

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' COMMUNICATION SKILLS AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

Cemal AKÜZÜM<sup>2</sup> 

Semra ÖZDEMİR GÜLTEKİN<sup>3</sup>

## Öz

Bu araştırmada, Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup nicel desenlidir. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır ili dört merkez ilçedeki toplam 184 ilkokulda görev yapan 4552 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise, tabakalama örnekleme yöntemi ile dört merkez ilçeden seçilen 24 ilkokulda görev yapan 478 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; Bağımsız Örneklemeler için t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis H testi ve Mann Whitney-U sınaması kullanılmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin iletişim becerileri açısından kendilerini en çok yeterlilik iletişim boyutunda yeterli gördüklerini, en az ise etkinlik iletişim boyutunda yeterli gördüklerini göstermiştir. Sınıf yönetimi becerileri açısından ise, öğretmenlerin kendilerini en çok motivasyon boyutunda yeterli gördüklerini, en az ise sınıfın fiziksel düzeni boyutunda yeterli gördüklerini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, sınıf yönetim becerisi, iletişim becerisi, sınıf öğretmeni.

## Abstract

In this study, the relation between classroom management skills and communication skills were examined among classroom teachers in primary schools in Diyarbakır central districts (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir). The research is a relational survey model and quantitative design. The population of the study, 2014-2015 academic year in Diyarbakır province has created 4552 classroom teachers who work in 184 primary school four centers in the county. The sample consists of 478 primary school teachers working in 24 primary schools selected from four central provinces by stratified sampling method. As data collection tool, “Teachers’ Communication Skills Scale” and “Teacher Classroom Management Scale” is used. Data obtained from the study was analyzed using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) package program. In the analysis of data; Independent Sample t-Test, One-way ANOVA, Kruskal-Wallis H test and Mann-Whitney U test was used. However, the dependent variable to determine the level of independent variables predictive Multiple Linear Regression Analysis was conducted. The findings obtained from the study; teachers’ communication skills in terms of what they see themselves enough in most adequacy communication size, they saw at least if there is enough in the effectiveness of communication size. In terms of classroom management skills of teachers see themselves in the most motivation enough size, at least if they see enough of the physical layout of the size of the class.

**Keywords:** Classroom management, classroom management skills, communication skills, primary school teacher.

<sup>1</sup> Çalışma, 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, [cemalakuzum@gmail.com](mailto:cemalakuzum@gmail.com)

<sup>3</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, [semraozdemir370@gmail.com](mailto:semraozdemir370@gmail.com)

## 1. GİRİŞ

İnsanoğlu, yeryüzüne ayak bastığı andan itibaren çevreyle sürekli iletişim ve etkileşim içinde olmuştur. Bireyin etkileşim içerisinde olduğu toplumsal yeteneği, kişisel gelişimi ve denetimli çevreyi içine alan eğitim sürecindeki tüm olgu ve değerler bireyi etkilemektedir. Toplumsal ve eğitsel amaçlar üzerine kurulmuş sosyal kurumlar olan okullardaki (Günay, 2005) amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi de öğrenme-öğretme sürecindeki iletişimin etkililiğine ihtiyaç duymaktadır (Yüksel, 2013).

Eğitimde açık sistem özelliği taşıyan örgütlerin girdisi ve çıktısı insandır. Bu sistemde öğretmen, eğitimin girdisi olan öğrencileri işleyen, öğrenme yaşantılarını hazırlayan unsurları oluşturmaktadır. Öğretmenin söz konusu unsurlardaki başarısı sahip olduğu iletişim bilgi ve becerisiyle orantılıdır, çünkü eğitim, bireye aileden bütün insanlığa ve evrene doğru yayılıp gelişen sevgi ve bilgi aktarımı olarak görülmektedir (Üstünel, 2011). Eğitimin amaçları yönünde bireylerin yetiştirildiği yerler kuşkusuz ki okullardır (Yüksel, 2013). Öğrenmenin büyük ölçüde gerçekleştiği okullarda öğrenci ve öğretmen etkileşiminin gerçekleştiği en önemli yer ise sınıflardır (Korkmaz, 2007).

Sınıf, öğretmen ve öğrenci için en önemli öğrenme çevresidir (Uç, 2013). Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, öğretmenin insan ilişkileri alanında duyarlı, iletişime açık ve bilgili olmasına bağlıdır (Aydın, 2014). Sınıfın içindekiler ve çevresiyle ilişkileri, onun ilişki düzenini gösterir. Sınıftaki ana görev eğitim, bunun bilgi edinme kısmı öğrenmedir (Uç, 2013). Öğrenme, bireyin dışında yer alan nesne, olay ve olgularla etkileşimi sonucunda oluşan davranış değişikliğidir (Kuran, 2004). Sınıf yönetimini öğrenmek, karmaşık bir ortamı düzenleyebilmek için önemlidir (Evertson & Emmer, 2013). Okulun temel üretim birimi olarak davranış değiştirme işleminin gerçekleştiği özel bir çevre olan sınıf, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan farklı bilgi ve beceriye sahip bir grup öğrenciden oluşmaktadır (Celep, 2002). Öğretmen ise, içinde yaşadığı topluma yön veren sosyal değişmelerin de yönlendiricisi olmalıdır. Bunun ön şartı ise, öğretmenin önce kendisini sonra da kendisi dışındaki dünyayı tanımasıdır. Kendini ve içinde yaşadığı toplumu, dünyayı tanıma ve iletişime geçme çabası göstermeyen bir öğretmenin, oldukça karmaşık bir fenomen ve varlık olan çocuğu tanıması ve onun sınıf ortamını etkin bir biçimde yönetmesi mümkün görünmemektedir (Şişman & Turan, 2004).

Sınıf yönetimi genel olarak belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir (Uç, 2013). Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının iletişime sağlanmasıdır (Ağaoğlu, 2008). Sınıf yönetimi becerisi, genel olarak akıllarda öğretmenlerin öğrenciler üzerine egemenlik kurarak disiplini sağlama ve sınıfı kontrol etmesi olarak algılanmaktadır. Oysaki çağcıl öğrenme yaklaşımlarında sınıf yönetimi disiplinden çok, öğrencinin yetenek ve becerilerini kaygı duymadan ortaya koyabilmesini gerektirmektedir. Sınıf yönetimi devamlı bir şekilde gelişebilen bir beceridir, çünkü bu süreç karmaşık ve değişken bir şekilde işler (İlgar, 2007).

Türkiye’de eğitim fakültelerinde 1990’lı yılların sonlarından itibaren sınıf yönetimi adı altında bir ders yer almıştır (Şişman & Turan, 2014). Böylece ülkemizde, sınıf yönetiminin önemi konusundaki düşüncelerin artması ile birlikte çeşitli lisansüstü eğitim programlarında da sınıf yönetimi dersi verilmeye başlanmıştır. Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2009). Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek

eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2004). Başka bir ifadeyle sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir eğitim ve öğrenme ortamının sağlanması ve sürdürülmesi olarak görülebilir. Bu bakımdan sınıf yönetimi, eğitimin amaçlarına ulaşmasında ayrı bir öneme sahiptir (Terzi, 2001). Garrod ve Maziar (1988)'e göre, öğretmenin kendi alanına ait bilgi gelişimi ile etkili faaliyetler yaratma ve kaynakları etkili kullanmaya kadar olan eğitimsel sorumlulukları, tam ve etkili bir öğrenme sağlayabilmede belirleyicidir. Bu sorumlulukları yerine getirebilmek için gerekli olan beceriler "sınıf yönetimi becerileri" olarak adlandırılır (İlgar, 2007).

Sınıf yönetimi becerileri, istenen eğitim çıktılarının alınmasında birincil önem taşımakta (Ağaoğlu, 2008) ancak bu beceriler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirme (gözden geçirme) kapsamında öğrenciye rehberlik etmeyi gerektirir (Jones & Jones, 1998). Sınıf ikliminin yaratıcısı ve sınıf yönetiminin yürütücüsü olan öğretmenin sahip olduğu özellikler, sınıf yönetiminin kalitesi üzerinde önemli ölçüde etkilidir (Yüksel, 2013). Öğretmenlerin eğitim ve öğretim adına en önemli işlerinden birisi de sınıflarını iyi yönetmek ve belirlenen amaçlara ulaşmaktır (Akın, 2006). Buradan hareketle, sınıf yönetiminin en etkili ögesi olarak öğretmenin (Ağaoğlu, 2008) öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir sınıf yönetimi sağlayabilmesi, öğrencilerin bireysel ve grup olarak ihtiyaçlarını iyi tanımasını gerektirmektedir (Başar, 1999). Çünkü öğretmenin öğrencileriyle olan etkileşimi hem öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin artmasında hem de öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişikliklerin meydana gelmesinde önemli rol oynamaktadır (Nacar, 2010).

Dolayısıyla, sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Demirtaş, 2009). Sınıftaki bütün öğrencilerin öğretime katılması, sınıfta bulunan bütün kaynakları en etkili ve verimli bir biçimde kullanabilme, önemli bir yönetim bilgi ve becerisi gerektirir (Okutan, 2006). Bu nedenle öğretim yönetiminin kalitesi sınıf yönetimi becerisi ve kalitesine bağlıdır (Başar, 1999).

Etkili sınıf yönetimi becerisi önemli olduğu kadar kazanılması zaman alan bir beceridir (İlgar, 2007). Sınıf yönetiminde esas olan, olumlu sınıf ikliminin oluşturulması ve sınıfın bir yaşam alanı olarak tasarlanmasıdır. Öğretmen, olumlu ilişkiler geliştirerek, öğrencilerin okula karşı tutumlarını ve davranışlarını pozitif yönde geliştirmelidir (Akkaya, 2011). Buradan hareketle yönetimin asıl amacı olan davranış değişikliğini sınıfta etkili ve kalıcı bir şekilde değiştirmektir. Yani etkili bir sınıf yönetimi için öğretimin yönetimi önkoşuldur (Akın, 2006). Etkin bir sınıf yönetimini sağlayabilmek için de öğretmenin öncelikle öğrencileri ile ve öğrencilerin kendi aralarında etkili bir iletişim kurmalarını sağlaması zorunludur. Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerini sınıflarında yaşama geçirebilmeleri, öğretmen olarak sınıftaki rollerini ve bu rollere kaynaklık eden inançları ayrıntılı biçimde analiz etmelerini gerektirmektedir (Gürşimşek, 1999).

Sonuç olarak, bir sınıf lideri olarak öğretmen, sınıfı iyi yönetmek için öğrencileri tarafından da tasvip edilen ve olumlu dönütler alabileceği stratejiler geliştirme ve öğrenciler ile etkili bir iletişim ağı oluşturma misyonu üstlenmelidir (Aydın, 2014). İletişimin bireyler arasında yadsınamaz bir gerçekliği vardır. İnsanların varlıklarını sürdürme biçimidir ve yaşamsal bir ihtiyaçtır (Üstünel, 2011). Eğitim, bir iletişim ve etkileşim süreci olup (Memişoğlu, 2014), etkili bir iletişim, etkin ve kalıcı bir öğrenmenin ön koşuludur. Çünkü öğrenme süreci en genel anlamda bir iletişim sürecidir (Pehlivan, 2005). Öğretmenlerin sınıfı yönetme becerisinde yaşadıkları iletişim problemlerini etkili şekilde çözüp, çözüm yollarını etrafındaki insanlarla paylaşırken kullanacağı iletişim becerilerinin önemi ve bu iki becerinin birbiriyle olan ilişkisi oldukça önem taşımaktadır.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerileri hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri onların sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesi olan Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenışehir'de bulunan 184 ilkokuldaki 4552 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemi ise, tabakalama örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünü hesaplamak için Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır. Bu formülde %95 güven düzeyi esas alınarak, örnekleme alınması gereken ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 354 olarak hesaplanmıştır. Örnekleme alınacak öğretmenleri belirlemek için dört merkez ilçede bulunan ilkokullar dört tabakaya ayrılmış ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle her eğitim bölgesinden 6'şar okul olmak üzere 24 okul seçilmiştir. Buna göre, seçilen 24 ilkokulda görev yapan 755 sınıf öğretmeni örnekleme dâhil edilmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 755 sınıf öğretmenine ölçek dağıtılmış, 478 ölçek geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerin tamamı analize dâhil edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini 478 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1. Araştırmanın Örneklemi, Dağıtılan ve Dönen Ölçek Sayısı**

Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Analize Dâhil Edilen Ölçek Sayısı
755	755	478	478

Araştırmaya katılan ve uygulanan ölçekleri geçerli sayılan öğretmenlerin demografik niteliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri**

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	226	47.3
	Erkek	252	52.7
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>100</b>
Yaş	30 yaş ve daha az	111	23.2
	31-40 yaş	235	49.2
	41 yaş ve üzeri	132	27.6
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>100</b>
Mesleki kıdem	10 yıl ve daha az	156	32.6
	11-20 yıl	244	51.0
	21 yıl ve üzeri	78	16.3
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>100</b>
Sınıf mevcudu	20'den az	33	6.9
	21-30 arası	126	26.4
	31-45 arası	243	50.8
	46 ve üzeri	76	15.9
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin verildiği Tablo 2 incelendiğinde; cinsiyete göre, kadın öğretmenler grubun %47.3'ünü (f=226) oluştururken, erkek öğretmenler grubun %52.7'sini (f=252) oluşturmaktadır. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %23.2'si (f=111) 30 yaş ve daha az, %49.2'si (f=235) 31-40 yaş ve %27.6'sı (f=132) ise 41 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %32.6'sı (f=156) 10 yıl ve daha az, %51.0'i (f=244) 11-20 yıl mesleki kıdeme sahipken, %16.3'ü (f=78) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin okuttuğu sınıflardaki öğrenci sayılarına göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %6.9'unun (f=33) sınıf mevcudu 20'den az iken, %26.4'ünün (f=126) sınıf mevcudu 21-30 arası, %50.8'inin (f=243) sınıf mevcudu 31-45 arası ve %15.9'unun (f=76) sınıf mevcudu ise 46 ve üzeri olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" ve "Sınıf Yönetimi Öğretmen Ölçeği" kullanılmıştır. Çetinkanat (1997) tarafından geliştirilen "Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" empati (10 madde), saydamlık (10 madde), eşitlik (10 madde), etkinlik (10 madde) ve yeterlilik (4 madde) olmak üzere 5 boyut ve 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında iç tutarlılık için hesaplanan Cronbach alpha değeri: .81'dir. Yüksel (2013) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Öğretmen Ölçeği" ise, sınıfın fiziksel düzeni (6 madde), öğrenme-öğretme süreci (9 madde), zaman yönetimi (5 madde), davranış yönetimi (8 madde) ve motivasyon (7 madde) olmak üzere 5 boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında iç tutarlılık için hesaplanan Cronbach alpha değeri: .92'dir.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) yer verilirken ikinci bölümde ise, yukarıda bahsi geçen her iki ölçeğin toplam 10 boyutunda yer alan 79 maddeye yer verilmiştir. Araştırmada ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla diğer bir deyişle ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için, uygulanan güvenilirlik hesaplaması sonucunda "Sınıf Yönetimi Öğretmen Ölçeği" için güvenilirlik katsayısı olarak Alpha= .92; "Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" için güvenilirlik katsayısı olarak Alpha= .91 bulunmuştur.

Ölçekte yer alan maddelerdeki ifadelerden katılma düzeylerini belirlemek için, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Ara Sıra”, “Sık sık”, “Her Zaman” şeklinde beş seçenek oluşturulmuştur. Olumlu anlam taşıyan maddeler, sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5; olumsuz anlam taşıyan maddeler ise bunun tersi bir puanlamaya tabi tutulmuştur. Denek yanıtları boyutlar çerçevesinde, aritmetik ortalama değerlerine göre;  $\bar{x} \leq 1.80$  Hiçbir Zaman;  $1.81 \leq \bar{x} \leq 2.60$  Nadiren;  $2.61 \leq \bar{x} \leq 3.40$  Ara Sıra;  $3.41 \leq \bar{x} \leq 4.20$  Sık sık; ve  $\bar{x} \geq 4.21$  Her Zaman, şeklinde düzeyler oluşturulmak suretiyle seçeneklere verilen yanıtlar değerlendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin betimlenmesinde yüzde ve frekans istatistikleri kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sinamasına başvurulmuştur. Ayrıca verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için Levene sinaması kullanılmıştır. Bu sinamalar neticesinde; bağımsız örneklem için t testi, varyans analizi (ANOVA) ve Mann Whitney U testleri gerçekleştirilmiştir. Denek grupları arasında anlamlı farklılık olması durumunda, bu anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için En Az Anlamlı Fark (LSD) sinaması ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## 3. BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular ile öğretmenlerin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkilere dair bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

### 3.1. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ve Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Genel Görüşlerine Göre Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerilerine ait betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin iletişim becerileri açısından kendilerini en çok yeterlilik iletişim boyutunda ( $\bar{x}=4.60$ ) yeterli görürken, en az ise etkinlik iletişim boyutunda ( $\bar{x}=3.94$ ) yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Diğer iletişim becerileri açısından ise azalan bir sırada sırasıyla; empati ( $\bar{x}=4.45$ ), eşitlik ( $\bar{x}=4.45$ ) ve saydamlık ( $\bar{x}=4.39$ ) açısından kendilerini yeterli görmektedirler (Tablo 3).

Öğretmen görüşleri puan ortalamalarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenler yeterlilik, empati ve eşitlik iletişim becerileri açısından kendilerini “çok yüksek düzeyde”; etkinlik iletişim becerisi açısından ise “yüksek düzeyde” yeterli görmektedirler. Ayrıca iletişim becerileri açısından toplamda kendilerini ( $\bar{x}=4.33$ ) “çok yüksek düzeyde” yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 3).

**Tablo 3. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine ve Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Genel Görüşlerine Göre Betimsel İstatistikler**

Boyutlar		N	$\bar{x}$	S	SH	Yorum
İletişim Becerileri	Empati	478	4.45	.42	.42	Çok üst düzey
	Saydamlık	478	4.39	.42	.42	Çok üst düzey
	Eşitlik	478	4.45	.38	.38	Çok üst düzey
	Etkinlik	478	3.94	.49	.49	Üst düzey
	Yeterlilik	478	4.60	.39	.39	Çok üst düzey
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.33</b>	<b>.35</b>	<b>.35</b>	<b>Çok üst düzey</b>
Sınıf Yönetimi becerileri	Sınıfın Fiziksel Düzeni	478	4.27	.51	.52	Çok üst düzey
	Öğrenme-Öğretme Süreci	478	4.31	.46	.46	Çok üst düzey
	Zaman Yönetimi	478	4.30	.48	.48	Çok üst düzey
	Davranış Yönetimi	478	4.35	.41	.41	Çok üst düzey
	Motivasyon	478	4.46	.42	.42	Çok üst düzey
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.34</b>	<b>.37</b>	<b>.37</b>	<b>Çok üst düzey</b>

Sınıf yönetimi becerileri açısından ise, öğretmenlerin kendilerini en çok motivasyon boyutunda ( $\bar{x}=4.46$ ) yeterli gördükleri, en az ise sınıfın fiziksel düzeni boyutunda ( $\bar{x}=4.27$ ) yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Diğer sınıf yönetimi becerileri açısından ise azalan bir sırada sırasıyla; davranış yönetimi ( $\bar{x}=4.35$ ), öğrenme-öğretme süreci ( $\bar{x}=4.31$ ) ve zaman yönetimi ( $\bar{x}=4.30$ ) açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmen görüşleri puan ortalamalarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tüm sınıf yönetimi becerileri açısından ve toplamda kendilerini ( $\bar{x}=4.34$ ) “çok yüksek düzeyde” yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 3).

### 3.2. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

#### 3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-sınamasına göre, saydamlık [ $t_{(476)} = 1.90, p < .05$ ], etkinlik [ $t_{(476)} = 2.45, p < .05$ ] ve yeterlilik [ $t_{(476)} = 2.11, p < .05$ ] boyutlarında kadın katılımcıların puan ortalaması ile erkek katılımcıların puan ortalaması arasında kadın katılımcı grubun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın katılımcıların, erkek katılımcılara göre sınıf içi iletişimde saydamlık, etkinlik ve yeterlilik bakımından kendilerini daha çok yeterli gördükleri bulgusuna ulaşmıştır (Tablo 4).

Diğer boyutlar olan empati [ $t_{(476)}=1.90, p > .05$ ] ve eşitlik [ $t_{(476)}=1.61, p > .05$ ] boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0.05$ ). Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri birbirine yakın olmakla birlikte, kadın öğretmenlerin empati ve eşitlik boyutlarındaki görüşlerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4).

**Tablo 4. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	P
Empati	A) Kadın	226	4.48	.38	476	1.90	.06
	B) Erkek	252	4.41	.45			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					
Saydamlık	A) Kadın	226	4.43	.39	476	2.12	.03*
	B) Erkek	252	4.35	.44			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					
Eşitlik	A) Kadın	226	4.48	.33	476	1.61	.11
	B) Erkek	252	4.42	.42			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					
Etkinlik	A) Kadın	226	3.99	.48	476	2.45	.01*
	B) Erkek	252	3.88	.49			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					
Yeterlilik	A) Kadın	226	4.64	.32	476	2.11	.03*
	B) Erkek	252	4.56	.44			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					

\*P&lt;.05

### 3.2.2. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Öğretmenlerin yaşlarına göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, empati [ $F_{(2-475)} = 4.14$ ,  $p < 0.05$ ] ve saydamlık [ $F_{(2-475)} = 7.28$ ,  $p < 0.05$ ] boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farkın, “31-40 yaş” grubundaki öğretmenler ile “30 yaş ve altı” ve “41 ve üzeri” yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ( $p = .02$ ). Buna göre, “31-40 yaş” grubundaki öğretmenler, “30 yaş ve altı” ve “41 yaş ve üzeri” gruplarındaki öğretmenlere göre iletişim becerilerinden empati ve saydamlık bakımından kendilerini daha düşük düzeyde yeterli görmüşlerdir (Tablo 5).

Diğer boyutlar olan, eşitlik [ $F_{(2-475)} = 2.43$ ,  $p > 0.05$ ], etkinlik [ $F_{(2-475)} = 1.37$ ,  $p > 0.05$ ] ve yeterlilik [ $F_{(2-475)} = 2.45$ ,  $p > 0.05$ ] boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Söz konusu boyutlarda da kendisini daha düşük düzeyde yeterli gören grubun 31-40 yaş grubundaki öğretmenler olduğu görülmektedir (Tablo 5).

**Tablo 5. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (LSD)
<b>Empati</b>	A) 30 yaş ve altı	111	4.52	Gruplar arası	1.436	2	.718	4.14	.02*	A-B C-B
	B) 31-40 yaş	235	4.39							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	4.48	Gruplar İçi	82.294	475	.173			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.45</b>							<b>83.730</b>
<b>Saydamlık</b>	A) 30 yaş ve altı	111	4.50	Gruplar arası	2.488	2	1.244	7.28	.00*	A-B C-B
	B) 31-40 yaş	235	4.33							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	4.42	Gruplar İçi	81.114	475	.171			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.39</b>							<b>83.601</b>
<b>Eşitlik</b>	A) 30 yaş ve altı	111	4.50	Gruplar arası	.684	2	.342	2.43	.09	-
	B) 31-40 yaş	235	4.41							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	4.47	Gruplar İçi	66.850	475	.141			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.45</b>							<b>67.535</b>
<b>Etkinlik</b>	A) 30 yaş ve altı	111	4.00	Gruplar arası	.649	2	.325	1.37	.26	-
	B) 31-40 yaş	235	3.90							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	3.94	Gruplar İçi	112.760	475	.237			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>3.94</b>							<b>113.410</b>
<b>Yeterlilik</b>	A) 30 yaş ve altı	111	4.61	Gruplar arası	.754	2	.377	2.45	.90	-
	B) 31-40 yaş	235	4.56							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	4.66	Gruplar İçi	73.176	475	.154			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.60</b>							<b>73.930</b>

\* $P < .05$

### 3.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, empati [ $F_{(2-475)} = 4.52$ ,  $p < 0.05$ ], saydamlık [ $F_{(2-475)} = 7.28$ ,  $p < 0.05$ ], eşitlik [ $F_{(2-475)} = 5.94$ ,  $p < 0.05$ ] ve yeterlilik [ $F_{(2-475)} = 4.71$ ,  $p < 0.05$ ] boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farkın, “11-20 yıl” kıdem grubundaki öğretmenler ile “10 yıl ve daha az” ve “21 yıl ve üzeri” kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ( $p = .01$ ). Buna göre, “11-20 yıl” kıdem grubundaki öğretmenler, “10 yıl ve daha az” ve “21 yıl ve üzeri” kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre yukarıdaki iletişim becerileri bakımından kendilerini daha düşük düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 6).



Diğer boyut olan etkinlik [ $F_{(2-475)} = 0.90$ ,  $p > 0.05$ ] boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak, “11-20 yıl” grubundaki öğretmenler “10 yıl ve daha az” ve “21 yıl ve üzeri” gruplarındaki öğretmenlere göre etkinlik iletişim becerisi bakımından da kendilerini daha düşük düzeyde yeterli görmektedirler (Tablo 6).

**Tablo 6. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (LSD)
<b>Empati</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	4.48	Gruplar arası	1.565	2	.782	4.52	.01*	A-B C-B
	B) 11-20 yıl	244	4.39							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	4.54	Gruplar İçi	82.165	475	.173			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.45</b>							<b>83.730</b>
<b>Saydımlık</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	4.44	Gruplar arası	1.723	2	.861	5.00	.01*	A-B C-B
	B) 11-20 yıl	244	4.33							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	4.47	Gruplar İçi	81.879	475	.172			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.39</b>							<b>83.601</b>
<b>Eşitlik</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	4.48	Gruplar arası	1.648	2	.824	5.94	.00*	A-B C-B
	B) 11-20 yıl	244	4.40							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	4.55	Gruplar İçi	65.886	475	.139			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.45</b>							<b>67.535</b>
<b>Etkinlik</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	3.95	Gruplar arası	.429	2	.215	.90	.41	-
	B) 11-20 yıl	244	3.91							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	3.99	Gruplar İçi	112.981	475	.238			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>3.94</b>							<b>113.410</b>
<b>Yeterlilik</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	4.61	Gruplar arası	1.437	2	.719	4.71	.01*	A-B C-B
	B) 11-20 yıl	244	4.56							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	4.71	Gruplar İçi	72.493	475	.153			
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>	<b>4.60</b>							<b>73.930</b>

\* $P < .05$

### 3.2.4. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Farklı dört sınıf mevcuduna göre gruplandırılmış öğretmenlerin, iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin “empati” [ $\chi^2_{(3)} = 6.454$ ,  $p < 0.05$ ], saydımlık, [ $\chi^2_{(3)} = 9.475$ ,  $p < 0.05$ ], eşitlik [ $\chi^2_{(3)} = 9.642$ ,  $p < 0.05$ ] ve etkinlik [ $\chi^2_{(3)} = 11.145$ ,  $p < 0.05$ ] boyutlarına ilişkin görüşlerinde sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, “46 ve üzeri” sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile “20’den az” ve “21-30 arası” sınıf mevcutlarına sahip öğretmenler arasında olduğunu göstermiştir (Tablo 7).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, “46 ve üzeri” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin empati, saydımlık, eşitlik ve etkinlik iletişim becerileri açısından diğer sınıf mevcutlarına sahip öğretmenlere göre kendilerini daha düşük düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 7).

**Tablo 7. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Dağılımı**

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	P	Anlamli fark (Mann Whitney U)
<b>Empati</b>	A) 20'den az	33	247.77	3	6.454	.09	A-D
	B) 21-30 arası	126	248.07				B-D
	C) 31-45 arası	243	245.41				
	D) 46 ve üzeri	76	202.81				
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					
<b>Saydamlık</b>	A) 20'den az	33	283.89	3	9.475	.02*	A-D
	B) 21-30 arası	126	251.46				B-D
	C) 31-45 arası	243	238.41				
	D) 46 ve üzeri	76	203.89				
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					
<b>Eşitlik</b>	A) 20'den az	33	270.77	3	9.642	.02*	A-D
	B) 21-30 arası	126	245.73				B-D
	C) 31-45 arası	243	242.90				
	D) 46 ve üzeri	76	197.03				
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					
<b>Etkinlik</b>	A) 20'den az	33	282.56	3	11.145	.01*	A-D
	B) 21-30 arası	126	254.67				B-D
	C) 31-45 arası	243	238.28				
	D) 46 ve üzeri	76	199.55				
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					
<b>Yeterlilik</b>	A) 20'den az	33	247.35	3	3.273	.35	-
	B) 21-30 arası	126	236.33				
	C) 31-45 arası	243	247.33				
	D) 46 ve üzeri	76	216.32				
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>					

\*P&lt;.05

### 3.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

#### 3.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Sınıf yönetimi becerilerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, öğrenme-öğretme süreci [ $U=25422.500$ ;  $P<.05$ ], zaman yönetimi [ $U=24190.000$ ;  $P<.05$ ] ve davranış yönetimi [ $U=23365.500$ ;  $P<.05$ ] boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıfın fiziksel düzeni [ $U=27218.000$ ;  $P>.05$ ] ve motivasyon [ $U=26537.500$ ;  $P>.05$ ] boyutlarında ise grupların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 8).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin “sınıfın fiziksel düzeni”, “öğrenme-öğretme süreci”, “zaman yönetimi”, “davranış yönetimi” ve “motivasyon” gibi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin tüm boyutlardaki sıra ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu, dolayısıyla söz konusu boyutlarda kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 8).

**Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	A) Kadın	226	245.07	55385.00	27218.000	.40
	B) Erkek	252	234.51	59096.00		
	<b>Toplam</b>	478				
Öğrenme-Öğretme Süreci	A) Kadın	226	253.01	57180.50	25422.500	.04*
	B) Erkek	252	227.38	57300.50		
	<b>Toplam</b>	478				
Zaman Yönetimi	A) Kadın	226	258.46	58413.00	24190.000	.00*
	B) Erkek	252	222.49	56068.00		
	<b>Toplam</b>	478				
Davranış Yönetimi	A) Kadın	226	262.11	59237.50	23365.500	.00*
	B) Erkek	252	219.22	55243.50		
	<b>Toplam</b>	478				
Motivasyon	A) Kadın	226	248.08	56065.50	26537.500	.20
	B) Erkek	252	231.81	58415.50		
	<b>Toplam</b>	478				

\*P&lt;.05

**3.3.2. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu**

Farklı dört yaş grubundaki öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin yaşlarına göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, “sınıfın fiziksel düzeni” boyutunda öğretmen görüşleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F_{(2-475)} = 6.40$ ,  $p < 0.05$ ]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farkın, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 30 yaş ve altı ve 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ( $p = .00$ ). Buna göre, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ( $\bar{x}_B = 4.19$ ), 30 yaş ve altı ( $\bar{x}_A = 4.38$ ) ve 41 yaş ve üzeri ( $\bar{x}_C = 4.33$ ) gruplarındaki öğretmenlere göre sınıfın fiziksel düzeni bakımından kendilerini daha düşük düzeyde yeterli görmüşlerdir (Tablo 9).

Diğer boyutlar olan, öğrenme-öğretme süreci [ $F_{(2-475)} = 1.27$ ,  $p > 0.05$ ], zaman yönetimi [ $F_{(2-475)} = 0.46$ ,  $p > 0.05$ ], davranış yönetimi [ $F_{(2-475)} = 2.66$ ,  $p > 0.05$ ] ve motivasyon [ $F_{(2-475)} = 2.87$ ,  $p > 0.05$ ] boyutlarında ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Söz konusu tüm boyutlarda “31-40 yaş” grubundaki öğretmenlerin “30 yaş ve altı” ve “41 yaş ve üzeri” gruplarındaki öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini daha düşük düzeyde yeterli görmektedirler (Tablo 9).

**Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (LSD)
Sınıfın Fiziksel Düzeni	A) 30 yaş ve altı	111	4.38	Gruplar arası	3.316	2	1.658	6.40	.00*	A-B C-B
	B) 31-40 yaş	235	4.19							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	4.33							
	<b>Toplam</b>	478	4.27							
Öğrenme-Öğretme Süreci	A) 30 yaş ve altı	111	4.33	Gruplar arası	.544	2	.272	1.27	.28	-
	B) 31-40 yaş	235	4.28							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	4.36							
	<b>Toplam</b>	478	4.31							
				Gruplar İçi	123.100	475	.259			
					126.416	477				
				Gruplar İçi	101.817	475	.214			
					102.361	477				

<b>Zaman Yönetimi</b>	A) 30 yaş ve altı	111	4.32	Gruplar arası	.211	2	.106	0.46	.63	-
	B) 31-40 yaş	235	4.28							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	4.33	Gruplar İçi	109.047	475	.230			
	<b>Toplam</b>	478	4.30		109.258	<b>477</b>				
<b>Davranış Yönetimi</b>	A) 30 yaş ve altı	111	4.34	Gruplar arası	.898	2	.449	2.66	.07	-
	B) 31-40 yaş	235	4.32							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	4.42	Gruplar İçi	80.205	475	.169			
	<b>Toplam</b>	478	4.35		81.103	<b>477</b>				
<b>Motivasyon</b>	A) 30 yaş ve altı	111	4.45	Gruplar arası	1.019	2	.509	2.87	.06	-
	B) 31-40 yaş	235	4.43							
	C) 41 yaş ve üzeri	132	4.53	Gruplar İçi	84.238	475	.177			
	<b>Toplam</b>	478	4.46		85.257	<b>477</b>				

\*P&lt;.05

### 3.3.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizine (One-Way ANOVA) göre, öğretmen görüşleri arasında “sınıfın fiziksel düzeni” [ $F_{(2-475)} = 3.86, p < 0.05$ ], öğrenme-öğretme süreci [ $F_{(2-475)} = 4.50, p < 0.05$ ] davranış yönetimi [ $F_{(2-475)} = 3.46, p < 0.05$ ] ve motivasyon [ $F_{(2-475)} = 5.26, p < 0.05$ ] boyutlarında öğretmen görüşleri arasında kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Tablo 10).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı farkın, “21 yıl ve üzeri” kıdem grubundaki öğretmenler ile “10 yıl ve daha az” ve “11-20 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, “21 yıl ve üzeri” kıdem grubundaki öğretmenlerin, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere nazaran sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 10).

**Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (LSD)
<b>Sınıfın Fiziksel Düzeni</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	4.24	Gruplar arası	2.024	2	1.012	3.86	.02*	C(A, B)
	B) 11-20 yıl	244	4.22							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	4.40	Gruplar İçi	124.392	475	.262			
	<b>Toplam</b>	478	4.27		126.416	<b>477</b>				
<b>Öğrenme-Öğretme Süreci</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	4.31	Gruplar arası	1.903	2	.951	4.50	.01*	C(A, B)
	B) 11-20 yıl	244	4.27							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	4.45	Gruplar İçi	100.458	475	.211			
	<b>Toplam</b>	478	4.31		102.361	<b>477</b>				
<b>Zaman Yönetimi</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	4.32	Gruplar arası	.391	2	.196	0.85	.43	-
	B) 11-20 yıl	244	4.28							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	4.35	Gruplar İçi	108.867	475	.229			
	<b>Toplam</b>	478	4.30		109.258	<b>477</b>				
<b>Davranış Yönetimi</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	4.34	Gruplar arası	1.164	2	.582	3.46	.03*	C(A, B)
	B) 11-20 yıl	244	4.33							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	4.46	Gruplar İçi	79.939	475	.168			
	<b>Toplam</b>	478	4.35		81.103	<b>477</b>				
<b>Motivasyon</b>	A) 10 yıl ve daha az	156	4.45	Gruplar arası	1.847	2	.924	5.26	.01*	C(A, B)
	B) 11-20 yıl	244	4.42							
	C) 21 yıl ve üzeri	78	4.60	Gruplar İçi	83.410	475	.176			
	<b>Toplam</b>	478	4.46		85.257	<b>477</b>				

\*P&lt;.05

### 3.2.4. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Farklı dört sınıf mevcuduna göre gruplandırılmış öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin; sınıfın fiziksel düzeni [ $\chi^2_{(3)} = 17.855$ ,  $p < 0.05$ ] ve zaman yönetimi [ $\chi^2_{(3)} = 7.848$ ,  $p < 0.05$ ] boyutlarında görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülürken, öğrenme-öğretme süreci [ $\chi^2_{(3)} = 3.292$ ,  $p > 0.05$ ], davranış yönetimi [ $\chi^2_{(3)} = 5.722$ ,  $p > 0.05$ ] ve motivasyon [ $\chi^2_{(3)} = 5.830$ ,  $p > 0.05$ ] boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 11).

**Tablo 11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Dağılımı**

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	P	Anlamlı fark (Mann Whitney U)
Sınıfın Fiziksel Düzeni	A) 20’den az	33	269.94	3	17.855	.00*	A-D
	B) 21-30 arası	126	263.29				
	C) 31-45 arası	243	240.45				
	D) 46 ve üzeri	76	183.81				
	<b>Toplam</b>	478					
Öğrenme-Öğretme Süreci	A) 20’den az	33	220.15	3	3.292	.35	-
	B) 21-30 arası	126	253.68				
	C) 31-45 arası	243	240.39				
	D) 46 ve üzeri	76	221.55				
	<b>Toplam</b>	478					
Zaman Yönetimi	A) 20’den az	33	256.17	3	7.848	.05*	C-D
	B) 21-30 arası	126	225.79				
	C) 31-45 arası	243	253.58				
	D) 46 ve üzeri	76	209.99				
	<b>Toplam</b>	478					
Davranış Yönetimi	A) 20’den az	33	231.98	3	5.722	.13	-
	B) 21-30 arası	126	225.12				
	C) 31-45 arası	243	254.06				
	D) 46 ve üzeri	76	220.07				
	<b>Toplam</b>	478					
Motivasyon	A) 20’den az	33	233.32	3	5.830	.12	-
	B) 21-30 arası	126	246.47				
	C) 31-45 arası	243	247.34				
	D) 46 ve üzeri	76	205.58				
	<b>Toplam</b>	478					

\* $P < .05$

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, “46 ve üzeri” sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin yukarıda verilen sınıf yönetimi becerileri açısından diğer sınıf mevcudlarına sahip öğretmenlere nazaran kendilerini daha düşük düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 11).

### 3.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, empati, saydamlık, eşitlik, etkinlik ve yeterlilik gibi iletişim becerileri boyutlarının sınıf yönetimi becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, empati, saydamlık, eşitlik, etkinlik ve yeterlilik değişkenleri birlikte, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile anlamlı bir ilişki ( $R = 0.828$ ,  $R^2 = 0.67$ ) sergilemiştir ( $F_{(5-472)} = 206.513$ ,  $p < .01$ ).

Söz konusu 5 değişken birlikte, sınıf yönetimi becerilerindeki değişimin %67'sini açıklamaktadırlar. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki görelî önem sırası; empati ( $\beta= 0.234$ ), saydamlık ( $\beta= 0.231$ ), eşitlik ( $\beta= 0.171$ ), etkinlik ( $\beta= 0.147$ ) ve yeterlilik ( $\beta= 0.098$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, empati, saydamlık, eşitlik, etkinlik ve yeterlilik gibi iletişim becerilerini oluşturan tüm değişkenlerin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir ( $p=.00$ ) (Tablo 12).

**Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
<i>Sabit</i>	.499	.127	-	3.919	.00	-	-
Empati	.234	.040	.262	5.863	.00	.74	.26
Saydamlık	.231	.037	.259	6.337	.00	.73	.28
Eşitlik	.171	.042	.172	4.037	.00	.71	.18
Etkinlik	.147	.025	.191	5.876	.00	.60	.26
Yeterlilik	.098	.036	.103	2.744	.01	.62	.13
R= 0.828	R <sup>2</sup> =0.67						
F <sub>(5-472)</sub> = 206.513	P=0.00						

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin genel görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin iletişim becerileri açısından kendilerini en çok “yeterlilik” boyutunda yeterli gördüklerini, en az ise “etkinlik” boyutunda yeterli gördüklerini göstermiştir. Bu sonuca paralel olarak öğretmenlerin etkinlik iletişim becerisi açısından kendilerini “yüksek” düzeyde yeterli görürken, empati, saydamlık, eşitlik ve yeterlilik boyutları ile genel iletişim becerisi açısından “çok yüksek” düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmenler iletişim becerileri açısından beklenildiği gibi oldukça yeterli olduklarını düşündükleri görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri saydamlık, etkinlik ve yeterlilik boyutlarında anlamlı farklılık göstermiş ve kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre iletişim becerileri açısından kendilerini daha çok yeterli görmüşlerdir. Kadın öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi iletişim kurdukları, kendilerini öğrencilerin yerine koyabildiklerini, sınıf içinde öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmadıkları, daha planlı oldukları, alanındaki bilgileri kullanmada daha yeterli oldukları söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılamalarında farklı sonuçların elde edildiğini görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları, Ceylan (2007) ve Nacar'ın (2010) yaptığı araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken, Günay (2003) ve Levent'in (2011) yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Ceylan (2007) ve Nacar'ın (2010) araştırma sonuçları, öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran iletişim becerileri bakımından kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermiştir. Günay (2003), sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğunu, ancak algılarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Yaş değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri empati ve saydamlık becerileri boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenler, iletişim becerileri konusunda diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre kendilerini daha düşük algılamakta, 30 yaş ve altı ile 41 ve üzeri yaş gruplarındaki

öğretmenlerin ise iletişim becerileri konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Nacar'ın (2010) yaptığı araştırmaya göre de, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri yaş değişkenine göre tüm alt boyutlarda farklılık göstermiş ve yaşları büyük olan öğretmenlerin iletişim becerileri konusunda kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Bu durum, yaşları büyük olan öğretmenlerin yılların vermiş olduğu birikimle belli bir tecrübeye sahip oldukları ve iletişim becerilerinin mesleğe yeni başlamış öğretmenlere göre daha etkili kullanabildikleri söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri empati, saydamlık, eşitlik ve yeterlilik boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. 11-20 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre iletişim becerileri konusunda kendilerini daha az yeterli görürken, mesleki kıdemi daha çok olan (21 yıl ve üzeri) öğretmenlerin ise iletişim becerileri konusunda kendilerini en yüksek düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları Korkut (1996), Çam (1999) ve Levent'in (2011) yaptıkları araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Korkut'un çalışmasında öğretmenlerin iletişim ile ilgili bir eğitim programına katılma durumu ile iletişim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Çam (1999) tarafından öğretmenlerle gerçekleştirilen bir çalışmada, verilen iletişim becerileri eğitiminin öğretmenlerin ego durumu puanları, öğretmen ve öğrencide zihinsel ve davranışsal değişmelerin olumsuz değil olumlu yönde olmasını amaçlamalıdır ki bunu gelişme anlamında birleştirmek olasıdır. Gelişme çabalarında bir dizi davranışın yanı sıra öğretmenin etkililiği de diğer bir önemli iletişim becerisi olarak ortaya çıkmıştır. Levent'in (2011) araştırmasında da, mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin eşitlik değerleri, mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Sınıf mevcudu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri empati, saydamlık, eşitlik ve etkililik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. 46 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenler iletişim becerileri konusunda diğer gruplara göre kendilerini daha düşük düzeyde yeterli görürken, 20'den az sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise diğer katılımcı gruplara nazaran iletişim becerileri konusunda kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla, açık bir şekilde sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğretmenlerin performanslarını ve doğrudan iletişim yeterliliklerini etkilediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin genel görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini en çok "motivasyon" boyutunda yeterli gördüklerini, en az ise "sınıfın fiziksel düzeni" boyutunda yeterli gördüklerini göstermiştir. Buna karşılık, öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve motivasyon gibi sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutlarında ve genel sınıf yönetimi becerisi açısından "çok yüksek" düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmenler sınıf yönetimi becerileri açısından oldukça yeterli olduklarını düşündükleri görülmüştür. Yüksel'in (2013), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin yapmış olduğu araştırmada ise, öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları alt boyutun iletişim alt boyutu olduğu, öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları alt boyutun ise sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında anlamlı farklılık görülmüş ve kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini daha çok yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmasında, kadın

öğretmenlerin annelik güdüsüyle çocukları çok sevmesi ve buna bağlı olarak da mesleğini daha çok benimsemiş olması etkili olmuş olabilir. Aynı şekilde bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha çok tercih etmeleri, öğrencilerine daha olumlu ve ılımlı yaklaşımları da böyle bir farkın çıkmasında etkili olmuş olabilir. Araştırmanın bu bulguları, Yüksel (2013) ve İlgar'ın (2007) yaptığı araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterirken, Keskin (2009), Kars (2007), Akkaya-Çelik (2006), Akın (2006), Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri sadece sınıfın fiziksel düzeni boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenler, sınıf yönetimi becerileri konusunda diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre kendilerini daha düşük algılamakta, 30 yaş ve altı ile 41 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenlerin ise sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Buna karşılık, tüm katılımcı grupların sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini "yüksek" ve "çok yüksek" düzeylerde yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları, İlgar'ın (2007) yaptığı araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve motivasyon becerileri boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. 11-20 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini daha az yeterli görürken, mesleki kıdemi daha çok olan (21 yıl ve üzeri) öğretmenlerin ise sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini en yüksek düzeyde yeterli gören öğretmen grubu olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları, Yüksel'in 2013'te yaptığı araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Yüksel'in yaptığı araştırmaya göre, sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bu sonuç, Yalçinkaya ve Tonbul (2002), Epçaçan ve Okçu (2009), Kars (2007), Kaya (2008), Özgan ve diğerlerinin (2011) yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Sınıf mevcudu değişkenine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri sınıfın fiziksel düzeni ve zaman yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. 46 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenler iletişim becerileri konusunda diğer gruplara göre kendilerini daha düşük düzeyde yeterli görürken, sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlerin ise iletişim becerileri konusunda kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla, iletişim becerilerinde olduğu gibi sınıf yönetimi becerilerinde de açık bir şekilde sınıf mevcudlarının kalabalık olması öğretmenlerin performanslarını ve doğrudan sınıf yönetimi yeterliliklerini etkilediği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Yüksel (2013), Özgan ve diğerleri (2011) ve Akın (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkilere yönelik yapılan korelasyon analizleri sonucunda; iletişim becerilerine ilişkin tüm alt boyutlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, sınıf yönetimi becerilerini oluşturan tüm alt boyutlar arasında da pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Söz konusu iki değişken arasındaki korelasyon katsayılarına bakıldığında da öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin tüm alt boyutların, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin tüm alt boyutlarla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin iletişim becerileri arttığı oranda sınıf yönetimi becerilerinin de artması noktasında bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Başka



bir ifadeyle, öğretmenlerin iletişim becerilerindeki artma veya azalma durumu, onların sınıf yönetimi becerilerini de aynı yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Regresyon analizi sonuçları da, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin (empati, saygınlık, eşitlik, etkinlik, yeterlilik) onların sınıf yönetimi becerilerinin (sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve motivasyon) %67'sini açıkladığını göstermiştir. Yordayıcı değişken konumundaki iletişim becerileri boyutlarının, sınıf yönetimi becerileri üzerindeki önem sıraları sırasıyla; empati, saygınlık, eşitlik, etkinlik ve yeterlilik şeklindedir. Ayrıca, empati, saygınlık, eşitlik, etkinlik ve yeterlilik gibi iletişim becerilerini oluşturan tüm değişkenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeylerindeki değişimin önemli ölçüde iletişim becerileri düzeyleri tarafından etkilendiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, öğretmenlerin algıladıkları iletişim becerileri ile ilişkili olarak sınıf yönetimi becerileri etkilenmektedir.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

\* Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha da iyileştirilmesi yönünde eğitim seminerleri ve öğretmenlerimize hizmet içi eğitim seminerlerinde iletişim becerilerini arttırmaya yönelik “İletişim Becerileri Eğitimi” verilebilir.

\* Sınıf yönetimiyle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, bu bilimsel çalışmaların sonuçları, öğretmenlerle paylaşılabilir ve öğretmenler mevcut durumdan haberdar edilebilir. Böylelikle çalışmalarda ifade edilen eksiklik ve yetersizlikler belirlenmiş ve gerekli önlemler alınmış olur.

\* Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi, beceri ve tecrübelerini meslektaşları ile paylaşabilecekleri, iletişimde bulunabilecekleri bir platform oluşturulabilir ve öğretmen yetiştiren kurumlarda iletişim becerisi, sınıf yönetimi becerisini kazandıracak bir ders programa eklenebilir.

\* Okullarda yaşanan problemlerin çözümünde kullanılan geleneksel yöntemler, istenen demokratik bir ortamın sağlanabilmesine yetmemektedir. Okul-aile-öğrenci bir eğitim üçgenidir ve bu eğitim üçgeninin bir ayağı bile eksik olsa eğitimdeki kalite düşer. Anne-babanın öğretmenle iletişimi, ona olan saygı ve sevgisi, öğrencinin öğretmenine karşı olan tutum ve davranışlarına olumlu yönde etki etmektedir. Bu nedenle, öğrenci temsilcileri, okul-aile birlikleri, okul yönetimi ve öğretmenler arasında işbirliği ve yardımlaşma sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2008). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. İçinde: Kaya, Z. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya-Çelik, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (1999). *Öğretmen kitapları dizisi sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin (Yenilenmiş 2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik (1. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cochran, W. G. (1962). *Sampling techniques (3rd ed.)*. New York: Wiley.
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algılanan etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(2), 37-42.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(14), 209-221.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde: H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi (5. Baskı)*, (ss. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. & Okçu, V. (2009, 1-3 Mayıs). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterli düzeylerinin değerlendirilmesi. *The First International Congress Of Educational Research* de sunuldu, Çanakkale.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Günay, Y. (2005). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürşimşek I. (1999). *Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri*. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kars, Y. E. (2007). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Keskin, E. (2009). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, F. (1996). Lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi- Bildiriler, 11-20*.
- Kuran, K. (2004). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. İçinde: Şişman, M. & Turan, S. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 63-83). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Memişoğlu, S. P. (2014). Sınıf içi iletişim süreci. İçinde: Şişman, M. & Turan, S. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 134-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Okutan, M. (2006). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar (2. Baskı)*. Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Pehlivan, K. (2005). *Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şişman, M. & Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2014). *Sınıf yönetimi (11. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki (Maltepe ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstünel, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.