstenmeyen öğrenci davranışlarını ele almayabilir, öğrencilerden çok kendisini önemser (Wong ve Wong, 2001). “Kendi işini kendin yap” ifadesi bu stili en iyi şekilde tanımlamaktadır. Öğretmen, öğrencinin duygularını incitmemek için çaba gösterir. Öğretmenin öğrenciyi geri çevirmesi, kuralları uygulaması çok zordur (Ekici, 2004).

1.3.3.4. İlgisiz Sınıf Yönetim Stili

İlgisiz sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenler, öğrenciler üzerinde herhangi bir disiplin ve baskı uygulama eğiliminde değildirler. Bu öğretmenler, öğretme öğrenme sürecinin etkililiğine odaklanmadan sınıfta zaman geçirmeye çalışırlar. Öğrencilere karşı da duyarsızdırlar (Bosworth, 1997). İlgisiz öğretmen sınıfa pek dahil değildir. Bu öğretmen öğrencilerden, eğer varsa, çok az talepte bulunur ve genellikle ilgisiz görünür. İlgisiz öğretmen öğrenciler pek zorlamazlar. Bu nedenle, genellikle sınıf hazırlığının bu çabaya değmeyeceğini düşünür. Saha gezileri, özel projeler gibi şeyler söz konusu değildir. Bu öğretmenler ders öncesi hazırlığı gerekli görmezler. Bazen, her yıl aynı malzemeleri kullanır. Ayrıca sınıf disiplini de yoktur. Bu öğretmen, öğrencileri disipline edecek becerilerden, güvenden veya cesareten yoksun olabilir. Öğrenciler, öğretmenin kayıtsız tavrını hisseder ve yansıtırlar. Buna göre, çok az öğrenme gerçekleşir. Herkes sadece “harekete geçer” ve zaman geçirir. Bu eğitime uzak ortamda, öğrencilerin iletişim becerilerini gözlemlemek veya uygulamak için çok az fırsatı vardır. Kendilerine yöneltilen çok az talep ve gösterilen çok az disiplinle, öğrencilerin başarı motivasyonları düşüktür ve öz denetimden yoksundurlar (McGinty, 2000). İlgisiz stilde öğretmen, öğrencilere fikirleri empoze etmez ve genellikle sınıf hazırlığının önemli olmadığını düşünür. Yıllar sonra aynı materyalleri öğretim için kullanmaya devam ederler. Öğrencilerin istedikleri her şeyi yapmalarına izin verir. Öğrencilerin duygularını, eylemlerini kabul eder ve onları izlemekle ilgilenmez (Santrock, 2014). İlgisiz yönetim tarzında, öğretmen derse çok dahil olmadığında, öğrenciler ders başarısını etkileyen daha düşük motivasyona sahip olabilir. Öğretmenin birkaç kuralı veya talebi vardır ve ilgisiz görünür, öğrencileri disipline edecek özdenetim ve güvenden yoksundur (Wong ve Wong, 2001).

Yukarıda da belirtildiği gibi, öğretmenlerin benimsediği sınıf yönetim biçimleri, öğrenme ortamının düzenlenmesinde önemli bir husustur. Öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetim biçimi, öğretme-öğrenme sürecinde öğretim yöntem, teknik, model ve öğretim materyallerini, sınıf düzenlemelerini, öğrencilerle iletişimlerini vb. etkiler (Aslan, 2022).

1.4. İletişim

İnsan, çevresiyle sürekli etkileşim ve iletişim halindedir. İnsanlar arasında gerekli bilgilerin üretilmesi ve transfer edilebilmesi için iletişime ihtiyaç vardır (Uğurlu, 2013). İletişim, karşıdakiyle yüzleşmek ve mesajını etkili bir şekilde iletmek için akıl ve cesaret gerektiren dinamik bir süreçtir. Alıcıya aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşünceler için sözcükler ve diğer sözlü semboller kullanılır. Alıcı ise bu sembolleri ya doğrudan ya da çeşitli kanallar aracılığıyla alır ve kendisinde anlamlandırır (Hoşgörür, 2003). Mesajı açık ve anlaşılır bir şekilde ilettiğimizde iletişim süreci başarılı olur. Etkili iletişim, her türlü durum ve koşulda mesajını iletmeli ve kabul etmelidir. İyi iletişim, öğretmenlik mesleğinde etkililik için güçlü bir araç olarak kabul edilir (Monika Srivastava, NA). İletişim, insan işleyişinin en temel unsurlarından biridir çünkü güçlü, sağlıklı kişilerarası ilişkilerin temel taşıdır. Kişilerarası ilişkiler iletişim yoluyla başlar ve gelişir. İletişimin kalitesi, kişiler arası ilişkilerin kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Ve bu kişilerarası ilişkilerin kalitesi genellikle kendileri hakkında ne hissettiklerini etkiler ve bu durum kişilerarası ilişkilerde etkili iletişimin neden bu kadar önemli olduğunu anlamayı kolaylaştırır (Erozkan, 2013). Genel olarak iletişim, bilgiyi sözlü ve sözlü olmayan yöntemlerle veren kişiden bilgiyi alan kişiye kadar bilgi alışverişi süreci olarak tanımlanabilir. En yaygın iletişim yöntemi, alınan mesajla ilgili geri bildirimle birlikte iki yönlü bir süreç olduğu belirli bir dili kullanan sözlü iletişimdir. İletişim ayrıca belirli bir amaç doğrultusunda fikir, fikir ve bilgi alışverişini de içerir. Sözlü iletişimin yanı sıra, semboller veya tabelalar kullanılarak da bilgi alışverişi yapılabilir. İletişim, sembolik etkileşim yoluyla aynı anda meydana gelen paylaşma ve anlam verme olarak da tanımlanmıştır (Seiler ve Beall, 2005). Katz (2014)'a göre iletişim, insanlar arasında bilgi aktarım sistemi anlamına gelir. İfade edici iletişim, başkalarına bir mesaj iletmek ve böylece kendimizi ifade etme fırsatı sağlarken, alıcı iletişim başkaları tarafından gönderilen mesajı almak anlamına gelir. İletişim, mesajların anlamları ifade etmek için semboller, işaretler ve bağlamsal ipuçları kullanılarak iletiildiği ve alıcıların daha sonra davranışı etkileyen benzer bir anlayış oluşturmasını sağlayan ilişkisel bir süreçtir (Hoon, Nasaruddin ve Singh, 2017). İletişim bilgi alışverişini ve iletilmek istenen mesajları içeren bir olaydır (Crowley ve Heyer, 2015). Basit bir ifadeyle iletişim, aktarılan içeriğin göndericiden alıcıya veya tam tersi şekilde aktarılması koşuluyla, göndericiden alıcıya mesaj aktarma işlemi anlamına gelir (Ahadian, 2001). Eğitim süreçlerinde “iletişim” iki kişi, iki konu, iki düşünce veya daha fazlası arasında ilişki kurmayı; başka bir deyişle, ilişki kuran iki kişiyi yöneten bilgi, kültür ve değerler düzeyinde anlayış ve

paylaşımı içeren öğretmen ve öğrenci(ler) arasındaki düşünceleri anlamak ve paylaşmaktır (Shabani, 2005).

1.4.1. İletişim Sürecinin Unsurları

İletişimin meydana gelebilmesi için birtakım davranışın gerçekleşmesi gerekmektedir. İletişim sürecinde dikkate alınması gereken beş temel öğeden söz edilmektedir. Bunlar; gönderici(kaynak), mesaj, kanal, alıcı ve dönüt (geri bildirim)' tür (Hoşgörür, 2003).

Kaynak: Üretilen anlamlı mesajları semboller vasıtasıyla ileten kişidir (Kızıloluk, 2001). İletişim sürecinin başarısı büyük oranda göndericinin bilgi, beceri ve özelliklerine bağlıdır (Hoşgörür, 2003).

Mesaj (ileti): Gönderici tarafından iletişim sürecinin içinde yer aldığı toplumsal ortamca bilinen ifadelerle, sembol ya da simgelerle kodlanan, paylaşılmak istenilen bilgi, duygu ve düşünce ile yüklü olarak alıcıya çeşitli iletişim ortam ve kanalıyla ulaşan öğelerdir (Hoşgörür, 2003).

Kanal: Gönderici tarafından oluşturulan iletinin en az bir kanal yoluyla alıcıya iletilmesi gerekmektedir. Kanal iletilen mesajın alıcıya ulaştırılmak için kullandığı bir yoldur (Çilenti, 1992).

Alıcı: Gönderici tarafından gönderilen iletiyi alan kişidir. Başarılı bir iletişim, gönderici tarafından yollanan iletinin alıcı tarafından alınarak ona bir anlam verildiği ve bunların davranışlarla gösterildiği zaman oluşmaktadır (Hoşgörür, 2003).



Şekil 1.5. İletişim unsurları şeması (Hoşgörür, 2003)

1.4.2. İletişim Becerileri

İnsanlar her gün farklı fikirlere, inançlara, duygulara ve ihtiyaçlara sahip bireylerle etkileşime girer. Bir kişinin diğer insanlarla fikir alışverişinde bulunabilmesi, başkalarının bakış açılarını anlayabilme ve sorunları çözebilme becerisi, kişinin iletişimdeki etkinliğine bağlı olabilir. Etkili iletişim, insan yaşamının her alanında önemli bir role sahiptir. Aslında, etkili iletişimin olumlu sonuçları evde, işte ve tamamen başkalarıyla ilişkilerinde görülebilir (Hasson, 2012). İletişim olmadan, öğretme ve öğrenme süreci

gerçekleşmeyecektir. Bu nedenle, iyi iletişim becerilerine sahip öğretmenler, öğrenciler için daha başarılı bir öğretme ve öğrenme ortamı oluşturacaktır (Kenneth, 2007). Etkili iletişim becerileri, bir öğretmen için eğitimin aktarılmasında, sınıf yönetiminde ve sınıftaki öğrencilerle etkileşimde gerçekten önemlidir. Öğretmen, farklı düşünme yaklaşımlarına sahip öğrencilere öğretmek zorundadır. Öğrencilerin beceri ve yeteneklerine uygun olarak öğretmek için bir öğretmenin, öğrencileri öğrenme süreçlerine doğru motive eden bu tür iletişim becerilerini benimsemesi gerekir (Riemer, 2002). Profesyonel bir öğretmen olarak çalışmak için iletişim becerilerinin hayati olduğu kabul edilir (Fuentes, Blanco, Ortega ve Pérez, 2017). İyi iletişim becerilerine sahip birinin başkalarını etkileme potansiyeli yüksektir ve etkili iletişim stratejileri başarıya götürür (Guerrero ve Floyd, 2006). Öğretmenler olarak ne kadar etkili olduğumuz, nasıl iletişim kurduğumuzla çok ilgilidir. Fikirleri, bilgileri ve beklentileri çeşitli şekillerde iletiriz, örneğin; konuşarak, jestlerle ve diğer vücut diliyle ve yazılı olarak. Nasıl iletişim kurduğumuzun farkında olmalıyız çünkü: etkili bir şekilde iletişim kurmak, öğretmenlerin sınıfta öğrencileri motive eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir “varlığa” sahip olmasına yardımcı olabilir (Duta, Panisoara ve Panisoara, 2015).

İletişim becerileri, bir mesajın iletilmesi olarak tanımlanabilir. İletişim becerileri, iletişimin gerçekleştiği bağlamlar arasında paylaşılan anlayışı içeren bir mesajın iletilmesi olarak tanımlanabilir (Saunders ve Mills, 1999). Etkili iletişim becerileri, her türlü insani ve profesyonel ilişkiyi kolaylaştırır. Özellikle sık sık bir arada bulunmanın gerekli olduğu meslek alanlarında çalışan kişilerin iletişim becerilerine hakim olması gerekmektedir. Buna örnek olarak psikiyatristler, psikologlar, psikolojik danışmanlar, sosyal hizmet uzmanları, doktorlar, hemşireler, öğretmenler, bankacılar, avukatlar veya satış temsilcilerini sayabiliriz (Korkut, 2005). İletişim becerileri teorilerde basit görünür, ancak yeterli düzeyde iletişim becerisi elde etmek için sürekli uygulama ve derinlemesine düşünme şarttır. Basitçe ifade etmek gerekirse, iletişim becerileri, kendimizi pratiğe dökmek ve ihtiyaç duyduğumuz becerileri edinmek için tıpkı diğer beceriler gibi işlemektedir (Khan, Khan, Zia-Ul-Islam ve Khan, 2017).

Öğretmenlerin sözlü iletişim becerileri, sınıf kontrolü, öğretim teknikleri ve etkili iletişim becerilerinin kullanımı dahil olmak üzere her türlü beceride ustalaşabilmeleri önemlidir. Öğretme ve öğrenme bağlamında, iletişim sınıfta önemli bir rol oynar çünkü bilgi alışverişi bir kişiden diğerine ve bir gruptan diğerine gerçekleşir (Shukri (1997)’ den Akt. Majid, Jelas, Azman ve Rahman, 2010). Bir öğretmenin öğrencilerin iyi öğrenmesi için iyi iletişim becerilerine sahip olması gerekir. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve iyi mesleki hedeflere ulaşmak için iyi

iletişim becerilerine ihtiyaç duyarlar. Öğretimin etkililiği teknik özelliklerden çok, öğretmenin öğrencilere öğretimi yaparken benimsediği iletişim yöntemine bağlıdır. Öğretmenler, öğrencileri iyi anlamak ve öğrenciler için problemlerden kaçınmak için açık iletişime ihtiyaç duyarlar. Öğretmenlerin öğrencilere öğretmeden önce kendilerini anlamaları da gereklidir (Loss, J. 2000). Etkili iletişim, doğru anlama anlamına gelir ve alıcının mesajın doğasını ve genelliğini anlaması için iletişimi kuranın fikirlerini aktarması çok önemlidir; en azından iletişim, eğitim süreçlerinde öğretimin gerekli karşılığı olarak düşünülmelidir. Bu nedenle öğretim sürecinde yalnızca öğretmenlerin bilimsel bakış açıları ve deneyimleri etkili olmamaktadır. Öğretmen öğrencileriyle iyi bir ilişki kurmadıkça öğretim sürecinde herhangi bir kazanım ya da davranış değişikliği elde edilmez (Shabani, 2006). Hatta bazı araştırmalar iletişim becerilerinin iyi ya da kötü bir öğretmeni ortaya koyduğunu ifade etmiştir (Ahadian, 2001). Sınıf içi iletişimde başarılı bir öğretmenin sınıf içi iyi ilişkilerini, verimli bir öğrenme-öğretme ortamını, öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini ve olumlu davranışlar kazanmalarını sağlayacak en önemli faktör olduğu söylenebilir (Gülbahar ve Aksungur, 2018). Öğretmenin sınıfta öğrenciyle kurduğu iletişim doğrudan öğretime ayrılan sürede gerçekleşir. Öğretim sürecinde nitelikli bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulması, öğrenci ve öğretmen arasında etkili iletişimin kurulmasına bağlıdır (Çelik, 2003).

Etkili iletişim, birden fazla varlık arasında yorumlanan ve istenen şekilde hareket edilen kasıtlı veya kasıtsız bilgi paylaşımının sonucu olduğunda ortaya çıkar. Bu etki aynı zamanda iletişim sürecinde mesajın bozulmamasını da sağlar. Etkili iletişim, mesajın etkisini artırma potansiyeline sahip, istenen etkiyi yaratmalı ve etkiyi korumalıdır (Velentzas ve Broni, 2014). Farrell'e (2009) göre, öğretmenler sınıflarda iletişimi üç şeyi başarmak için kullanırlar: öğrencilerden ilgili bilgileri elde etmek, öğrencilerin söylediklerine yanıt vermek ve öğrencilerle paylaştıkları sınıf deneyimlerini anlatmak.

Karadağ ve Çalışkan (2009); öğretmenlerin sınıfta etkileşim ve iletişim kurabilmesi için dikkat etmesi gereken bazı kriterleri vurgulamıştır.

- Öğretmen açık ve anlaşılır bir dil kullanmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin düşüncelerini vücut tepkilerinden analiz etmeli, kendi vücut tepkilerini kontrol etmeli ve beden dilini bilinçli kullanmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencinin ilgisini azaltan dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırmalıdır.

- Öğretmenler yeterli yöntem ve teknik bilgisine sahip olmalıdır. Tüm konuları ve üniteleri öğretmelidirler.
- Öğretmen araç ve gereçlerin özelliklerini iyi bilmeli ve profesyonelce kullanmalıdır.
- Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve motive etmek için dersleri bir oyun gibi yürütmelidir. Çünkü çocuklar hayatı oyunlarla öğrenirler.
- Öğretmenler, öğrencileri motive eden araç ve gereçleri seçmelidir.
- Öğretmenler geri bildirim mekanizmasını etkin bir şekilde kullanmalı ve geri bildirimleri anında değerlendirmelidir.
- Öğretmenler derse her zaman zamanında gelip dersten zamanında ayrılmalıdır.

1.4.2.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, insanlık tarihinin herhangi bir çağında, belli bir topluluğun veya toplulukların içinde, halkın kullanmasıyla evrilererek saymaca değer kazanmış ve tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenip sesletilen boğumlu seslerden oluşmuş bir anlatım ve anlaşma aracı olarak tanımlanmaktadır (Taşer, 2000). Sözlü iletişim, insanlar arasında etkileşimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. Çünkü insanlar arasındaki iletişim çoğunlukla sözel iletişim ile sağlanmaktadır (Özby, 2005).

1.4.2.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim, anlamın sözsüz mesajlar biçiminde iletilmesi sürecini tanımlar. Sözsüz iletişimin bazı biçimleri arasında jest, vücut dili veya duruşu, yüz ifadesi ve göz teması, giyim, saç stilleri, mimari, semboller, infografikler ve ses tonu gibi nesne iletişimi ve ayrıca yukarıdakilerin bir toplamı bulunur. Konuşma aynı zamanda yan dil olarak bilinen sözel olmayan unsurları da içerir. Bunlar, ses kalitesi, duygu ve konuşma tarzı ile ritim, tonlama ve vurgu gibi özellikleri içerir. Araştırmalar, sözlü iletişimin %55'e kadarının sözlü olmayan yüz ifadeleriyle ve %38'inin de yan dil yoluyla gerçekleşebileceğini göstermiştir. Aynı şekilde yazılı metinler, el yazısı stili, kelimelerin uzamsal düzenlenmesi ve duygusal ifadeleri resimsel biçimde iletmek için ifadelerin kullanımı gibi sözsüz unsurları içerir (Velentzas ve Broni, 2014). Sözsüz iletişim, kelimelerin kullanımı dışında iletişimin tüm yönlerini içerir. Başka bir deyişle, sözsüz iletişim sadece vücut hareketlerini ve hareketlerini değil, aynı zamanda kelimelerin müziği, kesintileri, ses yüksekliği ve aksanları gibi kelimelerin ifade edilme biçimini de içerir; sözel olmayan bu özellikler kelimelerin anlamlarını etkiler (Salimi, 2014). Sözsüz iletişim, en temel

iletişim türlerinden biridir. Birincil iletişim aracı dildir, ancak mesajın gönderilmesinde ve alınmasında iletişime katkıda bulunan başka faktörler de vardır. Sözsüz iletişim veya beden dili yoluyla elbiseler, alan kullanımı, jestler ve yüz ifadeleri, göz hareketleri ve göz teması mesajın iletilmesine yardımcı olur. Sözsüz iletişim; Yüz anlamlarını, göz hareketlerini, duruşu, kıyafetleri ve sesin özelliklerini içerir. Görünüş, davranış ve dokunma gibi sözsüz mesaj kaynakları, mekân ve zamanın en iyi şekilde kullanılması sürecinde çok önemli bir yere sahiptir. Duygu ve düşüncelerin kelimelere dökülemediği durumlarda bir bakış, bir baş çevirme, bir kavrama hareketi, bir savunma hareketi bin kelimedenden daha fazla anlam ifade eder (MEB, 2015).

Tablo 1.4. Sözlü ve sözsüz iletişim arasındaki farklar

Kategori	Sözlü iletişim	Sözsüz iletişim
Anlam	Sözlü veya yazılı kelimelerin kullanımı ile bilgi alışverişi olarak tanımlanır.	Sözcükler kullanılmadan bilgi alışverişi olarak tanımlanır.
İletişim aracı	Başkalarıyla iletişim kurmak için sözcükleri, sesi, dili ve cümleleri kullanır.	Başkalarıyla iletişim kurmak için yüz ifadeleri, beden dili, göz hareketleri vb. kullanır.
Kod çözme seviyesi	Sözcükleri ve dili bilirse sözlü iletişimi anlamak kolaydır. Konuşan kişiye dikkat etmeliyiz.	Sözsüz iletişimde kod çözme, sözlü iletişime kıyasla daha karmaşıktır. Beden dili, mimikler vb. gibi çeşitli faktörlere dikkat etmemiz gerekir.
Farkındalık	Daha fazla farkındalık içerir çünkü kişinin konuşmadan önce düşünmesi ve analiz etmesi gerekir.	Görüşlerini sözsüz olarak ifade ederken derinlemesine düşünmeyi gerektirmez.
Ortam	Sözlü iletişim, iletişim kurmak için tek bir ortam gerektirir.	Sözsüz iletişim birden fazla ortam gerektirir.
Örnekler	Yüz yüze iletişim, ses veya görüntü kayıtları, hoparlörler vb.	İletişim, birbirini görebilen iki kişi arasında el hareketleri, ifadeler, göz hareketleri vb.

Kaynak: <https://www.javatpoint.com/verbal-communication>

1.4.3. Eğitimde iletişimin önemi

Öğretmeniyle duygusal bağı olmayan, kendini reddedilmiş hisseden bir çocuğun, sevgi ilişkisini paylaşan bir başka çocuktan yararlanma düzeylerinin

farklı olacağı vurgulanır. Çocuğun gönderdiği sinyalleri fark ederek cevaplamak, zamanında ve uygun geri bildirimde bulunmak, problemi çözerken sorunlara ve hayal kırıklıklarına karşı cesaretlendirmek, çocukların gelişimini destekleyen ve zenginleştiren öğretmen davranışları olarak tanımlanmaktadır (Şahin ve Anlıak, 2008). Eğitim-öğretim uygulamalarında öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin bireyselleştirilmesi ve verimin en üst düzeye çıkarılması için öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-aile ve öğretmen-aile arasındaki iletişimin uygun ve sağlıklı olması zorunludur. Bu gereklilik; eğitim ve öğretimin sosyal ve psikolojik öğrenmeyi destekleyen bir boyuta sahip olması gerektiğini vurgular (Engin ve Aydın, 2010).

Condrill ve Bough (2000) öğretmenin iyi bir iletişimci olması için dikkat etmesi gereken hususları şu şekilde belirtmektedir;

1. İyi bir konuşmacı olmalı: Öğretmen öncelikle ses tonunu iyi ayarlamalı, yumuşak konuşmalı ve tonlamalara dikkat etmelidir.

2. İyi bir dinleyici olmalı: Öğretmen öğrenciye odaklanmalı ve ona dinlediğini hissettirmelidir.

3. Beden dilini iyi kullanmalı: Beden dili iletişimin önemli bir unsurudur. Beden dili ile verilen mesajlar iletişimin temelini oluşturur.

4. Öğrenci ile göz teması kurabilmelidir. Öğretmen sınıfa girer girmez bütün gözler ona çevrilir; Öğretmen gözlerini kaçırmamalı veya öğrenciyi göz ardı etmemelidir.

5. Düzenli, temiz ve bakımlı olmalıdır: Öğretmenin giyimi, bakımı ve mimikleri öğrencinin dikkatini çeker ve iletişimi kolaylaştırır. Ayrıca öğretmen öğrenci için bir modeldir yani öğrenci birçok davranışını öğretmenden örnek alır.

Örgün eğitim sistemlerinde etkili iletişim, iletilen mesajlara ve fikirlere bağlı olarak çeşitli düzeylerde yer almalı ve farklı aktör gruplarını içermelidir. İletişimi eğitim sistemlerine entegre etmenin önemi için bir dizi argüman öne sürülebilir (Hunt, 2007). Bunlardan bazıları aşağıda vurgulanmıştır. İyi bilgi ve etkili iletişimin aşağıdaki unsurlara yardımcı olabileceği iddia edilebilir:

- Toplulukların ve sivil toplumun okul düzeyinde eğitim sorunlarıyla ilgilenmesini sağlayın, sorunları eğitim sağlayıcılarla gündeme getirin ve hizmetin hesap verebilirliğini teşvik edin ve eğitim reformu programlarıyla halkın katılımını teşvik edin.

- Eğitim hakları konusunda halkın farkındalığını artırmak ve hem çocuklar hem de yetişkinler için eğitim hizmetlerinin alımını daha olası hale getirmek.
- Karar verme süreçlerini desteklemek için kanıt sağlamak.
- Politika formüllerinin kalitesini, eğitim hizmeti sunumunu ve politika uygulamasını iyileştirmek.
- Sosyal değişime yol açabilecek ortak anlayışlar inşa etmek.
- İhtiyaçlarıyla ilgili eğitim sağlamak için azınlık grupların isteklerini dahil etmek.
- İnsanları karar vermeleri ve eğitim süreçlerinde söz sahipliği geliştirmeleri için yetkilendirmek (Hunt, 2007).

1.4.3.1. Öğretmen-Öğrenci İletişimi

Öğretim sürecinin okuldaki en önemli iki unsuru öğretmen ve öğrencidir. Sınıf içerisinde en ön yoğun iletişim öğretmen ve öğrenci arasında yaşanmaktadır. Öğretmenin sınıfta iyi bir hava yaratması ve öğrencileri ile iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse daha etkin katılımına yardımcı olacaktır (Hoşgörür, 2003). Öğretmenlerin ses hızlarını, şiddetlerini, vurgulu kelimeleri, duraklamaları ve ses tonlarını bilmeleri ve bunları gerçekleştirirken karşısındaki öğrenci gruplarının niteliklerini dikkate almaları önemlidir (Ünal ve Ada, 2003). Ayrıca öğretmenler “sen” yerine “ben dilini” kullanmalı ve beden dilini etkin bir şekilde kullanmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileriyle göz teması kurmaları, öğrencilerini dikkatle dinlemeleri, öğrencilerine sevgi kadar saygı duymaları, mutlak geri bildirim göndermeleri ve konuşma sırasında çocukları cesaretlendirmeleri beklenenden çok daha önemlidir. Bu, çocukların özgüvenlerinin zedelenmemesi, girişimci ruhlarının aşınmaması, haksızlıklara karşı direnme tutumlarının bozulmaması, sorumluluk alabilmeleri için kazanımlar sağlanması ve kendi yaşamlarını sürdürebilecek beceriler kazanmaya yardımcı olması açısından hayati önem taşımaktadır. Bütün bu bilgiler ışığında öğretmenin tam donanımlı bir şekilde eğitim öğretim sürecini yürütmesi son derece önemlidir (Çetindağ, 2013).

2. Amaç

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütebilmeleri için birçok faktörün bir araya gelmesi gerekmektedir. Pedagojik olarak iyi yetişmiş-yetiştirilmiş bir öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini daha iyi bir şekilde planlaması ve yürütmesi beklenmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin aynı anda öğretildiği beden eğitimi derslerinde, beden eğitimi öğretmenin pedagojik yeterliliği, sınıf yönetim becerisi ve iletişim becerileri olabildiğince yüksek olmalıdır. Bu bilgiler ışığında alan yazın incelendiğinde benzer ölçekler birlikte kullanılarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yönelik ulusal ve uluslararası alandaki çalışmaların yetersiz olması göze çarpmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik yeterlilik algılarını, sınıf yönetim stilleri ve iletişim becerileri açısından incelemektir.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın tipi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmalarının hedefi, araştırılan konuyu tasvir ederek, var olan durumu ortaya çıkarmaktır, bu sebeple eğitim alanındaki araştırmalarda çoğunlukla tarama çalışmaları kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017). İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012). İlişkisel araştırmalarda, ‘iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi’ amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Tarama modelinin bir avantajı da, araştırma yapılan kurumda mevcut düzeni bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilmesidir (Kaptan, 1999).

Bu çalışmada iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemek amacıyla “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır.

3.2. Araştırma yerinin seçimi

Araştırma yerleri seçilirken nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu Marmara Bölgesi seçilmiştir. Nüfus yoğunluğuna bağlı olarak daha fazla beden eğitimi ve spor öğretmenine ulaşmak amaçlanmıştır.

3.3. Araştırma evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini Marmara Bölgesinde yer alan (İstanbul, Edirne, Kırklareli, Tekirdağ, Çanakkale, Kocaeli, Yalova, Sakarya, Bilecik, Bursa, Balıkesir) illerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, örneklemini ise belirtilen illerde görev yapan 1539 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılmaması gereken en küçük örneklem büyüklüğü evreni oluşturan kişi sayısı bilindiğinden dolayı aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Büyükoztürk ve Ark., 2008).

$N =$ Evrendeki birey sayısı

$n =$ Örneklem alınacak birey sayısı

$p =$ İncelenecek olayın görülüş sıklığı

$q =$ İncelenecek olayın görülme sıklığı ($q=0,50$)

$t =$ Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer ($t=1,96$)

$d =$ Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen \pm sapma

$n = t^2 * p * q / d^2$

$n = 8041 * 1,962 * 0,50 * 0,50 / 8041 * 0,052 + 1,962 * 0,50 * 0,50$
 $= 367$

Örneklem büyüklüğü 367 olarak hesaplanmıştır. Fakat araştırmamızda örneklem sayımız daha da genişletilerek toplamda 1614 kişiye ulaşılmıştır. Daha sonra yapılan aykırı uç değerler analizi sonucu 75 anket formu analizden çıkartılarak 1539 form üzerinden analiz yapılmıştır.

Çalışmaya;

Dahil Edilme Kriterleri:

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olmak.

Kadrolu olarak görev yapmak.

Dışlama Kriterleri:

İlgili formları eksik doldurmak.

Herhangi bir nedenle görevden ayrılmış olmak.

3.4. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin belirlenmesi

Araştırmadaki bağımsız değişkenler pedagojik yeterlik algısı ölçeği, cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi, çalışılan kurum sorularına verilen cevaplar, bağımlı değişkenler sınıf yönetimi stilleri ölçeği, iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği' ne verilen cevaplardır.

3.5. Veri toplama araçları

Araştırmada veriler katılımcılara yüz yüze ulaştırılmıştır. Katılımcılara anket formu hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya gönüllü katılım sağlanmıştır. Anket formunun doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Araştırmanın veri toplama araçları dört kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcının kişisel özelliklerini ölçmeye yönelik cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki tecrübe ve çalışılan eğitim kademesi soruları yer almaktadır. İkinci kısımda Adıgüzel (2017) Pedagojik Yeterlik Algısı Ölçeği, üçüncü kısımda Bosworth (1997) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Aktan ve Sezer (2018) tarafından yapılan Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği ve dördüncü kısımda Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Katılımcıların verilerinin toplanabilmesi için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan eğitim düzeyi, meslekteki görev süresi, çalışılan kurum olmak üzere 6 soru bulunmaktadır. Katılımcılardan herhangi bir şekilde kimlik bilgisi talep edilmemiştir.

Pedagojik Yeterlik Algısı Ölçeği

Adıgüzel (2017) tarafından öğretmenlerin pedagojik yeterlik algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen Pedagojik Yeterlik Algısı Ölçeği 29 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek boyutları Ders Öncesi Hazırlık Çalışmaları (4 Madde), Dersin Giriş Etkinlikleri (8 Madde), Dersi Geliştirme Etkinlikleri (10 Madde), Dersin Sonuç Etkinlikleri (7 Madde) şeklindedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek "Her zaman" için 5, "Çoğu zaman" için 4, "Bazen" için 3, "Ara sıra" için 2 ve "Hiçbir zaman" için 1, şeklinde 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geliştirme sürecinde Ölçeğin bütün halinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,895, alt boyutlarda "Ders Öncesi Hazırlık Etkinlikleri ,763", "Derse Giriş Etkinlikleri ,668", "Dersi Geliştirme Etkinlikleri ,862", "Dersi Sonuçlandırma

Etkinlikleri .818” olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,916, alt boyutlarda “Ders Öncesi Hazırlık Etkinlikleri ,676”, “Derse Giriş Etkinlikleri ,871”, “Dersi Geliştirme Etkinlikleri ,784”, “Dersi Sonuçlandırma Etkinlikleri ,727”, olarak belirlenmiştir.

Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

Bosworth (1997) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Aktan ve Sezer (2018) tarafından yapılan Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği, toplam 4 alt boyut ve 12 maddeden oluşmaktadır. Her boyutta üç madde yer almaktadır. Ölçek “5-Katılıyorum”, “4- Kısmen Katılıyorum”, “3- Kararsızım”, “2- Kısmen Katılmıyorum”, “1-Katılmıyorum” şeklinde 5-li likert tipi derecelendirmeye ve baskıcı, yetkeli, serbest ve ilgisiz kategorilerinde 4 alt boyuta sahiptir. Ölçeğin uyarlama sürecinde Ölçeğin bütün halinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,82 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,643 olduğu tespit edilmiştir.

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacı ile Korkut (1996a) tarafından geliştirilmiş 5-li likert tipi bir ölçek olan İBDÖ, 25 ifadeden oluşmaktadır. İlk çalışmalarda 0-4 biçiminde puanlanan ölçek (Korkut 1996b), son çalışmalarda hiçbir zamandan (1) her zamana (5) doğru puanlanmaktadır (Korkut, 1997). Ölçekte tersine maddeler bulunmamaktadır ve elde edilen puanlar ne kadar fazla ise bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirmelerinin de o denli yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

İBDÖ’ nün Geçerliliği

Lise öğrencilerinden elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonuçları ölçeğin tek boyutlu olduğunu gösterir niteliktedir. Literatürdeki kuramsal bilgilere ve araştırmalara dayanarak (Seward ve Seward, 1980; Yorbun, 1974; Ceyhan, 1990’ dan Akt., Korkut, 2005) kız ve erkeklerin iletişim becerileri konusunda farklı oldukları bilgisi ışığında kız ve erkek gruplarının ortalamaları t testi ($t= 3.00$; $p < .01$) ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen t değeri istatistiksel olarak anlamlıdır (Korkut, 1996a).

İBDÖ’ nün Güvenirliği

Testin tekrarı yöntemi ile gerçekleştirilen güvenirlik çalışması neticesinde ölçeğin güvenirlik katsayısı .76 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı olarak alfa değeri ise ,80 ($p < .001$) olarak bulunmuştur (Korkut, 1996a). Korkut (1996a)’un yaptığı çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik

katsayısı ,80, olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,954, olduğu tespit edilmiştir.

3.6. Alınan etik kurul onayının yeri ve numarası

Çalışma için T.C. Kocaeli Üniversitesi - Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 30.03.2022 Tarih ve 5 no'lu etik kurul onayı alınmıştır.

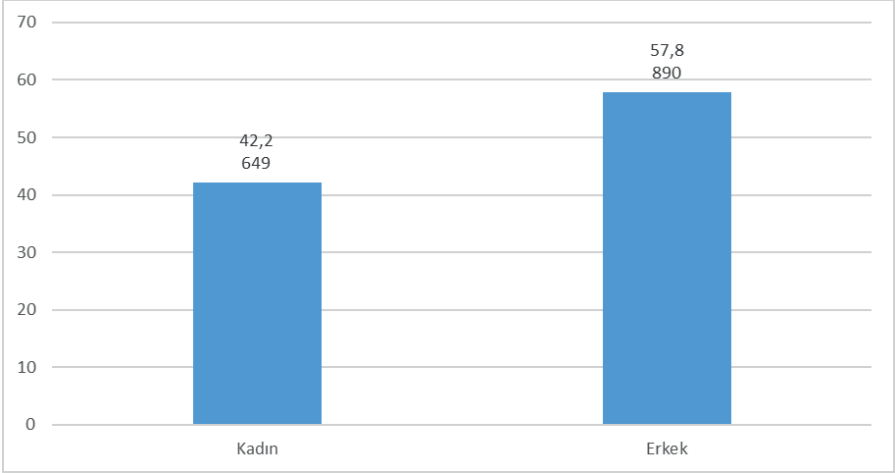
3.7. Veri analizi

Verilerin analizi SPSS 25.0 paket programında yapılmıştır. Verilerin güvenilirliği Cronbach alpha ile tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılımdan gelip gelmediği basıklık çarpıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiş ve bu değerlerin +2, -2 arasında olduğu ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2003). Ölçekler arasındaki ilişki pearson korelasyon testiyle belirlenmiştir. Ardından etki durumlarını incelemek için hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Ayrıca İstatistiksel açıdan, frekans, yüzde, güvenirlilik hesaplamaları ve manova analizi yapılmıştır.. Analizler %95 güven aralığına göre yapılmıştır.

BÖLÜM 4

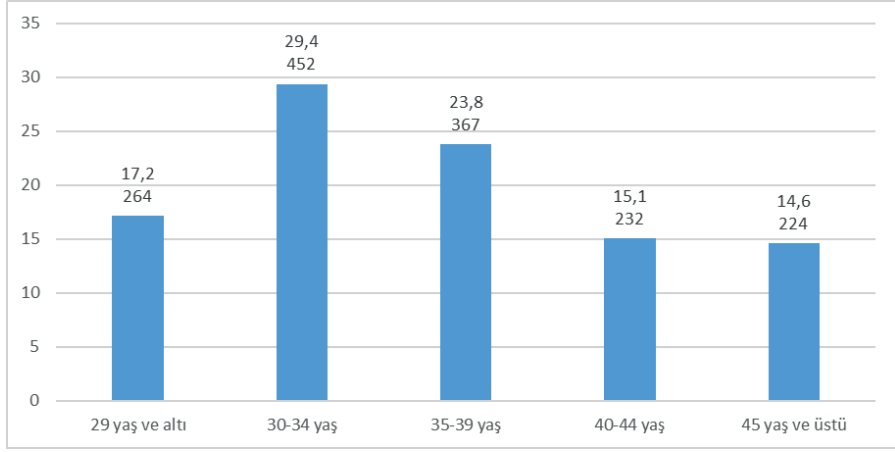
4. Bulgular

Çalışmamızda elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.



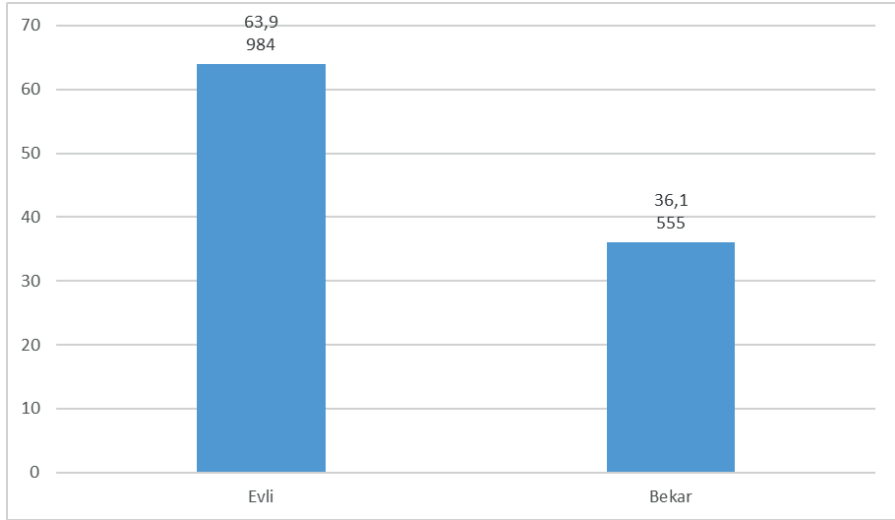
Şekil 4.1. Cinsiyet Değişkeni

Şekil 4.1.'de erkek katılımcılar çoğunlukta olup (n= 890) kadın katılımcılar ikinci sırada yer almaktadır (n=649). Toplam katılımcı sayısı 1539 kişidir.



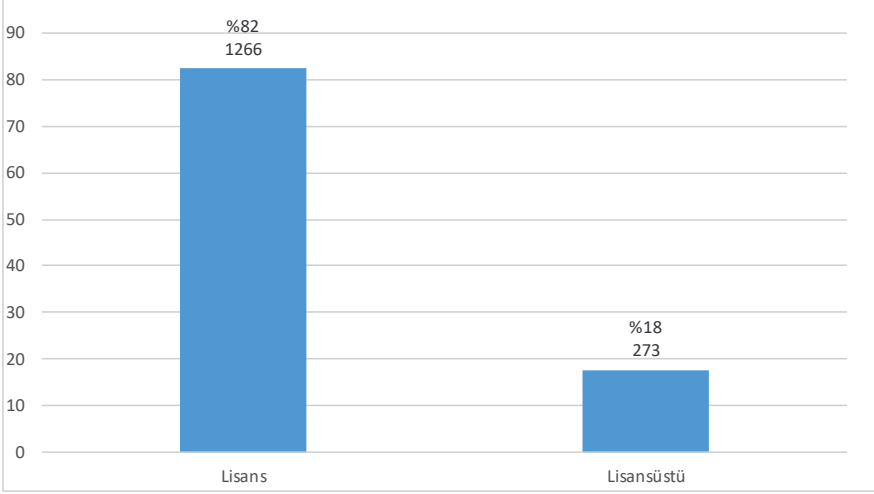
Şekil 4.2. Yaş Değişkeni

Şekil 4.2.'de katılımcıların çoğu 30-34 yaş aralığında olup (n= 452) ardından 35-39 yaş aralığında bulunan katılımcıların yer aldığı (n=367) üçüncü sırada 29 yaş ve altı katılımcıların yer aldığı (n=264) dördüncü sırada 40-44 yaş aralığında bulunan katılımcıların yer aldığı (n= 232) ve son sırada 45 yaş ve üstü katılımcıların yer aldığı görülmektedir (n=224). Toplam katılımcı sayısı 1539 kişidir.



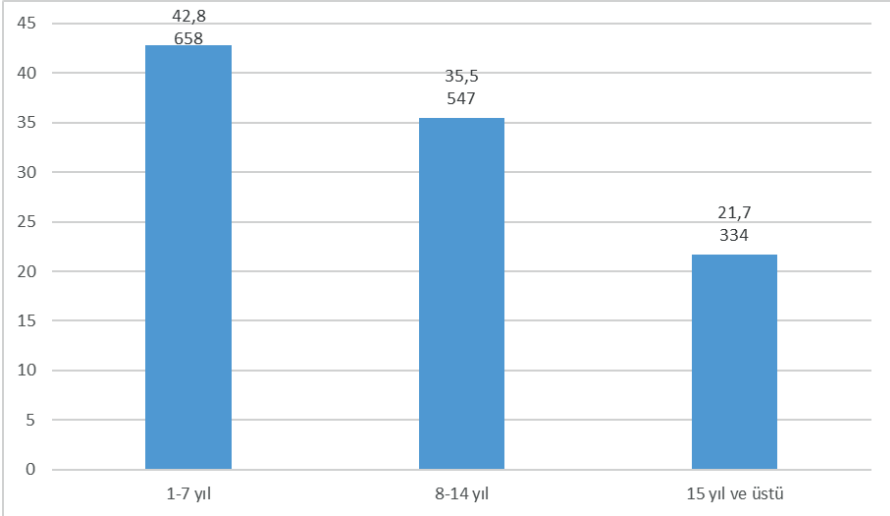
Şekil 4.3. Medeni Durum Değişkeni

Şekil 4.3.'te katılımcıların medeni durumunu göstermektedir. Grafiğe göre evli katılımcılar çoğunlukta olup (n= 984) ardından bekar katılımcılar gelmektedir (n=555). Toplam katılımcı sayısı 1539 kişidir.



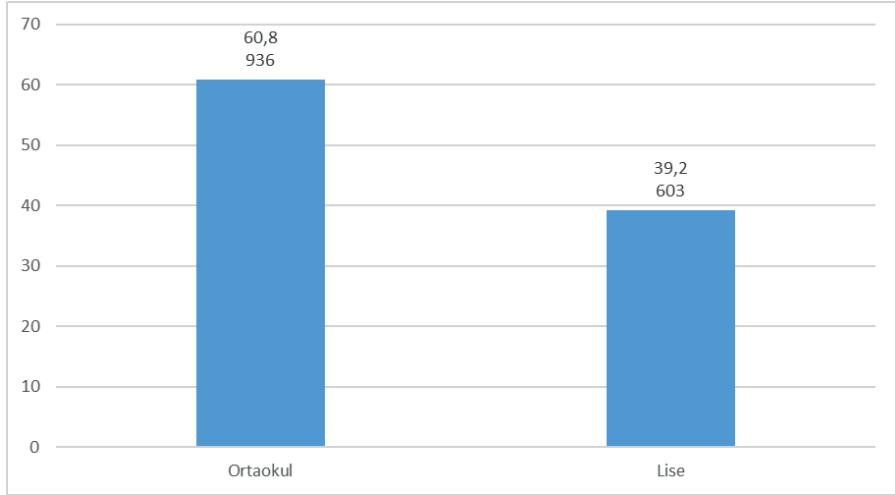
Şekil 4.4. Eğitim Durumu Değişkeni

Şekil 4.4.'te lisans mezunu katılımcılar çoğunlukta olup (n= 1266) ardından lisansüstü mezunu katılımcılar gelmektedir (n=273). Toplam katılımcı sayısı 1539 kişidir.



Şekil 4.5. Mesleki Tecrübe Değişkeni

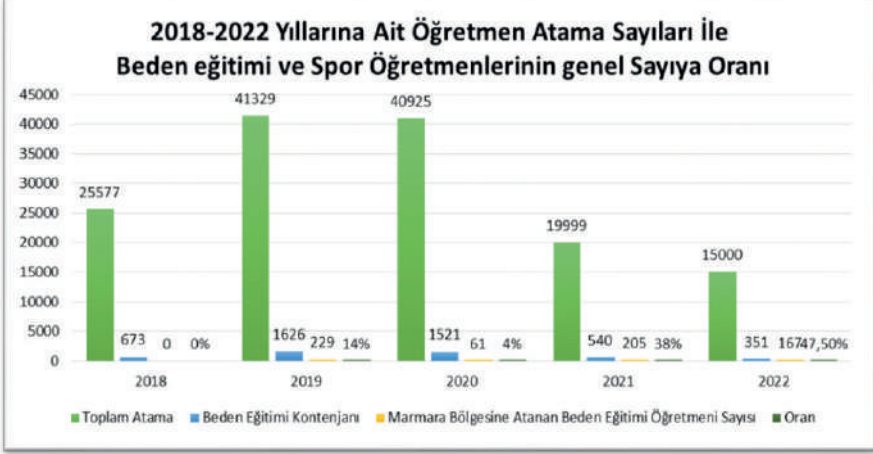
Şekil 4.5.'te katılımcıların çoğu 1-7 yıl mesleki tecrübeye sahip olduğu (n= 658) ardından 8-14 yıl mesleki tecrübeye sahip olan katılımcıların ikinci sırada yer aldığı (n=547) ve üçüncü sırada 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip katılımcıların yer aldığı görülmektedir (n=334). Toplam katılımcı sayısı 1539 kişidir.



Şekil 4.6. Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkeni

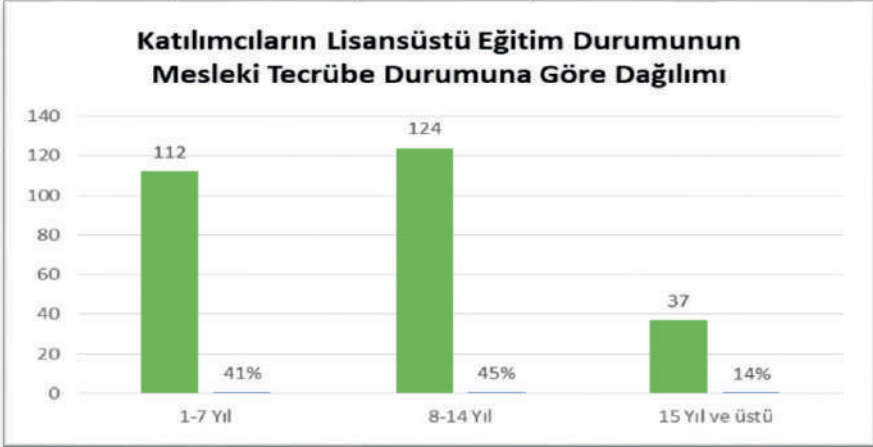
Şekil 4.6'da katılımcıların çoğunluğunun ortaokullarda görev yaptığı (n= 936) ardından lisede görev yapan katılımcıların geldiği görülmektedir (n=603). Toplam katılımcı sayısı 1539 kişidir.

Aşağıdaki şekilde son 5 yılda genel öğretmen ataması içerisinde beden eğitimi öğretmeni atamalarının ve bunlar içerisinde Marmara Bölgesine atanan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin oranı gösterilmektedir.



Şekil 4.7. 2018-2022 Yıllarına ait öğretmen atama sayıları ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin genel sayıya oranı (MEB, 2015).

Aşağıdaki şekilde katılımcılar arasından lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre oransal dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 4.8. Katılımcıların lisansüstü eğitim durumunun mesleki tecrübe durumuna göre dağılımı.

Tablo 4.1. Ölçeklere İlişkin Puanların Dağılımı

Boyutlar	n	Ort	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Ders Öncesi Hazırlık Çalışmaları	1539	4,48	,48	-,888	,062
Ders Giriş Etkinlikleri	1539	4,52	,47	-,886	-,001
Ders Geliştirme Etkinlikleri	1539	4,60	,36	-,954	,289
Ders Sonuç Etkinlikleri	1539	4,29	,51	-,628	-,015
PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	1539	4,48	,38	-,710	-,196
Baskıcı SYS	1539	3,77	,58	-,502	,370
Yetkeci SYS	1539	3,42	,73	-,085	-,604
Serbest SYS	1539	2,68	,49	,839	,798
İlgisiz SYS	1539	3,67	,64	-,406	,217
SINIF YÖNETİM STİLLERİ	1539	3,39	,38	,110	,242
İLETİŞİM BECERİLERİ	1539	4,46	,49	-1,228	1,809

* *Çok Düşük (1.00-1.80), Düşük (1.81-2.60), Orta (2.61-3.40), Yüksek (3.41-4.20), Çok Yüksek (4.21-5.00).*

Tablo 4.1.'e göre katılımcıların pedagojik yeterlilik algıları ve alt boyutları ortalamalarına baktığımızda tüm değişkenlerde çok yüksek ortalamaya sahip oldukları görülürken, en yüksek ortalamaya sahip değişken ders geliştirme boyutudur ($\bar{X}=4,60$). Katılımcıların sınıf yönetimi stilleri puanlarına baktığımızda ise sınıf yönetimi ortalama puanı ve serbest sınıf yönetimi alt boyutu ortalamalarının orta düzeyde ortalamaya sahip oldukları görülürken baskıcı, yetkeci ve ilgisiz sınıf yönetimi boyutları ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu en yüksek ortalamaya sahip değişkenin ise baskıcı boyut olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,77$). Katılımcıların iletişim becerileri ortalamalarının çok yüksek düzeyde oldukları görülmektedir ($\bar{X}=4,46$).

Tablo 4.2. Değişkenlere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Baskıcı SYS	Yetkeci SYS	Serbest SYS	İlgisiz SYS	SINIF YÖNETİMİ	İLETİŞİM BECERİLERİ
Baskıcı SYS	1					
Yetkeci SYS	,288** ,000	1 -				
Serbest SYS	,133** ,000	,384** ,000	1 -			
İlgisiz SYS	,023 ,366	,192** ,000	,074** ,004	1 -		
SINIF YÖNETİMİ	,565** ,000	,786** ,000	,583** ,000	,543** ,000	1 -	
İLETİŞİM BECERİLERİ	,173** ,000	,281** ,000	-,039 ,128	,271** ,000	,299** ,000	1 -
Ders öncesi Hazırlık Çalışmaları	,080** ,002	,234** ,000	-,081** ,001	,158** ,000	,182** ,000	,411** ,000
Ders giriş Etkinlikleri	,112** ,000	,357** ,000	,022 ,378	,086** ,001	,255** ,000	,383** ,000
Ders geliştirme Etkinlikleri	,166** ,000	,243** ,000	-,106** ,000	,185** ,000	,222** ,000	,394** ,000
Ders sonuç Etkinlikleri	,051* ,045	,287** ,000	-,025 ,327	,282** ,000	,265** ,000	,284** ,000
PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	,123** ,000	,335** ,000	-,049 ,056	,208** ,000	,277** ,000	,423** ,000

$p < 0,01^{**}$, $p < 0,05^*$

Tablo 4.2. Değişkenlere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları (devamı)

	Ders öncesi Hazırlık Çalışmaları	Ders giriş Etkinlikleri	Ders geliştirme Etkinlikleri	Ders sonuç Etkinlikleri	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI
Baskıcı SYS					
Yetkeci SYS					
Serbest SYS					
İlgisiz SYS					
SINIF YÖNETİMİ					
İLETİŞİM BECERİLERİ					
Ders öncesi Hazırlık Çalışmaları	1				
	-				
Ders giriş Etkinlikleri	,741**	1			
	,000	-			
Ders geliştirme Etkinlikleri	,563**	,703**	1		
	,000	,000	-		
Ders sonuç Etkinlikleri	,586**	,606**	,631**	1	
	,000	,000	,000	-	
PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	,802**	,897**	,868**	,837**	1
	,000	,000	,000	,000	-

$p < 0,01^{**}$, $p < 0,05^{*}$

Tablo 4. 2.'de pedagojik yeterlik algısı ile baskıcı sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,123$), pedagojik yeterlik algısı ile yetkeci sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve

pozitif ilişki olduğu ($r = ,335$), pedagojik yeterlik algısı ile serbest sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif ilişki olduğu ($r = -,049$) pedagojik yeterlik algısı ile ilgisiz sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,208$), pedagojik yeterlik algısı ile sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,277$), ders sonuç etkinlikleri ile baskıcı sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,051$), ders sonuç etkinlikleri ile yetkeci sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,287$), ders sonuç etkinlikleri ile ilgisiz sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,282$), ders sonuç etkinlikleri ile sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,265$), ders geliştirme etkinlikleri ile baskıcı sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,166$), ders geliştirme etkinlikleri ile yetkeci sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,243$), ders geliştirme etkinlikleri ile ilgisiz sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,185$), ders geliştirme etkinlikleri ile serbest sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif ilişki olduğu ($r = -,106$), ders geliştirme etkinlikleri ile sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,222$), ders giriş etkinlikleri ile baskıcı sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,112$), ders giriş etkinlikleri ile yetkeci sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,357$), ders giriş etkinlikleri ile ilgisiz sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,086$), ders giriş etkinlikleri ile sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,255$), ders öncesi hazırlık etkinlikleri ile baskıcı sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,080$), ders öncesi hazırlık etkinlikleri ile yetkeci sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,234$), ders öncesi hazırlık etkinlikleri ile ilgisiz sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,158$), ders öncesi hazırlık etkinlikleri ile serbest sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve negatif ilişki olduğu ($r = -,081$), ders öncesi hazırlık etkinlikleri ile sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,182$).

İletişim becerileri ile baskıcı sınıf yönetimi arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,173$), iletişim becerileri ile yetkeci sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,281$), iletişim becerileri ile ilgisiz sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r = ,271$), iletişim becerileri ile sınıf yönetimi arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r =$

,299). İletişim becerileri ile ders öncesi hazırlık etkinlikleri arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r= ,411$), iletişim becerileri ile ders giriş etkinlikleri arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r= ,383$), iletişim becerileri ile ders geliştirme etkinlikleri arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r= ,394$), iletişim becerileri ile ders sonuç etkinlikleri arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ($r= ,284$), iletişim becerileri ile pedagojik yeterlik algısı arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r= ,423$).

Tablo 4.3. Pedagojik Yeterlik Algısının Baskıcı Sınıf Yönetim Stiline Etkisinin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R ²	F	β	t	p
Model 1	Sabit	Baskıcı	,027	43,598	2,536	13,511	,000
	Ders geliştirme Etkinlikleri				,269	6,603	,000
Model 2	Sabit	Baskıcı	,031	25,699	2,553	13,625	,000
	Ders geliştirme Etkinlikleri				,360	6,874	,000
	Ders sonuç Etkinlikleri				-,102	-2,759	,006

Pedagojik yeterlik algısı ve boyutlarının baskıcı sınıf yönetimine etkisini açıklamak üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İlk model ders geliştirme etkinliklerinin baskıcı sınıf yönetiminin % 2,7'sini açıklarken, ikinci modelde ders sonuç etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %3,1'e çıktığı görülmektedir.

Birinci modelde ders geliştirme etkinlikler değişkenindeki 1 birimlik artış baskıcı sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,269'luk artışa ($\beta= ,269$); ikinci modelde ders geliştirme etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış baskıcı sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,360'lık artışa ($\beta= ,360$) ve ders sonuç etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış baskıcı sınıf yönetimi üzerinde -,102'lik azalışa neden olmaktadır ($\beta= -,102$).

Tablo 4.4. Pedagojik Yeterlik Algısının Yetkeci Sınıf Yönetim Stiline Etkisinin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R ²	F	β	t	p
Model 1	Sabit				,963	5,820	,000
	Ders Giriş Etkinlikleri	Yetkeci	,127	224,643	,545	14,988	,000
Model 2	Sabit				,744	4,253	,000
	Ders Giriş Etkinlikleri	Yetkeci	,134	120,189	,443	9,720	,000
	Ders Sonuç Etkinlikleri				,159	3,722	,000
Model 3	Sabit				1,189	5,284	,000
	Ders Giriş Etkinlikleri				,730	7,124	,000
	Ders Sonuç Etkinlikleri	Yetkeci	,139	83,850	,362	4,664	,000
	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI				-,584	-3,130	,002

Pedagojik yeterlik algısı ve alt boyutlarının yetkeci sınıf yönetimine etkisini açıklamak üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İlk model ders giriş etkinlikleri yetkeci sınıf yönetimini % 12,7'sini açıklarken, ikinci modelde ders sonuç etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %13,4'e çıktığı, üçüncü modelde pedagojik yeterlik algısı eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %13,9'a çıktığı görülmektedir.

Birinci modelde ders giriş etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış yetkeci sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,545'lik artışa ($\beta=,545$); ikinci modelde ders giriş etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış yetkeci sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,443'lük artışa ($\beta=,443$) ders sonuç etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış yetkeci sınıf yönetimi üzerinde ,159'luk artışa ($\beta=,159$), üçüncü modelde ders giriş etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış yetkeci sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,730'luk artışa ($\beta=,730$) ders sonuç etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış yetkeci sınıf yönetimi üzerinde ,362'lik artışa ($\beta=,362$), pedagojik yeterlik algısı değişkenindeki 1 birimlik artış yetkeci sınıf yönetimi üzerinde -,584'lük azalışa neden olmaktadır ($\beta=-,584$).

Tablo 4.5. Pedagojik Yeterlik Algısının Serbest Sınıf Yönetim Stiline Etkisinin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R ²	F	β	t	p
Model 1	Sabit	Serbest	,011	17,350	3,356	20,863	,000
	Ders Geliştirme Etkinlikleri				-,145	-4,165	,000
Model 2	Sabit	Serbest	,028	23,502	3,315	20,772	,000
	Ders Geliştirme Etkinlikleri				-,330	-6,797	,000
	Ders Giriş Etkinlikleri				,197	5,416	,000
Model 3	Sabit	Serbest	,045	25,203	3,476	21,573	,000
	Ders Geliştirme Etkinlikleri				-,308	-6,367	,000
	Ders Giriş Etkinlikleri				,336	7,518	,000
	Ders Öncesi Hazırlık Çalışmaları				-,199	-5,271	,000

Pedagojik yeterlik algısı ve boyutlarının serbest sınıf yönetimine etkisini açıklamak üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İlk model ders geliştirme etkinlikleri serbest sınıf yönetimini %1,1'ini açıklarken, ikinci modelde ders giriş etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %2,8'e çıktığı, üçüncü modelde ders öncesi hazırlık etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %4,5'e çıktığı görülmektedir.

Birinci modelde ders geliştirme etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış serbest sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve -,145'lik azalışa ($\beta = ,545$); ikinci modelde ders geliştirme etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış serbest sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve -,330'luk azalışa ($\beta = -,330$) ders giriş etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış serbest sınıf yönetimi üzerinde ,197'lik artışa ($\beta = ,197$), üçüncü modelde ders geliştirme etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış serbest sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve -,308'lik azalışa ($\beta = -,308$) ders giriş etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış serbest sınıf yönetimi üzerinde ,336'luk artışa ($\beta = ,336$), ders öncesi hazırlık etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış serbest sınıf yönetimi üzerinde -,199'luk azalışa neden olmaktadır ($\beta = -,199$).

Tablo 4.6. Pedagojik Yeterlik Algısının İlgisiz Sınıf Yönetim Stillerine Etkisinin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R ²	F	β	t	p
Model 1	Sabit				2,143	15,945	,000
	Ders Sonuç Etkinlikleri	İlgisiz	,079	132,314	,358	11,503	,000
Model 2	Sabit				2,520	15,856	,000
	Ders Sonuç Etkinlikleri	İlgisiz	,089	76,540	,461	11,860	,000
	Ders Giriş Etkinlikleri				-,181	-4,382	,000
Model 3	Sabit				1,990	9,751	,000
	Ders Sonuç Etkinlikleri				,218	3,098	,002
	Ders Giriş Etkinlikleri	İlgisiz	,099	57,191	-,524	-5,637	,000
	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI				,695	4,112	,000

Pedagojik yeterlik algısı ve boyutlarının ilgisiz sınıf yönetimine etkisini açıklamak üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İlk model ders sonuç etkinlikleri ilgisiz sınıf yönetimini % 7,9'unu açıklarken, ikinci modelde ders giriş etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %8,9'a çıktığı, üçüncü modelde pedagojik yeterlik algısı eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %9,9'a çıktığı görülmektedir.

Birinci modelde ders sonuç etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış ilgisiz sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,358'lik artışa ($\beta=,358$); ikinci modelde ders sonuç etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış ilgisiz sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,461'lik artışa ($\beta=,461$) ders giriş etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış ilgisiz sınıf yönetimi üzerinde -,181'lik azalışa ($\beta=-,181$), üçüncü modelde ders sonuç etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış ilgisiz sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,218'lik artışa ($\beta=,218$) ders giriş etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış ilgisiz sınıf yönetimi üzerinde -524'lük azalışa ($\beta=-,524$), pedagojik yeterlik değişkenindeki 1 birimlik artış ilgisiz sınıf yönetimi üzerinde ,695'lik artışa neden olmaktadır ($\beta=,695$).

Tablo 4.7. Pedagojik Yeterlik Algısının Sınıf Yönetim Stillerine Etkisinin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R ²	F	β	t	p
Model 1	Sabit				2,141	19,262	,000
	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Sınıf Yönetimi	,076	127,395	,279	11,287	,000
Model 2	Sabit				2,132	19,210	,000
	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Sınıf Yönetimi	,080	67,747	,369	8,964	,000
	Ders Öncesi Hazırlık Etkinlikleri				-,089	-2,749	,006
Model 3	Sabit				2,299	18,657	,000
	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Sınıf Yönetimi	,085	48,578	,567	7,436	,000
	Ders Öncesi Hazırlık Etkinlikleri				-,138	-3,841	,000
	Ders Geliştirme Etkinlikleri				-,181	-3,081	,002

Pedagojik yeterlik algısı ve alt boyutlarının sınıf yönetimine etkisini açıklamak üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İlk model pedagojik yeterlik algısı sınıf yönetimini %7,6'sını açıklarken, ikinci modelde ders öncesi hazırlık etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %8'e çıktığı, üçüncü modelde ders geliştirme etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %8,5'e çıktığı görülmektedir.

Birinci modelde pedagojik yeterlik algısı değişkenindeki 1 birimlik artış sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,279'luk artışa ($\beta=,279$); ikinci modelde pedagojik yeterlik algısı değişkenindeki 1 birimlik artış sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,369'luk artışa ($\beta=,369$) ders öncesi hazırlık etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış sınıf yönetimi üzerinde -,089'luk azalışa ($\beta=-,089$), üçüncü modelde pedagojik yeterlik algısı değişkenindeki 1 birimlik artış sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve ,567'lik artışa ($\beta=,567$) ders öncesi hazırlık etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış sınıf yönetimi üzerinde -,138'lik azalışa ($\beta=-,138$), ders geliştirme etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış sınıf yönetimi üzerinde anlamlı ve -,181'lik azalışa neden olmaktadır ($\beta=-,181$).

Tablo 4.8. Pedagojik Yeterlik Algısının İletişim Becerilerine Etkisinin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R ²	F	β	t	p
Model 1	Sabit				2,038	15,315	,000
	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	İletişim	,178	335,065	,541	18,305	,000
Model 2	Sabit				1,878	13,930	,000
	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	İletişim	,194	186,429	,791	14,782	,000
	Ders Sonuç Etkinlikleri				-,224	-5,586	,000
Model 3	Sabit				1,925	14,291	,000
	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	İletişim	,202	130,708	,583	7,786	,000
	Ders Sonuç Etkinlikleri				-,181	-4,378	,000
	Ders Öncesi Hazırlık Etkinlikleri				,157	3,962	,000
Model 4	Sabit				1,731	11,884	,000
	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	İletişim	,208	101,682	,972	7,174	,000
	Ders Sonuç Etkinlikleri				-,289	-5,579	,000
	Ders Öncesi Hazırlık Etkinlikleri				,144	3,623	,000
	Ders Giriş Etkinlikleri				-,228	-3,440	,001

Pedagojik yeterlik algısı ve boyutlarının iletişim becerilerine etkisini açıklamak üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. İlk model pedagojik yeterlik algısı iletişim becerilerinin % 17,8'ini açıklarken, ikinci modelde ders sonuç etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %19,4'e çıktığı, üçüncü modelde ders öncesi hazırlık etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %20,2'e çıktığı, dördüncü modelde ders giriş etkinlikleri eklendiğinde varyansın açıklanma oranının %20,8'e çıktığı görülmektedir.

Birinci modelde pedagojik yeterlik algısı değişkenindeki 1 birimlik artış iletişim becerilerine üzerinde anlamlı ve ,541'lik artışa ($\beta=,541$); ikinci modelde pedagojik yeterlik algısı değişkeninde 1 birimlik artış iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve ,791'lik artışa ($\beta=,791$) ders sonuç etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış iletişim becerilerine üzerinde anlamlı ve -,224'lük azalışa ($\beta=,224$); üçüncü modelde pedagojik yeterlik algısı değişkeninde 1 birimlik artış iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve ,583'lük artışa ($\beta=,583$) ders sonuç etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış iletişim becerilerine

üzerinde anlamlı ve $-,181$ 'lik azalışa ($\beta=,181$) ders öncesi hazırlık etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış iletişim becerilerine üzerinde $,157$ 'lik artışa ($\beta=,157$); dördüncü modelde pedagojik yeterlik algısı değişkeninde 1 birimlik artış iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve $,972$ 'lik artışa ($\beta=,972$) ders sonuç etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış iletişim becerilerine üzerinde anlamlı ve $-,289$ 'luk azalışa ($\beta=-,289$) ders öncesi hazırlık etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış iletişim becerilerine üzerinde $,144$ 'lük artışa ($\beta=,144$) ders giriş etkinlikleri değişkenindeki 1 birimlik artış iletişim becerilerine üzerinde anlamlı ve $-,228$ 'lik azalışa neden olmaktadır ($\beta=-,228$).

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlik Alguları, Sınıf Yönetim Stilleri ve İletişim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Manova Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	F	p																																																																																																											
Ders öncesi Hazırlık Çalışmaları	Kadın	649	4,47	,39	3,565	,059																																																																																																											
	Erkek	890	4,49	,37			Ders giriş Etkinlikleri	Kadın	649	4,45	,51	,183	,669	Erkek	890	4,50	,46	Ders geliştirme Etkinlikleri	Kadın	649	4,51	,48	,890	,346	Erkek	890	4,52	,47	Ders sonuç Etkinlikleri	Kadın	649	4,59	,37	3,119	,078	Erkek	890	4,60	,34	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Kadın	649	4,26	,52	1,828	,177	Erkek	890	4,31	,49	Baskıcı SYS	Kadın	649	3,78	,56	,429	,513	Erkek	890	3,76	,59	Yetkeci SYS	Kadın	649	3,45	,71	2,022	,155	Erkek	890	3,40	,74	Serbest SYS	Kadın	649	2,70	,49	2,202	,138	Erkek	890	2,67	,49	İlgisiz SYS	Kadın	649	3,64	,63	2,119	,146	Erkek	890	3,69	,65	SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433	Erkek	890	3,38	,38	İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek
Ders giriş Etkinlikleri	Kadın	649	4,45	,51	,183	,669																																																																																																											
	Erkek	890	4,50	,46			Ders geliştirme Etkinlikleri	Kadın	649	4,51	,48	,890	,346	Erkek	890	4,52	,47	Ders sonuç Etkinlikleri	Kadın	649	4,59	,37	3,119	,078	Erkek	890	4,60	,34	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Kadın	649	4,26	,52	1,828	,177	Erkek	890	4,31	,49	Baskıcı SYS	Kadın	649	3,78	,56	,429	,513	Erkek	890	3,76	,59	Yetkeci SYS	Kadın	649	3,45	,71	2,022	,155	Erkek	890	3,40	,74	Serbest SYS	Kadın	649	2,70	,49	2,202	,138	Erkek	890	2,67	,49	İlgisiz SYS	Kadın	649	3,64	,63	2,119	,146	Erkek	890	3,69	,65	SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433	Erkek	890	3,38	,38	İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek	890	4,45	,50								
Ders geliştirme Etkinlikleri	Kadın	649	4,51	,48	,890	,346																																																																																																											
	Erkek	890	4,52	,47			Ders sonuç Etkinlikleri	Kadın	649	4,59	,37	3,119	,078	Erkek	890	4,60	,34	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Kadın	649	4,26	,52	1,828	,177	Erkek	890	4,31	,49	Baskıcı SYS	Kadın	649	3,78	,56	,429	,513	Erkek	890	3,76	,59	Yetkeci SYS	Kadın	649	3,45	,71	2,022	,155	Erkek	890	3,40	,74	Serbest SYS	Kadın	649	2,70	,49	2,202	,138	Erkek	890	2,67	,49	İlgisiz SYS	Kadın	649	3,64	,63	2,119	,146	Erkek	890	3,69	,65	SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433	Erkek	890	3,38	,38	İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek	890	4,45	,50																			
Ders sonuç Etkinlikleri	Kadın	649	4,59	,37	3,119	,078																																																																																																											
	Erkek	890	4,60	,34			PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Kadın	649	4,26	,52	1,828	,177	Erkek	890	4,31	,49	Baskıcı SYS	Kadın	649	3,78	,56	,429	,513	Erkek	890	3,76	,59	Yetkeci SYS	Kadın	649	3,45	,71	2,022	,155	Erkek	890	3,40	,74	Serbest SYS	Kadın	649	2,70	,49	2,202	,138	Erkek	890	2,67	,49	İlgisiz SYS	Kadın	649	3,64	,63	2,119	,146	Erkek	890	3,69	,65	SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433	Erkek	890	3,38	,38	İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek	890	4,45	,50																														
PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Kadın	649	4,26	,52	1,828	,177																																																																																																											
	Erkek	890	4,31	,49			Baskıcı SYS	Kadın	649	3,78	,56	,429	,513	Erkek	890	3,76	,59	Yetkeci SYS	Kadın	649	3,45	,71	2,022	,155	Erkek	890	3,40	,74	Serbest SYS	Kadın	649	2,70	,49	2,202	,138	Erkek	890	2,67	,49	İlgisiz SYS	Kadın	649	3,64	,63	2,119	,146	Erkek	890	3,69	,65	SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433	Erkek	890	3,38	,38	İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek	890	4,45	,50																																									
Baskıcı SYS	Kadın	649	3,78	,56	,429	,513																																																																																																											
	Erkek	890	3,76	,59			Yetkeci SYS	Kadın	649	3,45	,71	2,022	,155	Erkek	890	3,40	,74	Serbest SYS	Kadın	649	2,70	,49	2,202	,138	Erkek	890	2,67	,49	İlgisiz SYS	Kadın	649	3,64	,63	2,119	,146	Erkek	890	3,69	,65	SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433	Erkek	890	3,38	,38	İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek	890	4,45	,50																																																				
Yetkeci SYS	Kadın	649	3,45	,71	2,022	,155																																																																																																											
	Erkek	890	3,40	,74			Serbest SYS	Kadın	649	2,70	,49	2,202	,138	Erkek	890	2,67	,49	İlgisiz SYS	Kadın	649	3,64	,63	2,119	,146	Erkek	890	3,69	,65	SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433	Erkek	890	3,38	,38	İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek	890	4,45	,50																																																															
Serbest SYS	Kadın	649	2,70	,49	2,202	,138																																																																																																											
	Erkek	890	2,67	,49			İlgisiz SYS	Kadın	649	3,64	,63	2,119	,146	Erkek	890	3,69	,65	SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433	Erkek	890	3,38	,38	İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek	890	4,45	,50																																																																										
İlgisiz SYS	Kadın	649	3,64	,63	2,119	,146																																																																																																											
	Erkek	890	3,69	,65			SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433	Erkek	890	3,38	,38	İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek	890	4,45	,50																																																																																					
SINIF YÖNETİMİ	Kadın	649	3,40	,38	,614	,433																																																																																																											
	Erkek	890	3,38	,38			İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202	Erkek	890	4,45	,50																																																																																																
İLETİŞİM BECERİLERİ	Kadın	649	4,48	,47	1,630	,202																																																																																																											
	Erkek	890	4,45	,50																																																																																																													

Wilks Lamda=,989 F=1,874

$$p < 0,05$$

Tablo 4.9.'da öğretmenlerin pedagojik yeterlik algıları, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin cinsiyet değişkeni arasında yapılan Manova analizi sonucu anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlik Algularının Yaş Değişkenine Göre Manova Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p
Ders Öncesi Hazırlık Çalışmaları	29 yaş ve altı	264	4,45	,50	,419	,795
	30-34 yaş	452	4,47	,49		
	35-39 yaş	367	4,49	,48		
	40-44 yaş	232	4,50	,47		
	45 yaş ve üstü	224	4,47	,49		
Ders Giriş Etkinlikleri	29 yaş ve altı	264	4,50	,48	,864	,485
	30-34 yaş	452	4,50	,47		
	35-39 yaş	367	4,56	,46		
	40-44 yaş	232	4,51	,47		
	45 yaş ve üstü	224	4,50	,50		
Ders Geliştirme Etkinlikleri	29 yaş ve altı	264	4,57	,36	1,473	,208
	30-34 yaş	452	4,58	,36		
	35-39 yaş	367	4,62	,34		
	40-44 yaş	232	4,62	,32		
	45 yaş ve üstü	224	4,58	,37		
Ders Sonuç Etkinlikleri	29 yaş ve altı	264	4,28	,50	,624	,646
	30-34 yaş	452	4,27	,52		
	35-39 yaş	367	4,30	,51		
	40-44 yaş	232	4,32	,47		
	45 yaş ve üstü	224	4,27	,52		
PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	29 yaş ve altı	264	4,47	,39	,999	,407
	30-34 yaş	452	4,47	,38		
	35-39 yaş	367	4,51	,37		
	40-44 yaş	232	4,50	,35		
	45 yaş ve üstü	224	4,47	,40		
Wilks Lamda=,971 F=1,231						

$p < 0,05^*$

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri ve İletişim Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Manova Analizi Sonuçları (devam)

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Bonferonni
Baskıcı SYS	¹ 29 yaş ve altı	264	3,78	,57	,144	,966	-
	² 30-34 yaş	452	3,75	,55			
	³ 35-39 yaş	367	3,77	,61			
	⁴ 40-44 yaş	232	3,75	,56			
	⁵ 45 yaş ve üstü	224	3,77	,60			
Yetkeci SYS	¹ 29 yaş ve altı	264	3,38	,77	1,598	,172	-
	² 30-34 yaş	452	3,43	,71			
	³ 35-39 yaş	367	3,47	,73			
	⁴ 40-44 yaş	232	3,46	,71			
	⁵ 45 yaş ve üstü	224	3,34	,73			
Serbest SYS	¹ 29 yaş ve altı	264	2,71	,46	1,964	,098	-
	² 30-34 yaş	452	2,72	,52			
	³ 35-39 yaş	367	2,65	,50			
	⁴ 40-44 yaş	232	2,69	,46			
	⁵ 45 yaş ve üstü	224	2,63	,47			
İlgisiz SYS	¹ 29 yaş ve altı	264	3,65	,64	2,762	,026*	5>2
	² 30-34 yaş	452	3,61	,66			
	³ 35-39 yaş	367	3,68	,63			
	⁴ 40-44 yaş	232	3,73	,65			
	⁵ 45 yaş ve üstü	224	3,76	,62			
SINIF YÖNETİMİ	¹ 29 yaş ve altı	264	3,38	,39	,371	,829	-
	² 30-34 yaş	452	3,38	,40			
	³ 35-39 yaş	367	3,39	,38			
	⁴ 40-44 yaş	232	3,41	,36			
	⁵ 45 yaş ve üstü	224	3,37	,37			
İLETİŞİM BECERİLERİ	¹ 29 yaş ve altı	264	4,46	,47	1,299	,268	-
	² 30-34 yaş	452	4,43	,50			
	³ 35-39 yaş	367	4,50	,47			
	⁴ 40-44 yaş	232	4,48	,48			
	⁵ 45 yaş ve üstü	224	4,44	,50			
Wilks Lamda=,971 F=1,231							

$$p < 0,05*$$

Tablo 4.10.'da öğretmenlerin pedagojik yeterlik algıları, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin yaş değişkeni arasında yapılan Manova analizi sonucu sadece sınıf yönetiminin ilgisiz alt boyutunda istatistiksel yönden anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farkı belirlemek için yapılan Bonferonni analizinde 45 yaş ve üstü öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetim ortalamalarının 30-34 yaş aralığı öğretmenlerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlik Alguları, Sınıf Yönetim Stilleri ve İletişim Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Manova Analizi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	F	p																																																																																																											
Ders öncesi Hazırlık Çalışmaları	Evli	984	4,48	,48	,238	,626																																																																																																											
	Bekar	555	4,47	,49			Ders giriş Etkinlikleri	Evli	984	4,52	,47	,155	,694	Bekar	555	4,51	,49	Ders geliştirme Etkinlikleri	Evli	984	4,60	,35	,030	,863	Bekar	555	4,59	,36	Ders sonuç Etkinlikleri	Evli	984	4,29	,50	,109	,741	Bekar	555	4,28	,51	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Evli	984	4,49	,38	,147	,701	Bekar	555	4,48	,39	Baskıcı SYS	Evli	984	3,75	,58	1,101	,294	Bekar	555	3,79	,57	Yetkeci SYS	Evli	984	3,42	,70	,014	,906	Bekar	555	3,42	,77	Serbest SYS	Evli	984	2,68	,49	,494	,482	Bekar	555	2,69	,49	İlgisiz SYS	Evli	984	3,70	,64	3,412	,065	Bekar	555	3,63	,66	SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833	Bekar	555	3,38	,40	İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar
Ders giriş Etkinlikleri	Evli	984	4,52	,47	,155	,694																																																																																																											
	Bekar	555	4,51	,49			Ders geliştirme Etkinlikleri	Evli	984	4,60	,35	,030	,863	Bekar	555	4,59	,36	Ders sonuç Etkinlikleri	Evli	984	4,29	,50	,109	,741	Bekar	555	4,28	,51	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Evli	984	4,49	,38	,147	,701	Bekar	555	4,48	,39	Baskıcı SYS	Evli	984	3,75	,58	1,101	,294	Bekar	555	3,79	,57	Yetkeci SYS	Evli	984	3,42	,70	,014	,906	Bekar	555	3,42	,77	Serbest SYS	Evli	984	2,68	,49	,494	,482	Bekar	555	2,69	,49	İlgisiz SYS	Evli	984	3,70	,64	3,412	,065	Bekar	555	3,63	,66	SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833	Bekar	555	3,38	,40	İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar	555	4,48	,46								
Ders geliştirme Etkinlikleri	Evli	984	4,60	,35	,030	,863																																																																																																											
	Bekar	555	4,59	,36			Ders sonuç Etkinlikleri	Evli	984	4,29	,50	,109	,741	Bekar	555	4,28	,51	PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Evli	984	4,49	,38	,147	,701	Bekar	555	4,48	,39	Baskıcı SYS	Evli	984	3,75	,58	1,101	,294	Bekar	555	3,79	,57	Yetkeci SYS	Evli	984	3,42	,70	,014	,906	Bekar	555	3,42	,77	Serbest SYS	Evli	984	2,68	,49	,494	,482	Bekar	555	2,69	,49	İlgisiz SYS	Evli	984	3,70	,64	3,412	,065	Bekar	555	3,63	,66	SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833	Bekar	555	3,38	,40	İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar	555	4,48	,46																			
Ders sonuç Etkinlikleri	Evli	984	4,29	,50	,109	,741																																																																																																											
	Bekar	555	4,28	,51			PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Evli	984	4,49	,38	,147	,701	Bekar	555	4,48	,39	Baskıcı SYS	Evli	984	3,75	,58	1,101	,294	Bekar	555	3,79	,57	Yetkeci SYS	Evli	984	3,42	,70	,014	,906	Bekar	555	3,42	,77	Serbest SYS	Evli	984	2,68	,49	,494	,482	Bekar	555	2,69	,49	İlgisiz SYS	Evli	984	3,70	,64	3,412	,065	Bekar	555	3,63	,66	SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833	Bekar	555	3,38	,40	İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar	555	4,48	,46																														
PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Evli	984	4,49	,38	,147	,701																																																																																																											
	Bekar	555	4,48	,39			Baskıcı SYS	Evli	984	3,75	,58	1,101	,294	Bekar	555	3,79	,57	Yetkeci SYS	Evli	984	3,42	,70	,014	,906	Bekar	555	3,42	,77	Serbest SYS	Evli	984	2,68	,49	,494	,482	Bekar	555	2,69	,49	İlgisiz SYS	Evli	984	3,70	,64	3,412	,065	Bekar	555	3,63	,66	SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833	Bekar	555	3,38	,40	İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar	555	4,48	,46																																									
Baskıcı SYS	Evli	984	3,75	,58	1,101	,294																																																																																																											
	Bekar	555	3,79	,57			Yetkeci SYS	Evli	984	3,42	,70	,014	,906	Bekar	555	3,42	,77	Serbest SYS	Evli	984	2,68	,49	,494	,482	Bekar	555	2,69	,49	İlgisiz SYS	Evli	984	3,70	,64	3,412	,065	Bekar	555	3,63	,66	SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833	Bekar	555	3,38	,40	İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar	555	4,48	,46																																																				
Yetkeci SYS	Evli	984	3,42	,70	,014	,906																																																																																																											
	Bekar	555	3,42	,77			Serbest SYS	Evli	984	2,68	,49	,494	,482	Bekar	555	2,69	,49	İlgisiz SYS	Evli	984	3,70	,64	3,412	,065	Bekar	555	3,63	,66	SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833	Bekar	555	3,38	,40	İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar	555	4,48	,46																																																															
Serbest SYS	Evli	984	2,68	,49	,494	,482																																																																																																											
	Bekar	555	2,69	,49			İlgisiz SYS	Evli	984	3,70	,64	3,412	,065	Bekar	555	3,63	,66	SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833	Bekar	555	3,38	,40	İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar	555	4,48	,46																																																																										
İlgisiz SYS	Evli	984	3,70	,64	3,412	,065																																																																																																											
	Bekar	555	3,63	,66			SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833	Bekar	555	3,38	,40	İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar	555	4,48	,46																																																																																					
SINIF YÖNETİMİ	Evli	984	3,39	,37	,044	,833																																																																																																											
	Bekar	555	3,38	,40			İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293	Bekar	555	4,48	,46																																																																																																
İLETİŞİM BECERİLERİ	Evli	984	4,45	,50	1,107	,293																																																																																																											
	Bekar	555	4,48	,46																																																																																																													

Wilks Lamda=,994 F=1,005

$$p < 0,05^*$$

Tablo 4.11.'de öğretmenlerin pedagojik yeterlik alguları, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin medeni durum değişkeni arasında yapılan Manova analizi sonucu anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlik Algıları, Sınıf Yönetim Stilleri ve İletişim Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Manova Analizi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p
Ders öncesi Hazırlık Çalışmaları	Lisans	1266	4,48	,49	,013	,909
	Lisansüstü	273	4,47	,48		
Ders giriş Etkinlikleri	Lisans	1266	4,51	,48	,082	,775
	Lisansüstü	273	4,52	,47		
Ders geliştirme Etkinlikleri	Lisans	1266	4,59	,36	,302	,583
	Lisansüstü	273	4,61	,33		
Ders sonuç Etkinlikleri	Lisans	1266	4,29	,51	,274	,601
	Lisansüstü	273	4,30	,48		
PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Lisans	1266	4,48	,38	,180	,671
	Lisansüstü	273	4,49	,36		
Baskıcı SYS	Lisans	1266	3,77	,57	,127	,722
	Lisansüstü	273	3,75	,61		
Yetkeci SYS	Lisans	1266	3,45	,73	7,025	,008*
	Lisansüstü	273	3,32	,73		
Serbest SYS	Lisans	1266	2,69	,50	1,515	,219
	Lisansüstü	273	2,65	,46		
İlgisiz SYS	Lisans	1266	3,67	,64	,071	,790
	Lisansüstü	273	3,68	,67		
SINIF YÖNETİMİ	Lisans	1266	3,39	,38	2,790	,095
	Lisansüstü	273	3,35	,37		
İLETİŞİM BECERİLERİ	Lisans	1266	4,46	,49	,134	,714
	Lisansüstü	273	4,47	,46		
Wilks Lamda=,993 F=1,250						

$p < 0,05^*$

Tablo 4.12.'de öğretmenlerin pedagojik yeterlik algıları, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin eğitim durumu değişkeni arasında yapılan Manova analizi sonucu sadece sınıf yönetiminin yetkeci alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel yönden anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlik Algularının Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Manova Analizi Sonuçları

Boyutlar	Tecrübe	N	\bar{X}	SS	F	p	Bonferonni
Ders Öncesi Hazırlık Çalışmaları	¹ 1-7 yıl	658	4,45	,49	2,336	,097	-
	² 8-14 yıl	547	4,51	,48			
	³ 15 yıl ve üstü	334	4,47	,48			
Ders Giriş Etkinlikleri	¹ 1-7 yıl	658	4,49	,48	4,464	,012*	2>1
	² 8-14 yıl	547	4,56	,45			
	³ 15 yıl ve üstü	334	4,49	,50			
Ders Geliştirme Etkinlikleri	¹ 1-7 yıl	658	4,58	,37	1,791	,167	-
	² 8-14 yıl	547	4,62	,34			
	³ 15 yıl ve üstü	334	4,59	,36			
Ders Sonuç Etkinlikleri	¹ 1-7 yıl	658	4,27	,52	,659	,518	-
	² 8-14 yıl	547	4,31	,49			
	³ 15 yıl ve üstü	334	4,29	,51			
PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	¹ 1-7 yıl	658	4,46	,39	2,804	,061	-
	² 8-14 yıl	547	4,51	,36			
	³ 15 yıl ve üstü	334	4,47	,39			
Baskıcı SYS	¹ 1-7 yıl	658	3,76	,56	,092	,912	-
	² 8-14 yıl	547	3,76	,60			
	³ 15 yıl ve üstü	334	3,78	,57			
Yetkeci SYS	¹ 1-7 yıl	658	3,42	,72	2,193	,112	-
	² 8-14 yıl	547	3,47	,73			
	³ 15 yıl ve üstü	334	3,36	,73			
Serbest SYS	¹ 1-7 yıl	658	2,72	,49	3,650	,026*	1>3
	² 8-14 yıl	547	2,67	,50			
	³ 15 yıl ve üstü	334	2,63	,46			
İlgisiz SYS	¹ 1-7 yıl	658	3,62	,65	4,652	,010*	1>3
	² 8-14 yıl	547	3,69	,64			
	³ 15 yıl ve üstü	334	3,75	,63			
SINIF YÖNETİMİ	¹ 1-7 yıl	658	3,38	,39	,315	,730	-
	² 8-14 yıl	547	3,40	,38			
	³ 15 yıl ve üstü	334	3,38	,36			
İLETİŞİM BECERİLERİ	¹ 1-7 yıl	658	4,43	,50	2,254	,105	-
	² 8-14 yıl	547	4,49	,47			
	³ 15 yıl ve üstü	334	4,46	,48			
Wilks Lamda=,979 F=1,802							

$$p < 0,05^*$$

Tablo 4.13.'te öğretmenlerin pedagojik yeterlik algıları, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin mesleki tecrübe değişkeni arasında yapılan Manova analizi sonucu pedagojik yeterlik algısının ders giriş öncesi etkinlikleri alt boyutunda, sınıf yönetiminin serbest ve ilgisiz alt boyutlarında istatistiksel yönden anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Farkı belirlemek için yapılan Bonferonni analizi sonucunda pedagojik yeterlik algısının ders giriş etkinlikleri alt boyutunda “8-14” yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ortalamalarının “1-7” yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden yüksek olduğu, sınıf yönetiminin serbest ve ilgisiz alt boyutlarında ise “1-7” yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin ortalamalarının 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlik Alguları, Sınıf Yönetim Stilleri ve İletişim Becerilerinin Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Manova Analizi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Kademesi	N	\bar{X}	SS	F	p
Ders öncesi Hazırlık Çalışmaları	Ortaokul	936	4,49	,48	3,512	,061
	Lise	603	4,45	,49		
Ders giriş Etkinlikleri	Ortaokul	936	4,53	,47	1,078	,299
	Lise	603	4,50	,49		
Ders geliştirme Etkinlikleri	Ortaokul	936	4,60	,35	1,207	,272
	Lise	603	4,58	,36		
Ders sonuç Etkinlikleri	Ortaokul	936	4,29	,52	,047	,828
	Lise	603	4,29	,49		
PEDAGOJİK YETERLİK ALGISI	Ortaokul	936	4,49	,38	1,237	,266
	Lise	603	4,47	,38		
Baskıcı SYS	Ortaokul	936	3,76	,58	,341	,559
	Lise	603	3,78	,57		
Yetkeci SYS	Ortaokul	936	3,42	,72	,238	,625
	Lise	603	3,43	,74		
Serbest SYS	Ortaokul	936	2,69	,50	,928	,336
	Lise	603	2,67	,47		
İlgisiz SYS	Ortaokul	936	3,66	,65	1,128	,288
	Lise	603	3,69	,64		
SINIF YÖNETİMİ	Ortaokul	936	3,38	,39	,347	,556
	Lise	603	3,39	,37		
İLETİŞİM BECERİLERİ	Ortaokul	936	4,48	,46	2,760	,097
	Lise	603	4,43	,53		

Wilks Lamda=,991 F=1,530

$$p < 0,05^*$$

Tablo 4.14.’te öğretmenlerin pedagojik yeterlik algıları, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin çalışılan eğitim kademesi değişkeni arasında yapılan Manova analizi sonucu anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

5. Tartışma

Bu çalışma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik yeterlik algılarının sınıf yönetim stilleri ve iletişim becerileri açısından incelenmesini amaçlamaktadır.

Çalışmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Marmara Bölgesinde bulunan 11 ilde görev yapan toplam 1614 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Doldurulan anketlerden yapılan analizler sonucunda uç noktalarda olan 75 ölçek çalışmadan çıkarılmış ve toplam 1539 ankete analiz yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Bulgulara bakıldığında erkek katılımcıların sayısının 890, kadın katılımcıların sayısının ise 649 olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunu 452 kişi ile “30-34” yaş aralığında olan öğretmenlerin oluşturduğunu, bu grubu 367 kişi ile “35-39” yaş aralığındaki öğretmenlerin, 264 kişi ile “29 yaş ve altı” katılımcıların, 232 kişi ile “40-44” yaş aralığındaki öğretmenlerin, 224 kişi ile de “45 yaş ve üstü” öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında evli öğretmenlerin 984 kişi, bekar öğretmenlerin 555 kişi olduğu karşımıza çıkmaktadır. 1539 katılımcı öğretmenin eğitim durumu bilgilerine baktığımızda 1266 öğretmenin lisans, 273 öğretmenimizin lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Mesleki tecrübe verilerine bakıldığında katılımcı öğretmenlerin 658’inin “1-7” yıl mesleki tecrübe ile en kalabalık grup olduğu, bu grubu 457 kişi ile “8-14 yıl” ve 334 kişi ile “15 yıl ve üstü” tecrübeye sahip öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Katılım sağlayan öğretmenlerden 906 kişinin ortaokul düzeyinde, 603 kişinin ise lise düzeyinde okullarda çalıştığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin yaş dağılımlarına baktığımızda dikkat çeken bir durumun yaş ortalaması 35 yaş altı öğretmenlerin sayısı olduğu

görülmektedir. 35 yaş altı katılımcılar 716 kişi ile %46,6 gibi yüksek bir oranı oluşturmaktadır. Çalışmamıza paralel olarak; Arda ve Fidan (2021)'in, İstanbul'da görev yapan öğretmenlere yönelik yaptıkları çalışmalarında 40 yaş altında olan öğretmenlerin oranını %66,9 olarak belirtmiştir. Bunun sebeplerinin bölge nüfusunun Türkiye'nin en kalabalık bölge nüfusuna sahip olması ve bölgedeki ekonomik sebeplerden dolayı öğretmenlerin bu bölgede özellikle İstanbul'da kalmak istememesi olduğu düşünülebilir. Özellikle son yıllarda yeni atanan öğretmenlerin büyük bir bölümünün Marmara bölgesine atanması da genç öğretmen nüfusunun artması sebepleri arasında gösterilebilir. Ayrıca, 6 Şubat 2023 depremi sonrasında öğretmenlerde oluşan psikolojik travmalar Kuzey Anadolu Fay hattı üzerinde bulunan Marmara bölgesinden il dışı tayin olarak bu bölgeleri terk etmeleri, yeni atanan ve 3+1 yıl kalmak zorunda olan genç öğretmenlerin yoğun olarak kalması ile ilerleyen yıllarda daha genç bir grubun kalması ihtimalini güçlendirmektedir. Son 5 yıla ait atama verilerine bakıldığında bu düşünceleri doğrular nitelikte sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Özellikle son 3 yıldır Marmara bölgesine atanan öğretmen sayısı giderek artmaktadır. Ayrıca bulgulara bakıldığında yaş ortalamasına paralel olarak mesleki tecrübe yılı ortalamasında da 1-7 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenler 658 kişi ile katılımcıların %42,8'ini oluşturmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda Marmara Bölgesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tecrübe ortalamaları içinde 1-7 yıl tecrübeye sahip olanların yüksek bir oran oluşturmasının yeni atanmış öğretmenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin oranı tüm öğretmenlerin oranının %18'ini oluşturmaktadır. Lisansüstü eğitim durumunun kendi içerisinde mesleki tecrübeye göre dağılımına bakıldığında 1-7 yıl mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin oranının bir hayli yüksek olduğu (%41) görülmektedir. Bu durumun temel nedenleri arasında; Marmara Bölgesine yeni atanan öğretmenlerin sayıca çok olması ve atanma sürecinde lisansüstü eğitimlerini tamamlamaları ile Milli Eğitim Bakanlığı Kariyer Basamakları Sisteminin öğretmenleri lisansüstü eğitim konusunda teşvik etmesi gibi faktörler gösterilebilir.

Cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spor Öğretmenlerinin pedagojik yeterlik algılarında (,177), Ders Öncesi Hazırlık alt boyutunda (,059), Ders giriş etkinlikleri alt boyutunda (,669), Ders geliştirme etkinlikleri alt boyutunda (,346), ve Ders sonuç etkinlikleri alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Adıgüzel (2017) öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmasında cinsiyetin pedagojik yeterlik algısına etkisinin olmadığı sonucunu elde etmiş ancak; kadın öğretmen adaylarının

pedagojik yeterlik algısı puanlarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ancak; çalışmamızın aksine Şentürk ve Zeybek (2019), yaptığı çalışmada ders sonuç etkinlikleri alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulmuş ve erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik yeterlik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Medeni durum değişkeni ve pedagojik yeterlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Adıgüzel (2017) öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmasında medeni durumun pedagojik yeterlik algısına etkisinin olmadığı sonucunu elde etmiş ancak; evli katılımcıların pedagojik yeterlik algısı puanlarının bekar öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim durumu değişkenine göre Öğretmenlerin pedagojik yeterlik algılarında (,671), Ders Öncesi Hazırlık alt boyutunda (,626), Ders giriş etkinlikleri alt boyutunda (,775), Ders geliştirme etkinlikleri alt boyutunda (,583), ve Ders sonuç etkinlikleri alt boyutunda (,601) herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Lisans ya da lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin pedagojik yeterlik algısı düzeylerinin aynı yönde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak; çalışmamızın aksine Şentürk ve Zeybek (2019), yaptıkları çalışmada ders giriş etkinlikleri ve ders geliştirme etkinlikleri alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulmuş ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalama puanlarının yüksekokul ve lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki deneyim ve pedagojik yeterlik algısı ile ders öncesi hazırlık, ders geliştirme ve ders sonuç alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, ders giriş etkinlikleri alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ders giriş etkinlikleri açısından 8-14 yıl arası mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin 1-7 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun 8 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin deneyimleri ile ders giriş etkinliklerini daha iyi planlayarak öğrencileri derse motive etme konusunda daha başarılı olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca mesleki tecrübe sahibi öğretmenlerin daha tecrübesiz öğretmenlere oranla pedagojik açıdan daha ileride olduğu söylenebilir. Şentürk ve Zeybek (2019), yaptığı çalışmada mesleki deneyim ile pedagojik yeterlik algısı ders öncesi hazırlık, ders geliştirme ve ders sonuç etkinlikleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak ders giriş etkinlikleri alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Bu sonuca göre 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek yeterliğe sahip olduğu belirtilmiştir.

Çalışılan eğitim kademesinin pedagojik yeterlik algısı üzerinde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun tüm kademeler için öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin ortak olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Özellikle son yıllarda çocuk gelişiminin bir bütün olarak ele alınması kavramı öğretmenlerin her düzeydeki öğrencilere yüksek pedagojik bilgi birikimiyle yaklaşmasının bu durumun oluşmasına katkı sağlamış olduğu düşünülebilir. Çalışmamızın aksine Şentürk ve Zeybek (2019), yaptığı çalışmada mesleki deneyim ile pedagojik yeterlik algısı ders öncesi hazırlık, ders geliştirme ve ders sonuç etkinlikleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak ders giriş etkinlikleri alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş, ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine oranla ders giriş etkinlikleri boyutunda daha iyi düzeyde olduğunu aktarmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetim stilleri (,433), Baskıcı yönetim stili alt boyutunda (,513), yetkeci sınıf yönetim stili alt boyutunda (,155), serbest sınıf yönetim stili alt boyutunda (,138), ilgisiz sınıf yönetim stili alt boyutunda (,146) anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında bütün öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri benzer düzeyde ve yüksek oranda olduğu görülmektedir. Bu durum beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerini sergilemeleri açısından cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığını göstermektedir. Çalışmamıza göre cinsiyet değişkeni sınıf yönetim stillerini farklı yönde etkilememektedir. Çalışmamıza paralel olarak; Ünlü (2020), sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyeti ve sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Beyaztaş ve Beyaztaş (2009) çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyetlerinin sınıf yönetim stillerine etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Adedigba ve Sulaiman (2020) çalışmalarında cinsiyetin sınıf yönetimi ve sınıf yönetim stilleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Çalışmamızın aksine; Baysal ve Altun (2019), çalışmalarında otoriter (yetkeci) sınıf yönetimi ve başıboş (serbest) sınıf yönetimi stilleri ortalamaları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmiş ve bu durumun otoriter (yetkeci) sınıf yönetimi alt boyutunda erkek öğretmenlerin, başıboş (serbest) sınıf yönetimi alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çiftçi (2015), yaptığı çalışmada cinsiyet faktörünün sınıf yönetim stilleri alt boyutlarından yalnızca otoriter sınıf yönetimi stilinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha otoriter olduğu sonucuna varmıştır. Yüksel (2013) sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla sınıf yönetim becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sınıf yönetim becerilerinin yüksek

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2004) çalışmasında, otoriter (baskıcı) ve takdir edilen (Yetkeci) sınıf yönetim stillerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmış her iki sınıf yönetim stilinde de kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha yüksek ortalama göstermişlerdir. Başboş (serbest) alt boyutlarında ise anlamlı farklılık tespit etmemesine karşın aritmetik ortalama olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha çok başboş yönetim sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Aldırmaz (ilgisiz) alt boyutunda ise tam aksine erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Yılmaz (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim stillerinin değişmediği, branş öğretmenlerinde ise baskıcı ve serbest sınıf yönetim stilleri açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2019), çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2022), yaptığı çalışmada otoriter (baskıcı) sınıf yönetimi stili açısından erkek öğretmenler lehine, yetkeci sınıf yönetimi stili açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Kadın öğretmenlerin daha yetkeci bir profil sergilemesinin annelik içgüdüsi ile bağlantılı olduğu düşünülebilir. Erkek öğretmenlerin sınıf ortamında daha baskıcı davranarak öğrenciler üzerinde baskı kurması ve katı bir disiplin anlayışına sahip olması daha muhtemeldir (Bosworth, 1997). Yalçın (2020) çalışmasında otoriter sınıf yönetim stilinde cinsiyet faktörünün etkili olmadığı ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ilgisiz sınıf yönetim stilini daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Yaş değişkenine göre sınıf yönetiminin ilgisiz sınıf yönetimi alt boyutunda istatistiksel yönden anlamlı farklılık bulunmuştur. İlgisiz sınıf yönetim stilinin 45 yaş üstü öğretmenlerde yüksek oranda çıkması, öğretmenlerin mesleki yılı ilerledikçe sınıfa karşı ilgi düzeyinin düşmesi ve daha çok sakin bir yönetim anlayışı sergilemeleri ile açıklanabilir. Daha genç yaşta olan öğretmenlerin idealist yapıları genç öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinde daha aktif ve olumlu olmalarına karşın, daha ileriki yaşlarda olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ilgisizliğin bir sebebi olabilmektedir. Bu sebepler öğretmenin sınıfa karşı daha ilgisiz, daha az talepkar ve daha az sorun çözme eğiliminde olmalarına sebep olmaktadır. Bu sonuçlara göre mesleki tükenmişlik ya da beklentisizliğin öğretmenin sınıfa karşı ilgisiz bir tutum sergilemesine sebep olabileceği düşünülebilir. Çalışmamıza paralel olarak Güleç ve Durmuş (2019), öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça daha serbest bir sınıf yönetimi tarzı benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Akdeniz (2009) çalışmasında 31-40 yaş arası öğretmenlerin 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden birçok alt boyutta daha yüksek sonuçlara ulaşmıştır.

Çalışmamızdan farklı olarak; Ünlü (2020), sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaş değişkeni ve sınıf yönetim stilleri arasında sadece yetkeci alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuş ve bu durumun 20-30 yaş arası öğretmenlerin 50 yaş üstü öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Çiftçi (2015), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere oranla daha çok başıboş sınıf yönetim profili sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Yılmaz (2011) çalışmasında yaş değişkeninin yetkeci sınıf yönetim stilinde anlamlı farklılık ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. 41 yaş ve üstü öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetimi stilini daha çok yansıttığı ortaya çıkmıştır. İlgar (2007) çalışmasında 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Yalçın (2020) çalışmasında yaş değişkeninin otoriter ve ilgisiz sınıf yönetim stillerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Beyaztaş ve Beyaztaş (2009) çalışmasında öğretmenlerin yaşlarının sınıf yönetim stillerine etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumları ile sınıf yönetim stillerinde ve ölçek alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışmamızın aksine; Baysal ve Altun (2019), çalışmalarında aldırılmaz (ilgisiz) sınıf yönetimi ve başıboş (serbest) sınıf yönetimi stilleri ortalamaları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bekar olan öğretmenlerin aldırılmaz (ilgisiz) ve başıboş (serbest) sınıf yönetimi stilleri ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İlgar (2007) çalışmasında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre sınıf yönetim becerileri puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Çiftçi (2015), yaptığı çalışmada eşinden ayrılmış olan öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranla başıboş sınıf yönetimine daha yatkın oldukları sonucuna varmıştır. Yalçın (2020) çalışmasında medeni durumun otoriter ve ilgisiz sınıf yönetim stillerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu değişkeni ile sınıf yönetim stilleri arasında sadece yetkeci (,008*) alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetim stiline başvurmaması hem pedagojik olarak hem de iletişim becerisi olarak kendilerini geliştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim gören öğretmenlere oranla yetkeci sınıf yönetimi stilini kullanması sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanmaların ve sınıf içi iletişimin zayıf olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yılmaz (2011) çalışmasında diğer eğitim kurumları mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yetkeci ve serbest sınıf yönetim stillerine sahip oldukları sonucuna varmıştır. Ancak; çalışmamızın aksine Baysal ve Altun (2019), yaptıkları çalışmada eğitim durumu değişkeni

ile sınıf kontrol düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Çiftçi (2015), yaptığı çalışmada eğitim durumu değişkeninin sınıf yönetim stillerine etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Doğan (2019), çalışmada en son mezun olunan eğitim düzeyinin sınıf yönetim becerilerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2022), yaptığı çalışmada eğitim durumunun sınıf yönetim stillerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki deneyim ve sınıf yönetim stilleri arasında baskıcı (,912) ve yetkeci (,112) alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmazken serbest (,026) ve ilgisiz (,010) alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. 1-7 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere oranla daha çok serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benimsedikleri görülmektedir. Bu durumun mesleki tecrübesi az olan öğretmenlerin sınıfı kontrol etmekte zorlandıkları ve sonucunda sınıfa karşı ilgisiz ve serbest bir yönetim sergilediklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Çiftçi (2015), yaptığı çalışmada 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla otoriter olduğu sonucuna varmıştır. Ekici'nin (2004) çalışmada, takdir edilen (yetkeci) ve başıboş (serbest) sınıf yönetim stillerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışmada "5 yıl ve altı" kıdeme sahip olan öğretmenlerin "6 yıl ve üstü" kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla yetkeci sınıf yönetim stiline sahip olduklarını ifade ederken, "5 yıl ve altı" yıl kıdeme sahip öğretmenlerin "6 yıl ve üstü" kıdeme sahip öğretmenlerden daha az ilgisiz sınıf yönetimi stiline sahip olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2011) çalışmada 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha çok serbest sınıf yönetim stiline sahip olduğu sonucuna varmıştır. İlgar (2007) çalışmada 11-20 yıl ve 26 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarına oranla daha yüksek sınıf yönetim becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızın aksine Yüksel (2013), sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada sınıf yönetim becerilerinin mesleki tecrübeden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2019), çalışmada kıdem yılı ile sınıf yönetim becerileri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kadak (2008), çalışmada mesleki deneyimin sınıf yönetimi davranışlarında etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2022), yaptığı çalışmada mesleki kıdem durumunun sınıf yönetim stillerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2020) çalışmada mesleki kıdemle otoriter ve ilgisiz sınıf yönetim stillerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışılan eğitim kademesi ve sınıf yönetim stilleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ortaokul ya da lise düzeyinde çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri becerileri benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Demir ve Sad (2021) çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetim stili puan düzeyleri incelendiğinde en çok tercih edilen sınıf yönetim stiline Otorite yanlısı (baskıcı) stil olduğu, bunu sırasıyla Otoriter (yetkeci) ve başıboş (serbest) stillerinin takip ettiği, en az kullandıkları sınıf yönetim stiline ise Kayıtsız (ilgisiz) olduğu sonucuna varmıştır. Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalailah, (2011) çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin genellikle otorite yanlısı (baskıcı) sınıf yönetimi yaklaşımını tercih ettiklerini ortaya çıkarmışlardır. Yılmaz (2009), ilkökul öğretmenlerinin çoğunlukla Otorite yanlısı (baskıcı) sınıf yönetimi stiline kullandıklarını, bunu sırasıyla Otoriter (yetkeci), başıboş (serbest) ve kayıtsız (ilgisiz) tarzların izlediğini tespit etmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre iletişim becerileri açısından (,202) anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin genel anlamda iletişim becerileri yüksek bulunmuştur. Yıldız, Karaca ve Bakırcı (2022), Günay (2003), Öztaş (2001) öğretmenlerin iletişim becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Elkatmış ve Ünal (2014) sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin iletişim becerilerine etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Hazneci (2012) çalışmasında cinsiyet faktörünün iletişim becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şimşek ve Altınkurt (2010) cinsiyet değişkeninin genel iletişim becerileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Loy (2006), İstatistiksel kanıtlara dayanarak, genel olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında genel iletişim becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Saka ve Sürmeli (2010) öğretmen adaylarına yönelik çalışmalarında cinsiyet değişkeninin iletişim becerilerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir. Çalışmamızın aksine; Hoon ve ark. (2017) yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir iletişim becerisi ortalamasına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Durukan ve Maden (2010), Türkçe öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmalarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bulmuşlardır. Kılıçgil, Bilir, Özdiç, Eroğlu ve Eroğlu (2009), BESYO öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada bayan öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilere oranla yüksek düzeyde iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tepeköylü, Soytürk ve Çamlıyer (2009) spor bilimleri öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Tepeköylü ve Ark. (2009), spor bilimleri öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında yaş değişkeninin iletişim becerilerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Koç (2020), boks antrenörlerine yönelik çalışmasında yaş değişkeninin iletişim becerilerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durumları ve iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışmamıza paralel olarak; Bulut (2004) çalışmasında medeni durum değişkeni ile iletişim becerileri ve alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu değişkeni ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hazneci (2012) çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumu faktörünün iletişim becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve Ark. (2022), öğretmenlerin eğitim durumunun iletişim becerileri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Koç (2020), boks antrenörlerine yönelik çalışmasında eğitim durumu değişkeninin iletişim becerilerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki tecrübeleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmamıza paralel olarak; Bulut (2004) çalışmasında çalışma süreleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şimşek ve Altinkurt (2010) mesleki tecrübenin genel iletişim becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızın aksine; Durukan ve Maden (2010), Türkçe öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmalarında 1-5 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha iyi iletişim becerilerine sahip olduklarını ifade etmişler, bunun sebebinin meslek hayatına henüz başlamış öğretmenlerin iletişim becerilerinin güçlü olmasına bağlamışlardır. Yıldız ve Ark. (2022), 21-25 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Şimşek ve Erdem (2020) çalışmasında iletişim becerilerini yordayan en güçlü değişkenin mesleki kıdem olduğu sonucuna ulaşmış, kıdem yılı artan öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Bulut (2019) çalışmasında iletişim becerilerinin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şara ve Güney (2015), 6-10 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin iletişim becerilerinin diğer bütün kıdemlerden daha iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışılan eğitim kademesi ve sınıf yönetim stilleri açısından anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Değişkenlere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçlarına göre; pedagojik yeterlik algısı ile sınıf yönetimi ve yetkeli sınıf yönetim stili, serbest sınıf yönetim stili ve ilgisiz sınıf yönetim stili alt boyutlarında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Pedagojik yeterlik algısı ile baskıcı sınıf yönetimi alt boyutu arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır.

Ders öncesi hazırlık etkinlikleri alt boyutu ile sınıf yönetimi geneli, yetkeci sınıf yönetim stili ve ilgisiz sınıf yönetim stili alt boyutlarında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Ders giriş etkinlikleri alt boyutu ile baskıcı sınıf yönetim stili alt boyutu arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Ders öncesi hazırlık etkinlikleri alt boyutu ile serbest sınıf yönetim stili alt boyutu arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve negatif ilişki bulunmaktadır. Bu durumun sebebinin derse başlamadan önce öğretmenin sınıfın kontrolünü tamamen sağlayarak derse daha sağlıklı bir başlangıç yapmak istemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ders öncesi hazırlık etkinlikleri ne kadar düzenli gerçekleşirse dersin verimi de o denli iyi olabilmektedir.

Ders giriş etkinlikleri alt boyutu ile sınıf yönetimi geneli, yetkeci sınıf yönetim stili ve ilgisiz sınıf yönetim stili alt boyutlarında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Ders giriş etkinlikleri alt boyutu ile baskıcı sınıf yönetim stili alt boyutu arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır.

Ders geliştirme etkinlikleri alt boyutu ile sınıf yönetim stilleri geneli, yetkeci sınıf yönetim stili, serbest sınıf yönetim stili arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Ders geliştirme etkinlikleri alt boyutu ile ilgisiz sınıf yönetim stili ile baskıcı sınıf yönetim stili alt boyutlarında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır.

Ders sonuç etkinlikleri alt boyutu ile sınıf yönetimi geneli, yetkeci sınıf yönetim stili ve ilgisiz sınıf yönetim stili alt boyutlarında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Ders sonuç etkinlikleri alt boyutu ile baskıcı sınıf yönetim stili alt boyutu arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Pedagojik yeterlik algısı ve alt boyutlarının sınıf yönetim stilleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

İletişim becerileri ile sınıf yönetimi geneli, yetkeci sınıf yönetim stili ve ilgisiz sınıf yönetim stili alt boyutlarında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. İletişim becerileri ile baskıcı sınıf yönetim stili alt boyutu arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. İletişim becerileri yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetim stillerini kullanma düzeylerinde de olumlu yönde fark olduğu düşünülebilir.

İletişim becerileri ile pedagojik yeterlik algısı ve ders öncesi hazırlık etkinlikleri alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. İletişim becerileri ile ders giriş etkinlikleri, ders geliştirme etkinlikleri, ders sonuç etkinlikleri alt boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. İletişim becerileri yüksek olan öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini de daha iyi kullandıkları söylenebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Pedagojik çalışmanın kaliteli sonuçları öğretmenlerin pedagojik yeterliliğine bağlıdır, bu nedenle bir öğretmen, öğrencilerin aktif bireyler olmasını ve toplumdaki hızlı değişimlere uyum sağlamaya yardımcı olan genel yeterlilikler oluşturabilmesini talep eden, değişen toplumda yaşam boyu öğrenen bir kişilik olmalıdır.

Çalışmamızın sonuçlarına göre;

Pedagojik yeterlik algısı üzerinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve çalışılan eğitim kademesinin etkisi bulunmamaktadır. Mesleki deneyimin pedagojik yeterlik algısı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 8-14 yıl mesleki tecrübeye sahip olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 1-7 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden ders giriş etkinlikleri boyutunda daha iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf yönetim stilleri üzerinde cinsiyet, medeni durum, çalışılan eğitim kademesi gibi etkenlerin etkisi bulunmamaktadır. 45 yaş üstü öğretmenler alt yaş gruplarındaki öğretmenlere oranla daha çok ilgisiz sınıf yönetim stilini benimsemektedirler. Lisansüstü eğitim gören beden eğitimi ve spor öğretmenleri lisans mezunu öğretmenlere oranla daha az yetkeci sınıf yönetim stilini benimsemektedir. Mesleki tecrübesi az olan öğretmenler 15 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlere oranla daha çok ilgisiz ve serbest sınıf yönetim stilini benimsemektedirler. İletişim becerileri üzerinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki tecrübe ve çalışılan eğitim kademesi arasında fark yoktur.

Ders öncesi hazırlık etkinlikleri alt boyutu ile serbest sınıf yönetimi alt boyutu arasındaki ilişki negatif yöndedir. Ders giriş etkinlikleri ve sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yöndedir. Ders geliştirme etkinlikleri alt boyutu ile sınıf yönetimi geneli, baskıcı sınıf yönetim stili alt boyutu, yetkeci sınıf yönetim stili alt boyutu, serbest sınıf yönetim stili

alt boyutu ve ilgisiz sınıf yönetim stili alt boyutu arasındaki ilişki pozitif yöndedir. Ders sonuç etkinlikleri ile pedagojik yeterlik algısı sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yöndedir.

İletişim becerileri ile sınıf yönetimi geneli, yetkeci sınıf yönetim stili ve ilgisiz sınıf yönetim stili alt boyutlarında ilişki düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yöndedir. İletişim becerileri ile baskıcı sınıf yönetim stili alt boyutu arasında çok düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yöndedir.

İletişim becerileri ile pedagojik yeterlik algısı ve ders öncesi hazırlık etkinlikleri alt boyutu arasındaki ilişki orta düzeyde anlamlı ve pozitif yöndedir. İletişim becerileri ile ders giriş etkinlikleri, ders geliştirme etkinlikleri, ders sonuç etkinlikleri alt boyutları arasındaki ilişki düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yöndedir.

Bütün bu bilgilere dayanarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik yeterlik algısı ve alt boyutlarının tüm değişkenlerde çok yüksek olduğu, en yüksek ortalamanın ise ders geliştirme etkinlikleri olduğu görülmüştür. Katılımcıların sınıf yönetim stillerinin ve serbest sınıf yönetim stili alt boyutunun düşük düzeyde, baskıcı, yetkeci ve ilgisiz alt boyutlarının orta düzeyde olduğu, iletişim becerilerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Pedagojik yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetim stillerini kullanma becerilerinin ve iletişim becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar ışığında;

Hipotez 1: “Pedagojik yeterlik algısı yüksek olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf Yönetim stillerini etkili kulanma düzeyleri de yüksektir” hipotezi ile,

Hipotez 2: “Pedagojik yeterlik algısı yüksek olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim becerilerini etkili kulanma düzeyleri de yüksektir” hipotezi doğrulanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir;

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine öneriler;

- Pedagojik yeterlik düzeyini yüksek tutmak için güncel gelişmeler takip edilebilir.
- Pedagoji, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri ile ilgili eğitim ve kurslar daha sık alınabilir.
- Pedagojik yeterliğinizi derslerinizde bütün olarak kullanmanız kişisel gelişiminiz için katkı sağlayabilir.

Araştırmacılar için öneriler;

- Çalışmanın evreni tüm branşlara yönelik genişletilerek yapılabilir.
- Diğer bölgelerde de aynı çalışma yapılarak aralarındaki farklılıklar incelenebilir.
- Farklı branşlardaki öğretmenler ile de benzer çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma öğrencilerin gözünden öğretmenler için yapılarak sonuçları çalışmamızla karşılaştırılabilir.
- Konu ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Adedigba, O., & Sulaiman, F. R. (2020). Influence of Teachers' Classroom Management Style on Pupils' Motivation for Learning and Academic Achievement in Kwara State. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 471-480.
- Adıgüzel, A. (2017). The relationship between teacher candidates' pedagogical competence perceptions and their attitudes about teaching profession. *Turkish Journal of Education*, 6(3), 113-127.
- Ahadian M. (2001). Educational technology arrangements. 22th ed. Tehran: Boshra Publication.
- Akdeniz, H. (2009). Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akhyak, A., Idrus, M., & Abu Bakar, M. Y. (2013). Implementation of teachers pedagogy competence to optimizing learners development in public primary school in Indonesia. *International Journal of Education and Research Vol. 1 No. 9 September 2013*, 1(9), 1-10.
- Akman, B., & Umay, A. (2007). Öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine yönelik bir ölçek uyarlama çalışması. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları Sempozyumu*, 12-14.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389803>
- Alabay, E., Zorba, M. (2012) Teaching English to Young Learners: An Activity-based Guide for Prospective Teachers / Classroom Management.
- Alexander, R. J. (2000). Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education. Oxford: Blackwell Publishers.

- Arda, A. ve Fidan, Y., (2021) Öğretmenlerin Ceza Algısının Sanal Kayıtmayı Önlemedeki Rolü. *Karadeniz Uluslararası Dergi*, 52(1), 179-196. DOI: 10.17498/kdeniz.1009134
- Armour, K. (2013). *Sport Pedagogy: An introduction for coaching and teaching*. (2nd ed) New York, Routledge, USA
- Aslan, S. (2022). An Analysis of the Primary School Teachers' Classroom Management Styles in Terms of Some Variables. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(2), 955-970.
- Australia, C. (2017). What is pedagogy? How does it influence our practice.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf Yönetimi*. (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri hakkında toplu görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39 (39), 326-337.
- Baysal, A., & Altun, H. (2019). Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri İle Sınıf Kontrol Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling ISSN: 1300-7432*, 8(1), 28-45.
- Belousa, I. & Uzulina, S. (2012). Teachers view on social and emotional aspects of pedagogical competence. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 163-169.
- Beyaztaş, D. İ., & Beyaztaş, D. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bhowmik, M., Banerjee, B., & Banerjee, J. (2013). Role of pedagogy in effective teaching. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 2(1), 1-5.
- Bíró Melinda (2006) Tanítási-tanulási stratégiák a mozgásos cselekvéstánítás speciális területén, az úszásoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 9: 62-71.
- Blatt, S. J. & Benz, C. (1993) "The Relationship of Communicaiton Competency to Perceived Teacher Effectiveness" Paper Presented at the Joint Meeting of the Southern States Communication Association ant the Central States Communication Association, Lexington, KY, April, 14-18. Eric (Education Resources Information Center) No: ED360370
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- Bosworth, B. (1997). What is your classroom management profile? Teacher talk-a publication for secondary education teachers, 1 (2).
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002): Students' perception of class management and reports of their own misbehavior, *Journal of School Psychology*, Vol.40, No4, 287-307.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.

- Bulut, R. C. (2019). *Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Burden, P. (2020). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Cambi, F., & Trebisacce, G. (1995). Storia della pedagogia (pp. 462-470). Rome & Bari: Laterza.
- Channa, W. M., & Sahito, Z. (2022). Pedagogical Competencies Of Teachers And The Achievement Of Students: Explorations Of Best Practices Through A Literature Review. *Webology*, 19(3), 2927-2943.
- Condill, J., Bougb, B., (2000). *101 İletişim Yolu*. (Çev) Şahin A, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Crowley, D., & Heyer, P. (2015). *Communication in history: Technology, culture, society*. Routledge.
- Çankaya, E. Y. I. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Çelik V. (2003). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, A. S. (2015). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çilenti, K. (1992). Eğitim teknolojisi ve öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çetindağ, Z. (2013). Okul Öncesi Eğitimde İletişim. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin, (Ed.). Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi (2. baskı). (s. 203-220) Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir, O., & Sad, S. N. (2021). Investigation of the communication skills, professional seniority, school stage and gender as predictors of teachers' classroom management styles. *Research in Pedagogy*, 11(2), 661-679.
- Demirtaş, Z. (2009). The prejudices of teacher candidates pertaining to management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1653-1657.
- Dobson, G. (2003). A guide to writing competency based training materials. *Commonwealth of Australia Published by National Volunteer Skills Centre, First Published October*.
- Doğan, Ö. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Sultanbeyli Ölçeği) (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers college record*, 91(3), 347-360.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59-74.
- Duta, N., Panisoara, G., & Panisoara, I. O. (2015). The Effective Communication in Teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1007-1012.
- Edmond, N. & Hayler, M. (2013). On either side of the teacher: Perspectives on professionalism in education. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 209-221.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profollerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131).
- Elkatmış, M., & Ünal, E. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 107-122.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Engin, A. O. & Aydın, S. (2010). Sınıf İçi İletişimde Öğretmenin Rolü. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,0(16),1-14. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2777/37228>
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739-745.
- Evertson, C. M., & Neal, K. W. (2006). Looking into Learning-Centered Classrooms: Implications for Classroom Management. Working Paper. *National Education Association Research Department*.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In C. M. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Executive, S. (2005). Let's talk about pedagogy: Towards a shared understanding for early years education in Scotland. *Learning and Teaching Scotland., Edinburgh*.
- Farrell, T. S. C. (2009). *Talking, listening, and teaching: A guide to classroom communication*. Corwin Press.
- Fuentes, A. R., Blanco, M. F. A., Ortega, J. L. G., & Pérez, I. A. G. (2017). The communication skills of future teachers during their initial training. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 88-120.

- Gage, N. L. (1985). *Hard Gains in Soft Sciences: The Case of Pedagogy*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple guide and reference 11.0 Update*. Pearson Education, Inc, United States of America.
- Giertz, B. (2003). *Att bedöma pedagogisk skicklighet-går det?: en diskussion om bedömningskriterier med utgångspunkt från svensk och internationell forskning och praxis*. Enheten för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande.
- Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2006). *Nonverbal communication in close relationships*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617064>
- Gülbahar, B., & Aksungur, G. (2018). *Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerilerine İlişkinin Algularının İncelenmesi*. International Journal of Languages Education.
- Güleç, S., & Durmus, N. (2019). Examination of Classroom Management Approaches of Social Studies Teachers. *International Education Studies*, 12(11), 139-147.
- Günay, K. (2003). Sınıf yönetiminde iletişim becerilerinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Haag, H. (1989). Research in 'sport pedagogy'—One field of theoretical study in the science of sport. *International review of education*, 35(1), 5-16. <https://doi.org/10.1007/BF00597680>
- Hans, A., & Hans, M. E. (2017). Classroom management is prerequisite for effective teaching. *International Journal of English and Education*, 6(2), 273-283.
- Hasson, G. (2012). *Brilliant communication skills: What the best communicators know, do and say*. Pearson UK.
- Hazneci, Y. (2012). "Oluşturmacı Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği"nin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Henze, I., Van Driel, J. H., & Verloop, N. (2009). Experienced science teachers' learning in the context of educational innovation. *Journal of teacher education*, 60(2), 184-199.
- Hoon, T. S., Nasaruddin, N. F. B. M., & Singh, P. (2017). Communication Skills among Different Classroom Management Styles Teachers. *Asian Journal of University Education*, 13(1), 67-78.
- Hoşgörür, V. (2003). İletişim (3. Baskı). Zeki Kaya (Ed.), Sınıf Yönetimi (S. 66-90). Ankara: Pegem.
- Hunt, F. (2007). Communications in Education. *Online Submission*.

- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, A. G. (2015). *The relationship between elementary teachers' years of experience and their self-perceived pedagogical competence in Alabama elementary schools*. Liberty University.
- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19-24. <https://doi.org/10.1177/0031721714553405>
- Kadak, Z. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, S. (1999). Bilimsel araştırma teknikleri. Ankara: Gazi Yayınları.
- Karadag, E., & Caliskan, N. (2009). Interaction and communication in the process of education and shared common area in the classroom. *College Student Journal*, 43(1), 123-129.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 24. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kareva, A. P. D. V., & Qorri, F. (2020). Postgraduate Studies–Second Cycle.
- Karsana, I. N., Suyeni, N. M., & Perbowosari, H. (2020). Increasing The Quality Of Teacher's Pedagogic Competence To Develop Student Learning Motivation. *Jurnal Penjaminan Mutu*, 6(01), 39-47.
- Katz, J. E. (2014). Guiding children's social and emotional development. New Jersey: Pearson.
- Katz, L. (1995). *Talks with teachers of young children*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Kenneth, D. M. (2007). Classroom teaching skills. *Edisi ke-6: McGraw Hill*.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
- Kılıçgil, E., Bilir, P., Özdiñç, Ö., Eroğlu, K., & Eroğlu, B. (2009). İki farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19-28.
- Kızıloluk, H. (2001). Sınıf ortamında öğretmen öğrenci iletişiminin yatay veya dikey olmasının öğrenme üzerindeki etkileri. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 151-159.

- Kirchgasler, C. (2018). True grit? Making a scientific object and pedagogical tool. *American Educational Research Journal*, 55(4), 693-720. <https://doi.org/10.3102/0002831217752244>
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Koç, A. (2020). *Boks antrenörlerinin iletişim becerileri ve liderlik tarzlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Koplin, S. (2016). *Aufgaben und ziele der sportpädagogik und sportdidaktik und ihre verankerung im rahmenlehrplan*, Universität Potsdam.
- Korkut, F. (1996a). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi:Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*; 2 (7): 18-23.
- Korkut, F. (1996b). İletişim Becerileri Eğitimi Programının liselilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi*, 4(3), 191-198.
- Korkut, F. (1997). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri. IV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildirileri 4., (ss.208-218). 10-12 Eylül 1997, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143-149.
- KrUUt, C. E. D. 2010-2012. (2013). Creative Educational development at Uppsala university 2010-2012. Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-210638>
- Kunter, M., Baumert, J., Voss, T., Klusmann, U., Richter, D., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- Learning and Teaching Scotland. (2005). *Lets talk about pedagogy : towards a shared understanding for early years education in scotland*. Learning and Teaching Scotland. Retrieved October 17 2022 from: http://www.ltscotland.org.uk/Images/talkpedagogy_tcm4-193218.pdf.
- Liakopoulou, M. (2011). Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-488. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01495.x>
- Loss, J. M. (2000). The communications contract. *Internal Auditor*, 57(6), 88-88.

- Loy, K. J. (2006). *Effective teacher communication skills and teacher quality* (Doctoral dissertation). The Ohio State University.
- McGinty, Joseph F, (2000). "Classroom management styles and their link to discipline infractions". *Theses and Dissertations*. 1712. <https://rdw.rowan.edu/etd/1712>
- Majid, N. A., Jelas, Z. M., Azman, N., & Rahman, S. (2010). Communication skills and work motivation amongst expert teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 565-567.
- Măță, L., & Suciuc, A. I. (2011). Curricular innovative model focused on developing pedagogical competences of teachers of Language and communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 274-282.
- Martin, N. K., & Yin, Z. (1997). Attitudes and Beliefs regarding Classroom Management Style: Differences between Male and Female Teachers.
- MEB. (2015). Mesleki Gelişim, Etkili İletişim. Ankara. Erişim Adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Etkili%20%C4%B0leti%C5%9Fim.pdf
- Monika Srivastava, (NA). Effective communication skills: need & importance for teacher. Anand College of Education, Unit of Sharda Group of Institutions (SGI), Agra Member, Play India Play (Trust).
- Mulder, M. (2012). European vocational education and training. In *International human resource development: learning, education and training for individuals and organizations* (pp. 155-176). Kogan Page.
- Murphy, P. (2003). Defining pedagogy. In *Equity in the classroom* (pp. 17-30). Routledge.
- Mustafa, M. N. (2013). Professional competency differences among high school teachers in Indonesia. *International Education Studies*, 6(9), 83-92.
- Nadeem, M., Rana, M. S., Lone, A. H., Maqbool, S., Naz, K., & Akhtar, A. (2011). Teacher's Competencies And Factors Affecting The Performance Of Female Teachers In Bahawalpur (Southern Punjab) Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(19).
- OECD(2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en> .
- Okwori, R. O., Owodunni, S. A., & Balogun, M. A. (2015). Classroom Management Styles and Students' Performance in Basic Technology: A Study of Junior Secondary School in Bariga metropolis, Lagos State, Nigeria. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2(5), 115-123.
- Osakwe, R. N. (2014). Classroom management: A tool for achieving quality secondary school education in Nigeria. *International Journal of Education*, 6(2), 58.

- Oser, F., & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Verlag Rüegger.
- Özbay, M., (2005), “Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 168, s. 116- 125.
- Öztaş, R. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Rahimi, M., & Asadollahi, F. (2012). On the relationship between Iranian EFL teachers' classroom management orientations and teaching style. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 49-55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.015>
- Rahman, M. H. (2014). Professional competence, pedagogical competence and the performance of junior high school of science teachers. *Journal of education and practice*, 5(9), 75-80.
- Riemer, M. J. (2002). English and communication skills for the global engineer. *Global J. of Engng. Educ*, 6(1), 91-100.
- Robison, T. (2020). Improving Classroom Management Issues by Building Connections with Families: Part I. *General Music Today*, 33(3), 36–39. <https://doi.org/10.1177/1048371319880877>
- Röthig, P. & R. Prohl, (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (Schorndorf: Karl Hofmann Verlag, 2003.- 663 S. (7., völlig neue bearbeitete Auflage).). Schorndorf.
- Ryegård, Å., Apelgren, K., & Olsson, T. (Eds.). (2010). *A Swedish perspective on pedagogical competence*. Division for development of teaching and learning.
- Saeed, M., & Mahmood, K. (2002). Assessing competency of Pakistani primary school teachers in mathematics, science and pedagogy. *International journal of educational management*.
- Sahana, A., & Vijila, E. (2015). Assessing the pedagogical competencies of affiliated B-school faculty members using principal component analysis. *Int J Commer Bus Manag*, 4(2), 1150-5.
- Sahib, A., Danim, S., Sahono, B., & Somantri, M. (2021). The Implementation of Classroom Management in Teaching and Learning Activities. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(4), 562-579.
- Saka, M., & Surmeli, H. (2010). Examination of relationship between preservice science teachers' sense of efficacy and communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4722-4727.
- Salimi, A. (2014). The attitudes of EFL learners about English vocabulary and comprehension using non-verbal communication. *Journal of Educational Technology*, 1, 1-9.

- Santrock, J. W. (2014). *Adolescência*. AMGH Editora.
- Sarıçoban, A., & Sakızlı, S. (2006). Factors influencing how teachers manage their classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 12-26.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 43-84). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saunders, S., & Mills, M. (1999). The knowledge of communication skills of secondary graduate student teachers and their understanding of the relationship between communication skills and teaching. NZARE / AARE Conference Paper – Melbourne, Conference Paper Number MIL99660.
- Seiler, W. J., & Beall, M. L. (2005). *Communication: Making connections* (6th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Shabani, H. (2005). Teaching skills, teaching methods and techniques. Samt press.
- Shabani, H. (2006). Skills education. *Tehran: Samt Company*10-11.[Persian].
- Shoimov, S. (2020). Ways To Develop Pedagogical Competence In Foreign Language Teaching. *Journal Of Foreign Languages And Linguistics*, 1(1), 88-92.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Simsek, S., & Erdem, A. R. (2020). Corelation between Communication Skills and Motivation of Teachers, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (3), 1-9.
- Srivastava, M. (NA). Effective communication skills: need & importancefor teacher. Anand College of Education, Unit of Sharda Group of Institutions (SGI), AgraMember, Play India Play (Trust).
- Suciu, A. I., & Mata, L. (2011). Pedagogical competences–the key to efficient education. *International online journal of educational sciences*, 3(2), 411-423.
- Şahin, D., & Anlıak, Ş. (2008). Okul Öncesi Çocuklarının Öğretmenleriyle Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 7(14), 215 – 230.
- Şara, P., & Güney, Ü. (2015). Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Eşme İlçesi örneği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 195-205.
- Şentürk, C., & Zeybek, G. (2019). Teaching-learning conceptions and pedagogical competence perceptions of teachers: A correlational research. *İstazivanja u pedagogiji*, 9(1), 65-80.

- Şimşek, Y., & Altinkurt, Y. (2010). Determining the communication skills of high school teachers with respect to the classroom management. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 36-49.
- Taşer, S., (2000), *Konuşma Eğitimi*, Eğitim Dizisi, İstanbul, Papirüs Yayınları.
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., & Çamlıyer, H. (2009). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu (BESYO) Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 115-124.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). Linking teacher evaluation and student learning. ASCD.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin İletişim Becerisi ve Empatik Eğilim Davranışlarının Çocuk Sevme Düzeyleri Üzerine Etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 2013,51-61.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nadir Kitap.
- Ünlü, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Ankara.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249-294.
- Watkins, C. & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know? In P. Mortimore (Ed.), *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning*. London: Paul Chapman/Sage.
- Watkins, C., & Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. Sage.
- Weinstein, C. S. (2016). Classroom Management. Erişim Adresi: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0155.xml> Erişim Tarihi: 02.01.2023
- Wenno, I. (2016). Analysis of factors affecting teacher competence physics science SMP in the district of West Seram Maluku Province. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5(6), 1061-1067.
- Wolfgang & Glickman. (1996). *Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Wong, H.K and Wong, R.T. (2001). *An effective teacher: the First days of school*. New York: Harry, T. Wong Publications Inc.
- Velentzas, J. O. H. N., & Broni, G. (2014). Communication cycle: Definition, process, models and examples. *Recent advances in financial planning and product development*, 17, 117-131.
- Yani, A., Rianita, L., and Utami, R. (2015). Teachers' Professionalism and Its Affecting Factors: A review on EFL Teachers' Perception in Indonesia. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8(4), 1-14.

- Yalçın, B. Y. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Stilleri İle Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma Yeterlikleri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. H. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 7(23), 274-295.
- Yıldız, D., Karaca, Ş., & Bakırcı, Ş. (2022). Öğretmenlerin İletişim Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(3), 157-167.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yüksel, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Qodriyah, W. R. A. (2016). *An Analysis Of Teachers'pedagogical Competence In Teaching English For Young Learners At Nara Islamic School Cirebon* (Doctoral dissertation, IAIN Syekh Nurjati Cirebon).
- <http://www.chalmers.se/en/about-chalmers/policies-and-rules/Documents/Instructions%20to%20ped%20portfolio.pdf>
- <https://www.javatpoint.com/verbal-communication>

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Pedagojik Yeterlik, Sınıf Yönetimi ve İletişim Becerileri

Dr. Adem Karatut

Editör: Prof. Dr. Kürşad Sertbaş