

Ana Dili Eğitiminde Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlıklarından Öz Yeterliklerine: Etkili İletişimin Aracılık Rolü

Enes ÇİNPOLAT¹, Üzeyir SÜĞÜMLÜ^{1*}

¹Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye

Özet: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkide, sınıf içi etkili iletişim becerileri algısının aracı rolünü incelemek ve ilgili değişkenlerin cinsiyet ile branş açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 248 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar sınıf öğretmeni, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ve Türkçe öğretmeni branşlarında görev yapmaktadır. Veriler, Mesleğe Adanmışlık Ölçeği, Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi, cinsiyete göre karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi, branşa göre karşılaştırmalar için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Aracılık etkisi, bootstrap yöntemiyle regresyon temelli aracılık analizi ile test edilmiştir. Bulgular, mesleğe adanmışlık, sınıf içi etkili iletişim ve öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca sınıf içi etkili iletişim becerileri algısının, mesleğe adanmışlığın öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisinde kısmi aracı rol üstlendiği belirlenmiştir. Sonuçlar, öğretmen öz yeterliğinin güçlendirilmesinde sınıf içi iletişim becerilerinin geliştirilmesinin önemli bir değişken olabileceğine işaret etmektedir.

Makale Bilgileri

Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

29/11/2024

Kabul Tarihi

16/10/2025

Anahtar Kelimeler

Mesleki adanmışlık,
sınıf içi etkili
iletişim becerisi,
öğretmen öz
yeterliği,
ana dili dersi
öğretmeni.

1. Giriş

Öğretmenlik mesleği, geçmişten günümüze toplumların değer verdiği ve gelecek kuşakların yetiştirilmesinde önemli sorumluluklar yüklediği bir alana karşılık gelmektedir. Öğretmenlere yüklenen sorumluluklar, öğretmen rollerini de zaman içerisinde değiştirmiştir. Önceden bilginin aktarıcısı ve kaynağı olan öğretmen rolü, zamanla bilginin beceriye dönüştürülmesi sürecinde öğrenciye kılavuzluk yapma rolüne dönüşmüştür. Günümüzde ise öğretim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak öğretmenlik, bilginin beceriye dönüştürüldüğü bir performans mesleğine dönüşmüştür (Süğümlü, 2022).

Öğretmenler, nitelikli bir eğitimin verilmesi ve çağın gereksinimlerine uygun bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Darling-Hammond, 2017). Bu önemli rol, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini ve öğretmenlik yeterliklerini sürdürülebilir kılma ve geliştirme süreçlerinde getirmiştir. Bunun için öğretmen öz yeterliğinin güçlü olması

* Sorumlu Yazar: Üzeyir Süğümlü, E-mail: u.sugumlu@gmail.com, Adres: Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Altınordu/ORDU

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

gerekmektedir. Bandura (1986) öz yeterliğin belli bir performansa ulaşabilmeyi sağlayan eylemleri organize etme ve sergileme becerilerine yönelik yargılardan oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının olumlu olması, onların daha nitelikli bir öğretim süreci yürütmesi için önemlidir. Çünkü öğretmenlerin kendilerini mesleği yürütmeye ne derece yeterli olarak algıladıkları, onların öğretmenlik performanslarını etkilemektedir (Berkant, 2017). Öz yeterliği güçlü olan öğretmenler; öğrenci ve velilerle daha etkili iletişim kurmakta, öğrencilerine daha fazla güvenmekte ve mesleki açıdan kendilerini geliştirme noktasında daha fazla çaba sarf etmektedirler (Kılınç vd., 2021). Tekel ve Erus (2023) da kendini iyi hissedenden öğretmenlerin hem yüz yüze hem de çevrim içi ortamda etkili öğrenme yollarını desteklediğini ve böylece değişen eğitim süreçlerine uyum sağladıklarını görüşünü dile getirmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterliklerine etki eden birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında sınıf içi iletişim becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a) çerçevesinde iletişim ve iş birliği bir yeterlik olarak yer almakta; öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurması beklenmektedir. Bununla birlikte Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (MEB, 2017b) çerçevesinde öğretmenlerden Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde mesleki yeterlikleri arasında etkili iletişim önemli yer tutmaktadır. Yıldız ve diğerleri (2018) iletişim becerisi yüksek olan öğretmenlerin öğrenme ortamlarında bilgi ve becerilerini etkili olarak sunabildiklerini belirtmektedir. Bu da öğretmenlerin sınıf içi öğretme-öğrenme sürecini sağlıklı yürütebilmeleri açısından önemlidir (Duta vd., 2015; Gürşimşek, 1999; Yeşilyurt, 2013).

Özcan (2023), öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrenme ortamlarındaki sorunları çözmede önemli olduğu görüşünü dile getirmektedir. Öğretmenlerin etkili iletişimci olmalarının paydaşlar arası ilişkilerin ve okulların gelişmesinde, eğitim kalitesinin yükselmesinde önemli bir etken olduğu (Gülbahar ve Aksungur, 2018) belirtilmektedir. Elgit ve Yurtal (2022), öğretmenlerin öz yeterliklerinin sınıf içi davranışları üzerinde etkili olduğunu; Vatansever-Bayraktar ve Çelik (2021), öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda sınıf içi etkili iletişim kurabilmenin öğretmen yeterliği üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yeterliklerine etki eden değişkenlerden biri de mesleğe olan bağlılıktır. Bağcı-Ayrancı ve Başkan (2021), mesleğe yönelik olumlu tutumların ve duygusal yeterliliklerin öğretmenlerin eğitimi iyileştirmek için sahip olması gereken temel özellikler arasında yer aldığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları; öğrenciye, çalıştığı kuruma ve sınıf yönetimi sürecine etki edebilmektedir. McGovern ve Miller (2008), öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının öğretme ve öğrenme için güçlü bir eğilim oluşturduğunu vurgulamaktadır. Batucha (2013), öğretmenlikte mesleki adanmışlığın öğrencilerin başarısını artırmak için mesleğe değer verme ve meslekte devam etme isteği oluşturduğunu belirtmektedir. Benzer bir şekilde Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018), mesleğe adanmışlığın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılığı, öğrencilerine kendini adama ve özveriyle çalışmasıyla ilgili olduğunu görüşünü dile getirmektedir. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) da mesleki adanmışlığın öğretmenlerin günümüz öğretmenlik becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile onların mesleğe tutkuları ve mesleğe adanmışlık düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu; Shukla (2014), öğretmenlerin mesleğe bağlılığının artması, onların sınıf içi öğretmenlik performanslarına olumlu yansıdığını vurgulamaktadır. Meriç ve Erdem (2020) öğretmenlerin

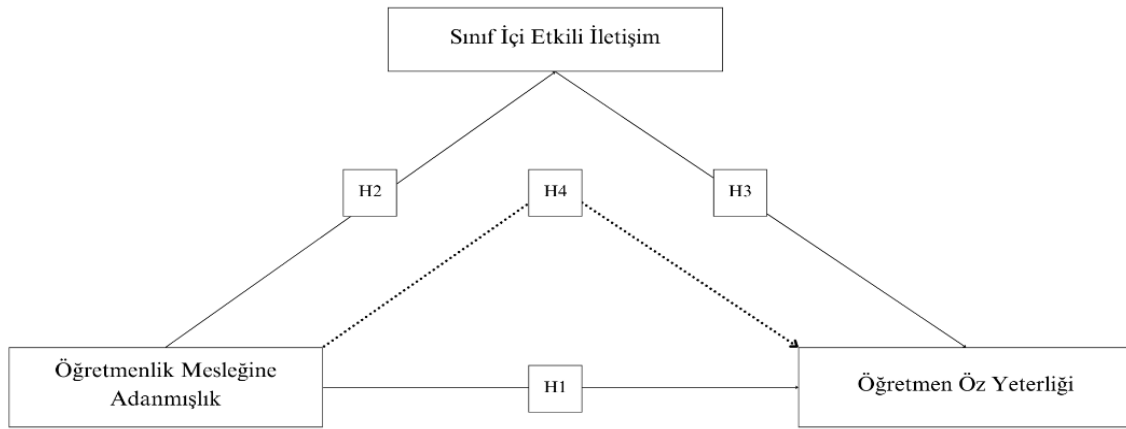
iş özellikleri (öğretmen yeterlikleri, rol ve sorumluluklar, mesleğin önemi, öğretmen özerkliği, öğretmen performansı geribildirim) ile mesleğe adanmışlıkları arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu durumda mesleki adanmışlığın öğretmen yeterliğini artırdığı ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Hipotez Modeli ve Hipotezleri

Öğretmenlerin öz yeterliklerinin sınıf içi etkili iletişim kurma becerisi (Duta vd., 2015, Elgit ve Yurtal, 2022; Gülbahar ve Aksungur, 2018; Gürşimşek, 1999; Özcan, 2023; Vatansever-Bayraktar ve Çelik, 2021; Yeşilyurt, 2013; Yıldız vd., 2018) ve mesleki adanmışlık durumlarından etkilendiğine (Bandura, 1986; Batucha, 2013; Kılınç vd., 2021; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Meriç ve Erdem, 2020; McGovern ve Miller, 2008; Shukla, 2014; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Alanyazındaki araştırma sonuçlarının yanı sıra araştırmacıların öğretmenlik deneyim ve gözlemleri, araştırma değişkenlerinin ilişkili olabileceğine ve sınıf içi iletişim becerisinin diğer değişkenler arasında aracılık rolü üstlenebileceğine işaret etmektedir. İletişim becerisinin farklı değişkenler üzerinde aracılık rolüne ilişkin yapılmış çalışmalar (Bedir vd., 2023; Demirdağ, 2022; Ma vd., 2024; Saleem ve Akhtar, 2023; Tekel ve Erus, 2023; Wildauer, 2017), araştırmacıların gözlem ve deneyimleriyle örtüşmektedir. Bu bağlamda araştırmada belirlenen öğretmenlik mesleğine adanmışlık ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin iletişim becerisinin aracılık rolü ile incelenmesine karar verilmiştir. Bu düşünceden hareketle araştırmada oluşturulan hipotez modelinin diyagramı, Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Modelin Diyagramı



Araştırmada oluşturulan hipotez modeli çerçevesinde dört araştırma hipotezi kurulmuştur. Kurulan bu hipotezler aşağıda gösterilmiştir.

H1: Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, öğretmenlik öz yeterliğini pozitif yönde etkilemektedir.

H2: Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, sınıf içi etkili iletişimi pozitif yönde etkilemektedir.

H3: Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerileri, öğretmen öz yeterliğini pozitif yönde etkilemektedir.

H4: Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, öğretmen öz yeterliğini sınıf içi etkili iletişim aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğretmenlik alanlarının içerisinde iletişimin temelini oluşturan ana dili eğitime yönelik öğretmenlik dallarının ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü ana dili eğitimi, bireylerin dil ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinin temelini oluşturmaktadır. Bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi de nitelikli bir ana dili eğitime bağlıdır. Ana dili eğitimi bütün alanlardaki öğrenmelerin temelini oluşturmakta (Yıldız, 2015) ve okul başarısının önemli bir değişkeni olarak kabul edilmektedir (Padem, 2016). Bunun yanı sıra ana dilde iletişim yetkinliği, bütün öğretim programlarında her öğrencinin kazanması gereken temel yetkinlerden biri olarak belirtilmiştir (Süğümlü, 2021). Ayrıca öğrencilerin yaşamlarının farklı evrelerinde karşılaştıkları durumlara yönelik doğru kararlar alabilmeleri ve öğrenme süreçlerini etkili şekilde yönetebilmeleri için gerekli olan üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi (Bayrak-Özmutlu ve Kanık-Uysal, 2021) ve iletişim becerileri arasında da pozitif ilişki gözlenmektedir (Köksal ve Çöğmen, 2018). Bu nedenlerle ana dili öğretmenlerinin mesleki sorumluluklarıyla, toplumun gelecek kuşaklarının yetiştirilmesinde başat rol üstlendiği söylenebilir. Bu role bağlı olarak araştırmanın ana dili derslerinin yürütücüsü olan öğretmenler üzerinde yapılması önemli görülmüştür.

Türkiye’de ana dili öğretimi ilkökul kademesinde Türkçe dersi adıyla sınıf öğretmenleri, ortaokul kademesinde Türkçe dersi adıyla Türkçe öğretmenleri, lise kademesinde Türk dili ve edebiyatı dersi adıyla Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Ana dili derslerinin yürütücüsü öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, sınıf içi etkili iletişim becerileri ve öğretmen öz yeterlikleri, ana dili eğitiminin nitelikli olabilmesi için önem taşımaktadır. Araştırmanın öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına kazandırılacak niteliklere, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde mesleki adanmışlık, öz yeterlik ve sınıf içi iletişim becerilerinin geliştirilmesine, bu alanda yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Alan yazında ana dili derslerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, sınıf içi etkili iletişim becerileri ve öğretmen öz yeterliklerini inceleyen başka bir araştırmanın yapılmamış olması da araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ana dili derslerinin yürütücüsü olan öğretmenlerinin mesleki adanmışlıkları ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkide sınıf içi iletişimin aracı rolünü belirlemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ana dili derslerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları ve öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkide sınıf içi etkili iletişim kurma becerisinin aracılık rolü incelendiği için araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel çalışmalar değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için kullanılan bir araştırma türüdür (Christensen vd., 2015). “En basit haliyle, ilişkisel çalışmalar yalnızca iki değişken arasındaki ilişki olasılığını araştırır ancak ikiden fazla değişkenin araştırılması da yaygındır” (Fraenkel vd., 2023, s. 325). Değişkenlere herhangi müdahale olmadan incelemenin gerçekleşmesi de önemli ve temel bir özellik olarak değerlendirilmektedir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 248 ana dili dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Dolaylı Etkiler için Monte Carlo Güç Analizi sonuçlarına göre %99 güven düzeyinde .80 güç için elde edilen verilerin yeterli olduğu söylenebilir (Schoemann vd, 2017). Çalışma grubunun belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü araştırmanın hedef kitlesini oluşturan Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ve sınıf öğretmenleri tüm Türkiye’ye dağılmaktadır. Kümeleme örnekleme ile araştırmacı, belirli sayıda okul seçebilir ve bu seçilen okullardaki tüm

öğrencileri test edebilir, yani coğrafi olarak yakın bir küme örneklenir (Cohen vd., 2018). Böylelikle Karadeniz bölgesinde bulunan beş ilden 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde veriler toplanmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğretmenler, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Gönüllülük ilkesine göre örnekleme dahil olmuşlardır. Bu öğretmenlerin 97'si (%39.1) erkek, 151'i (%60.9) kadındır. Katılımcıların 73'ü (%29.4) sınıf öğretmeni, 120'si (%48.4) Türkçe öğretmeni, 55'i (%22.2) Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 60'ının 1-5 yıl, 36'sının 6-10 yıl, 39'unun 11-15 yıl, 39'unun 16-20 yıl, 74'ünün 20 yıl üzeri mesleki tecrübesi bulunmaktadır. Böylelikle cinsiyet, branş ve mesleki deneyim açısından katılımcı çeşitliliği oluşturulmuştur.

2.3. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

2.3.1. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği, Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeylerini incelemek için geliştirilmiştir. Geliştirme çalışmasında 329 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Yapı geçerliğinde açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipindedir. Böylelikle 20 maddeden oluşan ölçekte “mesleğe bağlılık”, “öğrencilere adanma”, “özverili çalışma” olmak üzere üç faktör bulunmuştur. Bu yapı toplam varyansın %58'ini açıklamıştır. % 27'lik üst ve alt grup puanları arasında anlamlı fark da ölçüt geçerliği altında sunulmuştur. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .90 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmadaki Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .93 olarak bulunmuştur. Faktörlere bakındığında ise birinci faktör için .92, ikinci faktör için .86, üçüncü faktör için .70 değerleri tespit edilmiştir. Bu araştırmadaki verilerle faktörlere bakındığında birinci faktör için .93, ikinci faktör için .80, üçüncü faktör için .90 değerleri oluşmuştur. Ölçek toplam puan alınarak kullanılabilir. Elde edilen sonuçlar neticesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirildiği belirtilmiştir. Geliştirme çalışmasında DFA yapılmadığı için bu araştırma kapsamında yapılmıştır. Buna göre model uyum indeksleri şu şekilde bulunmuştur: CFI= .91, TLI= .90, RMSEA= .08, SRMR= .06, $\chi^2/df = 2.89$. DFA sonucunda faktörler içi kuramsal olarak bağlantılı iki modifikasyonla (m1 ve m2, m6 ve m8) kabul edilebilir değerler bulunduğu söylenebilir.

2.3.2. Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeği

Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeği, Gülbahar ve Aksungur (2018) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirme çalışmasında 485 öğretmenden veri toplanmıştır. Yapı geçerliğinde açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ayrıca DFA da yapılmıştır. Ölçek beşli Likert tipindedir. Bu analizler sonucunda 23 maddeden oluşan ölçekte “etkili konuşma”, “etkin dinleme”, “empati kurma”, “beden dilini etkili kullanma” olmak üzere dört faktör tespit edilmiştir. Geliştirme çalışmasında DFA'da şu sonuçla elde edilmiştir: CFI= .98, TLI= .98, RMSEA= .04, SRMR= .04, $\chi^2/df = 1.96$. Ölçek, Türk örnekleminde geliştirildiği ve doğrulandığı için ayrıca bir doğrulama çalışması yapılmamıştır. Ölçek toplam puan alınarak kullanılabilir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri geliştirme çalışmasında .91, bu araştırmada .95 olarak bulunmuştur. Geliştirme çalışmasındaki faktörlere bakındığında ise birinci faktör için .87, ikinci faktör için .85, üçüncü faktör için .82, dördüncü faktör için .80 değerleri tespit edilmiştir. Bu araştırmada faktörlere bakındığında ise birinci faktör için .89, ikinci faktör için .90, üçüncü faktör için .87, dördüncü faktör için .78 değerleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirildiği belirtilmiştir.

2.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği; Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin 24 maddesi ve 3 faktörü bulunmaktadır. Bu faktörler “Öğrenci

Bağlılığı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” olarak belirlenmiştir. Ölçek, 9’lu Likert tipi değerlendirmeye sahiptir. Ölçeğin çeviri aşamasında pilot çalışmada 97 kişiden veri toplanarak model uyumu incelenmiştir. Uyarlama çalışmasında 628 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Analizlerde her üç alt boyut için ortalama ve standart sapmalarla tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış ve Pearson korelasyon yöntemiyle alt ölçek puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Üç faktörlü modele ilişkin AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış, ayrıca kişi ve madde puanlarını tahmin etmek amacıyla Rasch derecelendirme ölçeği modeli Facets programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .93 olarak belirtilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri “Student Engagement/Öğrenci Bağlılığı” faktöründe .82, “Instructional Strategies/Öğretim Stratejileri” faktöründe .86, “Classroom Management/Sınıf Yönetimi” faktöründe .84 olarak tespit edilmiştir. Geliştirme çalışmasında DFA’da şu sonuçla elde edilmiştir: CFI = .99, TLI = .99, RMSEA= .06. Ölçek toplam puan alınarak kullanılabilir. Ölçeğin yapısı Türk örnekleminde doğrulandığı için ayrıca bir doğrulama çalışması yapılmamıştır. Rasch analizi ise maddelerin uyumlu çalıştığını ve her alt ölçeğin anlamlı bir değişkeni ölçtüğünü göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra çalışma American Psychological Association [APA] (2020) tarafından belirlenen etik kurallara da uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması süreci hem online platformlar üzerinden hem de yüz yüze görüşmeler aracılığıyla gönüllü katılımcılarla yürütülmüştür. Çalışmaya katılım tamamen isteğe bağlı olup katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreçleri hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca katılımcılardan onam alınarak veri toplama sürecine dâhil edilmiştir.

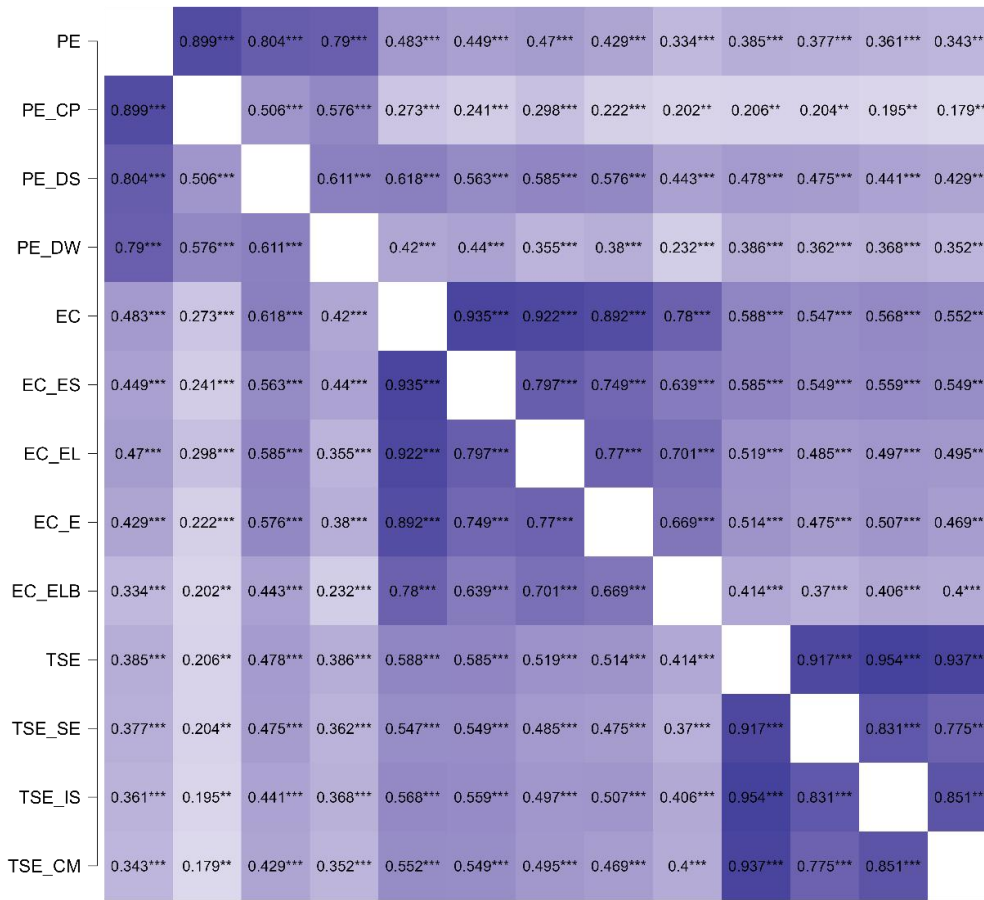
2.5. Veri Analizi

Veri analizinde Jamovi (2023) programı kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılacak teknikler normallik değerlerine göre seçilmiştir. George ve Mallery’e (2003) göre dağılımın normal olduğunu varsaymak için -2 ile +2 arasındaki, Tabachnick ve Fidell’e (2007) göre ise -1.5 ile +1.5 arasındaki çarpıklık ve basıklık katsayıları yeterli kabul edilir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı sıfıra yaklaştığında dağılımın normalliği de yükselmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçme araçlarından elde edilen puanların çarpıklık ve basıklıkları -1.5 ve +1.5 arasında değerler aldığı için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin z puanları da incelenmiştir. Z puanı -3 ile +3 arasında olan veriler kullanılarak analizler yürütülmüştür. Veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Veriler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi, aracılık analizi kullanılmıştır. Aracılık modeli için GLM Mediation Model kullanılmış ve model görselleştirilmiştir (Gallucci, 2020; Soetaert, 2019). Aracılık modeli regresyon temelli yürütülmüştür. Ayrıca hesaplamada bootstrap/yeniden örnekleme (k = 5000) kullanılmıştır. Böylelikle değişkenler arasındaki aracılık ilişkisinin (dolaylı etki) istatistiksel anlamlılığında %95 güven aralığına sahip bir bootstrapping yapılmıştır (Hayes, 2013).

3. Bulgular

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık, sınıf içi etkili iletişim becerileri ve öğretmen öz yeterliğinin arasındaki korelasyonel ilişkilerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan korelasyon ısı haritası, [Şekil 2](#)’de gösterilmektedir.

Şekil 2. Korelasyon Isı Haritası



Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; PE: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık, PE_CP: Mesleğe Bağlılık, PE_DS: Öğrencilere Adanma, PE_DW: Özverili Çalışma, EC: Sınıf İçi Etkili İletişim, EC_ES: Etkili Konuşma, EC_EL: Etkili Dinleme, EC_E: Empati Kurma, EC_ELB: Beden Dilini Etkili Kullanma, TSE: Öğretmen Öz Yeterliği, TSE_SE: Öğrenci Bağlılığı, TSE_IS: Öğretim Stratejileri, TSE_CM: Sınıf Yönetimi

Şekil 2 incelendiğinde değişkenler arasında çeşitli düzeylerde pozitif ilişkilerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ile sınıf içi etkili iletişim becerileri ($r = .48$, $p < .001$) ve öğretmenlik öz yeterliği ($r = .38$, $p < .001$) arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Sınıf içi etkili iletişim becerileri ile öğretmenlik öz yeterliği ($r = .58$, $p < .001$) arasında da pozitif ilişki bulunmaktadır. Buna göre bu değişkenlerin birbirleri ile pozitif yönde ilişkili yapıları olduğu söylenebilir.

Korelasyon analizi sonrasında öğretmenlik öz yeterliğinin bağımlı değişken olarak değerlendirildiği hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır (M1 ve M2). Bu analize başlamadan önce gerekli varsayımların incelenmesi yapılmıştır. Buna göre VIF (Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık = 1.30, Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri = 1.30), Durbin-Watson (M1= 1.68, M2 = 1.81) ve Kolmogorov-Smirnov ($p > .05$) değerlerinin analize devam edilebilecek nitelikte olduğu söylenebilir (Field, 2018). Ayrıca homoscedasticity (değişen varyans) varsayımı incelenmiş ve Breusch-Pagan testinin anlamlılık değeri ($p = .400$) kontrol edilmiştir. Böylelikle orijinal modelde değişen varyansın mevcut olmadığı görülmüştür. İlk modele öğretmenlik mesleğine adanmışlık eklenmiştir ve bu değişkenin modele katkısı anlamlıdır ($F(1, 246) = 42.697$, $p < .001$; $\beta = .38$, $p < .001$, %95 GA [.26, .50]). İkinci modele sınıf içi etkili iletişim becerileri eklenmiştir ve bu değişkenin modele katkısı anlamlıdır ($F(2, 245) = 68.614$, $p < .001$; $\beta = .52$, $p < .001$, %95 GA [.40, .64]). Bu modelde öğretmenlik mesleğine adanmışlığın katkısı

da düşmüştür ($\beta = .13, p < .026$, %95 GA [.01, .24]). Bu bulgulara göre modele etkisi en fazla olan değişkenin sınıf içi etkili iletişim becerileri olduğu söylenebilir.

Bu aşamalardan sonra değişkenlerin ayrı ayrı kovaryant olarak ele alınmasıyla aracı değişken incelemesi yapılmıştır. Bu inceleme sonuçları, **Tablo 1**'de gösterilmiştir.

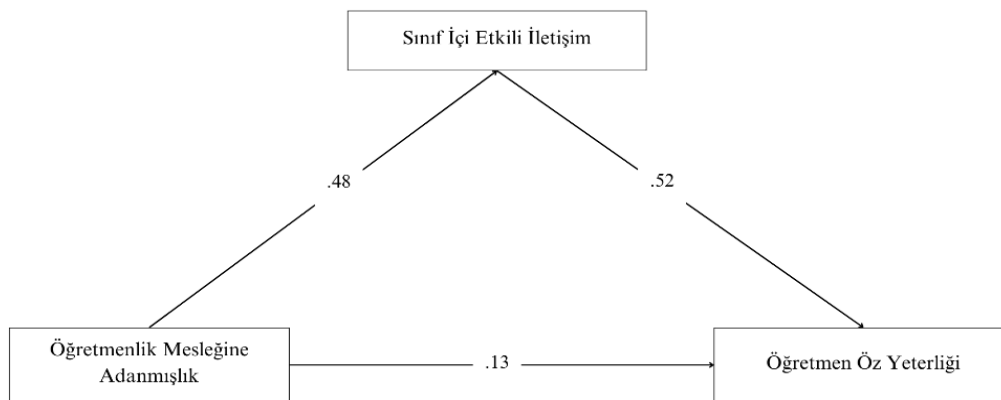
Tablo 1. Dolaylı ve Toplam Etkiler-Mesleki Adanmışlık Bağımsız Değişken

Tür	Etki	B	SH	%95 GA				
				Alt	Üst	β	z	p
Dolaylı	MA $\Rightarrow$ EI $\Rightarrow$ OY	0.412	0.0658	0.2869	0.602	0.254	6.26	<.001
Bileşenler	MA $\Rightarrow$ EI	0.289	0.0333	0.2079	0.374	0.483	8.69	<.001
	EI $\Rightarrow$ OY	1.425	0.1576	1.0790	1.803	0.525	9.04	<.001
Doğrudan	MA $\Rightarrow$ OY	0.213	0.0943	0.0166	0.410	0.131	2.26	.024
Toplam	MA $\Rightarrow$ OY	0.625	0.0954	0.3931	0.870	0.385	6.55	<.001

Not. Güven aralığı hesaplama yöntemi: Bias corrected bootstrap (k = 5000), Betalar tamamen standartlaştırılmış etki büyüklükleridir, MA: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık, EI: Sınıf İçi Etkili İletişim, OY: Öğretmen Öz Yeterliği

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine adanmışlığın öğretmenlerin öğretmenlik öz yeterlikleri üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = 0.38, p < .001$, B %95 GA [.39, .87]). Toplam etki aracılar olmadan hesaplanan etkileri diğer yandan da dolaylı ve doğrudan etkilerin toplamını belirtir. Doğrudan etki incelendiğinde doğrudan etkinin de anlamlı olduğu ancak daha düşük olduğu görülmektedir ($\beta = 0.13, p = .024$, B %95 GA [.01, .41]). Doğrudan etki, aracı değişken modeldeyken hesaplanan etkiyi temsil eder. Dolayısıyla aracısız etkileri yansıtmaktadır. Böylelikle mesleki adanmışlığın öz yeterlik üzerinde doğrudan etkisi olduğu ancak bunun düştüğü söylenebilir. Ayrıca sınıf içi etkili iletişimin öz yeterlik üzerindeki etkisi de anlamlıdır ($\beta = 0.52, p < .001$, B %95 GA [1.07, 1.80]). En son olarak mesleki adanmışlık ve öz yeterlik ilişkisinde sınıf için etkili iletişimin aracılık rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre mesleki adanmışlığın, öğretmen öz yeterliğine olan dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = 0.25, p < .001$, B %95 GA [.28, .60]). Bunlara göre mesleki adanmışlık ile öz yeterlik ilişkisinde sınıf içi etkili iletişimin kısmi aracılık rolü olduğu söylenebilir. Yapılan istatistiksel incelemeler sonucunda ortaya çıkan model **Şekil 3**'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Mesleki Adanmışlık ve Öz Yeterlik İlişkisinde Etkili İletişimin Aracı Rolü



Ölçme araçları ile elde edilen puanların ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Bunun için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları **Tablo 2**'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçme Araçları		İstatistik	sd	p	Etki Büyüklüğü (d)
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık	Student's t	-2.632 ^a	246	.009	-0.342
	Welch's t	-2.539	180	.012	-0.336
Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri	Student's t	-1.916 ^a	246	.057	-0.249
	Welch's t	-1.858	184	.065	-0.245
Öğretmen Öz Yeterliği	Student's t	-0.614	246	.540	-0.079
	Welch's t	-0.620	212	.536	-0.080

Not. H_a $\mu_{\text{Erkek}} \neq \mu_{\text{Kadın}}$, ^a Levene testi anlamlıdır ($p < .05$) ve eşit varyans varsayımının ihlal edildiğini göstermektedir. Bu nedenle bu iki değişkende Welch t testi dikkate alınmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine adanmışlıkta anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin adanmışlık puan ortalamalarına göre anlamlı olarak daha yüksektir ($t(180) = -2.539, p = .012$). Sınıf içi etkili iletişim becerileri ve öğretmen öz yeterliğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Cinsiyet değişkenine göre ölçme araçlarından elde edilen puan ortalamaları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları

Ölçme Araçları	Grup	n	Ortalama	SS
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık	Erkek	97	4.20	0.663
	Kadın	151	4.41	0.561
Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri	Erkek	97	4.64	0.394
	Kadın	151	4.73	0.342
Öğretmen Öz Yeterliği	Erkek	97	7.25	0.962
	Kadın	151	7.32	1.011

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine adanmışlıkta kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 4.41, SS = .56$), erkek öğretmenlerinkinden ($\bar{X} = 4.20, SS = .66$) yüksek olduğu görülmektedir. Yine kadın öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerileri ve öğretmen öz yeterliği puan ortalamalarının erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir (Sınıf İçi Etkili İletişim, kadın $\bar{X} = 4.73, SS = .34$, erkek $\bar{X} = 4.64, SS = .39$; Öğretmen Öz Yeterliği kadın $\bar{X} = 7.32, SS = 1.01$, erkek $\bar{X} = 7.25, SS = .96$).

Ölçme araçları ile elde edilen puanların ortalamaları, branş değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Bunun için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Branş Değişkeni İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçme Araçları		F	sd1	sd2	p
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık	Welch	3.99	2	126	.021
	Fisher	4.27	2	245	.015
Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri*	Welch	1.99	2	121	.141
	Fisher	2.58	2	245	.078
Öğretmen Öz Yeterliği	Welch	3.20	2	126	.044
	Fisher	3.75	2	245	.025

Not. *Levene testi anlamlıdır ($p < .05$) ve eşit varyans varsayımının ihlal edildiğini göstermektedir. Bu nedenle bu değişkende Welch Anova dikkate alınmıştır. Diğerlerinde ise Fisher Anova dikkate alınmış, post hoc testinde ise Tukey kullanılmıştır. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık $\eta^2_p = .034$, Öğretmenlik Öz Yeterliği $\eta^2_p = .030$.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki adanmışlık ölçeklerindeki ortalama puanları, branşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Öğretmenlik mesleğine adanmışlıkta Türkçe Öğretmenleri ($\bar{X} = 4.41$, $SS = .572$) ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ($\bar{X} = 4.13$, $SS = .640$) arasında anlamlı fark vardır (Tukey post hoc $p = .011$, $d = .47$). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksektir (ortalama farkı = .285). Öğretmenlik öz yeterliğinde sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 7.47$, $SS = .898$) ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ($\bar{X} = 6.99$, $SS = 1.135$) arasında anlamlı fark vardır (Tukey post hoc $p = .021$, $d = .48$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik puan ortalamaları, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksektir (ortalama farkı = .471). Etkili iletişimde ise branşa göre herhangi bir anlamlı fark oluşmamıştır ($p > .05$). Branş değişkenine göre ölçme araçlarından elde edilen puan ortalamaları, **Tablo 5**'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Branş Değişkenine Göre Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puan Ortalamaları

Ölçme Araçları	Grup	n	Ortalama	SS
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık	Sınıf Öğretmeni	73	4.34	0.621
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	55	4.13	0.640
	Türkçe Öğretmeni	120	4.41	0.572
Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri	Sınıf Öğretmeni	73	4.70	0.353
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	55	4.60	0.439
	Türkçe Öğretmeni	120	4.73	0.329
Öğretmen Öz Yeterliği	Sınıf Öğretmeni	73	7.47	0.898
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	55	6.99	1.135
	Türkçe Öğretmeni	120	7.33	0.951

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamalarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık ve sınıf içi etkili iletişim becerilerinde, sınıf öğretmenleri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin puan ortalamalarından; öğretmen öz yeterliğinde ise sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının diğer iki branşın puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre “Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, öğretmenlik öz yeterliğini pozitif yönde etkilemektedir.” şeklinde kurulan Hipotez 1 doğrulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, öğretmenlik öz yeterliği ile pozitif yönde anlamlı olarak ilişkilidir. Mesleki adanmışlık, öğretmen öz yeterlik algısını yordamaktadır. Elde edilen sonuçlara dayanarak öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılık düzeylerinin mesleki öz yeterlik algılarını güçlendiren önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Coladarei (1992) tarafından yapılan çalışmada öğretim öz yeterliğinin öğretmenliğe adanmanın güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bir diğer çalışmada da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Chesnut ve Burley, 2015). Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan 26,257 öğretmen ve 6,711 okul yöneticisinin katıldığı geniş çaplı bir araştırmada, bireysel ve kolektif öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı gösterilmiştir (Ware ve Kitsantas, 2007). Yıldız ve Çelik’in (2017) çalışmasında ise adanmış öğretmenin öğretme hevesinin daha yüksek olduğu böylelikle öğrencilerin akademik başarıları ve kişisel gelişimleri üzerinde doğrudan olumlu bir etki yarattığı aktarılmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile onların mesleğe tutkuları ve mesleğe adanmışlık düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bu bulgular, Türkiye’deki öğretmenler üzerinde yapılan bir başka çalışmayla da desteklenmiştir. O çalışmada öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Kozikoğlu, 2016). Tayvan’da yürütülen

bir yapısal eşitlik modellemesi çalışmasında ise öğretmenlerin mesleki hazırlıkları ve deneyimlerinin öz yeterliklerini artırdığı, bunun da mesleki bağlılıklarını dolaylı yoldan güçlendirdiği gösterilmiştir (Pan, 2023). Klassen ve diğerleri (2013) dört farklı ülkede öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada ise öğretmenlik stresi ile mesleki bağlılık arasındaki negatif ilişkiyi, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kısmen aracı olarak etkilediği bulunmuştur. Özellikle öğrenci davranışlarından kaynaklanan stresin mesleki bağlılığı azaltıcı etkisinin, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmen adaylarında daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin pedagojik içerik bilgileri, öğretme hevesleri ve öz düzenleme becerileri de öğretim kalitesini ve öğrenci çıktılarını olumlu etkilemektedir (Kunter vd., 2013). Böylelikle öğretmenlerin öğretmenlik sürecinde karşılaştıkları durumlara yaklaşım biçimlerinin pedagojik yeterlik algılarını ve öğrencilerine yönelik sorumluluk duygularını destekleyebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine duydukları bağlılık hem bireysel bir duygu hem mesleki yeterliliklerini nasıl algıladıklarını etkileyen dinamik ve karşılıklı bir yapı olarak görülebilir.

“Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, sınıf içi etkili iletişimi pozitif yönde etkilemektedir.” şeklinde kurulan Hipotez 2 de doğrulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, sınıf içi etkili iletişim becerilerini anlamlı olarak yordamaktadır. Mesleki adanmışlık, öğretmenlerin sadece kendi profesyonel yeterliklerini güçlendirmenin yanı sıra öğrencilerle olan etkileşimlerinde de daha verimli ve etkili bir iletişim kurmalarına yarar sağlayabilir. Öğretmenlik mesleğine adanmış öğretmenler (özellikle öğrenciye adanmışlık faktörü) öğrencileriyle daha sağlam ilişkiler kurabilir. Bu ilişkiler de öğrenme ortamında açık, güvene dayalı ve verimli bir iletişim ortamı oluşturabilir. Yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin sınıf yönetimi becerileriyle pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve bunun öğrencilerle daha sağlıklı bir iletişim ortamı kurulmasında etkili olduğu belirlenmiştir (Kaur ve Ranu, 2017). Böylelikle öğretmenler sadece akademik başarıyı artırmakla kalmayıp öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyebilir. Bir çalışmada olumlu ve olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci katılımı ile orta ile büyük ilişkilere sahip olduğu belirtilmiştir (Roorda vd., 2011). Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının yalnızca mesleki performansla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda öğrencilere yönelik sorumluluk duygusu, etkili iletişim kurma becerileri ve sınıf içi etkileşim kalitesi üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmüştür (Somech ve Bogler, 2002). Benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin öğrencilerle daha fazla empati kurma, iletişim kurma ve sınıf atmosferini yapılandırma yönünde olumlu çıktılar doğurduğu başka bir çalışmada da rapor edilmiştir (Park, 2005). Yani öğretmenin etkili iletişim becerileri öğrenci çıktıları üzerinde görülebilmektedir. Tüm veriler bir arada ele alındığında, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları yalnızca kişisel bir motivasyon kaynağı olarak sınırlı kalmamıştır. Bu durum öğrencilerle kurulan iletişimin niteliğini doğrudan etkileyen pedagojik bir unsur olarak değerlendirilebilir.

“Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerileri, öğretmen öz yeterliğini pozitif yönde etkilemektedir.” şeklinde kurulan Hipotez 3 de doğrulanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerileri, öğretmen öz yeterliğini pozitif yönde etkilemektedir. Bu araştırmadaki sonuçlara göre hipotezin doğrulandığını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerileri, öğretmen öz yeterliklerini yordamaktadır. Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin hem kendi pedagojik yeterliklerini daha iyi algılayabilecekleri hem de öğrencilerle kurdukları ilişkileri güçlendirerek daha verimli bir öğrenme ortamları oluşturabilecekleri söylenebilir. Cornelius-White’ın (2007) çalışmasında da olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin özellikle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda optimal ve etkin öğrenme ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Etkili iletişim sayesinde öğrencilerin yalnızca bilişsel değil diğer alanlarda da gelişim gösterebileceği belirtilmiştir. Yıldırım’ın (2021) çalışmasında ise öğrencilerin iletişim becerilerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik

tutumunda ve öğretmenlik öz yeterliğinde etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin etkili iletişim davranışlarının sınıf içerisindeki sözlü ve sözsüz etkileşim yoluyla öğrencilerin akademik öz yeterliğini ve öğretmenin kendi mesleki yeterlik algısını nasıl güçlendirdiğini gösteren bir çalışmada, iletişimsel davranışların öğretmen yeterliğini etkileyebildiği ortaya konmuştur (Wildauer, 2017). Ayrıca öğretmen ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkilerin ve öğretmenle ebeveynler arasındaki etkili iletişimin, çocukların okul yaşamındaki uyumları ve genel iyi oluşları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Ma vd., 2024). Bunlarla birlikte, velilerle kurulan yapıcı iletişimin, öğretmenlerin genel öz yeterlik algısını anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur (Pedrazza vd., 2015). Bu çalışmalar da iletişimin öğrenme konusundaki önemini ortaya koymaktadır. Yani sınıf içi iletişim yalnızca öğretim sürecinin bir aracı konumunda değildir. İletişim öğretmenlerin mesleki öz güvenini, motivasyonunu ve uygulamadaki yeterliğini besleyen temel bir bileşen olarak değerlendirilebilmektedir.

“Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları, öğretmen öz yeterliğini sınıf içi etkili iletişim aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir.” şeklinde kurulan Hipotez 4 de kısmi olarak doğrulanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide sınıf içi etkili iletişim becerisinin kısmi aracı rolüne yönelik kanıtlar sunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine adanmışlığın sınıf içi etkili iletişim yoluyla öğretmenlik öz yeterliği üzerindeki anlamlı dolaylı etkiyi belirtmektedir. Huang ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen öz yeterliğinin yalnızca sınıf içi öğretim ile sınırlı olmadığı, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul kararlarına katılım gibi diğer boyutların da öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki adanmışlıkları üzerinde daha güçlü etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Bu da öz yeterliğin çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Wildauer (2017) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin sözlü ve sözsüz sınıf içi iletişim davranışlarının, öğrencilerin algıladığı öğretmen inancı yoluyla öğrencilerin akademik öz yeterliklerini etkilediği ortaya konmuştur. Asoncion ve Bolofer (2021) de öğretmen öz yeterliğinin, öğretim uygulamaları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığını göstermiştir. Bu bulgular, sınıf içi iletişim ortamının öğretmenlerin mesleki motivasyon ve yeterlilik algılarını güçlendirdiğini ve bu durumun onların mesleki adanmışlık düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır. Böylelikle öğretmen eğitimi, öğretmenleri daha etkili kılmak için hem içerik bilgisini hem de iletişim becerilerini vurgulamalıdır (Okoli, 2017). Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını sınıf içinde etkili iletişim aracılığıyla ortaya koyduklarında öz yeterlik algılarının da olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Etkili iletişimin, öğretmenlerin hem öğrencileriyle olan etkileşimlerini hem de mesleki yeterliklerine dair inançlarını destekleyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının öğrenciyle açık, sağlıklı ve etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yönelik ders ve uygulamalara daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık, sınıf içi etkili iletişim ve öğretmen öz yeterliği değişkenleri cinsiyete göre incelendiğinde öğretmenlik mesleğine adanmışlıkta anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani kadın öğretmenlerin kendilerini mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma, özverili çalışma açılarından erkeklere göre daha istekli bulduğu söylenebilir. Bu durum, kadın öğretmenlerin mesleki rollerine yönelik daha güçlü bir bağlılık ve motivasyon geliştirebileceğine işaret etmektedir. Coladarcı (1992) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Kozikoğlu ve Özcanlı'nın (2020) araştırmasında kadın öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının erkeklere oranla daha yüksek düzeyde belirlenmiştir. Habib (2019) tarafından yapılan bir çalışmada da kadın öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin erkek

öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Habib, 2019). Butucha (2014) çalışmasında Etiyopya’da görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırmada erkek öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki adanmışlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, bazı kültürel bağlamlarda sonuçların değişebileceğini ve cinsiyet etkisinin bağlama göre farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırmada incelenen diğer değişkenler açısından cinsiyet temelinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu değişkenlerde erkek ve kadın öğretmenlerin ortalama puanları birbirine daha yakındır. Bu sonuç, mesleki adanmışlık dışında, öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerinin ve öğretmenlik öz yeterliği algılarının cinsiyet bağlamında büyük ölçüde benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin branşlarına göre de öğretmenlik mesleğine adanmışlık, sınıf içi etkili iletişim ve öğretmen öz yeterliği puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve öz yeterlik düzeylerinin branşlara göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Mesleki adanmışlık düzeyleri açısından, Türkçe Öğretmenleri ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Türkçe öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının ve bağlılıklarının daha güçlü olabileceğini gösterebilir. Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri arasında ise mesleki adanmışlıkta anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer bir değişken olan öğretmenlik öz yeterliği bağlamında da branşlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin daha yüksek olarak tespit edilmesi, çok yönlü ve çeşitli pedagojik becerilerin daha yoğun kullanıldığı bu branşın öğretmenlere sağladığı deneyim ve kazanımlarla ilişkilendirilebilir. Son olarak etkili iletişim becerileri açısından branşlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum iletişim becerilerinin branştan bağımsız olarak öğretmenlik mesleğinin ortak bir yetkinlik alanı olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını güçlendirici çalışmaların yapılması, onların öğretmen öz yeterliklerini olumlu etkileyecektir. Bu da öğretmenlerin sınıf içi performanslarına olumlu yansiyabilir.
- Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerini geliştirici çalışmaların yapılması, onların öğretmen öz yeterliklerine olumlu yansiyacaktır. Öz yeterliği güçlendirecek çalışmalar, öğretmenlerin daha nitelikli olmasını sağlayabilir.
- Öğretmenlerin mesleki adanmışları ile sınıf içi etkili iletişim becerilerinin birlikte işe koşulmasının öğretmen öz yeterliğini daha da güçlendirmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerinde dikkate alınmasını gerektiren bir duruma işaret etmektedir.
- Ana dili derslerinin yürütücüsü olan sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri üzerine yapılan bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde de mesleki adanmışlık ve öğretmen öz yeterliği arasında sınıf içi etkili iletişim becerisinin rolüne yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen olacakların mesleki adanmışlık, sınıf içi etkili iletişim becerileri ve öğretmen öz yeterliklerini geliştirici uygulamalar, öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğine katkı sunacaktır.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 28/08/2024 tarihli 2024-138 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Enes Çinpolat: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi, yöntemin, bulguların, sonuç ve tartışmanın yazılması. **Üzeyir Süğümlü:** Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, araştırma izinlerinin alınması, girişin, yöntemin, sonuç ve tartışmanın yazılması.

Orcid

Enes Çinpolat  <https://orcid.org/0000-0002-3411-4300>

Üzeyir Süğümlü  <https://orcid.org/0000-0003-2135-5399>

KAYNAKÇA

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Asoncion, C. C., & Bolofer, J. T. (2021). The mediating effect of sense of efficacy on the relationship between instructional practices and organizational commitment of teachers. *United International Journal for Research & Technology (UIJRT)*, 3(2), 156-163.
- Bağcı-Ayrancı, B. ve Başkan, A. (2021). “Competence areas” as a new notion instead of teacher competencies. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.21>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bayrak-Özmutlu, E. ve Kanık-Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 518-543. <https://doi.org/10.9779/pauefd.745469>
- Bedir, D., Ağduman, F., Bedir, F. ve Erhan, S. E. (2023). The mediator role of communication skill in the relationship between empathy, team cohesion, and competition performance in curlers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1115402>
- Berkant, G. H. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Butucha, K. G. (2014). Relationships between secondary school beginning teachers’ perceptions of self-efficacy and professional commitment in Ethiopia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3), 70–89. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v3-i3/955>
- Chesnut, S., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2015.02.001>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Coladarcı, T. (1992). Teachers’ sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81. <https://doi.org/10.15390/ES.2005.668>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Demirdağ, S. (2022). The mediating role of communication skills in the relationship between leadership style and 21st-century skills. *South African Journal of Education*, 42(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a2053>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.064>
- Elgit, B. ve Yurtal, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 51(235), 2275-2296. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.885220>
- Field, A.P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th Ed.). Sage.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education (10th ed.)*. McGraw-Hill.
- Gallucci, M. (2020). *jAMM: jamovi advanced mediation models*. [jamovi module]. <https://jamovi-amm.github.io/>
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn and Bacon.
- Gülbahar, B. ve Aksungur, G. (2018). Sınıf içi etkili iletişim becerileri algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 437-462.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44. <https://doi.org/10.15390/ES.1999.389>
- Habib, H. (2019). Professional commitment of secondary school teachers in relation to their self-efficacy. *International Journal of Arts, Science and Humanities*, 7(1). <https://doi.org/10.34293/sijas.h.v7i1.420>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Huang, X., Lin, C. H., & Chi Kin Lee, J. (2020). Moving beyond classroom teaching: a study of multidimensional teacher self-efficacy on job satisfaction and occupational commitment. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 522-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1890014>
- Kaur, P., & Ranu, S. (2017). Classroom management in relation to professional commitment of secondary school teachers. *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 8(1), 193-199. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00029.0>
- Kılınç, A., Polatcan, M., Atmaca, T. ve Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8966>
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y., & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1289-1309. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>

- Kozikoğlu, İ. (2016). Analyzing the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and their professional commitment levels. *European Journal of Education Studies*, 2(5), 14-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.154262>
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5389>
- Köksal, N. ve Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296. <https://doi.org/10.9779/pauefd.42244>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820. <https://doi.org/10.1037/A0032583>
- Ma, T., Tellegen, C. L., & Sanders, M. R. (2024). The role of parenting self-efficacy on teacher-child relationships and parent-teacher communication: Evidence from an Australian national longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 103, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101296>
- McGovern, T. V., & Miller, S. L (2008). Integrating teacher behaviors for character strength and faculty development. *Teaching of Psychology*, 35(4), 278-285. <https://doi.org/10.1080/00986280802374609>
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2020). Öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin mesleğe adanmışlığı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 449-494.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Okoli, A. C. (2017). Relating communication competence to teaching effectiveness: Implication for teacher education. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 150-154. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131529.pdf>
- Özcan, S. (2023). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 146-158. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1178983>
- Padem, S. (2016). İlkokul 1. sınıf anadil öğretiminin karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 340-347.
- Pan, H. L. W. (2023). The catalysts for sustaining teacher commitment: An analysis of teacher preparedness and Professional learning. *Sustainability*, 15(6), 4918. <https://doi.org/10.3390/su15064918>
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485. <https://doi.org/10.1080/13803610500146269>
- Pedrazza, M., Berlanda, S., & Motteran, A. (2015, Mart). The key role of parents-teachers relationship and its effects on teachers' self-efficacy. In *Conference Proceedings. New Perspectives in Science Education*. Florence, Italy.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

- Saleem, A., & Akhtar, Z. (2023). An investigation of the relationship between teaching competency and classroom performance among university teachers: Communication skills as a mediator. *The Discourse*, 9(1), 44-56.
- Schoemann, A. M., Boulton, A. J., & Short, S. D. (2017). Determining power and sample size for simple and complex mediation models. *Social Psychological and Personality Science*, 8(4), 379–386. <https://doi.org/10.1177/1948550617715068>
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64. <http://dx.doi.org/10.9790/7388-04324464>
- Soetaert, K. (2019). *Diagram: Functions for visualising simple graphs (networks), plotting flow diagrams*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=diagram>.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577. <https://doi.org/10.1177/001316102237672> (Original work published 2002)
- Süğümlü, Ü. (2021). Ortaokul Türkçe öğretim programında yetkinlikler. S. Aslan ve N. D. Şimşek (Ed.), *Türkçe öğretmeninin rehberi: Öğretim programı* (ss. 203-224) içinde. Anı Yayıncılık.
- Süğümlü, Ü. (2022). Investigation of the relationship between curriculum literacy and teacher performance. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1342-1355. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.948>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Tekel, E., & Erus, S. M. (2023). Mediating role of teachers' effective communication skills in the relationship between interpersonal mindfulness and subjective well-being. *Journal of Learning for Development*, 10(3), 452–463. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v10i3.709>
- The jamovi project (2023). *jamovi* (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vatansever-Bayraktar, H. ve Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6) 98-127. <http://dx.doi.org/10.46423/izujed.841318>
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Wildauer, J. (2017). *Reflected Academic self-efficacy: How teacher behavior influences self-efficacy in the classroom*. [Master's Thesis, Minnesota State University]. Cornerstone: A Collection of Scholarly and Creative Works for Minnesota State University, Mankato. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/684/>
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, I. (2021). A study on the effect of instructors' communication skills on the professional attitudes and self-efficacy of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 605–620. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1902237>
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 89-110. <http://doi.org/10.15390/EB.2015.4166>
- Yıldız, D., Kılıç, M. Y. ve Yavuz, M. (2018). “Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği” geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67. <https://doi.org/10.16916/aded.345518>

Yıldız, Y. ve Çelik, B. (2017). Commitment to the teaching profession. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 93-97. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i2sip93>

From Professional Commitment to Self-Efficacy in Mother Tongue Teachers: The Mediating Role of Effective Communication

Enes ÇİNPOLAT¹, Üzeyir SÜĞÜMLÜ^{1*}

¹Ordu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Türkiye

Abstract: This study aimed to examine the mediating role of teachers' perceived effective classroom communication skills in the relationship between teachers' professional commitment and teachers' sense of self-efficacy, and to determine whether these variables differ by gender and teaching branch. The research was conducted using a correlational survey design. The study group consisted of 248 teachers, including primary school teachers, Turkish language and literature teachers, and Turkish language teachers. Data were collected through the Teachers' Professional Commitment Scale, the Effective Classroom Communication Skills Perception Scale, and the Teachers' Sense of Efficacy Scale. Pearson correlation analysis was used to examine relationships among the variables. In addition, an independent samples t-test was conducted for gender comparisons, and a one-way ANOVA was used to test differences across branches. The mediation effect was tested using a regression-based bootstrap mediation analysis. The findings indicated significant relationships among professional commitment, effective classroom communication, and teacher self-efficacy. Moreover, effective classroom communication played a partial mediating role in the effect of professional commitment on teachers' self-efficacy. Overall, the results suggest that improving classroom communication skills may contribute to strengthening teachers' self-efficacy perceptions.

Article Details

Research Article

Received

29/11/2024

Accepted

16/10/2025

Keywords

Professional
commitment,
effective classroom
communication
skills,
teacher self-
efficacy,
mother tongue
teacher.

1. Introduction

The teaching profession corresponds to a field that has been valued by societies from the past to the present and has been entrusted with significant responsibilities in the nurturing of future generations. The responsibilities assigned to teachers have also changed their roles over time. Previously seen primarily as transmitters and sources of knowledge, teachers have gradually shifted towards roles guiding students in transforming knowledge into skills. Today, with advances in instructional technologies, teaching has evolved into a performance-based profession wherein knowledge is actively converted into practical competencies (Süğümlü, 2022).

* *Corresponding Author:* Üzeyir Süğümlü, *E-mail:* u.sugumlu@gmail.com, *Address:* Ordu University, Faculty of Education, Altınordu/ORDU

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Teachers play a significant role in the provision of quality education and in the nurturing of individuals in accordance with the requirements of the age (Darling-Hammond, 2017). This significant role necessitates that teachers engage in professional development and ensure the sustainability of their teaching competencies. In order to achieve this objective, it is essential to instil a robust sense of teacher self-efficacy. Bandura (1986) points out that self-efficacy consists of judgments about one's ability to organize and execute actions that enable the attainment of a specific performance. In this context, it is important for teachers to have a positive perception of their professional competence in order to conduct a higher quality instructional process. This is because the degree to which teachers perceive themselves as competent in executing their profession affects their teaching performance (Berkant, 2017). Teachers with strong self-efficacy communicate more effectively with students and parents, place greater trust in their students, and expend greater effort on their professional development (Kılınç et al., 2021). Tekel and Erus (2023) also express the view that teachers with a high sense of well-being support effective learning pathways in both face-to-face and online environments and thus adapt to changing educational processes.

Numerous variables influence teacher self-efficacy. Among these variables, classroom communication skills hold a significant place. Within the framework of the General Competencies for the Teaching Profession (Ministry of National Education [MoNE], 2017a), communication and collaboration are included as competencies; teachers are expected to establish effective communication and collaboration with students, colleagues, families, and other stakeholders in education. Furthermore, within the framework of the Special Field Competencies for Turkish Language Teachers (MoNE, 2017b), teachers are expected to be role models for the correct and effective use of Turkish and for communication. Effective communication holds a significant place among the professional competencies of teachers within the classroom. Yıldız et al. (2018) emphasize that teachers with strong communication skills are able to present their knowledge and skills effectively in learning environments. This, in turn, is important for teachers to be able to conduct the in-class teaching-learning process soundly (Duta et al., 2015; Gürşimşek, 1999; Yeşilyurt, 2013).

Özcan (2023) contends that teachers' communication skills are important in solving problems in learning environments. It is emphasized that teachers being effective communicators is a significant factor in the development of stakeholder relationships and schools, and in the enhancement of educational quality (Gülbahar & Aksungur, 2018). Elgit and Yurtal (2022) assert that teacher self-efficacy affects their in-class behaviours; Vatansever-Bayraktar and Çelik (2021) indicate that a relationship exists between teacher self-efficacy and classroom management skills. In this case, it can be concluded that effective classroom communication skills have a positive effect on teacher competency.

Another variable that influences teacher competencies is commitment to the profession. Bağcı-Ayrancı and Başkan (2021) state that positive attitudes towards the profession and emotional competencies are among the fundamental characteristics that teachers must possess to improve education. The professional commitment of teachers can influence the student, their institution, and the classroom management process. McGovern and Miller (2008) emphasize that the professional commitment of teachers creates a strong disposition for teaching and learning. Batucha (2013) states that professional commitment in teaching creates the desire to value the profession and to continue in it in order to increase student achievement. Similarly, Kozikoğlu and Senemoğlu (2018) express the view that professional commitment is related to teachers' commitment to the teaching profession, their dedication to their students, and their diligent work. Kozikoğlu and Özcanlı (2020) also emphasize that professional commitment contributes to teachers' development of contemporary teaching skills.

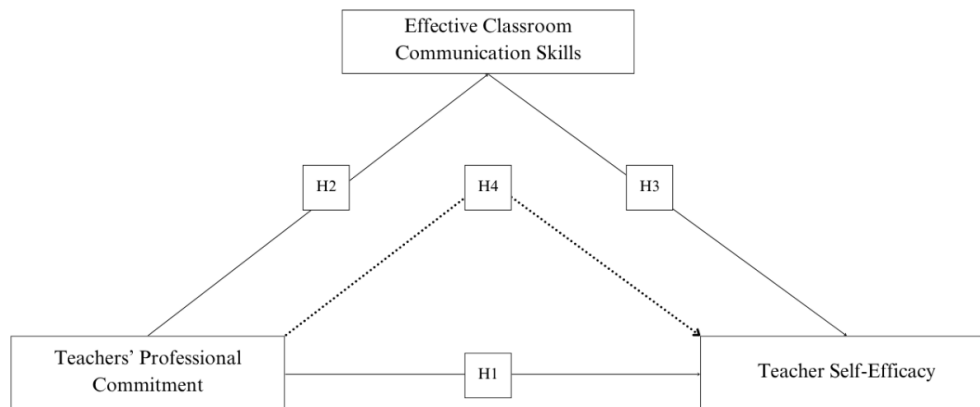
Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) state that a strong relationship exists between teachers' self-efficacy perceptions and their passion for the profession and levels of professional commitment; Shukla (2014) emphasizes that an increase in teachers' commitment to the profession is positively reflected in their in-class teaching performance. Meriç and Erdem (2020) state that a relationship exists between teachers' job characteristics (teacher competencies, roles and responsibilities, the importance of the profession, teacher autonomy, teacher performance feedback) and their professional commitment. In this case, it can be said that professional commitment enhances teacher competency and contributes to their professional development.

1.1. Research Hypothesis Model and Hypotheses

Research has indicated that teacher self-efficacy is influenced by effective classroom communication skills (Duta et al., 2015; Elgit & Yurtal, 2022; Gülbahar & Aksungur, 2018; Gürşimşek, 1999; Özcan, 2023; Vatansever-Bayraktar & Çelik, 2021; Yeşilyurt, 2013; Yıldız et al., 2018) and professional commitment (Bandura, 1986; Batucha, 2013; Kılınç et al., 2021; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018; Meriç & Erdem, 2020; McGovern & Miller, 2008; Shukla, 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

In addition to the research findings in the literature, the researchers' teaching experiences and observations indicate that the research variables may be related and that effective classroom communication skills may assume a mediating role among the other variables. Studies conducted on the mediating role of communication skills on various variables (Bedir et al., 2023; Demirdağ, 2022; Ma et al., 2024; Saleem & Akhtar, 2023; Tekel & Erus, 2023; Wildauer, 2017) coincide with the researchers' observations and experiences. In this context, it was decided to examine the variables of professional commitment and teacher self-efficacy, as identified for this study, through the mediating role of effective classroom communication skills. Based on this reasoning, the diagram of the hypothesis model developed for the study is presented in Figure 1.

Figure 1. *Diagram of the Model*



Within the framework of the hypothesis model developed for the study, four research hypotheses were formulated. These hypotheses are presented below.

H1: Teachers' professional commitment positively affects teacher self-efficacy.

H2: Teachers' professional commitment positively affects effective classroom communication skills.

H3: Teachers' effective classroom communication skills positively affect teacher self-efficacy.

H4: Teachers' professional commitment indirectly affects teacher self-efficacy through effective classroom communication skills.

1.2. The Significance and Purpose of the Study

Among teaching specializations, those related to native language education, which form the basis of communication, hold a distinct importance. This is because native language education constitutes the foundation for the development of individuals' language and thinking skills. The development of individuals' communication skills, in turn, is dependent on quality native language education. Native language education serves as the foundation for learning in all subjects (Yıldız, 2015) and is considered a significant variable of school success (Padem, 2016). Furthermore, communication competence in the native language has been specified in all curricula as one of the key competencies that every student must acquire (Süğümlü, 2021). Additionally, a positive relationship is observed between communication skills and critical thinking skills (Köksal & Çöğmen, 2018), with the latter being one of the higher-order thinking skills necessary for students to make sound decisions regarding situations they encounter at different stages of their lives and to effectively manage their learning processes (Bayrak-Özmutlu & Kanık-Uysal, 2021). For these reasons, it can be said that native language teachers, with their professional responsibilities, assume a leading role in the nurturing of society's future generations. Based on this role, it was deemed important to conduct the research on teachers who instruct native language courses.

In Turkey, native language instruction is conducted by primary school teachers in the "Turkish" course at the primary school level, by Turkish language teachers in the "Turkish" course at the middle school level, and by Turkish language and literature teachers in the "Turkish Language and Literature" course at the high school level. The professional commitment, effective classroom communication skills, and teacher self-efficacy of teachers who instruct native language courses hold importance for the quality of native language education. The research is expected to contribute to the teacher education process regarding the qualities to be acquired by teacher candidates, to the support of teachers' professional development by enhancing their professional commitment, self-efficacy, and effective classroom communication skills, and to new research to be conducted in this field. The absence of another study in the literature examining the professional commitment, effective classroom communication skills, and teacher self-efficacy of teachers who instruct native language courses also makes the research particularly important. In this context, the purpose of the study is to determine the mediating role of effective classroom communication skills in the relationship between professional commitment and teacher self-efficacy of teachers who instruct native language courses.

2. Method

2.1. Research Design

As this study examines the mediating role of effective classroom communication skills in the relationship between professional commitment and teacher self-efficacy of teachers who instruct native language courses, it was conducted as a correlational study, which is a type of quantitative research method. Correlational study is a type of research used to explain the relationships between variables (Christensen et al., 2015). "In their simplest form, correlational studies investigate the possibility of relationships between only two variables, although investigations of more than two variables are common" (Fraenkel et al., 2023, p. 325). A significant and fundamental characteristic is that the investigation occurs without any intervention in the variables.

2.2. Participants

The participants of the research comprised 248 mother tongue teachers. According to the results of the Monte Carlo Power Analysis for Indirect Effects, it can be stated that the data obtained are sufficient to achieve a power of .80 at a 99% confidence level (Schoemann et al., 2017). The cluster sampling method was used to determine the participants. This is because the target population of the research includes Turkish language, Turkish language and literature, and primary school teachers, who work throughout Turkey. With cluster sampling, a researcher can select a certain number of schools and test all the students in these selected schools; that is, a geographically proximate cluster is sampled (Cohen et al., 2018). Thus, the data were collected during the fall semester of the 2024-2025 academic year from five provinces located in the Black Sea region. The participant teachers were employed at public schools. They were included in the sample based on the principle of voluntary participation. Of these teachers, 97 (39.1%) were male and 151 (60.9%) were female. The participants included 73 (29.4%) primary school teachers, 120 (48.4%) Turkish language teachers, and 55 (22.2%) Turkish language and literature teachers. In terms of professional experience, 60 teachers had 1-5 years, 36 had 6-10 years, 39 had 11-15 years, 39 had 16-20 years, and 74 had over 20 years of experience. Thus, participant diversity was achieved in terms of gender, specialization, and professional experience.

2.3. Data Collection Tools

2.3.1. Teachers' Professional Commitment Scale

The professional commitment scale was developed by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018) to examine teachers' levels of professional commitment. In the development study, the data were collected from 329 teacher candidates. Exploratory factor analysis was used for construct validity. The scale was a five-point Likert-type scale. Consequently, three factors were identified in the 20-item scale: "commitment to the profession," "dedication to students," and "diligent work." This structure explained 58% of the total variance. A significant difference between the upper and lower 27% group scores was also presented under criterion validity. Cronbach's Alpha reliability coefficient for the overall scale was reported as .90. In the present study, Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be .93. The reliability coefficients for the factors were identified as .92 for the first factor, .86 for the second, and .70 for the third. With the data from the present study, these values were .93 for the first factor, .80 for the second, and .90 for the third. The scale can be used by calculating a total score. Based on the results obtained, it was stated that a valid and reliable measurement instrument was developed. Since a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was not conducted in the original development study, it was performed within the scope of this research. Accordingly, the model fit indices were as follows: CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .08, SRMR = .06, and $\chi^2/df = 2.89$. It can be stated that acceptable fit values were achieved as a result of the CFA following two theoretically linked intra-factor modifications (between items m1 and m2, and items m6 and m8).

2.3.2. Effective Classroom Communication Skills Scale

The effective classroom communication skills perception scale was developed by Gülbahar and Aksungur (2018). In the development study, the data were collected from 485 teachers. Exploratory factor analysis was used for construct validity. Additionally, a CFA was conducted. The scale is a five-point Likert-type scale. As a result of these analyses, four factors were identified in the 23-item scale: "effective speaking," "active listening," "empathy," and "effective use of body language." In the development study, the following results were obtained from the CFA: CFI = .98, TLI = .98, RMSEA = .04, SRMR = .04, and $\chi^2/df = 1.96$. Since the scale was developed and validated on a Turkish sample, a separate validation study was not conducted. The scale can be used by calculating a total score. The Cronbach's Alpha reliability

coefficient of the scale was .91 in the development study and .95 in the present study. The reliability coefficients for the factors in the development study were .87 for the first factor, .85 for the second, .82 for the third, and .80 for the fourth. In the present study, the values for the factors were identified as .89 for the first factor, .90 for the second, .87 for the third, and .78 for the fourth. Consequently, based on the results obtained, a valid and reliable measurement instrument was developed.

2.3.3. Teachers' Sense of Efficacy Scale

The teachers' sense of efficacy scale was adapted into Turkish by Çapa et al. (2005). The adapted scale consisted of 24 items and 3 factors. These factors were identified as "Student Engagement," "Instructional Strategies," and "Classroom Management." The scale has a nine-point Likert-type rating system. During the translation phase of the scale, the data were collected from 97 individuals in a pilot study to examine model fit. In the adaptation study, data were collected from 628 teacher candidates. In the analyses, descriptive statistics including means and standard deviations were calculated for all three sub-dimensions, and the relationships between subscale scores were examined using the Pearson correlation method. A confirmatory factor analysis (CFA) was applied to the three-factor model using the AMOS program, and the Rasch rating scale model was also analysed with the Facets program to estimate person and item scores. The Cronbach's Alpha reliability coefficient for the scale was reported as .93. The Cronbach's Alpha reliability coefficients were identified as .82 for the "Student Engagement" factor, .86 for the "Instructional Strategies" factor, and .84 for the "Classroom Management" factor. In the adaptation study, the following results were obtained from the CFA: CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .06. The scale can be used by calculating a total score. Since the structure of the scale was validated on a Turkish sample, a separate validation study was not conducted. The Rasch analysis demonstrated that the items functioned cohesively and that each subscale measured a meaningful variable. Hence, based on the findings, the scale is a valid and reliable instrument for measuring teachers' self-efficacy perceptions.

2.4. Data Collection Procedures

Prior to commencing the research, the necessary permissions were obtained from the Ordu University, Educational Research Ethics Committee. Following these permissions, the study was also conducted in accordance with the ethical principles established by the American Psychological Association [APA] (2020). The data collection process was carried out with voluntary participants both through online platforms and via face-to-face interactions. Participation in the study was entirely voluntary, and participants were provided with detailed information regarding the purpose, scope, and procedures of the research. Furthermore, they were included in the data collection process after their informed consent was obtained.

2.5. Data Analysis

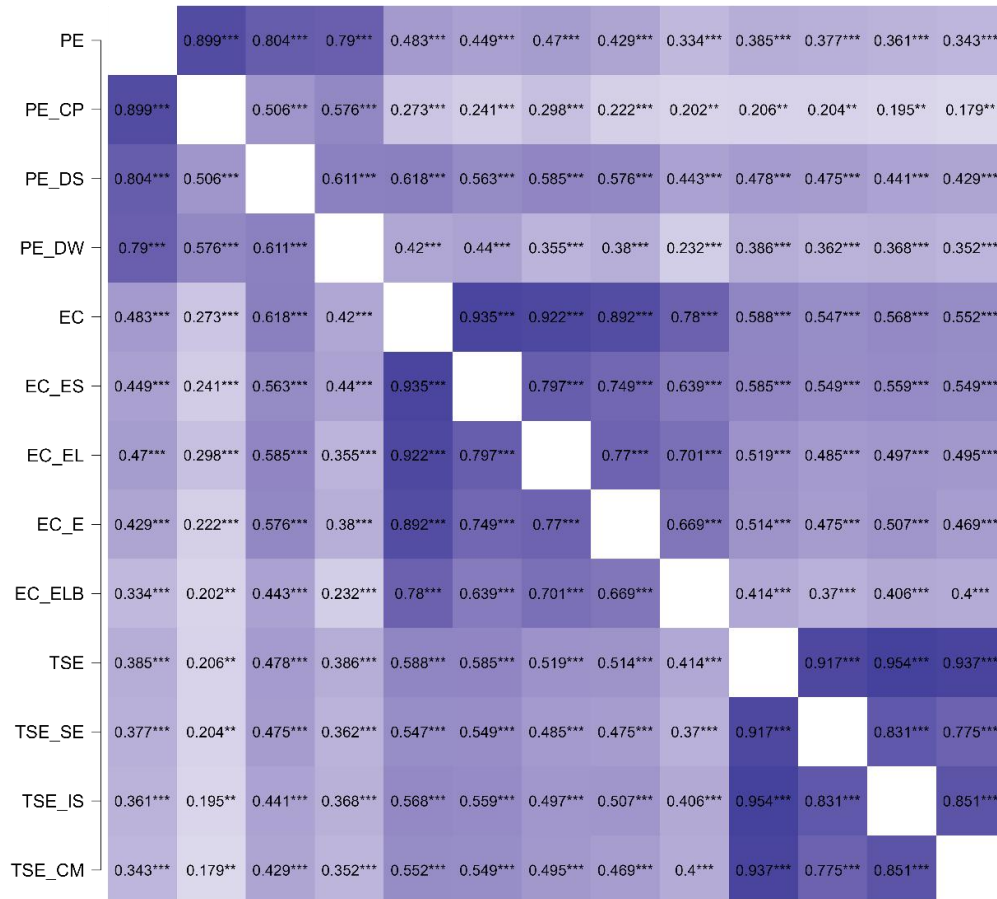
The Jamovi (2023) program was utilized for the data analysis. The analytical techniques were selected based on the normality of the data. According to George and Mallery (2003), skewness and kurtosis coefficients between -2 and $+2$ are considered sufficient to assume a normal distribution, while according to Tabachnick and Fidell (2007), this range is between -1.5 and $+1.5$. As the skewness and kurtosis coefficients approach zero, the normality of the distribution increases (Tabachnick & Fidell, 2007). Since the skewness and kurtosis values for the scores obtained from the measurement instruments fell between -1.5 and $+1.5$, the data can be considered to be normally distributed. The z-scores of the data were also examined. The analyses were conducted using data with z-scores between -3 and $+3$. Parametric tests were used for the data analysis such as one-way analysis of variance (ANOVA), the Pearson product-moment correlation coefficient, an independent samples t-test, and mediation analysis. For the mediation model, the GLM Mediation Model was used, and the model was visualized (Gallucci,

2020; Soetaert, 2019). The mediation analysis was regression-based. Additionally, bootstrapping/resampling ($k = 5000$) was used in the calculations. Thus, bootstrapping with 95% confidence intervals was employed to test the statistical significance of the mediation relationship (indirect effect) between the variables (Hayes, 2013).

3. Findings

The correlation heat map illustrating the correlational relationships among teachers' professional commitment, effective classroom communication skills, and teachers' sense of efficacy are presented in Figure 2.

Figure 2. Correlation Heat Map



Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; PE: Teachers' Professional Commitment, PE_CP: Commitment to the Profession, PE_DS: Dedication to Students, PE_DW: Diligent Work, EC: Effective Classroom Communication Skills, EC_ES: Effective Speaking, EC_EL: Active Listening, EC_E: Empathy, EC_ELB: Effective Use of Body Language, TSE: Teachers' Sense of Efficacy, TSE_SE: Student Engagement, TSE_IS: Instructional Strategies, TSE_CM: Classroom Management

As demonstrated in Figure 2, the data indicate positive correlations between the variables, though the extent of these relationships varies. Positive relationships exist between teachers' professional commitment and both effective classroom communication skills ($r = .48, p < .001$) and teachers' sense of efficacy ($r = .38, p < .001$). A positive relationship also exists between effective classroom communication skills and teachers' sense of efficacy ($r = .58, p < .001$). Accordingly, it can be concluded that these variables possess positively correlated structures.

Following the correlation analysis, a hierarchical regression analysis was conducted, with Teachers' Sense of Efficacy treated as the dependent variable (M1 and M2). Prior to this analysis, the necessary assumptions were examined. Accordingly, the values for VIF (teachers'

professional commitment = 1.30; effective classroom communication skills = 1.30), Durbin-Watson ($M1 = 1.68$, $M2 = 1.81$), and Kolmogorov-Smirnov ($p > .05$) were found to be suitable for proceeding with the analysis (Field, 2018). Additionally, the assumption of homoscedasticity was examined, and the significance value of the Breusch-Pagan test ($p = .400$) was checked. Thus, it was observed that heteroscedasticity was not present in the original model. Teachers' Professional Commitment was added to the first model, and the contribution of this variable to the model is significant ($F(1, 246) = 42.697$, $p < .001$; $\beta = .38$, $p < .001$, 95% CI [.26, .50]). Effective classroom communication skills were added to the second model, and the contribution of this variable to the model is significant ($F(2, 245) = 68.614$, $p < .001$; $\beta = .52$, $p < .001$, 95% CI [.40, .64]). In this model, the contribution of teachers' professional commitment also decreased ($\beta = .13$, $p = .026$, 95% CI [.01, .24]). Based on these findings, it can be stated that the variable with the greatest impact on the model is effective classroom communication skills.

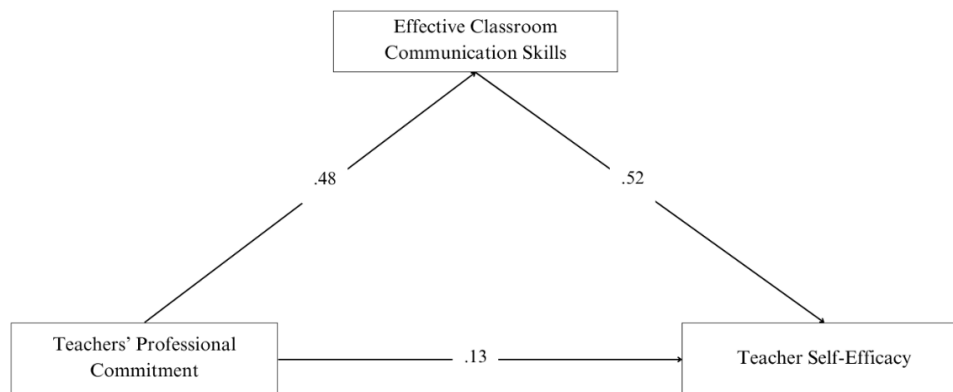
Following these stages, a mediation analysis was conducted. The results of this analysis are presented in Table 1.

Table 1. Indirect and Total Effects - Professional Commitment as the Independent Variable

Type	Effect	B	SE	95% C.I.		β	z	p
				LL	UL			
Indirect Components	MA $\Rightarrow$ EI $\Rightarrow$ OY	0.412	0.0658	0.2869	0.602	0.254	6.26	<.001
	MA $\Rightarrow$ EI	0.289	0.0333	0.2079	0.374	0.483	8.69	<.001
	EI $\Rightarrow$ OY	1.425	0.1576	1.0790	1.803	0.525	9.04	<.001
Direct	MA $\Rightarrow$ OY	0.213	0.0943	0.0166	0.410	0.131	2.26	.024
Total	MA $\Rightarrow$ OY	0.625	0.0954	0.3931	0.870	0.385	6.55	<.001

Note. Confidence interval calculation method: Bias-corrected bootstrap ($k = 5000$). Betas are fully standardized effect sizes. MA: Teachers' Professional Commitment, EI: Effective Classroom Communication Skills, OY: Teachers' Sense of Efficacy.

An examination of Table 1 shows that the total effect of teachers' professional commitment on teachers' sense of efficacy is significant ($\beta = 0.38$, $p < .001$, B 95% CI [.39, .87]). The total effect represents the effect calculated without the mediator, as well as the sum of the indirect and direct effects. When the direct effect is examined, it is also found to be significant, though lower ($\beta = 0.13$, $p = .024$, B 95% CI [.01, .41]). The direct effect represents the effect calculated with the mediator in the model, thus reflecting the unmediated effect. Consequently, it can be said that professional commitment has a direct effect on self-efficacy, but that this effect is diminished. Furthermore, the effect of effective classroom communication skills on self-efficacy is also significant ($\beta = 0.52$, $p < .001$, B 95% CI [1.07, 1.80]). Finally, the mediating role of effective classroom communication skills in the relationship between professional commitment and self-efficacy was examined. According to the findings, the indirect effect of teachers' professional commitment on teachers' sense of efficacy is significant ($\beta = 0.25$, $p < .001$, B 95% CI [.28, .60]). Based on these results, it can be stated that effective classroom communication skills have a partial mediating role in the relationship between teachers' professional commitment and teachers' sense of efficacy. The model that emerged from the statistical analyses is presented in Figure 3.

Figure 3. *The Mediating Role of Effective Communication in the Relationship Between Professional Commitment and Sense of Efficacy*

The mean scores obtained from the measurement instruments were compared according to the gender variable. The results of the independent samples t-test conducted for this purpose are presented in [Table 2](#).

Table 2. *Results of the Independent Samples t-Test for the Gender Variable*

Measurements		Statistic	df	p	Effect Size (d)
Teachers' Professional Commitment	Student's t	-2.632 ^a	246	.009	-0.342
	Welch's t	-2.539	180	.012	-0.336
Effective Classroom Communication Skills	Student's t	-1.916 ^a	246	.057	-0.249
	Welch's t	-1.858	184	.065	-0.245
Teachers' Sense of Efficacy	Student's t	-0.614	246	.540	-0.079
	Welch's t	-0.620	212	.536	-0.080

Note. H₀: $\mu_{\text{Male}} = \mu_{\text{Female}}$. ^a Levene's test is significant ($p < .05$), indicating that the assumption of equal variances is violated. Therefore, Welch's t-test was considered for these variables.

An examination of [Table 2](#) reveals a significant difference in teachers' professional commitment according to gender ($p < .05$). Accordingly, the mean score for teachers' professional commitment is significantly higher for female teachers than for male teachers ($t(180) = -2.539$, $p = .012$). No significant differences were observed for effective classroom communication skills or teachers' sense of efficacy according to gender ($p > .05$). The mean scores obtained from the measurement instruments according to the gender variable are presented in [Table 3](#).

Table 3. *Mean Scores from Measurement Instruments by Gender*

Measurements	Group	n	Mean	SD
Teachers' Professional Commitment	Male	97	4.20	0.663
	Female	151	4.41	0.561
Effective Classroom Communication Skills	Male	97	4.64	0.394
	Female	151	4.73	0.342
Teachers' Sense of Efficacy	Male	97	7.25	0.962
	Female	151	7.32	1.011

An examination of [Table 3](#) shows that the mean score for teachers' professional commitment is higher for female teachers ($M = 4.41$, $SD = .56$) than for male teachers ($M = 4.20$, $SD = .66$). Similarly, the mean scores for effective classroom communication skills and teachers' sense of efficacy are higher for female teachers than for male teachers (effective classroom

communication skills, female $M = 4.73$, $SD = .34$, male $M = 4.64$, $SD = .39$; teachers' sense of efficacy, female $M = 7.32$, $SD = 1.01$, male $M = 7.25$, $SD = .96$).

The mean scores obtained from the measurement instruments were compared according to the specialization variable. The results of the one-way ANOVA conducted for this purpose are presented in Table 4.

Table 4. Results of the One-Way ANOVA for the Specialization Variable

Measurements		<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Teachers' Professional Commitment	Welch's	3.99	2	126	.021
	Fisher's	4.27	2	245	.015
Effective Classroom Communication Skills*	Welch's	1.99	2	121	.141
	Fisher's	2.58	2	245	.078
Teachers' Sense of Efficacy	Welch's	3.20	2	126	.044
	Fisher's	3.75	2	245	.025

*Note. Levene's test is significant ($p < .05$), indicating that the assumption of equal variances is violated. Therefore, Welch's ANOVA was considered for this variable. For the others, Fisher's ANOVA was considered, and the Tukey test was used for post-hoc analysis. Teachers' Professional Commitment $\eta^2p = .034$, Teachers' Sense of Efficacy $\eta^2p = .030$.

An examination of Table 4 shows that the mean scores of teachers on the teachers' sense of efficacy and teachers' professional commitment scales show a significant difference according to specialization ($p < .05$). In teachers' professional commitment, a significant difference exists between Turkish language teachers ($M = 4.41$, $SD = .572$) and Turkish language and literature teachers ($M = 4.13$, $SD = .640$) (Tukey post hoc $p = .011$, $d = .47$). Accordingly, the commitment levels of Turkish language teachers are significantly higher than those of Turkish language and literature teachers (mean difference = .285). In teachers' sense of efficacy, a significant difference exists between primary school teachers ($M = 7.47$, $SD = .898$) and Turkish language and literature teachers ($M = 6.99$, $SD = 1.135$) (Tukey post hoc $p = .021$, $d = .48$). Accordingly, the mean self-efficacy scores of primary school teachers are significantly higher than those of Turkish language and literature teachers (mean difference = .471). However, no significant difference was found for effective classroom communication skills according to specialization ($p > .05$). The mean scores obtained from the measurement instruments according to the specialization variable are presented in Table 5.

Table 5. Mean Scores from Measurement Instruments by Specialization

Measurements	Group	<i>n</i>	Mean	<i>SD</i>
Teachers' Professional Commitment	Primary School Teacher	73	4.34	0.621
	Turkish Lang. and Lit. Teacher	55	4.13	0.640
	Turkish Language Teacher	120	4.41	0.572
Effective Classroom Communication Skills	Primary School Teacher	73	4.70	0.353
	Turkish Lang. and Lit. Teacher	55	4.60	0.439
	Turkish Language Teacher	120	4.73	0.329
Teachers' Sense of Efficacy	Primary School Teacher	73	7.47	0.898
	Turkish Lang. and Lit. Teacher	55	6.99	1.135
	Turkish Language Teacher	120	7.33	0.951

In Table 5, it is observed that the mean scores of Turkish language teachers in teachers' professional commitment and effective classroom communication skills are higher than the mean scores of primary school teachers and Turkish language and literature teachers; and that in teachers' sense of efficacy, the mean scores of primary school teachers are higher than those of the other two specializations.

4. Discussion, Conclusion, and Suggestions

According to the data obtained from the research, Hypothesis 1, stating that “Teachers’ professional commitment positively affects teachers’ sense of efficacy,” was confirmed. Accordingly, teachers’ professional commitment is significantly and positively correlated with teachers’ sense of efficacy. Teachers’ professional commitment predicts their sense of efficacy. Based on the results obtained, it can be stated that the level of teachers’ commitment to their profession is a significant factor that enhances their sense of professional efficacy. In a study conducted by Coladarci (1992), it was found that instructional self-efficacy was a strong predictor of commitment to teaching. Another study notes that teachers’ self-efficacy beliefs positively affect their commitment to the teaching profession (Chesnut & Burley, 2015). A large-scale study in the United States involving 26,257 teachers and 6,711 school administrators demonstrated that individual and collective self-efficacy beliefs significantly predicted commitment to the teaching profession (Ware & Kitsantas, 2007). In the study by Yıldız and Çelik (2017), it is reported that committed teachers have a higher enthusiasm for teaching, thereby creating a direct positive impact on students’ academic achievement and personal development. A strong relationship exists between teachers’ sense of efficacy and their passion and commitment to the profession (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). These findings are also supported by another study conducted on teachers in Turkey, in which a moderate, positive, and significant relationship was identified between teachers’ professional commitment levels and their self-efficacy perceptions (Kozikoğlu, 2016). In a structural equation modelling study conducted in Taiwan, it was shown that teachers’ professional preparation and experience increased their self-efficacy, which in turn indirectly strengthened their professional commitment (Pan, 2023). In a study conducted with teacher candidates in four different countries, Klassen et al. (2013) found that teachers’ self-efficacy beliefs partially mediated the negative relationship between teaching stress and professional commitment. It was particularly observed that the negative effect of stress stemming from student behaviour on professional commitment was lower among teacher candidates with high self-efficacy. Teachers’ pedagogical content knowledge, enthusiasm for teaching, and self-regulation skills also positively affect instructional quality and student outcomes (Kunter et al., 2013). Thus, it can be argued that teachers’ approaches to situations encountered during the instructional process are capable of supporting their perceptions of pedagogical competence and their sense of responsibility towards their students. Furthermore, teachers’ professional commitment can be viewed not only as an individual sentiment but also as a dynamic and reciprocal structure that influences how they perceive their professional competencies.

Hypothesis 2, stating that “Teachers’ professional commitment positively affects effective classroom communication,” was also confirmed. Teachers’ professional commitment significantly predicts their effective classroom communication skills. Professional commitment may enable teachers not only to enhance their own professional competencies but also to establish more productive and effective communication in their interactions with students. Teachers committed to the teaching profession (particularly the dedication to students factor) can build stronger relationships with their students. These relationships, in turn, can create an open, trust-based, and productive communication environment in the learning setting. In a study, it was determined that teachers’ professional commitment levels were positively and significantly correlated with their classroom management skills, and that this was effective in establishing a healthier communication environment with students (Kaur & Ranu, 2017). Thus, teachers can not only enhance academic achievement but also support the social and emotional development of students. One study indicated that both positive and negative teacher-student relationships have medium to large associations with student engagement (Roorda et al., 2011). It has been observed that teachers’ professional commitment is not limited to professional

performance but also plays a determinant role in their sense of responsibility towards students, effective communication skills, and the quality of classroom interaction (Somech & Bogler, 2002). Similarly, another study has reported that teachers' professional commitment levels yield positive outcomes in terms of fostering greater empathy with students, communication, and structuring the classroom atmosphere (Park, 2005). In other words, a teacher's effective communication skills can be observed in student outcomes. When all the data are considered together, teachers' professional commitment is not limited to being solely a personal source of motivation. It can be evaluated as a pedagogical component that directly affects the quality of communication established with students.

Hypothesis 3, stating that "Teachers' effective classroom communication skills positively affect teachers' sense of efficacy," was also confirmed. Teachers' effective classroom communication skills positively affect their sense of efficacy. According to the results of this study, we can state that the hypothesis is confirmed. Teachers' effective classroom communication skills predict their sense of efficacy. It can be stated that teachers with effective communication skills can both perceive their own pedagogical competencies more favourably and create more productive learning environments by strengthening the relationships they establish with students. In the study by Cornelius-White (2007), it was also found that positive teacher-student relationships were associated with optimal and effective learning, especially in the cognitive, affective, and behavioural domains. It has been stated that through effective communication, students can develop not only cognitively but in other domains as well. In the study by Yıldırım (2021), it was determined that instructors' communication skills were effective on teacher candidates' teaching attitudes and sense of efficacy. Similarly, in a study demonstrating how teachers' effective communication behaviours strengthen students' academic self-efficacy and the teacher's own perception of professional competence through in-class verbal and non-verbal interaction, it was revealed that communicative behaviours can influence teacher competence (Wildauer, 2017). Furthermore, it is stated that healthy relationships between teacher and child and effective communication between teacher and parents have a determinant effect on children's adjustment to school life and their overall well-being (Ma et al., 2024). In addition, constructive communication established with parents has been found to significantly increase teachers' general sense of efficacy (Pedrazza et al., 2015). These studies also demonstrate the importance of communication in learning. In other words, classroom communication is not merely a tool in the instructional process. Communication can be considered a fundamental component that fosters teachers' professional self-confidence, motivation, and competence in practice.

Hypothesis 4, stating that "Teachers' professional commitment indirectly affects teachers' sense of efficacy through effective classroom communication," was also partially confirmed. The results obtained in this study provide evidence for the partial mediating role of effective classroom communication skills in the relationship between teachers' professional commitment and teachers' sense of efficacy. This indicates a significant indirect effect of teachers' professional commitment on their sense of efficacy through effective classroom communication. A study by Huang et al. (2020) also revealed that teachers' sense of efficacy was not limited to in-class instruction, but that other dimensions, such as teacher-student relationships and participation in school decisions, had stronger effects on teachers' job satisfaction and professional commitment. This demonstrates that sense of efficacy should be evaluated in a multidimensional manner. In a study conducted by Wildauer (2017), it was revealed that teachers' verbal and non-verbal classroom communication behaviours affected students' academic self-efficacy through students' perceived teacher trust. Asoncion and Bolofer (2021) also showed that teachers' sense of efficacy played a partial mediating role in the relationship between instructional practices and organizational commitment. These findings

reveal that the classroom communication environment strengthens teachers' professional motivation and perceptions of competence, which in turn increases their levels of professional commitment. Thus, to make teachers more effective, teacher education should emphasize both content knowledge and communication skills (Okoli, 2017). The results of the research show that when teachers demonstrate their professional commitment through effective communication in the classroom, their sense of efficacy also develops positively. It can be said that effective communication emerges as a significant element that supports both teachers' interactions with their students and their beliefs regarding their professional competence. Therefore, teacher education programs should place greater importance on courses and practical applications aimed at developing teacher candidates' ability to establish open, healthy, and effective communication with students.

When the variables of teachers' professional commitment, effective classroom communication, and teachers' sense of efficacy were examined according to gender, a significant difference was found in teachers' professional commitment. The levels of professional commitment were found to be higher among female teachers compared to their male counterparts. This suggests that female teachers may perceive themselves as more willing than male teachers in terms of commitment to the profession, dedication to students, and diligent work. This situation indicates that female teachers may develop a stronger commitment and motivation towards their professional roles. In the study conducted by Coladarci (1992), the commitment levels of female teachers were also identified as higher. In the research by Kozikoğlu and Özcanlı (2020), the professional commitment of female teachers was determined to be at a higher level compared to men. In a study conducted by Habib (2019), it was also determined that the professional commitment levels of female teachers were significantly higher than those of male teachers. In a study by Butucha (2014) conducted with teachers serving in Ethiopia, it was found that the self-efficacy and professional commitment levels of male teachers were higher than those of female teachers. This finding suggests that results can vary in different cultural contexts and that the effect of gender may differ depending on the context. However, no significant difference was observed based on gender in terms of the other variables examined in this research. For these variables, the mean scores of male and female teachers are closer to each other. This result reveals that, apart from professional commitment, teachers' effective classroom communication skills and their sense of efficacy perceptions are largely similar in the context of gender.

Within the scope of the research, it was also examined whether the scores for teachers' professional commitment, effective classroom communication, and teachers' sense of efficacy showed a significant difference according to their specialization. The analysis revealed that the levels of teachers' professional commitment and sense of efficacy showed significant differences according to specialization. In terms of professional commitment levels, a statistically significant difference was identified between Turkish language teachers and Turkish language and literature teachers. The commitment levels of Turkish language teachers were found to be significantly higher than those of Turkish language and literature teachers. This finding may indicate that the professional motivation and commitment of Turkish language teachers could be stronger. However, no significant difference in professional commitment was found between primary school teachers and Turkish language teachers. In the context of the other variable, teachers' sense of efficacy, a significant difference was also identified among specializations. The sense of efficacy levels of primary school teachers were found to be significantly higher than those of Turkish language and literature teachers. The higher sense of efficacy identified among primary school teachers can be attributed to the experience and benefits provided by this specialization, where multifaceted and diverse pedagogical skills are used more intensively. Finally, no significant difference was found among specializations in

terms of effective communication skills. This finding can be interpreted as communication skills being a common area of competence for the teaching profession, regardless of specialization.

The recommendations developed based on the results of the research are as follows:

- Implementing initiatives designed to strengthen teachers' professional commitment will positively influence their sense of efficacy. This, in turn, may be positively reflected in their classroom performance.
- Organizing initiatives aimed at developing teachers' effective classroom communication skills will have a positive impact on their sense of efficacy. Initiatives designed to strengthen a sense of efficacy can contribute to enhancing teacher quality.
- The finding that the integration of teachers' professional commitment and effective classroom communication skills further strengthens their sense of efficacy highlights a factor that should be considered in in-service training processes for teachers.
- Based on the results of this study, conducted on primary school, Turkish language, and Turkish language and literature teachers who instruct mother tongue courses, further research could be carried out on the role of effective classroom communication skills in the relationship between teachers' professional commitment and teachers' sense of efficacy among teachers in other specializations.
- In teacher education programs, implementing practices designed to develop professional commitment, effective classroom communication skills, and a sense of efficacy in prospective teachers will contribute to the quality of the teacher education process.

Ethics Committee Approval

This research was conducted with the approval obtained from the Ordu University Educational Research Ethics Committee, as per decision no. 2024-138, dated 28/08/2024.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Author Contribution

Enes Çinpolat: Research design, data collection, data analysis, and writing of the method, findings, conclusion, and discussion. **Üzeyir Süğümlü:** Research design, data collection, acquisition of research permissions, and writing of the introduction, method, conclusion, and discussion.

Orcid

Enes Çinpolat  <https://orcid.org/0000-0002-3411-4300>

Üzeyir Süğümlü  <https://orcid.org/0000-0003-2135-5399>

REFERENCES

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Asoncion, C. C., & Bolofer, J. T. (2021). The mediating effect of sense of efficacy on the relationship between instructional practices and organizational commitment of teachers. *United International Journal for Research & Technology (UIJRT)*, 3(2), 156-163.
- Bağcı-Ayrancı, B., & Başkan, A. (2021). "Competence areas" as a new notion instead of teacher competencies. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.21>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

- Bayrak-Özmutlu, E., & Kanık-Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 518-543. <https://doi.org/10.9779/pauefd.745469>
- Bedir, D., Ağduman, F., Bedir, F., & Erhan, S. E. (2023). The mediator role of communication skill in the relationship between empathy, team cohesion, and competition performance in curlers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1115402>
- Berkant, G. H. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Butucha, K. G. (2014). Relationships between secondary school beginning teachers' perceptions of self-efficacy and professional commitment in Ethiopia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3), 70-89. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v3-i3/955>
- Chesnut, S., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2015.02.001>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Coladarcı, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81. <https://doi.org/10.15390/ES.2005.668>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Demirdağ, S. (2022). The mediating role of communication skills in the relationship between leadership style and 21st-century skills. *South African Journal of Education*, 42(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a2053>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.064>
- Elgit, B., & Yurtal, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 51(235), 2275-2296. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.885220>
- Field, A.P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th Ed.). Sage.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Gallucci, M. (2020). *jAMM: jamovi advanced mediation models*. [jamovi module]. <https://jamovi-amm.github.io/>
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn and Bacon.
- Gülbahar, B., & Aksungur, G. (2018). Sınıf içi etkili iletişim becerileri algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 437-462.

- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44. <https://doi.org/10.15390/ES.1999.389>
- Habib, H. (2019). Professional commitment of secondary school teachers in relation to their self-efficacy. *International Journal of Arts, Science and Humanities*, 7(1). <https://doi.org/10.34293/sijas.h.v7i1.420>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Huang, X., Lin, C. H., & Chi Kin Lee, J. (2020). Moving beyond classroom teaching: a study of multidimensional teacher self-efficacy on job satisfaction and occupational commitment. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 522-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1890014>
- Kaur, P., & Ranu, S. (2017). Classroom management in relation to professional commitment of secondary school teachers. *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 8(1), 193-199. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00029.0>
- Kılınç, A., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8966>
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y., & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1289-1309. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>
- Kozikoğlu, İ. (2016). Analyzing the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and their professional commitment levels. *European Journal of Education Studies*, 2(5), 14-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.154262>
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5389>
- Köksal, N., & Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296. <https://doi.org/10.9779/pauefd.422244>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820. <https://doi.org/10.1037/A0032583>
- Ma, T., Tellegen, C. L., & Sanders, M. R. (2024). The role of parenting self-efficacy on teacher-child relationships and parent-teacher communication: Evidence from an Australian national longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 103, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101296>
- McGovern, T. V., & Miller, S. L (2008). Integrating teacher behaviors for character strength and faculty development. *Teaching of Psychology*, 35(4), 278-285. <https://doi.org/10.1080/00986280802374609>
- Meriç, E., & Erdem, M. (2020). Öğretmenlik mesleği iş özelliklerinin mesleğe adanmışlığı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 449-494.
- Ministry of National Education (MoNE). (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Ministry of National Education (MoNE). (2017b). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Okoli, A. C. (2017). Relating communication competence to teaching effectiveness: Implication for teacher education. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 150-154. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131529.pdf>
- Özcan, S. (2023). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 146-158. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1178983>
- Padem, S. (2016). İlkokul 1. sınıf anadil öğretiminin karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 340-347.
- Pan, H. L. W. (2023). The catalysts for sustaining teacher commitment: An analysis of teacher preparedness and professional learning. *Sustainability*, 15(6), 4918. <https://doi.org/10.3390/su15064918>
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485. <https://doi.org/10.1080/13803610500146269>
- Pedrazza, M., Berlanda, S., & Motteran, A. (2015, March). The key role of parents-teachers relationship and its effects on teachers' self-efficacy. In *Conference Proceedings. New Perspectives in Science Education*. Florence, Italy.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Saleem, A., & Akhtar, Z. (2023). An investigation of the relationship between teaching competency and classroom performance among university teachers: Communication skills as a mediator. *The Discourse*, 9(1), 44-56.
- Schoemann, A. M., Boulton, A. J., & Short, S. D. (2017). Determining power and sample size for simple and complex mediation models. *Social Psychological and Personality Science*, 8(4), 379-386. <https://doi.org/10.1177/1948550617715068>
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64. <http://dx.doi.org/10.9790/7388-04324464>
- Soetaert, K. (2019). *Diagram: Functions for visualising simple graphs (networks), plotting flow diagrams*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=diagram>.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577. <https://doi.org/10.1177/001316102237672> (Original work published 2002)
- Süğümlü, Ü. (2021). Ortaokul Türkçe öğretim programında yetkinlikler. In S. Aslan and N. D. Şimşek (Eds.), *Türkçe öğretmeninin rehberi: Öğretim programı* (ss. 203-224). Anı Yayıncılık.
- Süğümlü, Ü. (2022). Investigation of the relationship between curriculum literacy and teacher performance. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1342-1355. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.948>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Tekel, E., & Erus, S. M. (2023). Mediating role of teachers' effective communication skills in the relationship between interpersonal mindfulness and subjective well-being. *Journal of Learning for Development*, 10(3), 452-463. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v10i3.709>
- The jamovi project (2023). *jamovi* (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Vatansever-Bayraktar, H., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6) 98-127. <http://dx.doi.org/10.46423/izujed.841318>
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Wildauer, J. (2017). *Reflected Academic self-efficacy: How teacher behavior influences self-efficacy in the classroom*. [Master's Thesis, Minnesota State University]. Cornerstone: A Collection of Scholarly and Creative Works for Minnesota State University, Mankato. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/684/>
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, I. (2021). A study on the effect of instructors' communication skills on the professional attitudes and self-efficacy of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 605–620. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1902237>
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 89-110. <http://doi.org/10.15390/EB.2015.4166>
- Yıldız, D., Kılıç, M. Y., & Yavuz, M. (2018). “Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği” geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67. <https://doi.org/10.16916/aded.345518>
- Yıldız, Y., & Çelik, B. (2017). Commitment to the teaching profession. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 93-97. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i2sip93>