T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM ve PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

MEMİŞ KESKİN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehmet YILDIRIM

YOZGAT- 2022

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM ve PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

MEMİŞ KESKİN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehmet YILDIRIM

YOZGAT- 2022

	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ **LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ** **LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU**

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans/Doktora Programı 90110318012 numaralı öğrencisi Memiş Keskin'in hazırladığı "**Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim ve problem çözme becerilerinin incelenmesi**" başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 23/08/2022 salı günü saat 14:00'da yapılmış, tezin onayına oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Başkan :
Jüri Üyesi :
(Danışman)
Jüri Üyesi :

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ……../……../….. tarih ve …… sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

…...../……../.....

Müdür Ad-Soyadı
İmza

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İMZA

MEMİŞ KESKİN

23 / 08 / 2022

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM ve PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

MEMİŞ KESKİN

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. MEHMET YILDIRIM

Bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya devlet ve özel okullarda görev yapan 239 kadın 461 erkek olmak üzere toplam 700 beden eğitimi ve spor öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", iletişim becerilerini belirlemek için Korkut Owen ve Demirbaş-Çelik (2017) tarafından uyarlanan "İletişim Becerileri Ölçeği Yetişkin Formu" ve son olarak problem çözme becerilerini belirlemek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye uyarlaması Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye ilişkin betimleyici frekans (n), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\overline{x}$) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, iletişim beceri düzeylerinin ve problem çözme beceri düzeylerinden elde edilen puanların belirlenmesinde Skewness ve Kurtosis normallik dağılım testleri, normal dağılım için T-Test ve One Way Anova testleri ve gruplar arasındaki farkı belirlemek için post-hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Normal olmayan dağılımlar için ise Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmış, gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Hypothesis Test Summary Testi kullanılmıştır. Aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak için Çok Yönlü Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz testine bakılmıştır.

Araştırmanın sonucunda iletişim düzeyleri ile problem çözme ölçeği alt boyutlarından aceleci yaklaşım arasında ters yönde bir ilişki olduğu, diğer iletişim düzeyleri ve problem çözme ölçeği alt boyutlarının tamamında değişkenler arasında aynı yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim becerileri yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseldiği söylenebilir.

2022, iii+102 Sayfa

ANAHTAR KELİMLER: İletişim, İletişim becerisi, Problem çözme, Beden eğitimi

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

AXAMINATION of PHYSICAL EDUCATION and SPORTS TEACHERS COMMUNİCATION and PROBLEM SOLVING SKILLS

MEMİŞ KESKİN

YOZGAT BOZOK UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE

PHYSICAL EDUCATION and SPORTS DEPARTMENT

SUPERVISOR: Assoc. Prof. Dr. MEHMET YILDIRIM

The purpose of this research was to examine the relationship between physical education and sports teachers' communication and problem-solving skills. A total of 700 physical education and sports teachers. 239 women and 461 men. who work in public and private schools. participated in the research voluntarily.

"Communication Scales" and "Heppner Adult Form" adapted by Korkut Owen Demirbaş-Çelik (2017) to communicate with the "Personal Information Form" by everyone to be designed as a data collection tool in the research. and finally for the children with the problem. and Petersen (1982) and Şahin and Heppner (1993) used the "Problem Solving Inventory". In the analysis of the data. first of all, descriptive frequency (n), percentage (%), arithmetic mean ($\bar{x}$) and standard deviation (ss) were used to determine the personal characteristics of the participants. In the analysis of the data. Skewness and Kurtosis normality distribution tests were used to determine the communication skill levels and the scores obtained from the problem solving skill levels, T-Test and One Way Anova tests were used for the normal distribution, and the post-hoc Scheffe test was used to determine the difference between the groups. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used for non-normal distributions, and the Hypothesis Test Summary Test was used to determine the differences between groups. In order to reveal the relationship between them, the Multi-Directional Pearson Product Moment Correlation Analysis test was used.

As a result of the research. it was determined that there was an inverse relationship between communication levels and hasty approach. which is one of the problem solving scale sub-dimensions. and there was a similar relationship between the variables in all other communication levels and problem solving scale sub-dimensions. In addition. it can be said that as the communication skills of physical education and sports teachers increase, their problem-solving skills also increase.

2022, iii+102 Page

KEYWORDS: Communication, Communication skill, Problem solving, Physical education

ÖNSÖZ

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmama destek veren, hayatımda örnek aldığım ve benim bu seviyelere kadar ulaşmam için kılavuzluk yapan rol modelim değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Mehmet YILDIRIM hocama sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım. Lisansüstü eğitimim süresince destekleri ile önerilerini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Bekir Barış CİHAN ve Doç. Dr. Abdullah Yavuz AKINCI hocalarıma çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimime başlamamda esin kaynağı olan beden eğitimi ve spor öğretmeni rahmetli arkadaşım Yasin YILMAZ kardeşimi rahmetle anıyorum. Yine eğitimim boyunca benden desteklerini ve bilgilerini üzerimden eksik etmeyen ve her daim yanımda olan beden eğitimi ve spor öğretmenim Adil DEMİRBAŞ, basketbol antrenörü Yasin SOYYÜCE, voleybol antrenörü Soner ARSLAN, futbol antrenörü Halil İbrahim AYDOĞAN hocalarıma, Sorgun Gençlik ve Spor İlçe Müdürlüğü personellerine ve canım ailem, annem Hazemi KESKİN, babam Muttalip KESKİN’ e çok teşekkür ederim.

Memiş KESKİN

Ağustos - 2022

İÇİNDEKİLER

LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU i
TEZ BEYANI ii
ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ xi
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ xii
1. GİRİŞ 1
2. GENEL BİLGİLER 6
2.1. Eğitim Kavramı 6
2.1.1. Eğitimin Tanımı 6
2.1.2. Eğitimin Önemi ve Amacı 6
2.2. Beden Eğitimi Kavramı 7
2.2.1. Beden Eğitiminin Tanımı 7
2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor 9
2.2.3. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları 10
2.2.4. Beden Eğitim ve Sporun Önemi ve Yararları 10
2.2.5. Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Gelişimi 11
2.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersi 12
2.3. Öğretmenlik Mesleği 12
2.3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı 12
2.3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri 13
2.3.3. Beden Eğitimi Öğretmeni 13
2.3.3.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri 14
2.3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Mesleki Yeterlilikleri 15
2.4. İletişim 15

2.4.1. İletişimin Tanımı.....15
2.4.2. İletişim Becerisi.....16
2.4.3. Temel İletişim Süreci ve Unsurları.....17
2.4.3.1. Kaynak.....17
2.4.3.2. Mesaj (İleti).....18
2.4.3.3. Kanal.....18
2.4.3.4. Alıcı.....18
2.4.3.5. Dönüt (Geri Bildirim).....19
2.4.4. İletişimi Yönlendiren Prensipler.....19
2.4.5. İletişim Çeşitleri.....19
2.4.5.1. Sözlü İletişim.....20
2.4.5.2. Sözsüz İletişim.....20
2.4.5.3. Yazılı İletişim.....21
2.4.6. Eğitimde İletişim.....21
2.4.7. Öğretimde İletişim.....22
2.4.8. Öğretmenlik Mesleğinde İletişim.....23
2.4.9. İletişim ve Spor.....23
2.4.10. İletişim Engelleri.....23
2.4.11. Sporda İletişim Engelleri.....25
2.4.12. İletişim Engellerinin Giderilmesi.....26
2.5. Problem Çözme Becerileri.....26
2.5.1. Problem Nedir?.....26
2.5.2. Problemin Sınıflandırılması.....27
2.5.3. Problem Çözmenin Tanımı.....27
2.5.4. Problem Çözmenin Önemi.....27
2.5.5. Problem Çözme Basamakları.....28
2.5.6. Problem Çözme Becerisi.....28
2.5.7. Problem Çözme Becerisinin Önemi.....29
2.5.8. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....29

2.5.9. Problem Çözme ve Spor 31
3. GEREÇ ve YÖNTEM 32
3.1. Araştırma Grubu 32
3.2. Veri Toplama Araçları ve Formları 32
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....32
3.2.2. İletişim Becerileri Envanteri 33
3.2.3. Problem Çözme Becerisi Envanteri 34
3.3. Verilerin Analizi 35
4. BULGULAR.....37
4.1. Araştırma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular 37
4.2. Araştırma Grubunun İletişim Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular 38
4.3. Araştırma Grubunun Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular 50
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER 68
6. KAYNAKÇA.....80
7. EKLER.....95
EK-1 Kişisel Bilgi Formu 95
EK-2 İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF).....96
EK-3 Problem Çözme Envanteri (PÇE) 98
EK-4 İzin Yazıları.....100
EK-5 Etik Kurul Onay Formu 101
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo			Sayfa
Tablo	3.1.	İBÖ alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler……..	35
Tablo	3.2.	İBÖ ve PÇE alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi bulguları…….	36
Tablo	4.1.	Araştırma grubunun demografik özelliklerine göre bulguları..……..	37
Tablo	4.2.	İBÖ-YF alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler…….....	38
Tablo	4.3.	Cinsiyet değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları…….....	39
Tablo	4.4.	Medeni durum değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları……...	40
Tablo	4.5.	Yaş değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları…….	40
Tablo	4.6.	Görev yaptığınız öğretim kurumunuz? değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları…….	41
Tablo	4.7.	Görev yaptığınız öğretim kademeniz? değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları……..	42
Tablo	4.8.	Öğretmenlikteki mesleki yılınız? değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları……..	42
Tablo	4.9.	Görev yaptığınız yaşam bölgeniz? değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları……..	44
Tablo	4.10.	Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder? değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları……..	45
Tablo	4.11.	Karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz? değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları…….....	47
Tablo	4.12.	Öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz? değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları……..	48
Tablo	4.13.	Kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz? değişkeni İBÖ-YF Anova test bulguları…….....	49
Tablo	4.14.	PÇE alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler……..	50
Tablo	4.15.	Cinsiyetiniz? değişkeni PÇE Mann-Whitney U test bulguları……...	51
Tablo	4.16.	Medeni durumunuz? değişkeni PÇE Mann-Whitney U test bulguları...	52
Tablo	4.17.	Yaş değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları……..	53
Tablo	4.18.	Görev yaptığınız öğretim kurumunuz? Değişkeni PÇE Mann-Whitney U test bulguları……...	54
Tablo	4.19.	Görev yaptığınız öğretim kademeniz? değişkeni PÇE Mann-Whitney U test bulguları……...	55
Tablo	4.20.	Öğretmenlikteki mesleki yılınız? değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları……...	56
Tablo	4.21.	Görev yaptığınız yaşam bölgeniz? değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları……...	57

Tablo 4.22. Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder? değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları……. 58
Tablo 4.23. Karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz? değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları…… 60
Tablo 4.24. Öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz? değişkeni PÇE Mann-Whitney U Test bulguları……. 61
Tablo 4.25. Kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenine göre PÇE Kruskal Wallis test bulguları……..... 62
Tablo 4.26. İletişim becerilileri ölçeği ve problem çözme ölçeği Korelasyon analizi sonuçları……... 63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil			Sayfa
Şekil	2.1.	İletişim süreci ve iletişim sürecinin ögeleri.....	17
Şekil	2.2.	Öğretme – öğrenme süreci ile iletişim süreci……..	22
Şekil	2.3.	Problem çözmenin genel başlıkları……...	28
Şekil	2.4.	Problem çözme becerisini etkileyen faktörler……..	30
Şekil	2.5.	Problemlerle baş edebilme sırasında problem çözmeyi etkileyen etkenler……..	30

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar		Açıklamalar
KBF	**:**	Kişisel Bilgi Formu
İBE-YF	**:**	İletişim Becerileri Ölçeği Yetişkin Formu
PÇE	**:**	Problem Çözme Envanteri
%	**:**	Yüzde
df	**:**	Serbestlik Derecesi (Degree of Freedom)
n	**:**	Kişi Sayısı
f	**:**	Sıklık, Frekans (Frequency)
Maks.	**:**	En Fazla (Maksimum)
Min.	**:**	En Az (Minimum)
p=Sig.	**:**	Olasılık (Probability); Anlamlılık Düzeyi (Signiticance Level)
r	**:**	Korelasyon Katsayısı
SS	**:**	Standart Sapma
U	**:**	Mann-Whitney U Test Değeri
x2	**:**	Kay-kare (Chi-Square)
$\overline{X}$	**:**	Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, bireylerin davranışlarında kasıtlı değişiklikler meydana getiren bir hareketler dizisidir (Topçu, 2007). Bireye has prensipleri olan ve süreklilik sunan bir ilerlemeyi tabir eden eğitim, bir toplumun ekonomik ve sosyal yaşamı, bilimsel seviyesi, kültürü ve politik yapısı ile karşılıklı iletişim içerisindedir. Eğitimden beklenen amaç, belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve yetenekleri sağlamaktır (Can, 2004). Eğitim, bireylerin kendini yetiştirmesinde ve geliştirmesinde başlıca faktörlerdendir**.** Birey yaşamının her çağında daima eğitim ile etkileşim içerisindedir. Eğitimin olmazsa olmazı ise öğretmendir (Arıkan, 2012).

Eğitim ve öğretmenlik mesleği dünyadaki bütün ülkeler için insanlığın gelişimini sağlayan en öncelikli vasıtalardan biridir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin sürdürülebilmesi, kuşaktan kuşağa aktarılabilmesi öğretmenin niteliği ve yeterlilikleri ile doğrudan ilgilidir. Bununla birlikte öğretimin kalitesinin artırılması için öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasında çok yönlü bir iletişimin olması gerekir. İnsanları başka canlılardan ayıran en önemli hususlardan biri de elde ettikleri bilgi ve deneyimleri yeni kuşaklara aktarmalarıdır. Bunu da eğitim ve öğretim yoluyla gerçekleştirmektedirler (Arıkan vd., 2006). Öğretmen, eğitim verdiği öğrencilerin yaşam tarzlarına yön veren; onların topluma ve kendilerine olan davranışlarına şekil veren, özgünlük, iletişim ve araştırma yeteneklerine ilişkin gelişimlerine katkı veren, ana faktör ve sorumlu olan kişidir (Atatünal, 2003).

Eğitim-Öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci arasındaki etkili bir iletişim ve problem çözme gibi hedeflere ulaşabilmek, bu süreci yönlendiren öğretmen nitelik ve yeterlilikleri ile yakından ilişkilidir. Öğretmenin temel yeterlilik becerilerine sahip olması, öğrenci ile arasında ki iletişim ve problem çözme becerilerini sağlamalarının araçlarından biridir. Öğretmen yeterlikleri, mesleklerini etkili ve randımanlı bir biçimde yerine getirebilmek için öğretmenlerin sahip olmaları beklenen bilgi, yetenek ve davranışlardır (MEB, 2017).

Bedenin eğitimi; bireyin fizyolojik ve ruhsal sağlığını korumak gayesiyle, fiziki becerilerini geliştirmek, bireyin özelliklerine uygun ve toplumsal çevrenin koşullarıyla nispeten farklılık belirten, jimnastik, oyun benzeri sporla iç içe hareketlerin tamamını içine alan, kapsamlı uygulamalar olarak tanımlanmıştır (İnal, 2003).

Beden eğitimi ve sporun esas amacı bireylerin bilişsel, duygusal, psikomotor ile sosyal ilerleyişini en üst noktaya yükseltmektir. Beden eğitimi ve spor dersinin bu süreci yerine getirebilmesi için öğrenci – öğretmen arasında, iyi bir iletişimin olması gerekmektedir. Beden eğitimi dersleri hırs, kontrolsüz rekabet ve yarış gibi hisleri yükseltmek yerine beden eğitimi ve spor uygulamalarını özendirme, keşfetme, kendini tanıma ve tecrübe aracı olarak görülmelidir (Gökalp, 2007).

İletişim, hayatın her aşamasında görülen, bilgi, deneyim ve sorunları paylaşım göstermeyi mümkün hale getiren en güçlü araçtır**.** Bu durumdaki aracın kullanımının iyi olması, iletişime geçen bireylerin becerileri ile aynı değerdedir. İletişim becerisi şeklinde belirtilen söz konusu yetenekle, taraflar birbirlerinin fikirlerini idrak edebilmeyi ve kendilerini ifade edebilirler. Söz konusu yeteneğin gelişimi sağlanmazsa iletişim tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir, neticede devamlı iş birliği, sağlıklı birliktelikler gerçekleşmeyebilir (Metin, 2011). İletişim becerisi; saygıyı, duygudaşlığı esas alarak, dinleyebilme verimliliği, uygun şekilde konuşarak yeterli biçimde kendini ifade edebilme kabiliyetidir**.** Bireyin kendisiyle ve başkalarıyla neşeli, hoşgörülü, verimli ve başarılı yaşamasının biçimini, olumlu ve yapıcı iletişim becerisi oluşturur (Tayfun, 2010). İnsanların birlikte yaşamasının getirdiği zaruri ihtiyaçlardan olan iletişim, bilgi, fikir ve duyguların, bireyler, gruplar ve toplumlar arasında söz, beden dili, yazı, görüntü vb. vasıtası ile değiş-tokuş yapılmasını sağlayan toplumsal etkileşim süreci şeklinde de tanımlanabilir (Yüksel, 2007).

Bireylerin istendik bir amaca ulaşmak için biriktirdiği enerjilerinin karşısına çıkan sorun problem olarak tanımlanır. Bir bireyin belli bir amaca ya da düşünceye ulaşabilmek amacıyla yönelimde bulunması durumunda karşılaştığı engellerin ortaya çıkması, problemin varoluşunu gösterir (Aksoy, 2003). Problem insanların içinde bulunduğu kompleks sorunlardır. Bu tanımlamaya göre günlük hayatta karşımıza çıkan nice şeyi problem olarak tanımlayabiliriz. Bu problemleri çözmek için ise bazen bedensel gücümüzü bazen de zihnimizi kullanırız (Gelbal, 1991). Problem çözme ise "iyi tanımlanmış sorunları çözmek için belli basamaklardan geçerek sonuca varılan bilişsel süreçtir. Problem çözmede sırasıyla şu basamaklardan geçer: problemi hissetmek, çözüme giden işlemleri belirlemek

ve bu işlemleri gerçekleştirmek, sonuçları denetlemek" (Masaroğulları ve Koçakgöl, 2011). Görülen sorunların iki ana özelliği bulunmaktadır. Bunlar; hedefler ve bu hedeflerin önündeki engellerdir. Hedefler ulaşmak istediğimiz ya da görünmek istediğimiz yer, konum ya da çeşitli kazanımlar olabilir. Ama bir hedefin önünde hiçbir engel olmazsa, o zaman sorun diye bir şey olmaz. Problem çözme ulaşılması istenilen hedefleri önleyen engelleri geçmesini kapsamaktadır. Problem çözme becerisi ise bu engellerin elverişli zamanda ve güçlü bir şekilde çözümüdür (Saygılı, 2017).

Öğretmenlerin eğitim-öğretim durumlarında problem çözme becerilerine önem vermesi, öğrencilerin problem çözme sürecine etkin katılım imkânları sağlayarak, dayanak olması problem özelliklerini hissederek bunları öğrenmeye elverişli hale getirmesi önemlidir. Problem çözme becerisine hâkim olan öğretmenlerin, aktif öğrenme ortamı sağlayacağı, okul içerisinde meydana gelen problem durumlarını, öğrenme fırsatı olarak kullanacağı, problem çözme sürecinde kullandığı aşamaların ve yöntemlerin eğitim sunduğu öğrencilere rol model olacağı ve öğrenme yaşantısı olarak katkı vereceği düşünülmektedir. Literatürde bu düşünceyi destekleyen görüşler bulunmaktadır (Ceylan vd., 2012).

Günümüz hayatında iletişiminin değer kazanması, iletişim becerisi etkili olan bireyleri daha kıymetli kılmakta ve bu bireylerin toplumsal yaşamdaki ilişkilerinin düzenlenmesi ile birlikte büyük önem arz etmektedir. Problemler ise günlük hayatta olduğu gibi iş yaşamlarında da karşılarına çıkabilmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal ve iletişim becerileri yüksek bireyler olduğu varsayılmaktadır. Problem çözme becerilerinde ise ani ve çabuk karar verme becerilerinin gelişmiş olması güçlü iletişim becerisine sahip bireyler olduklarının belirtisidir. Buna göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim ve problem çözme becerilerinin incelenmesinin araştırılması hedeflenmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim ve problem çözme becerilerinin incelenmesi ortaya koyulduğunda literatüre katkı sağlayacağı, bununla birlikte araştırma sonuçlarının yapılacak diğer araştırmalara ve alanda çalışan uzmanlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada genel olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim ve problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim ve problem çözme becerilerini etkiyen etmenlerin belirlenmesinde ve bu etmenlerin iletişim ve problem çözme becerilerini ne ölçüde ve nasıl etkilediğini belirlemek konusunda önem arz etmektedir.

Sayıltılar

Bu araştırmanın sayıltısı:

Araştırmaya katılan bireylerin, kendini doğru ifade ettiği, ölçme araçlarını yanıtlarken içten ve dürüst bir şekilde yanıtladığı ve alınan yanıtların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubunun sonuçların genellemek istendiği evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları;

Araştırma devlet ve özel okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Eğitim: Eğitim; bireyleri ve toplumları amaçlı, düzgün bir yaşam biçimine ulaştırmada ve sahip olunan bilgi, beceri ve değerleri planlı bir şekilde bir sonraki kuşağa aktarmada ve bu arada insan davranışlarını yaşantılar yoluyla değiştirme sürecidir (Yolcu, 2000).

Beden Eğitimi: Beden eğitimi, insanın bedensel faaliyetlere katılması ile tutumlarında istendik bir biçimde meydana gelen, beden eğitimin amaçlarıyla uyumlu bedensel, sosyal, duygusal, zihinsel değişim ve gelişimlerdir (Tamer ve Pulur, 2001).

Öğretmen: Öğretmen, bir sanat dalını, bir alan hakkında teknik bilgiler veya bir bilim alanını başkalarına öğretmeyi meslek edinmiş, okulda öğrencilere bu alanlarla ilgili eğitim

veren kişidir. Öğretmen, öğretmeyi amaçlayan ve rehberlik eden kişi, diğer bir ifadeyle öğreten kişidir (Erden, 2004).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni: Beden eğitimi ve spor öğretmeni; üniversitelerin beden eğitimi öğretmenliği bölümünden mezun olmuş öğretmen adayının, beden eğitim ve spor eğitimi öğretim programı uygulayabilecek biçimde genel kültür alan bilgisi genel yetenek ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte eğitim veren eğiticilerdir (Eroğlu, 2013).

İletişim: İletişim, "duygu, düşünce veya bilgilerin zihne gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, haberleşme, bildirişim, komünikasyon" halinde Türkçe Sözlükte yer almaktadır (Doğan, 2011).

Problem: Kavramsal olarak incelendiğinde problem "bir kişinin amaçladığı noktaya gidebilmek için elde ettiği kazanımlarının karşısında duran engel" olarak tasvir edilmektedir (Yıldırım ve Özkahraman, 2011).

Problem Çözme: Problem çözme kavramı bir amaca yürürken karşılaşılan çeşitli sorunlar karşısında etkileyici seçenekleri gözden geçirilmesi ve birinin seçilerek davranışsal süreci devam ettirilmesi olarak tanımlanır (Turan, 2010).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Eğitim Kavramı

2.1.1. Eğitimin Tanımı

Eğitim kavramı, bireyin yaşam süreci boyunca zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirirken, diğer yandan da belirlenen hedeflere yönelik yeni davranış ve becerilerin çok yönlü bir biçimde kazandırılması gayesini güden faaliyetlerin tamamı olarak nitelendirilmektedir (Akyüz, 2011). İnsanoğlu, dünya da yaşadığı ilk günden bugüne kadar hem eğitilen hem de eğiten varlık olmuştur. Diğer bir söyleyiş ile insanlar, öncelikle çevresindeki başka bireylere ve başka varlıklara bakarak onlardan birtakım yaşam becerilerini öğrenmişler daha sonra da bunlardan en işlevsel olanlarını, yakın çevrelerinden başlayarak toplumun diğer bireylerine öğretme yoluna gitmiştir. Bu da tüm insanlık tarihi boyunca sürekli bir gelişme göstermiştir. İnsanoğlunun sahip olduğu bu, öğrenme- öğretme özelliği yeryüzünde yaşayan hiçbir canlı varlıkta olmamıştır (Başar, 2012).

Eğitimin tanımı yapılmak istenildiğinde literatürde birçok tanıma rastlamak mümkündür. Ancak en genel tanımıyla eğitim; bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana getirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu tanımlamaya göre denilebilir ki;

- Eğitim bir süreçtir,
- Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır,
- Davranışlarındaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir,
- Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır (Büyükkaragöz, 1999).

Eğitim hayatın her alanında insanoğlunun karşısına çıkan bir kavramdır. Ev, okul, iş hayatına kadar insanın bütün alanını ve anını kapsayan vazgeçilmez bir olgudur (Şimşek, 2015).

2.1.2. Eğitimin Önemi ve Amacı

Eğitim, insan yaşamının başlangıcından itibaren günümüze kadar önemini kaybetmeden kendini yeni nesillere aktarmıştır. Bireyler yaşamları boyunca çevresiyle etkili bir iletişim kurmasında, karşılaştığı sorun veya yeni durumlara kolayca adapte

olmasında ve bilgiyi geliştirmesinde, üretmesinde en önemli unsur eğitimdir. Eğitim insan hayatının kalitesini de yükselten bir unsurdur. Daha özgüvenli daha kaliteli bireyler ancak yeterli bir eğitimin ardından yetişebilir. İyi yetişen bireyler sadece kendilerine değil toplumu da faydalı işler yapacakları için doğal olarak topluma da yararlı olacaklardır (Gül, 2016).

Eğitim insanları ortak amaçlar doğrultusunda bir araya getirerek bireylerin toplum içerisinde benzer özellikler olmasına imkân tanır. Eğitimin amacı insanları duyarlı, üretken ve hayata hazır hale getirmektir. Bilinçli olarak yapılan her faaliyetin bir amacı bulunmaktadır. Amaç, sonucu belli olan ve oluşması istenen davranışın ifadesidir. Eğitimin amacı, eğitmenin belirli hedefler kapsamında görevini yerine getirerek, öğrencileri istenilen sonuca ulaştırmaktır (Küçük, 2012).

2.2. Beden Eğitimi Kavramı

2.2.1. Beden Eğitiminin Tanımı

Eğitim, vücudun bazı tutumları kazanması noktasında fiziksel, duyuşsal ve bilişsel olarak gelişimini sağlayan bir vasıtadır. Bundan dolayı beden eğitimi, eğitimin önemli bir bölümüdür (Sunay, 2016). İnsanoğlu doğumundan hayatının sonuna kadar geçen zaman içerisinde devamlı hareket etme gereksinimi duyar. Bu hareket gereksinimini bir şekilde giderebilmek için ve bedenin işlevlerinin kendinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için bazı fiziksel faaliyetlere ihtiyaç duymaktadır. Bu fiziksel faaliyetleri beden eğitimiyle elde etmek mümkün olacaktır (Dönmez, 2018).

Beden eğitimi ile vücudun eğitilmesi görüşü, insanlığın ve eski uygarlıkların oluşumuna kadar dayanmaktadır. İlk insanlar tabiatın çok zor koşullarına karşı ne kadar savunmasız kalsa da zamanla kendisini tehlikelerden koruyabilmek için güçlü ve akıcı hareket etmeyi, soğuk havalardan korunmak için giyinmeyi, geçimini sağlamak için yeme içmeyi ve barınma, kapalı alan gereksinimlerini gidermeye yönelik faaliyetler yapmışlardır. Günlük hayatında devamlı sert doğa şartlarıyla karşı karşıya kalan insanoğlu bu şartlara karşı koyabilecek gücü ve becerilerini beden eğitimi faaliyetleri yardımıyla geliştirmiştir (Tayga, 1990).

Vücudun hareketini sağlayan kas, eklem ve iskelet biçimini denetimli bir şekilde gelişmesini sağlamak, bununla beraber bedensel kuvvetini dengeli bir biçimde kullanmak ve bu gayeyle vücudu eğitmek beden eğitimi kavramı içinde tanımlanmaktadır (İşler,

2016). Beden eğitimi; bedenin işlevini ve biçiminin gelişmesine imkân sağlayan, kas ve eklemlerin gelişimini ve denetimini sağlayan, beden kuvvetini ekonomik olarak kullanmayı ve sistematik bir biçimde aksiyon etmesini uygulayan bir eylemdir. Beden eğitimi bireyleri bedenen, zihnen ve ruhen disipline eder ve geliştirir. Sayısız spor faaliyetini içinde bulunduran ve minimum seviyede yorgunluk ile maksimum düzeyde yarar sağlayan bir bilimdir (İşler, 2012).

Beden eğitimi, insanın bedensel faaliyetlere katılması ile tutumlarında istendik bir biçimde meydana gelen, beden eğitimin amaçlarıyla uyumlu bedensel, sosyal, duygusal, zihinsel değişim ve gelişimlerdir (Tamer ve Pulur, 2001). Genel sınırları ile beden eğitimini bireyin bedensel ve bilişsel olarak sağlıklı olmasına imkân sağlayan, kişisel oluşumuna destek olan, aynı zamanda da bireyin, toplum ile nitelikli ilişkiler içinde olarak barış ve birleşme koşulu oluşturabilmesine aracı olan, bedensel faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirci, 2013).

Beden eğitimi insanların toplumlarla uyumlu biçimde yaşamasına imkân tanır. Bireylerin fiziksel ve bedensel yapısı ile birlikte, psikolojik yapılarına fayda sağlayıcı, eğitimi doğrultusunda büyük öneme sahip ve düşünce eğitiminde de önemli görevi vardır. Bununla birlikte yeni kuşakların üretici ve yaratıcı görevi kazanmasında kültürel ve sosyal yönden kullanılmasında ciddi katkıları bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor fiziksel ve ruhsal olarak pozitif neticelerle donatılmış olduğu gibi bireyin kendisini daha iyi tanıması ve tanımasına da dayanak olmaktadır. Bu yüzden bireyin ve dolaylı olarak toplumun eğitiminde beden eğitimi ve spor önemli bir vasıta görevini üstlenmektedir (Yetim, 2011).

Bireylerin bedensel özelliklerini geliştirmek hedefiyle gerçekleştirilen antrenmanların bütününü ve yapısal şekilde süre gelen, toplumun ihtiyaçları ile kopyası olarak gerçekleştirilen etkinliklerdir. Beden eğitimi sosyallikle beraber daha çok fizikle ilgili bir kavram niteliği taşımaktadır. Beden eğitimi almış bireyler çevresindeki kişilere edepli, terbiyeli, insan haklarına değer veren, hassas, içinde bulunduğu toplumun değerlerini koruyan ve çevresindeki kişilere güven veren bireylerdir. Beden eğitiminin kişilere sunduğu bu pay bedensel boyuttan, psikolojik boyuta katkı sağladığını göstermektedir (Aracı, 2006).

Bireyleri ruhen ve bedenen geliştiren ve olgunlaştıran, en az verime rağmen en çok fayda sağlayan, oyun, jimnastik ve spor uygulamaları ile vücudun bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitilmesidir. Beden eğitimi, vücudun fonksiyonlarının ve yapısının

geliştirilebilmesi, kasların ve eklemlerin güçlenmesini sağlayarak düzenli bir şekilde gelişmesini, boş zamanlarında fayda sağlayarak fiziksel uygunluğunu en uygun şekilde kullanmayı gösteren hareketler sistemine denir. Beden eğitimi, insanların kendisine ve hayatını geçirdiği topluma yararlı birey olarak yetişmesini ve yaşamına devam etmesini sağlayan en önemli bölümlerden biridir (Açak, 2005).

Beden eğitimi, gelişen dünyada bireye şahsiyet, karakter, dürüstlük, inanç ve bölüşmeyi öğrettiği, ailesine ve bağlı olduğu topluma karşı sorumlu olduğunu hissettirdiği gerçeği tüm toplum tarafından onaylanmıştır (Çetin, 2007).

Yapılan bu tanımlar neticesinde "beden eğitimi", yalnız bedensel etkinlikler ile sınırlı kalmayıp, yeteneklerin kazanıldığı, faaliyetlerde sosyal, zihinsel, duygusal ve eğlenildiği, gelişimi sağlayan uygulamaların tamamıdır (Güllü, 2007).

2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi ve sporla ilişkin literatür taraması yapıldığında çok sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde birçok araştırmada "beden eğitimi" biçiminde başlayan araştırma adı, çalışmanın içeriğinde "spor eğitimi" olarak söz edilmekte ve benzer çalışma içinde "beden eğitimi ve spor" olarak da tanımlanmaktadır (Mirzeoğlu, 2003).

Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin liderlik ve yaratıcılık gibi becerilerinin işlevsel duruma geldiği, kararlı, azimli, dengeli, mücadeleci, üretken, anlayışlı olma, birbirine saygı, iş birliği yapma ve çalışkan olma gibi karakter özelliklerinin ise geliştirdiği bilinmektedir (Uğraş, 2013).

Beden eğitimi ve sporun bedensel, ruhsal, yaşamsal, sosyolojik ve iktisadi yönden yararları bulunmaktadır. İnsanın gereksinimleri yönünde yalnızca bedenin bir kısmının eğitimi değil bir bütün olarak gelişimini sağlamak amacıyla yapılan aktivitelerin tamamıdır. Gelişmiş ülkelerin büyük bölümü beden eğitimi ve sporun önemini iyi özümseyerek, rekreasyon faaliyeti olmaktan izole etmiş ve eğitim kurumları yaptıkları çalışmalarla ders yönergesini arttırmışlardır. Beden eğitimi ve spor, bireylerin yalnızca devinişsel ve psikomotor gelişimi değil aynı zamanda zihinsel, duyuşsal ve müteşebbis yönden ilerleyişini edinen bir araçtır. Kişinin, bu söz edilen özelliklerin gelişimine çok faydası olan beden eğitimi, eğitim bilimlerine benzer olarak akademik, eğitsel ve aynı zamanda sanatsal olarak bireylerde tutum ve yaşam biçimine doğru hareket etmiştir (Gülüm, 2008).

2.2.3. Beden Eğitimi ve Sporun Genel Amaçları

Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu, Atatürk ilke ve İnkılapları ve Türk Milli Eğitimi'nin esas hedefleri içinde; eğitim alan insanların sahip olduğu nitelikleri düşünülerek, öğrencilerin bireysel ve toplumsal açıdan dürüst, iyi, düzenli ve sağlıklı karaktere sahip, bulucu ve verimli, ulusal bilgi şuuruna ve dürüst toplumun seçkin amaçlarını benimsemiş bireyler olarak yetiştirilmesinin sağlanması temel hedeftir (MEB, 2000).

Beden eğitimi etkinlikleri, çocukların, bilişsel, devinişsel ve psiko-motor beceriler ile çeşitli yaşantılar geçirerek mücadele etme ve takdir edilme, diğer çocuklarla oyunlar oynamak gibi gereksinimlerini karşılar. Genel olarak beden eğitimi ve sporun temel amacı; beden eğitimi ve sporun insanların gündelik yaşamlarında önemli bir yere sahip olmasını sağlamaktır. Beden eğitimi bireylerin gereksinimlerine dayanmaktadır. Fiziksel aktiviteler en temel ihtiyaçlar arasında kabul edilir, yaşam için gereklidir (Kuter ve Kuter 2012). Başka bir ifade ile beden eğitimi ve sporun, bireylerin devinişsel ve psiko-motor gelişimlerine katkıda bulunmakla birlikte, bireylerin zihinsel ve bedensel sağlıklarını koruyabilme, sürdürebilme ve rekreasyonel alışkanlıklar kazanmalarını da öngörmektedir. Beden eğitimi dersinin temel amacı, her bireyin duygusal, sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimini sağlamış olarak demokratik toplumda yer almasına yardımcı olmaktır. Bu derste öğrenci; fiziksel verimliliğini en yüksek seviyeye getirir ve devam ettirir, faydalı bedensel yeteneklerini geliştirir, çevresinde görev almaya arzulu olur, fiziksel aktiviteleri yerine getirmekten hoşlanır (İrez, 2005).

Okul öncesi dönemden başlayarak ortaöğretimin sonuna dek olan zamanda, öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özelliklerini geliştirmede beden eğitimine ve spora katılımın önemli bir rolü vardır. Bu dönemlerde bu dersten ilk istenen, bireylere aksiyon becerilerini ilerletmelerinde, hareketli ve sağlam yaşayış alışkanlıkları ulaşmalarında yol gösterici ve dayanak oluşturmasıdır. Bunun yanı sıra bireyler, beden eğitimi ve spor yolu ile girişken ve akıl becerileri ile özyönetimlerini de ilerletmelidirler (MEB, 2013).

2.2.4. Beden Eğitim ve Sporun Önemi ve Yararları

Bireylerde bilinçli ve düzenli fiziksel etkinlikler uygulamayı amaçlayan çok yönlü ve kaliteli bir beden eğitimi programı ile birlikte bireyler hem sağlığı korumada hem de

fiziksel aktiviteleri süreklilik haline getirerek yaşam boyu devam ettirmede etkilidir (Memiş ve Yıldıran, 2006).

Modernleşme ile ortaya çıkan hayat şartları, teknolojik rahatlıklar, bireyleri günlük yaşamda hareketsiz bir duruma götürmektedir. Bu değişiklikler, bireylerin sağlık durumunu etkilemektedir çünkü fiziksel aktivite kapasitesi zamanla zayıflar ve bunun sonucunda değişik sağlık sorunları ortaya çıkabilir (Bulut, 2013).

Beden eğitimi genç kuşakların psikolojik, bedensel ve sosyal olarak kusursuz yetiştirilmesiyle ve milletlerin gelecek nesillere kalıcılığı ile yakından ilişkilidir. İnsanların bütünsel bir şekilde eğitimi sadece zihnen değil sosyal, duygusal, bedensel yönüyle birlikte eğitimiyle elde edilecektir, Bireylerin ve ergenlerin gelişiminde her yönden önemli bir rol oynar ve bedensel sağlık, fiziksel gelişim, iyi bir karakterin oluşumu ve büyüme çağındaki bireyler için ruh sağlığı açısından yararlı ve gereklidir (Aracı, 1999).

Bedensel ve fiziksel etkinliklerle insanların zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini amaçlayan beden eğitimi ve spor genel eğitimin bölünmez bir parçasıdır. Beden eğitimi toplumlarla kaynaşma ve sosyalleşme aracıdır. Beden eğitimi ve spor, bireyin yalnız bedenini eğitmek için değil, bireyin bütünsel gelişimi için gerekli bir araç ve eylemdir (Demirhan, 2003). Beden eğitimi birey tarafından sağlığın korunmasına boş zamanlarının verimli bir şekilde incelenmesine yardımda bulunan modern yaşamın zorluklarına karşı daha etkili bir uğraş imkânı veren, toplum düzeyinde ise sosyal ilişkileri etkili kuran etkinliklerdir. Bu amaçla bakıldığında, özellikle sanayileşme ile birlikte ortaya çıkan problemlerin giderilmesinde önem yer etmektedir. Temel eğitimin önde gelen amaçlarından birisi de çağdaş hayatın getirdiği problemlere çözüm bulabilmektir (Baykoçak, 2002).

2.2.5. Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Gelişimi

Beden eğitiminin tarihi, eski uygarlıklar tarihine kadar dayanır. Yunanlı filozof Platon'un "Gerçek müzisyen ve sanatçı, müzikle jimnastiği en doğru oranlarda birleştirebilen kişidir" sözleri. Antik Yunanda beden eğitiminin bireylerin hayatlarındaki önemini göstermektedir (Norman, 2020). Türklerde spor savaşlara hazırlık ve kendilerini koruma amacıyla yapılmıştır. Osmanlı döneminden sonra spor, vakıflar ve dini tarikatlar içinde yapılmaya başlamıştır. Zamanla Tanzimat Batıcılığı ile birlikte spor laik bir hale gelip eğitimin bir parçası olmuştur (Bilir, 1987).

Beden eğitimi ve spor dersi uygulamalarının insanlık tarihi kadar eski olduğu bilinmektedir. Tarihsel zaman boyunca teknolojik ve sosyal gelişmelere paralel olarak spor aktivitelerinde de bazı değişimler meydana gelmiş, buna rağmen spor etkinlikleri bireylerin hayatında önemli bir yer almaya devam etmiştir (Aslan ve Okumuş, 2003).

2.2.6. Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Okullar, bireylerin bedensel yeteneklerinin farkına vardıkları, bu yeteneklerini geliştirme fırsatı buldukları en önemli kurumdur (Pantzer, 2016).

Beden eğitimi ve spor dersleri okuldaki öğrencilerin sağlıkla ilgili yaşam kalitelerini geliştirmeyi amaçlayan tek ders olma opsiyonunu elinde bulundurmaktadır. Beden eğitimi ve spor hem birey hem de toplum açısından eğitimin en önemli parçasıdır. Beden eğitimi ve spor dersi bedensel gelişimin yanı sıra sosyolojik ve psikolojik faydaları ile eğitim programlarında yerini almaktadır. Günümüzde, beden eğitimi ve spor dersi kişiye kazandırdığı özellikler göz önünde bulundurulduğunda önemli bir derstir (MEB, 2018a).

2.3. Öğretmenlik Mesleği

2.3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Öğretmenlik iki ana kavram üzerinde biçimlendirilmiş bir uzmanlık alanıdır. Bu ana kavramlar “eğitim ve öğretim” dir. Bu nedenle bir bireyin muallim olabilmesi için öncelikle eğitim ve öğretim kavramlarını iyi bilmesi ve uygulaması gerekmektedir (Karslı, 2005). Bir ülkenin gelişmesinde ve kalkınmasında, nitelikli insan gücü yetiştirebilmesi, ülkedeki huzur ve sosyal güvenliğin sağlanabilmesinde öğretmen büyük rol oynamaktadır (Özden, 1999).

Öğretmen, bir sanat dalını, bir alan hakkında teknik bilgiler veya bir bilim alanını başkalarına öğretmeyi meslek edinmiş, okulda öğrencilere bu alanlarla ilgili eğitim veren kişidir. Öğretmen, öğretmeyi amaçlayan ve rehberlik eden kişi, diğer bir ifadeyle öğreten kişidir (Erden, 2004).

Başka bir tanıma göre, öğretmenlik mesleği farklı alanlarda tecrübe ve uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu herkes tarafından bilinir. Bulunduğu mevki, saygınlığı ve örnek alınacak taraflarıyla bireylerin yaşamlarına yön verme, görünüşünü değiştirmedeki faaliyeti bakımından birçok farklı ülkelerde farklı kültürlerde geçmişten bugüne üstelik

gelecek zamana kadar kutsal bir meslek olarak kalacaktır. Ayrıca ekonomik açıdan bir zenginlik ve tatmin sağlamadığı gibi Türklerin kültüründe yetenekli ve bilge kişilerin yaptığı her hareketleri örnek alınmıştır (Şişman, 2007).

Öğretmenlerin benimsediği görevlerin, yerine getirebilmesi ve eğitim hizmetlerinin seçkin nitelikte ve nicelikte gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin mesleki açıdan iş doyumlarının sağlanması önemlidir. Öğretmenler, işlerinden hissettikleri iş doyum düzeyi arttıkça eğitim hizmetinin iyi seviyede sürmesi ve gelişmesi için daha verimli çalışmaları mümkün olabilir (Ağan, 2002).

2.3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Öğretmenler, öğretim sistemini meydana getiren diğer faktörler (öğrenci, yönetici, eğitim programı, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar) ile birlikte öğretim sistemi içerisinde önemli bir göreve sahiptirler. Hatta öğretmenler öğretim sisteminin en önemli unsuru olarak kabul edilir. Öğretmenler eğitimin kalitesi ve niteliğinden görevli olan ana unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Şişman, 2007).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, eğitim sürecinin birçok değişkenini içermektedir, Bir öğretmenin niteliğine değinmek için; alanı ile ilgili literatür bilgisinin yanı sıra ülkemizin kültürel değerleri, ilgili kurumların mevzuatları, öğrenci ile seviyeli ve etkileyici bir iletişim kurabilmesi, meslektaşları ile işbirliği sürecini uygulayabilmesi, sınıf ortamını yönetebilmesi, bilimsel ölçütlere göre değerlendirme yapabilmesi, manevi değerlere uygun girişebilmesi, gelişim odaklı bir mesleki kariyer benimsemesi ve gerek toplumdaki insanlara gerekse öğrencilerine rol model olabilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir (Güngör, 2019).

2.3.3. Beden Eğitimi Öğretmeni

Beden eğitimi öğretmenliği yaptığı mesleğin verimliliğinin farkında olan, Atatürk ilke ve inkılaplarına göre onun yolundan giden. Türk Milli Eğitim sisteminin içeriğine göre dersini işleyen, siyasetten uzak ve özgür düşünüp konuşabilen insan haklarına saygılı bireyler olarak tanımlanmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001). Ayrıca psikomotor beceriler, bilimsel yöntemler, sağlık ve eğitim gibi konularda yeterli seviyede bilgisi olan bir beden eğitimi öğretmeninin bireylerin bütünsel gelişimine katkı vereceği söylenebilir (Demirhan, 2001).

Beden eğitimi öğretmenliği farklı branşlara göre daha çok doğru iletişim ve sosyallik gerektirmektedir. Öğretim programının içeriği genel olarak performansa ve uygulamaya yönelik olduğu için derste öğretmen ve öğrenci arasında usta çırak ilişkisi oluşmaktadır. Beden eğitimi dersinde beden eğitimi öğretmeni tarafından gösterip yaptırma, eğitsel oyunlar ve gösteri gibi öğretim yöntem ve teknikleri sıkça kullanılan bir derstir. Bundan dolayı öğrencilerin beden eğitimi öğretmenini rol model alma olasılığı artmaktadır. Bununla birlikte beden eğitimi öğretmeni bunun farkında olarak gelecek kuşaklara örnek teşkil edecek uygulamaları dersinde daha çok kullanır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni, sağlam bir vücut yapısına sahip, mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip eden, spora karşı bilgili ve ilgili, iyi bir öğrenme ortamı oluşturabilen, iyi bir iletişime sahip, spor yeteneği olan, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen ve görevinin gereklerini titizlikle yerine getiren kişidir (Ünlü, 2008).

2.3.3.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri

Beden eğitimi uygulamaları ile bireylerin ruhsal ve bedensel gelişimlerini destekleyerek takım olma, kendine güven duyma, toplumsal kurallara uyum sağlayan ve bireysel ilişkilerin en iyi örneklerini veren, saygılı, yardımsever, dürüst hareket eden bireyleri yetiştirmek beden eğitimi öğretmeninin temel görevleri arasında yer almaktadır (Yamaner, 2001).

Beden eğitimi dersini diğer derslerden ayıran özellikleri sınıfladığımızda sadece ders içeriğini uygulamak olmadığı, gelecek nesillerin hem bedensel hem bilişsel hem de sosyal yönlerini eğitim verdiği, sağlıklı bireylerin yetişmesine katkı sağladığı, bir ders olarak düşünülebilir. Bundan dolayı da derse giren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin nitelik ve yeterlilikleri çok önemlidir.

Öğretmenlerin eğitsel taraf kişilikleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin kişiliğini oluşturan özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi arasında güçlü bir bağa ve öğrencilerin doğruyu öğrenmelerine ve karakterlerinin gelişmesinde etki gösterir. Buna göre. Tamer ve Pulur, bir beden eğitimi öğretmenin şu özelliklere sahip olması gerektiğini sıralamışlardır;

- Güdüleme yeteneğinin olması,
- Kolay iletişim kurulması,
- İyi bir disipline sahip olmak,

- Kişilik sahibi olmak,
- Öğrencilere kendini sevdirebilmek,
- İstekli olmalı,
- İyi kişiliğe sahip olmak,
- Dış görünümün iyi olması (Tamer ve Pulur, 2001).

2.3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Mesleki Yeterlilikleri

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri öğretmenlerin bu mesleği yerine getirirken mesleki yeterliklerini kesintisiz olarak tazelemesi ve geliştirerek devam etmesi günümüze kadar süregelmiştir (Seferoğlu, 2004).

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurması, meydana gelebilecek problemlerin çözümünde koruyucu olabilmesi, dikkat çekici, adaletli, nezaketli, esprili, güvenilir öğrencileriyle arkadaş gibi olabilen ve dersi eğlenceli şekilde anlatabilme niteliklerine sahip olduğu için eğitim vermiş oldukları öğrencilerin sosyalleşmesine, bilgi ve yeteneklerini göstermesine yardımcı olurlar (Gülay, 2006).

2.4. İletişim

2.4.1. İletişimin Tanımı

İletişim, birçok tanımı bulunan geniş kapsamlı bir kavramdır. İletişim kelimesi Latince, "ortak" anlamındaki "communis" ve "ortak kılma" anlamındaki "communicare" sözcüklerinden gelmektedir. Dilimize ise İngilizce'deki "communication" kelimesinin karşılığı olarak geçmiştir. Daha genel anlamı ise kişiler arasında olay ve gerçekleri ortak kılma sürecidir (Güçlü, 2007). İletişim, "duygu, düşünce veya bilgilerin zihne gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, haberleşme, bildirişim, komünikasyon" halinde Türkçe Sözlükte yer almaktadır (Doğan, 2011).

İletişim kavramının tarihi geçmişe dayanması ve farklı bakış açılarının oluşu birçok iletişim tanımını ortaya koyar. İletişim kavramına biçimsel olarak bakılabildiği gibi biyolojik, psikolojik, sosyolojik veya sosyal psikolojik taraflardan bakılıp tanımlar oluşturulabilir. Bu anlamda incelendiğinde iletişim pek çok alanın ortak noktasıdır (Aziz, 2016).

İletişim, dolaysız ve öz anlatımıyla, iki birimin birbiriyle olan bilgi, duygu ve düşünce alışverişidir; bununla birlikte, kişilerarası iletişim denilen olgu da bir kişinin, bir başkasını veya başkalarını amaçlanmış veya amaçlanmamış şekilde etkilemek üzere mesajlarını iletmesidir veya onların mesajlarını almasıdır. Sonuçta iletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci diye tanımlanabilir (Dökmen, 2016).

İletişim; bireyden bireye yahut bir topluluktan diğer bir topluluğa iletilmek istenen mesajların aktarılması sürecidir. Başka bir tanımla birlikte ortak bir noktada buluşma amacıyla düşüncelerin, duyguların, bilgilerin ve mesajların aktarılmasıdır (Çelik ve Şimşek, 2013).

"İletişim iletiler aracılığı ile sosyal etkileşim biçimidir. İletişim, bütün insanlar tarafından bilinen ancak çok az kişinin kanaat edici bir şekilde tanımlayabildiği bir insan etkinliği olarak tanımlanabilmektedir. İletişim yüz yüze konuşma, enformasyon ve edebi eleştiri olarak da ifade edilebilmektedir (Fiske, 2014).

İletişime yönelik yapılan açıklamalar ve düşünceler doğrultusunda, iletişimin insan hayatı için bir gereksinim, insanların kendilerine veya başkalarına kendini ifade edebilmenin en etkili ve önemli aracı ve yaşanılan problemlerin en etkili çözüm yollarından biri olduğu, bireyin gelişiminde büyük rol aldığı ve önemli olduğu söylenebilir. Zira iletişim dediğimiz durum bireylerin, duygu ve düşüncelerini, bildiklerini ve öğrendiklerini kayıt altına alma, bunları gelecek nesillere aktarma imkânı vermiştir (Alğan, 2020).

2.4.2. İletişim Becerisi

İletişim becerilerinin ne olduğu sorusunun cevabına pek çok kaynakta yer verildiği söylenebilir. Bu kaynaklardan birinde Kâhya ve Ceylan (2017), iletişim becerilerini, iletişim esnasında gönderilen mesajın doğru algılanmasını sağlayan beceriler olarak tanımlamaktadır.

İletişim becerilerinde beden dilini kullanmak gerektiğinden bedensel beceriler ve karşıdaki bireyi anlayıp, uygun geri bildirim verme gerektirdiğinden zihinsel beceriler de önem taşımaktadır (İliş, 2018).

İliş (2018), iletişim becerilerini diğer girişimci ve psikolojik faktörler olduğunu da belirtmektedir. Bunlar; diğer birey/bireylere karşı önyargılar, kavramadaki farklılıklar,

davranış ve yaklaşımlar, fikir ayrılıkları, sosyal-kültürel farklılıklar ve iletişim sırasında gönderilen mesaja dair bilgi düzeyi olarak belirtilmektedir.

2.4.3. Temel İletişim Süreci ve Unsurları

İletişim kavramı, süreç şeklinde incelendiğinde kaynaktan alıcıya uzanana kadar birkaç organlardan geçmesi gerekmektedir. Bu organlar iletişimin öğeleri olarak ifade edilmektedir (Ergin, 1995). Gönderici, mesaj, kanal, alıcı ve geribildirim iletişimin öğelerini oluşturmaktadır (Gordon, 2002).



Şekil 2.1. İletişim süreci ve iletişim sürecinin ögeleri (Başaran, 2000)

Şekil 2.1.'de iletişim sürecinde yer alan öğeler ve iletilerin hedefe ne şekilde ulaştığı gösterilmiştir. İletişim, devamlı iki yönlüdür. İletişim, iletiyi gönderenden alana kadar bazı gürültüler (bozulmalar) ortaya çıksa da belli kanallardan geçerek iletinin aktarılmasından meydana gelmektedir. İletişim, zaman geçtikçe birikip artmaktadır (Hartley, 2014).

2.4.3.1. Kaynak

İletişimin başlatılması gönderici tarafından sağlanmaktadır. Kendisine çok önceden aktarılan bir bilgi ya da kendisi tarafından ortaya çıkarılan bir görüş göndericiler tarafından alıcılara aktarılmaktadır (Arısoy, 2007).

Kaynak olmadan iletişim söz konusu değildir. İletişimde önem arz eden sorumluluk göndericidedir; sebebi iletişim sürecini başlamasına sebep olan ve mesajı şifreleyerek gönderen kendisidir. İyi bir iletişim için kaynak taşıması gereken bazı özellikleri ise bilgili, kodlama özelliğine sahip, rolü ve durumuna uygun olmalı ve en önemlisi tanınmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2003).

2.4.3.2. Mesaj (İleti)

İletişim sürecinin bir diğer öğesi olan mesaj, ileti olarak da adlandırılmaktadır. İşaretlerden kurulu olan mesaj, kaynak tarafından oluşturularak bir kanal ile hedef gruba gönderilen her türlü hissiyat, görüş, kanı ya da bilginin kodlanmış durumudur. Böylece işaretler dizisi olan mesaj yardımıyla kaynak ve hedef grup arasında bir ilişki kurulmuş olmaktadır (Işık, 2004).

Sağlıklı bir iletişim oluşabilmesi için gönderilen iletinin anlamlı olmasıyla beraber, iletinin içeriğinde iki noktaya dikkat edilmelidir. Birincisi iletilecek duygu, düşünce ve bilgilerin seçilmesi, ikincisi ise bu iletilerin karşı tarafa anlatım şeklidir. Duyu organlarının her biri için ayrı ayrı kanaldan bahsedilir. İletiler konuşma yoluyla aktarılıyorsa, işitme kanalı söz konusudur. Jest ve mimikler ile ileti aktarılıyorsa, görsel kanal söz konusudur. İletişimin etkinliğinde seçilen iletişim kanallarının etkisi büyüktür (Osmenllari, 2014).

2.4.3.3. Kanal

Kanal, iletişim sürecinde kaynağın hedeflerini gerçekleştirmek için alıcıya gönderdiği mesajları taşıyan yani iletilerin ulaşmasını sağlayan araç, gereç, ortam, yöntem ve tekniklerdir. Bundan dolayı, iletişim sürecinin başarılı olabilmesi için alıcının ve mesajın özelliklerine uygun nitelikte ve mesajı dağıtmadan iletebilen iletişim kanallarının seçilmesi gerekmektedir. Örneğin, görme engelli bir alıcı için buna uygun iletişim kanalları kullanılmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2008).

Kanal, iletinin fiziksel olarak aktarımı ile ilgili olan öğe olarak karşımıza çıkmaktadır. İletinin alıcıya erişmesi için gereken bir yol muhakkak olmalıdır. Bu yolun içeriği iletişim sürecine göre farklılaşabilmektedir (Tuna, 2012).

2.4.3.4. Alıcı

Mesajın ulaşması talep edilen, kişi ya da kişilere alıcı denilmektedir. İletişim sürecinin son aşaması alıcıdır. Kaynak nasıl bir birey, kişiler, toplum haline gelebiliyorsa, alıcı da bir kişi, grup ya da toplum haline gelebilir. Kaynak tarafından iletilen mesajı, kendi anlayışı, bilgisi ve vasfına göre belirleyebilir. Başarı gösterir bir iletişim durumundan söz edebilmek açısından iletilen iletinin alıcı yönünden anlaşma yapılarak yorum yapılıp geri bildirimde bulunması zorunludur (Aydoğan, 2015).

Alıcının, mesajla iletmek istediği manayı algılayıp algılayamaması birçok etkene bağlıdır. Tam iletişim gerek kaynağın gerekse de alıcının kullanılan simgelerin anlamlarını kavrayıp, onlara ortak anlamlar eklemesi ile gerçekleşmektedir. Kaynakta olduğu gibi alıcının da iletişim kurabilme becerisi, onun iletişim becerisine, deneyimine, yaklaşımına ve bilgisine göre değişmektedir (Tutar ve Yılmaz, 2010).

2.4.3.5. Dönüt (Geri Bildirim)

İletişimin son aşaması olan dönüt, alıcının mesaja verdiği tepki olarak ifade edilmektedir. Ayrıca mesajın etkili olup olmadığının bilgisi geri bildirim yoluyla sağlanmaktadır. Yüz yüze iletişimde geri bildirimin anında alınması en etkili iletişim yöntemi sayılmaktadır (Küçükaslan, 2014).

Dönüt kavramı, alıcının iletiye cevabı olarak da tanımlanmaktadır. Cevap, alıcının iletişim sürecine dâhil olduğunu göstermesinin yanında, iletilen mesajın alıcıdaki etkisini incelenme noktasında da yardımcı olmaktadır. Bu yüzden, mesajın doğru bir şekilde algılanıp algılanmadığını göstermekte olup, mesajın algılanma düzeyini de ortaya koymaktadır (Balçık, 2002). Bu doğrultuda iletişim sürecinin bundan sonra ne türlü ve hangi seviyede devam edeceğine geribildirimler doğrultusunda karar verilir (Aziz, 2010).

2.4.4. İletişimi Yönlendiren Prensipler

Birey var olduğu sürece iletişim kurma becerisi de o kadar önemli bir düzeydedir. İnsanoğlu hayatını, psikolojisini, içinde bulunduğu hâli iletişim düzeyinde bireylere aktarabilir. Bu kişiler arası iletişim kişinin yaşamının içinde bulunan ve yemek yeme, uyuma gibi günlük klişe işlerimiz arasında yer alan önemli bir boyuttur. Bireylerin kurduğu bu iletişim onları psikolojik olarak da etkilemektedir (Özdayı, 2018).

2.4.5. İletişim Çeşitleri

İletişimi sağlamak sadece konuşmakla sınırlı değildir. Günlük hayatımızda insanlarla konuşmasak da beden dilimizi kullanarak onlarla iletişim kurabilmekteyiz veya televizyon reklamlarındaki görseller ve sunuşla ürün satışı yapan firmalar alıcı hedef kitleye ulaşabilmekteler. Görüldüğü gibi iletişim birçok yolla sağlanabilmektedir. Bunlar; sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim türleri biçimindeki üç başlık halinde toplanabilir (Şahin, 2007).

2.4.5.1. Sözlü İletişim

Günlük hayatta ve farklı alanlarda tercih edilen iletişim türü çoğunlukla sözlü iletişimdir. Bu iletişim süreci içerisinde kaynağın ses organları ile hedefine ulaştırdığı iletilerin amaçlarının yine duyu organlarıyla beraber çözümleyebilmesi ile oluşur (Karabulut, 2014).

Sözlü iletişim, sosyal ilişkilerin her seviyesinde ve özellikle hemen herkesin mesleki yaşantısında başvurmak mecburiyetinde olduğu iletişim becerisidir (Yetim ve Cengiz, 2010). Sözlü iletişim becerisinde konuşan ile dinleyen etkileşim içinde olduğundan entelektüel aktarım daha doğru ve kolay olmaktadır (Abakay, 2010).

Aynı zamanda sözlü iletişim, insanlar arasındaki konuşma dili olarak da tanımlanmaktadır. Bireyler arasındaki karşılıklı olarak ya da telefon aracılığıyla yapılan görüşmeler, mülakatlar, eğitimler ve kurslar sözlü iletişim grubuna girmektedir. Sözlü iletişim, insanlar arasında yüz yüze yapılabileceği gibi; telefon, radyo veya televizyon aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedir (Arslan ve Arslan, 2017).

Sözlü iletişimde her zaman ağzımızdan çıkan cümleler etkili olmayabilir. Bunları desteklemek için; bakışlarımız, duruşumuz, kol hareketleri ya da jest ve mimiklerle desteklememiz gerekmektedir. Bu bakımdan amaç edilen tasvir biçimleri, toplumların kültür yapısıyla ilgili olup, çeşitli toplumlarda farklılık gösterebilmektedir (Cebeci, 2003).

2.4.5.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim bireyler arasındaki konuşmalar dışındaki araçlarla gerçekleşen iletişim olarak tanımlanmıştır. Bireylerarası iletişimde en büyük paya sahip sözsüz iletişim olup, mesajların %10 kelimelerle, %30'u ses tonu, %60 bedenimiz ve davranışlarımızla aktarıldığı açıklanmıştır, sözsüz iletişimde dört önemli unsurun olduğu, bunların yüz ve beden, bedensel temas, dokunma ve bakma, mekân kullanımı olarak açıklanmıştır (Çalapkulu, 2015).

Sözsüz iletişim, konuşma anında duygu, düşünce ve tutumların anlaşılmasına fırsat sağlar. Bazen anlatırken ifade etmek istediğimiz hissi ve duyguyu beden dilimizin dayanağı ile çok daha rahat ve açık bir şekilde ifade edebiliriz. Bu da demek oluyor ki bazen sözsüz iletişim güven açısından sözlü iletişimin önüne geçebilir (Cüceloğlu, 2010).

2.4.5.3. Yazılı İletişim

Yazılı iletişim, bilgilerin kayıt altına alınması, bilgilerin geniş bir gruba iletilmesi, olası anlaşılmazlıkların önüne geçmek amacıyla kullanılmaktadır (Kırmızı, 2003).

Bireylerarası iletişim türlerinden biri olan yazılı iletişim yazının keşfinden sonra toplumların kültürel yapı ve yönünü değiştirdiğini, iletişimin güvenirliği üzerinde etkili olduğu ve bireylerarası bağlayıcılık kavramını kazandırdığı deklare edilmiştir. Yazılı iletişim devletlerarası anlaşmalar yazıya dökülüp resmiyet kazandığı ve kanıtı mümkün olduğu için önemli olduğu belirtilmiştir. Yazılı iletişime örnek olarak kitaplar, mektuplar, makaleler, dergiler, raporlar, elektronik ortamda yazılan her türlü yazılı iletileri kapsadığı açıklanmıştır (Özdayı, 2018).

2.4.6. Eğitimde İletişim

Eğitimde iletişim, okul, öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki ilişkinin, okulun temel hedeflerine uygun bir şekilde geçekleştirilerek, bireyde davranış değişikliği yaratma sürecidir (Coşkun, 2010).

Bireyler, yaşamlarını sürdüre bilmek için diğer insanlarla iletişim içindedir. Ailede başlayan iletişim süreci, kişinin eğitim ve öğretim yaşamının başlamasıyla zenginleşir. Eğitim ve öğretim ortamında iletişim sürecinin temel ögesi öğretmendir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerisine sahip olması gerekir (Ocak ve Erşen, 2015).

İletişim becerisini artırmak ve daha iyi bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen; göndereceği mesaj sonrasında ne olmasını beklediğini, çevresini etkileme anlamında neyi başarmak istediğini belirlemelidir. Vereceği iletişimle bireylerin neye inanmalarını ne söylemelerini ne yapmalarını istediğini, psikolojik açıdan bireylerde hangi etkiyi oluşturmak ve onlardan hangi tepkiyi almak istediğini düşünmelidir (Ergin, 2012).

Bir becerinin kazanımı hem teorik alt yapı hem de uygulama gerektirir. Bu nedenle başlıca bir iletişim bilgisi, etkili iletişim becerisi için bir ön şarttır. İletişim becerisi kazanmak için de seçkin bazı bilgilere ihtiyaç vardır. Bilgiyi kullanabilmek için ise, öğretmenini etkili bir iletişim becerisine sahip olması gereklidir. İletişim süreci eğitim ortamına adapte edildiğinde öğretmen kaynak; öğrenciler alıcı; iletilmek istenen duygu, düşünce ve bilgilerin yer aldığı içerik mesaj; öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenin

beden dili hareketleri ve sesi kanal; öğrencilerden gelen tepkiler ise geri bildirimi (dönüt) oluşturmaktadır (Elkatmış ve Ünal, 2014).

Nice şeyleri algılamak veya komünikasyon tutarsızlıklarının bulunmasının mühim gerekçelerinden biri olan bir olguyu bilincine varamamak ya da hatalı algılamak, kişinin kavrama şekline göredir. Komünikasyonda mühim bir unsur kavrama şekli çoğaltılabilir ve bir duruma değişik pencerelerden bakmak algılanabilir ve öğretilebilir. Bu yeteneklerin farkına varılmasına yönelik çalışmalar için uygulama çeşitleri ve malzemeye ihtiyaç vardır (Uzuntaş, 2013).

Eğitim ile öğretim, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiye; iletişim ise kaynak ve alıcı arasındaki dayanan bir süreçtir. İletişim ve eğitim- öğretim süreçlerinin öğeleri birbirine benzemektedir. Her ikisinin de girdisi, süreci ve çıktıları vardır. Her iki sürecin verimliliğinin artması için iyi bir düzenlemeye ihtiyacı vardır (Ergen, 2008).

İletişim süreci ile eğitim- öğretim sürecinin benzerliği aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (Ergin, 2012).



Şekil 2.2. Öğretme – öğrenme süreci ile iletişim süreci (Ergin, 2012)

2.4.7. Öğretimde İletişim

Eğitim- öğretim ortamı incelendiğinde iletişim sürecinin başlıca ögelerinden birinin öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmen insan iletişiminin gelişmesinde büyük öneme sahiptir. Çünkü öğretmen, öğrenme sürecinde iletişimi başlatan kaynak pozisyonundadır. Öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için kaynağın iletişim becerilerine sahip olması,

aktarmak istediği mesajı eksiksiz bir şekilde iletmesi şarttır. Kaynağın yani öğretmenin durumu, öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir (Çetinkaya, 2011).

2.4.8. Öğretmenlik Mesleğinde İletişim

Demokratik ve özgür düşünebilen insanlar yetiştirme hedefi olan eğitimin bu amaca ulaşması ve bilimsel düşünce edinmiş çıktılar oluşturması için en başta tahammül ve özen ile hareket etmesi gerekecektir. Bu gerekliliğin temelinde ise öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenin öğrenciye karşı sergilediği tutum neticesinde bir anlamda onun yansıması olacak şekilde, biçimlenen öğrenciler var olacak ve bunların eğitimin hedefine ulaşılmış bir şekilde biçimlenmesinde de iletişim en önemli rolü alacaktır (Yılmaz Karagülle, 2018).

İletişim becerisi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ancak öğretmen eğitiminde üzerine yeterince durulmayan taraflardan biridir. Bundan dolayı öğretmenler mesleğe başlamadan önce çocukla iletişimde bir temel oluşturmayı, çocukların yıllar boyu büyüme ve tecrübeleriyle ana dilde yeterlilik kazanmalarını, iletişimsel bir durumda kullanılan beden dilini ayırt etmelerini ve yanıt vermelerini sağlamaya yönelik kapsamlı bir bilgi birikimine ihtiyaç duymaktadırlar (Morgan, 1989).

2.4.9. İletişim ve Spor

Çağımızda iletişim her ortamda ve her kavramda kendine yer bulmaktadır. 21. yüzyılda yaşanılan evrende spor kavramı da aynı iletişimde ve diğer nice farklı alanda olduğu gibi kendisi ile beraber hızlı bir evrim geçirmiş ve etkileşimde olduğu nice alanı da değiştirmede rol oynamıştır. Spor kavramı da gelinen durumda toplumsal yapıların en önemli ilkeleri içerisinde yer almaktadır. Öyle ki, spor etkinlikleri toplum içerisindeki tüm gruplara hitap edebilen bir vasfa sahip olmaktadır. Ayrı branşlar da yürütülmekte olan spor etkinlikleri ile beraber toplum içerisinde iletişimin sağlanmasına katkı sağlanmaktadır (Güven, 1982).

Spor ve beden eğitimini bireylerin bedensel gelişim süreçlerinin arkasından toplumsal bakımdan da önemli olduğunu, spor faaliyetlerinin yardımı ile bireylerin çevreyi anlamalarının ve iletişim kurmalarının kolaylaşabileceğini ifade etmiştir (Yetim, 2000).

2.4.10. İletişim Engelleri

İletişim noktasında ortaya konulan engeller bir mesajın iletilmesi ve anlaşılmasını da mesajın olumsuz anlamda etkilenmesine neden olan etmenlerdir. Bu etmenlerin başında

psiko-sosyal ve kişisel özelliklerin yanı sıra bireyin fizyolojik ya da psikolojik özelliklerinin ayrı olması, temel gereksinimlerin giderilmemiş olması, sevgi ve saygı görmemesi ya da öyle hissedilmesi, geleceğini güvenli görmemesiyle birlikte şahısların ortak yaşam alanlarının farklılıkları ile ilgili problemlerdir (Şenbakar, 2015).

İletişim anında tamamen serbest bırakılan unsurlar, bir takım karışıklığa veya düzensizliğe neden olabilir. Bundan dolayı iletişim sürecinde, belirli kuralların olması kaçınılmaz zorunluluktur. Eğer, esas ve kurallar olmaz ise iletişim sürecini engelleyen çeşitli etkenler görülebilir. Bunlardan bazıları; semantik faktörler, aşırı bilgi yükü, sosyal statü, yaş, cinsiyet, tutarsızlık, güvensizlik, eksik dinleme, isteksizlik, gibi demografik etkenlerdir (Akgöz ve Sezgin, 2009).

Bireyler devamlı olarak iletişim içerisinde iseler de sürekli sağlıklı ve doğru bir iletişim kuramayabilirler. İnsanların karşılıklı olarak birbirlerine saygılı davranarak, doğru anladıkları ve bunu diğer tarafa ilettikleri, anladıklarını ve anlaşıldıklarını duyumsadıkları zaman etkili iletişim gerçekleşir. Kaynak veya alıcının, mesaj hazırlamanın, kanalın, kodlamanın, kod çözmenin veya geri bildirimde bulunmanın herhangi bir sürecinde meydana gelebilecek aksilikler iletişim kalitesini düşürecek ve iletişim engeli yaratacaktır (Bahar, 2012).

İletişim engellerine yol açan etkenler şu şekilde sıralanmaktadır:

• Bireylerin iletişime duydukları ihtiyacın farkına varamamaları,

• Bireylerin iletişimin ne kadar mühim olduğunu anlayamamaları,

• Bireyler tarafından dinamik iletişim tekniklerinin bilinmemesi (Tutar ve Yılmaz, 2003).

İletişim engellerinin ortadan kaldırmak için ise engelin ne olduğunun farkına varmak ve ortadan kaldırmak için yapılabilecekler ise; mesajı doğru ve uygun kanallar vasıtasıyla iletmek, korku ve sebatsızlığı gidermek için taraflara açık davranıp onları cesaretlendirmek, kişilerin özgüvenini desteklemek, iletişim dilini basit hale getirmek, algılama farklılıklarını ortadan kaldırmak, gürültü engelini ortadan kaldırmak, mümkünse yüz yüze iletişimi kullanmak, dönütü kullanmak, empati kurmak, dil farklılıklarını ortadan kaldırmak, dinleme becerilerini geliştirmek, örgütlerde statü farklılıklarından doğan engelleri en aza indirmek, mesajı belli aralıklarla yineleyerek pekiştirmek şeklinde sayılabilir (Işık, 2013).

Bireylerarası iletişimdeki engellere gözlemlendiğinde, bireylerin birbirleriyle tam olarak iletişim kurmalarını ve anlaşmalarını engelleyen her türlü faktörlerdir. Bu bazen bireyin kullandığı iletişim aracı olabileceği gibi bazen de kaynak ve alıcının bireysel özelliklerinden de kaynaklanabilir. Bireyler arası iletişimde iletişim engelleri genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır: Kişisel yetersizlik, önyargı, bireysel tasarımla, sezgi, sıfatlandırma, klişe düşünce, suçlamak, egoizm, değiştirme, bireyselleştirme, dilde belirsizlik, algı eksikliği ve savunucu iletişimdir (Özodaşık, 2012).

2.4.11. Sporda İletişim Engelleri

- İletişimde bulunmak istenilen konunun ortama cazip olmaması,
- Yeterli sözel ve sözsüz iletişim becerilerine sahip olunmadığı için iletilen mesajın istenileni içermemesi,
- Sporcunun / Antrenörün dikkat etmediği için mesajı alamaması,
- Sporcunun / Antrenörün yeterli dinleme ve sözsüz iletişim yeteneğine sahip olamamasından dolayı mesajı anlayamaması,
- Sporcunun / Antrenörün mesajı anlaması lakin yanlış yorumlaması,
- Mesajın düzenli olmaması,
- Sporcunun / Antrenörün kavrayışının birbirinden farklı olması,
- Anlamak ve dinlemek yerine sonuca gitmek,
- İletişim kurulmak istenen konunun bilgi yoksunluğundan anlaşılmaması,
- Yeterli güdülenmenin olmaması,
- Söylenmek istenen tatminkâr şekilde ortaya konulamaması,
- Hissiyatlar,
- Sporcu ve çalıştırıcı arasındaki kişilik tutarsızlığı olarak ifade edilmiştir (Martens vd., 1990).

2.4.12. İletişim Engellerinin Giderilmesi

İletişim engellerinin ortadan kaldırılması için bireyler ve örgütler aşağıda sıralanan bazı yöntemlere ihtiyaç duymaktadır:

- Kaynağın gönderdiği mesajların sözlü olduğu gibi resim, çizim ve yazı şeklinde sembolleri de içermesi gerekmektedir.
- Kaynak tarafından gönderilen sözlü mesajların alıcı tarafından anlaşılabilmesi ve algılanabilmesi gerekmektedir.
- Mesajın gönderildiği kanalın alıcıyı etkilemesi gerekmektedir.
- Kaynak tarafından gönderilen mesajlar, alıcının ilgisini çekecek biçimde şekillenmesi gerekmektedir.
- İletişimin olacağı ortamın iletişime uygun durumda olması gerekmektedir.
- Geri bildirimle mesajın anlaşılıp anlaşılmadığının denetlenmesi gerekmektedir.

İlk olarak engelin belirlenmesi ve daha sonra belirlenen engeli ortadan kaldırmak için yapıcı çalışmalarda bulunmak, iletişim engellerinin ortadan kaldırmanın en etkili yoludur. İletişimde oluşabilecek engellerin ortadan kaldırılması için, yapılan alan yazın çalışması sonucunda ulaşılan başlıca verilerin dışında yukarıda sıralanan metotlar ile ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir (Elgünler ve Fener, 2011).

2.5. Problem Çözme Becerileri

2.5.1. Problem Nedir?

Problem, çok geniş konuları kapsayan bir kavramdır. İnsanın günlük hayatındaki hedeflediği çözümlere ilerlerken karşılaştığı engeller, ya da eğitim gören bir öğrencinin başarısız not alması veya bilim adamları için keşfedilecek nice alandaki buluş ve keşifler problem çıkarmakta ve çözümlenmesi gerekmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Kavramsal olarak incelendiğinde problem “bir kişinin amaçladığı noktaya gidebilmek için elde ettiği kazanımlarının karşısında duran engel” olarak tasvir edilmektedir (Yıldırım ve Özkahraman, 2011).

2.5.2. Problemin Sınıflandırılması

Problemler iki kategoride incelenmektedir. Bunlar rutin (sıradan) ve rutin olmayan (sıra dışı) problemler şeklindedir. Rutin problemler günlük hayatımızda karşı karşıya kaldığımız ve çözümü için dört işlem yeteneği gerektiren problem türleridir. Rutin olmayanlar problemler ise çözümünde dört işlem yeteneğinden daha üst düzeyde yetenek gerektiren bilgileri planlayıp o bilgiler arasında bağlantılar kurabilme, bilgileri kategorize edebilme gibi becerileri kullanmayı gerektiren problem türleridir (Gök ve Sılay, 2009).

2.5.3. Problem Çözmenin Tanımı

Problem çözme kavramı bir amaca yürürken karşılaşılan çeşitli sorunlar karşısında etkileyici seçenekleri gözden geçirilmesi ve birinin seçilerek davranışsal süreci devam ettirilmesi olarak tanımlanır (Turan, 2010).

Diğer bir tanıma göre problem çözme; çözüm yolu önceden bilinmeyen ve çözümü açık olmayan problemleri, öğrencilerin hazır bilgileriyle akıl yürüterek çözüme kavuşturmasıdır (MEB, 2013).

Problem çözme, insanların günlük hayatları içerisinde önemli miktarda enerji ve zaman tükettiği aktivite olarak da tanımlanabilmektedir. Bu durumla hayatımızın her dakikasında saatlik veya günlük olarak da karşılaşabilmekteyiz. Genel olarak problemleri karmaşık iş problemleri, bireysel yatırım kararları veya evde- ailede yaşanan güçlükler, bir öğrencinin okul dersleri ile ilgili problemleri, grup veya örgüt içindeki problemler biçiminde çok farklı başlıklar altında sıralayabilmek mümkündür (King, 1981).

2.5.4. Problem Çözmenin Önemi

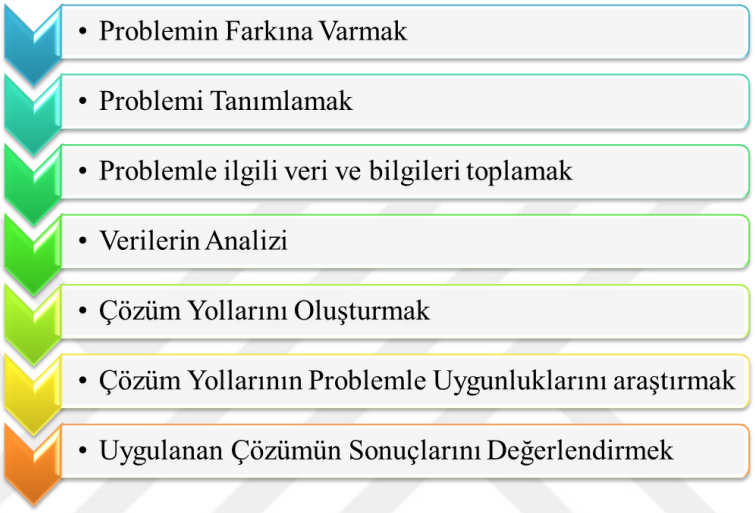
Problem çözme, bireyin edinmesi gereken bir yetenektir, çünkü hayatı süresince yüz yüze geleceği nice problem olacaktır. Bu problemlerle nasıl başa çıkıldığı çözüme ulaşma hususunda önemlidir. (Gülşen, 2008).

Eğitim kurumlarında sportif uygulamalara önem verilmesi, nice problem ve zorluklarla karşılaşan bireylerin fiziksel ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunup, sosyalleşmesine ve topluma uyum sağlamasına yardımcı olunabilecektir (Karabulut ve Ulucan, 2011). Problem çözme sürecinde kişilerin görüşleri doğrudan veya dolaylı sorunu çözmeye odaklıdır ve belleklerinde yer alan deneyim, bilgi ve birikim bu süreçte önemli bir göreve sahip durumdadır (Cüceloğlu, 2003).

2.5.5. Problem Çözme Basamakları

Problem çözme becerisi de diğer beceriler gibi sonradan öğrenilebilir ve geliştirilebilir niteliktedir. Bundan dolayı, problemlerin çözümünde gereksinim duyulan ilk şey, problem çözme sürecinin nasıl olacağını bilmektir (Güçlü, 2003).

Bütün bu problem çözme süreçleri incelendiğinde, problem çözmenin genel başlıkları şu şekilde sıralanabilir;



Şekil 2.3. Problem çözmenin genel başlıkları (Acar, 2019)

2.5.6. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi, insanların bilişsel aşamalarını kullanarak bilgilerini incelediği, anlamlandırdığı ve yapılandırdığı üst düzey beceridir (Erdem ve Yazıcıoğlu, 2015).

Problem çözme becerisi sosyal, duygusal öğrenme yeteneklerinden birisidir. Problem çözme bireyin yüz yüze geldiği problemler karşısında planlı, doğru ve problemlere çözüm odaklı çözümler geliştirmeyi içerir (Yılmaz, 2014).

Hızla değişen dünya koşulları ve çevre şartları bireylerin çok yönlü yetiştirilerek karşılaşılan sorunlara en gerçekçi ve bilimsel çözümleri ortaya çıkarmasını mecburi kılmakta, problem çözme becerisinin önemini daha da belirginleştirmektedir (Taşçı, 2005).

Problem çözme becerisi bütün hayatımızda etkili olmakla birlikte, basitten daha karmaşıklığa kolaydan daha zora doğru giden tüm faaliyetlerde bulunan mühim bir yaşam deneyimidir. İnsanların problem çözme sürecinde istediği amaçlara ulaşabilmesi için işe yarar olabilecek araç ve davranışları, birçok olanak arasından seçebilmeli ve kullanabilmelidir. Bunun sonucunda problem çözme geçekleşebilir (Park, 2000).

2.5.7. Problem Çözme Becerisinin Önemi

Problem insanın ulaşmak istediği hedefe doğru giderken bu yolda karşılaştığı engellenme ve çelişki durumudur. Bu engelleme hedefe ulaşma sürecini zorlaştırabilir. Bu tip durumlarda problem, engeli aşmak için mümkün olan en iyi yolunu bulmaktır. Bir problem karşısında düşünmenin sağlanabilmesi için, öncelik olarak bunun birey tarafından problem olarak nitelendirilmesi gerekir. Kişinin kazanmak istediği ve ona ulaşmak için çaba harcayacağı bir hedefi olmalıdır.

Problem çözme aşamasının en temel hedefi; problemle uğraşmak zorunda kalan kişinin, bozulan ve iç dengesini yeniden sağlaması biçiminde tasvir edilebilir. Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, kişilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir. Problemin çözülmesinden ziyade, çözülmek istenen problem için oluşturulan aşamanın eğitim ortamında önemi daha büyüktür. Problem çözme becerisi etkili bir öğrenme ve hususi yetenekleri, becerileri geliştirme yoludur (Çubukçu vd., 2014).

2.5.8. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Bir problem durumu ile karşılaşıldığında, problemin çözümü için önce durum analizi edilmekte ve gerekli bilgiler toplanmakta, daha sonra çözüme kavuşturulacak olan bilgiler cazip şekilde belirlenip, düzenlemesinin yapılarak kullanılması gerekmektedir (Baykul, 1995).

Problem çözme becerilerindeki noksanlıkların ruh çöküntüsü riski de dâhil olmak üzere çeşitli ruhsal sorunlarla ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Bu durumlarda gerilimle başa çıkmak için problem çözme becerileri oldukça önem taşımaktadır (Alınmış, 2011).

Bireylerin problem çözme beceri algısını etkileyen birtakım etkenler vardır. Çünkü bireyin zihninin, ruhsal, romantik, sosyal ve biyolojik bir hayat süreci bulunmaktadır. Bunlar uygun bir şekilde kaynaştığında kişinin tüm hayatını oluşturmaktadır (Ünal ve Ümmet, 2005).

Bunlardan bazıları;



Şekil 2.4. Problem çözme becerisini etkileyen faktörler (Ünal ve Ümmet, 2005)

Problem çözme zor durumların üstesinden gelme, başa çıkma anlamlarına gelmektedir, Problemlerle baş edebilme sırasında problem çözmeyi etkileyebilen bazı etkenler vardır.

Bu etkenler;

- Özgüven
- Yaş
- Bireysel Farklılıklar
- Sorumluluk Duygusu
- Problemler Hakkında Bilgi Düzeyi
- Duyguların Etkisi
- Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler,
- Kültür
- Kişiler Arası Etkileşimler
- Kişilik

Şekil 2.5. Problemlerle baş edebilme sırasında problem çözmeyi etkileyen etkenler (Temel, 2015)

2.5.9. Problem Çözme ve Spor

Spor yapan bireyler herhangi bir problemle karşılaştıklarında soyut düşünce (problem çözme düşüncesi) yolu ile deneyime bağlı olarak ortaya çıkmış düşünme şemalarını temel alarak problemleri çözmeye çalışmaktadırlar. Problem çözme düşüncesi sayesinde sporcu kendi var olan beceri ve yeteneklerini hedefine yönelik olarak kullanabilir (Tekin vd., 2011).

Gerçek hayatta rastlanılan problemler tüm insanlar için geçerli olmasına rağmen sporla ilgilenen insanlar, spor yapmayan insanlardan daha fazla problemle karşılaştıkları ve spor yapan insanların yapmayanlara göre problemle karşılaştıklarında daha esnek ve rahat oldukları söylenebilir. Başka bir taraftan;

- Hedefe ulaşmada başkaldırır, kırma eğilimine girer.
- Yüksek ses tonu kullanır.
- Argo ve kaba dil kullanır (Tekin vd., 2011).

Beden eğitimi ve spor dersiyle beraber, öğrencilerin karşılaşacakları problemlere çeşitli çözüm yolları bulmaları sağlanabilir. Fakat bunun sağlanmasında rol sahibi olacak birey de Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleridir. Bu açıdan bakıldığında, mezun olup, göreve başlayan bir öğretmenin çocukların problem çözme becerisine katkıda bulunabilmesi için ilk önce kendisinin bu yeteneğe sahip olması ve etkili olarak kullanabilmesi gerekmektedir (Yıldız vd., 2011).

Yalnızca beden eğitimi ve spor dersinde değil genel olarak spor alanında da problem çözme becerisinin önemi ve yeri çoktur. Bir sporcunun performansı, problem çözme becerisine ne düzeyde sahip olduğu ile ilgilidir. Sporcunun fiziksel olarak hazır olması başarı için tek başına bir ölçüt değildir. Karşılaştığı problemler için doğru kararlar vererek, doğru çözümlere gidebilen bir sporcunun başarıya ulaşmaya olasılığı daha yüksektir. Sonuçta, problem çözme becerisi, sporcu başarısıyla yakından alakalıdır (Karabulut ve Kuru, 2009).

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin istatistiksel analizi başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu devlet ve özel okullarda görev yapan 239 kadın, 461 erkek olmak üzere toplamda 700 beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırma Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü etik kurulundan onay alındıktan sonra 10 ay içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları ve Formları

Türkiye' de Devlet ve Özel okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından oluşan örneklem grubu için bağlı bulundukları kurumdan gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları uygulanmış ve araştırmanın verileri toplanmıştır. Uygulama hakkında her gruba araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmamızda uygulanan Kişisel Bilgi Formu, İletişim Becerileri Envanteri ve Problem Çözme Envanteri sonrasında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiki olarak değerlendirmeler SPSS programı ile yapılmıştır. Envanterlerde yer alan sorular açıklayıcı ve net niteliktedir. Araştırma süresince çalışmaya katılan öğretmenler envanterleri İnternet üzerinden Google forms aracılığı, sosyal medya platformları (Facebook, instagram, twitter, whatsap, telegram, bip) ile cevaplamışlardır.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan 11 maddelik "Kişisel Bilgi Formu". Kullanılmıştır, (Ek 1).

3.2.2. İletişim Becerileri Envanteri

İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF): Ölçeğin yetişkinler için de kullanılabilmesi için Korkut Owen ve Demirbaş-Çelik (2017), tarafından uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla 22-46 yaş aralığındaki. 132 kadın. 47 erkek ve cinsiyetini belirtmeyen sekiz kişi olmak üzere toplam 187 yetişkine ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını test etmek için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi equamax döndürme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Buna göre, KMO testi 0.93 ve Barlett testi 3358,41 olarak elde edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin yetişkinlerde dört yerine beş alt boyutlu yapı gösterdiği ve açıklanan varyansın 71.93 olduğu anlaşılmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %46,1'ini, ikinci faktör toplam varyansın %11,6'sını, üçüncü faktör toplam varyansın % 5.5'ini, dördüncü faktör toplam varyansın % 4.4'ünü, beşinci faktör toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır.

Analizlere göre faktörlerin adlandırılmaları İBÖ' nün lise ve üniversite öğrencileri için kullanılan formuna benzer olarak gerçekleştirilmiştir. Dokuz maddeden oluşan ilk faktör temel beceriler ve kendini ifade etme (TB-KİE) olarak adlandırılmıştır. Maddelerden bazılarına "duygularımı rahatlıkla dile getirebilirim", "karşımdakini dinlerken onu anladığımı uygun bir dille ifade ederim" ve "birisini dinlerken söylenenlerin altında yatan duyguları anlayabilirim" verilebilir. İkinci faktör iletişime özen gösterme (İÖG) olarak adlandırılmıştır ve beş maddeden oluşmaktadır. "Başkaları konuşurken yanıt vermeden önce onların sözlerini bitirmelerini beklerim" ve "birileriyle konuşurken onları rahatsız edebilecek kadar yakınlarında olmamaya özen gösteririm" bu faktördeki maddelere örnek olarak verilebilir. İlişki kurmaya isteklilik (İKİ) olarak adlandırılan üçüncü faktör üç maddeden oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddelerden birisi "ilişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım" biçimindedir. Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOI) adındaki dördüncü boyut beş maddeden oluşmaktadır. Örnek maddelerden ilki "birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım." diğeri "konuşmaları dinlerken, içerikle yüz ifadesinin ya da beden duruşunun uyumun dikkat ederim" biçimindedir. Son faktör olan iletişim ilkelerine uyma (İİU), üç maddeden oluşmaktadır ve "insanları oldukları gibi kabul ederim" maddelerden birisidir.

Ölçeğin değerlendirilmesi 5'li likert formunda; 1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her zaman biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmış olup 25 maddeden oluşmuştur.

3.2.3. Problem Çözme Becerisi Envanteri

Bu envanter araştırmaya katılan bireylerin problem çözme becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla Heppner ve Petersen (1982), tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışması Şahin ve Heppner (1993), tarafından yapılan "Problem Çözme Envanteri (PÇBE)" kullanılacaktır, (Ek 5).

Problem Çözme Envanteri aceleci, düşünen, kaçıngan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşımlar olarak altı alt boyuttan oluşmaktadır.

Aceleci Yaklaşım: 13,14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32

Düşünen Yaklaşım: 18, 20, 31, 33, 35

Kaçıngan Yaklaşım: 1, 2, 3, 4

Değerlendirici Yaklaşım: 6, 7, 8

Kendine Güvenli Yaklaşım: 5, 11, 23, 24, 27, 28, 34

Planlı Yaklaşım: 10, 12, 16, 19

Bazı maddelerin (1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 34) puanlaması ters olarak yapılır. 9. 22. ve 29. maddeler puanlamaya alınmaz. Ölçekten alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişir. Ölçekten alınan puanın fazla olması, kişinin problem çözme becerisi konusunda kendini yetersiz gördüğü anlamına gelir. Toplam elde edilen puanların az olması ise kişinin kendisini problem çözme konusunda yeterli bulduğuna işarettir. Alt boyutlarda puanlama, olumlu- istendik olarak nitelendirilebilecek alt boyutlarda (kendine güvenli yaklaşım, düşünen yaklaşım, planlı yaklaşım, değerlendirici yaklaşım) elde edilen puan ne kadar düşükse, o alt boyutlar o kadar çok kullanılıyor demektir. Olumsuz- etkisiz olarak nitelendirilebilecek alt boyutlarda (kaçıngan ve aceleci yaklaşım) ise elde edilen puan ne kadar düşükse alt boyutların kullanılma sıklığı da o kadar az demektir.

Ölçeğin değerlendirmesi 6'lı Likert formunda; 1- Tamamen katılıyorum, 2-Kısmen katılıyorum, 3-Çok az katılıyorum, 4-Çok az katılmıyorum, 5-Kısmen katılmıyorum, 6-Tamamen katılmıyorum biçiminde düzenlemiş ve puanlanmış olup 35 maddeden oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

İstatistiksel analiz aşamasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Verilerin analizinde;

İletişim beceri düzeylerinin ve problem çözme beceri düzeylerinden elde edilen verilerin uygunluğunun belirlenmesinde Skewness ve Kurtosis normallik dağılım testleri,

Normal dağılım için T-Test ve One Way Anova Testleri ve gruplar arasındaki farkı belirlemek için Post-Hoc Scheffe Testi kullanılmıştır.

Normal olmayan dağılımlar için ise Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri kullanılmış, gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Hypothesis Test Summary Testi kullanılmıştır.

Aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak için Çok Yönlü Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz Testine bakılmıştır.

Tablo 3.1 İBÖ alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler

	N	$\overline{X}$	**Ss**	**Skewness**	**Kurtosis**	**Min.**	**Max.**
Temel beceriler ve kendini ifade etme	700	39.13	3.55	-.50	-.29	28.00	45.00
İletişime Özen Gösterme	700	22.62	2.09	-1.15	1.49	13.00	25.00
İlişki kurmaya İsteklilik	700	12.82	1.75	-.98	.15	6.00	15.00
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	700	22.79	1.94	-1.04	1.19	14.00	25.00
İletişim İlkelerine Uyma	700	12.67	1.46	-.43	-.04	8.00	15.00

Tablo 3.1' de İletişim becerileri ölçeği alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık testi ile test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması arzulanmaktadır. Bununla birlikte -2 ile +2 arasındaki değerlerin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ifade edilmektedir (Karaatlı, 2006; Kunnan, 1998). Ölçeklerdeki maddelerin çarpıklık skorlarının-1.153 ile -.438 arasında, basıklık skorlarının

ise -.294 ile 1.493 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Buradan hareketle verilerin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3.2 İBÖ ve PÇE alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi bulguları

	Alt Boyutlar	Güvenilirlik alfa Katsayısı (α)
İletişim Ölçeği	Temel Beceriler Ve Kendini İfade Etme	0.71
	İletişime Özen Gösterme	0.62
	İlişki Kurmaya İsteklilik	0.61
	Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	0.64
	İletişim İlkelerine Uyma	0.64
Problem Çözme	Aceleci Yaklaşım	0.76
	Düşünen Yaklaşım	0.89
	Kaçıngan Yaklaşım	0.83
	Değerlendirici Yaklaşım	0.85
	Kendine Güvenli Yaklaşım	0.75
	Planlı Yaklaşım	0.87

Tablo 3.2. incelendiğinde iletişim ve problem çözme beceri ölçeği güvenilirlik alfa katsayıları bakımından yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma verilerinin analizleri SPSS for Windows 21.00 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Araştırma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Araştırma grubunun demografik özelliklerine göre bulguları

		N	%
Cinsiyet	Erkek	461	65.9
	Kadın	239	34.1
Medeni Durum	Evli	394	56.3
	Bekar	306	43.7
Yaş	30 yaş ve -	309	44.1
	31 - 40	282	33.1
	41 - 50	108	15.4
	51yaş ve +	51	7.3
Görev Yaptığınız Öğretim kurumunuz?	Devlet Okulu	647	92.4
	Özel Okul	53	7.6
Görev Yaptığınız Öğretim Kademeniz?	Ortaokul	376	53.7
	Lise	324	46.3
Öğretmenlikteki Mesleki Yılınız?	10 Yıl ve -	337	48.1
	11-20	196	28.0
	21 yıl ve +	167	23.9
Görev Yaptığınız Yaşam Bölgeniz?	Köy/Belde	130	18.6
	İlçe	274	39.1
	Şehir (İl)	172	24.6
	Büyükşehir	124	17.7
Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder?	İçine Kapanık	9	1.3
	Az Konuşan	124	17.7
	Konuşan	546	78.0
	Hiç Susmayan	21	3.0
Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?	Zümre Arkadaşları	521	74.4
	Maarif Müfettişleri	4	0.6
	Okul İdaresi	111	15.9
	Diğer Öğretmenler	64	9.1
Derse başlamadan önce öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz?	Bazen	80	11.4
	Evet	620	88.6
Kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?	Hayır	3	0.4
	Bazen	69	9.9
	Evet	628	89.7
Toplam		700	100.0

Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların 461 (%65.9)'unun erkek ve 239 (%34.1)'nun ise kadın olduğu görülmektedir. 394'ü (%56.3) evli iken, 306'sı (%43.7) da bekârdır. Yaş aralıklarına bakıldığında 309'u (%44.1) 30 yaş ve altı, 282'si (%33.1) 31-40, 108'i (%15.4) 41-50, 51'i (%7.3) 51 ve üzeri yaşındadır. Katılımcıların görev yaptıkları

öğretim kurumlarına bakıldığında 647'si (%92.4) devlet okullarında, 53'ü (%7.6) özel okullarda görev yapmaktadır. Görev yaptıkları öğretim kademelerine bakıldığında 376'sı (%53.7) ortaokulda, 324'ü (46.3) liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlikteki mesleki yıllarına bakıldığında 337'si (%48.1) 10 yıl ve altı, 196'sı (%28.0) 11-20 yıl, 167'si (%23.9) 21 yıl ve daha üzeridir. Katılımcıların görev yaptığı yaşam bölgeleri incelendiğinde, 130'u (%18.6) köy/belde, 274'ü (%39.1) ilçe, 172'si (%24.6) şehir (il), 124'ü (17.7) büyükşehirlerde görev yapmaktadır. Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder değişkeni incelendiğinde 9'u (%1.3) içine kapanık, 124'ü (%17.7) az konuşan, 546'sı (%78.0) konuşan, 21'i (%3.0) hiç susmayan yanıtını vermiştir. Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz değişkeni incelendiğinde ise 521'i (%74.4) zümre arkadaşlarından, 4'ü (%0.6) maarif müfettişlerinden, 111'i (%15.9) okul idaresinden, 64'ü (%9.1) ise diğer öğretmenlerden yanıtını vermiştir. Katılımcıların öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz? değişkeni incelendiğinde 80'i (%11.4) bazen, 620'si (%88.6) evet yanıtını vermiştir. Kendinizi öğrenciye yakın hissettiriyor musunuz? değişkeni incelendiğinde ise katılımcıların 3'ü (%0.4) hayır, 69'u (%9.9) bazen, 628'i (%89.7) ise evet seçeneği olduğunu belirtmiştir.

4.2. Araştırma Grubunun İletişim Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. İBÖ-YF alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler

	N	$\overline{X}$	Ss	Skewness	Kurtosis	Min.	Max.
Temel beceriler ve kendini ifade etme	700	39.13	3.55	-.50	-.29	28.00	45.00
İletişime Özen Gösterme	700	22.62	2.09	-1.15	1.49	13.00	25.00
İlişki kurmaya İsteklilik	700	12.82	1.75	-.99	.150	6.00	15.00
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	700	22.79	1.94	-1.04	1.19	14.00	25.00
İletişim İlkelerine Uyma	700	12.67	1.46	-.43	-.036	8.00	15.00

Tablo 4.2 katılımcıların iletişim becerileri ölçeği toplam ve alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistiklerinde iletişim beceri düzey puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırma kapsamına alınan katılımcıların iletişim beceri ölçeği alt boyutlarından temel beceriler ve kendini ifade etme puan ortalaması Ort.=39.13, iletişime özen gösterme puan ortalaması Ort.=22.62, ilişki kurmaya isteklilik puan ortalaması Ort.=12.82, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim puan ortalaması Ort.=22.78 ve iletişim

ilkelerine uyma puan ortalaması Ort.=12.67 ile orta düzeyin üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3. Cinsiyet değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları

		N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Temel Beceriler Ve Kendini İfade Etme	Erkek	461	39.44	3.57	3.19	**.002***
	Kadın	239	38.54	3.43		
İletişime Özen Gösterme	Erkek	461	22.69	2.09	1.24	.214
	Kadın	239	22.49	2.08		
İlişki Kurmaya İsteklilik	Erkek	461	12.99	1.66	3.50	**.000***
	Kadın	239	12.50	1.88		
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Erkek	461	22.80	1.94	.25	.802
	Kadın	239	22.76	1.95		
İletişim İlkelerine Uyma	Erkek	461	12.77	1.46	2.24	**.025***
	Kadın	239	12.50	1.43		

* p<.05

Tablo 4.3 katılımcıların "Cinsiyet" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği alt boyutlarına ilişkin T-Testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, temel beceriler ve kendini ifade etme alt boyutu puan ortalaması erkek katılımcıların $\overline{X}$ = 39.44, kadın katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 38.54, iletişime özen gösterme alt boyutu puan ortalaması erkek katılımcıların $\overline{X}$ = 22.69, kadın katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 22.48, ilişki kurmaya isteklilik alt boyutu puan ortalaması erkek katılımcıların $\overline{X}$ = 12.99, kadın katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 12.50, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutu puan ortalaması erkek katılımcıların $\overline{X}$ = 22.80, kadın katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 22.76 ve iletişim ilkelerine uyma alt boyutu puan ortalaması erkek katılımcıların $\overline{X}$ = 12.76, kadın katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 12.50 olarak elde edilmiştir.

Katılımcıların temel beceriler ve kendini ifade etme, ilişki kurmaya isteklilik ve iletişim ilkelerine uyma beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken ($p<0.05$). İletişime özen gösterme ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4.4. Medeni durum değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları

		N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Temel Beceriler Ve Kendini İfade Etme	Evli	394	39.29	3.63	1.33	.185
	Bekâr	306	38.93	3.43		
İletişime Özen Gösterme	Evli	394	22.63	2.01	.140	.888
	Bekâr	306	22.60	2.18		
İlişki Kurmaya İsteklilik	Evli	394	12.81	1.82	-.115	.909
	Bekâr	306	12.83	1.66		
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Evli	394	22.79	1.91	.140	.889
	Bekar	306	22.77	1.98		
İletişim İlkelerine Uyma	Evli	394	12.67	1.44	-.162	.871
	Bekâr	306	12.68	1.49		

* p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde **"**medeni durum" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği toplam ve alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0.05).

Tablo 4.5. Yaş değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları

	f. x ve ss Değerleri				**One-Way Anova Sonuç**			
	Grup	**N**	**Ort.**	**Ss**	**Var. K.**	**Sd**	**F**	**p**
Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme	30 ve -	309	38.97	3.77	**G. Arası**	3	1.280	.280
	31-40 Yaş	232	39.21	3.43	**G. İçi**	696		
	41-50 Yaş	108	39.65	2.99	**Toplam**	699		
	51 ve +	51	38.69	3.70				
İletişime Özen Gösterme	30 ve -	309	22.61	2.27	**G. Arası**	3	.373	.773
	31-40 Yaş	232	22.64	1.97	**G. İçi**	696		
	41-50 Yaş	108	22.72	1.81	**Toplam**	699		
	51 ve +	51	22.35	1.98				
İlişki Kurmaya İsteklilik Etkin	30 ve -	309	12.84	1.72	**G. Arası**	3	1.606	.187
	31-40 Yaş	232	12.84	1.75	**G. İçi**	696		
	41-50 Yaş	108	12.97	1.69	**Toplam**	699		
	51 ve +	51	12.33	2.04				
Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	30 ve -	309	22.79	2.10	**G. Arası**	3	1.640	.179
	31-40 Yaş	232	22.62	1.88	**G. İçi**	696		
	41-50 Yaş	108	23.12	1.66	**Toplam**	699		
	51 ve +	51	22.76	1.64				
İletişim İlkelerine Uyma	30 ve -	309	12.77	1.54	**G. Arası**	3	1.257	.288
	31-40 Yaş	232	12.62	1.32	**G. İçi**	696		
	41-50 Yaş	108	12.66	1.46	**Toplam**	699		
	51 ve +	51	12.37	1.51				

* p<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların iletişim beceri ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının "Yaş" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one-way anova) bulgularında iletişim becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.6. Görev yaptığınız öğretim kurumunuz? değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Temel Beceriler Ve Kendini İfade Etme	Devlet Okulu	647	39.20	3.42	1.74	.083
	Özel Okul	53	38.32	4.79		
İletişime Özen Gösterme	Devlet Okulu	647	22.68	1.98	3.01	**.003***
	Özel Okul	53	21.79	3.03		
İlişki Kurmaya İsteklilik	Devlet Okulu	647	12.87	1.73	2.75	**.006***
	Özel Okul	53	12.19	1.93		
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Devlet Okulu	647	22.83	1.88	2.25	**.025***
	Özel Okul	53	22.21	2.53		
İletişim İlkelerine Uyma	Devlet Okulu	647	12.69	1.45	.947	.344
	Özel Okul	53	12.49	1.55		

* p<.05

Tablo 4.6 katılımcıların "Görev yaptığınız öğretim kurumunuz?" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, temel beceriler ve kendini ifade etme alt boyutu puan ortalaması devlet okulunda görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 39.20, özel okulda görev yapan katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 38.32, iletişime özen gösterme alt boyutu puan ortalaması devlet okulunda görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.68, özel okulda görev yapan katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 21.79, ilişki kurmaya isteklilik alt boyutu puan ortalaması devlet okulunda görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.87, özel okulda görev yapan katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 12.19, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutu puan ortalaması devlet okulunda görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.83, özel okulda görev yapan katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 22.21 ve iletişim ilkelerine uyma alt boyutu puan ortalaması devlet okulunda görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.69, özel okulda görev yapan katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 12.49 olarak elde edilmiştir.

Katılımcıların iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, iletişim ilkelerine uyma ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken (p<0.05). Temel beceriler ve kendini ifade etme puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0.05.

Tablo 4.7. Görev yaptığınız öğretim kademeniz? değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t	p
Temel Beceriler ve Kendini İfade Etme	Ortaokul	376	38.89	3.55	-1.92	.054
	Lise	324	39.41	3.53		
İletişime Özen Gösterme	Ortaokul	376	22.56	2.11	-.84	.403
	Lise	324	22.69	2.06		
İlişki Kurmaya İsteklilik	Ortaokul	376	12.75	1.75	-1.16	.245
	Lise	324	12.90	1.75		
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Ortaokul	376	22.75	1.91	-.52	.602
	Lise	324	22.82	1.97		
İletişim İlkelerine Uyma	Ortaokul	376	12.69	1.42	.36	.716
	Lise	324	12.65	1.50		

* p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde katılımcıların "Görev yaptığınız öğretim kademeniz?" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği toplam ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları iletişim beceri ölçeği toplam ve alt boyut bulgularında iletişim becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.8. Öğretmenlikteki mesleki yılınız? değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları

f. x ve ss Değerleri					One-Way Anova Sonuç				
	Grup	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Var. K.**	**Sd**	**F**	**p**	**Fark**
Temel beceriler ve kendini ifade etme	10 Yıl ve -	337	38.92	3.90	**G. Arası**	2	3.184	**.042***	1-2
	11-20 Yıl	196	39.67	3.04	**G. İçi**	697			
	21 Yıl ve +	167	38.92	3.30	**Toplam**	699			
İletişime Özen Gösterme	10 Yıl ve -	337	22.52	2.31	**G. Arası**	2	3.446	**.032***	1-2
	11-20 Yıl	196	22.94	1.82	**G. İçi**	697			
	21 Yıl ve +	167	22.44	1.85	**Toplam**	699			
İlişki kurmaya İsteklilik	10 Yıl ve -	337	12.72	1.72	**G. Arası**	2	6.955	**.001***	1-2
	11-20 Yıl	196	13.20	1.62	**G. İçi**	697			3-2
	21 Yıl ve +	167	12.58	1.90	**Toplam**	699			
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	10 Yıl ve -	337	22.59	2.13	**G. Arası**	2	5.234	**.006***	1-2
	11-20 Yıl	196	23.15	1.73	**G. İçi**	697			
	21 Yıl ve +	167	22.74	1.69	**Toplam**	699			
İletişim İlkelerine Uyma	10 Yıl ve -	337	12.71	1.64	**G. Arası**	2	2.406	.091	
	11-20 Yıl	196	12.79	1.19	**G. İçi**	697			
	21 Yıl ve +	167	12.47	1.33	**Toplam**	699			

* p<0.05

Tablo 4.8 katılımcıların "Öğretmenlikteki mesleki yılınız" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği alt boyutlarına ilişkin One-Way Anova testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme

sonucunda, temel beceriler ve kendini ifade etme alt boyutu puan ortalaması 10 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.92, 11 yıl ve 20 yıl arası görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 39.67 ve 21 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.92, iletişime özen gösterme alt boyutu puan ortalaması 10 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.72, 11 yıl ve 20 yıl arası görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 13.20 ve 21 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.58, ilişki kurmaya isteklilik alt boyutu puan ortalaması 10 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.92, 11 yıl ve 20 yıl arası görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 39.67 ve 21 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.92, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutu puan ortalaması 10 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.92. 11 yıl ve 20 yıl arası görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 39.67 ve 21 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.92 ve iletişim ilkelerine uyma alt boyutu puan ortalaması 10 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.92, 11 yıl ve 20 yıl arası görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 39.67 ve 21 yıl ve üzeri görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.92 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, iletişim ilkelerine uyma ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) iken iletişim ilkelerine uyma puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4.9. Görev yaptığınız yaşam bölgeniz? değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları

f. x ve ss Değerleri					One-Way Anova Sonuç				
	Grup	**N**	**Ort.**	**Ss**	**Var. K.**	**Sd**	**F**	**p**	
Temel beceriler ve kendini ifade etme	Köy/Belde	130	38.15	3.48	**G. Arası**	3	8.312	**.000***	1-2 1-3
	İlçe	274	39.80	3.56	**G. İçi**	696			
	Şehir (İl)	172	39.27	3.42	**Toplam**	699			
	Büyükşehir	124	38.49	3.46					
İletişime Özen Gösterme	Köy/Belde	130	22.37	1.87	**G. Arası**	3	1.827	.141	
	İlçe	274	22.78	2.17	**G. İçi**	696			
	Şehir (İl)	172	22.67	2.05	**Toplam**	699			
	Büyükşehir	124	22.40	2.14					
İlişki kurmaya İsteklilik	Köy/Belde	130	12.59	1.81	**G. Arası**	3	2.981	**.031***	1-2
	İlçe	274	13.03	1.64	**G. İçi**	696			
	Şehir (İl)	172	12.86	1.73	**Toplam**	699			
	Büyükşehir	124	12.56	1.90					
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Köy/Belde	130	22.76	1.80	**G. Arası**	3	1.175	.318	
	İlçe	274	22.90	2.05	**G. İçi**	696			
	Şehir (İl)	172	22.56	1.86	**Toplam**	699			
	Büyükşehir	124	22.85	1.91					
İletişim İlkelerine Uyma	Köy/Belde	130	12.67	1.40	**G. Arası**	3	3.700	**.012***	2-3
	İlçe	274	12.84	1.51	**G. İçi**	696			
	Şehir (İl)	172	12.37	1.46	**Toplam**	699			
	Büyükşehir	124	12.73	1.35					

*p<0.05

Tablo 4.9 katılımcıların "Görev yaptığınız yaşam bölgeniz" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği alt boyutlarına ilişkin One-Way Anova testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, temel beceriler ve kendini ifade etme alt boyutu puan ortalaması köy / belde de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.15, ilçe de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 39.80, şehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 39.27 ve büyükşehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.49, iletişime özen gösterme alt boyutu puan ortalaması köy / belde de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.36, ilçe de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.80, şehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.67 ve büyükşehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.40, ilişki kurmaya isteklilik alt boyutu puan ortalaması köy / belde de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.59, ilçe de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 13.02, şehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.86 ve büyükşehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.56, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutu puan ortalaması Köy / belde de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.76, ilçe de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.90, şehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.56 ve büyükşehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.85 ve İletişim İlkelerine Uyma alt boyutu puan ortalaması Köy/belde de görev yapan

katılımcıların $\overline{X}$ = 12.67, ilçe de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.83, şehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.37 ve büyükşehir de görev yapan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.73 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların temel beceriler ve kendini ifade etme, ilişki kurmaya isteklilik ve iletişim ilkelerine uyma puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken (p<0.05), iletişime özen gösterme ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı (p>0.05) bulunmamıştır.

Tablo 4.10. Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder? değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları

	f. x ve ss Değerleri				***One-Way Anova Sonuç***				
	Grup	**N**	**Ort.**	**Ss**	**Var. K.**	**Sd**	**F**	**p**	**Fark**
Temel beceriler ve kendini ifade etme	İçine Kapanık	9	38.00	2.87	**G. Arası**	3	2.396	.067	
	Az Konuşan	124	38.52	3.96	**G. İçi**	696			
	Konuşan	546	39.32	3.42	**Toplam**	699			
	Hiç Susmayan	21	38.38	4.03					
İletişime Özen Gösterme	İçine Kapanık	9	20.78	2.28	**G. Arası**	3	4.308	**.005***	1-3
	Az Konuşan	124	22.27	2.27	**G. İçi**	696			
	Konuşan	546	22.74	2.01	**Toplam**	699			
	Hiç Susmayan	21	22.33	2.27					
İlişki kurmaya İsteklilik	İçine Kapanık	9	10.78	1.39	**G. Arası**	3	13.593	**.000***	2-3 2-4
	Az Konuşan	124	12.12	1.99	**G. İçi**	696			
	Konuşan	546	13.00	1.64	**Toplam**	699			
	Hiç Susmayan	21	13.19	1.69					
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	İçine Kapanık	9	22.67	1.12	**G. Arası**	3	5.207	**.001***	2-3
	Az Konuşan	124	22.19	2.24	**G. İçi**	696			
	Konuşan	546	22.93	1.86	**Toplam**	699			
	Hiç Susmayan	21	22.52	1.63					
İletişim İlkelerine Uyma	İçine Kapanık	9	13.22	.83	**G. Arası**	3	.906	.438	
	Az Konuşan	124	12.53	1.71	**G. İçi**	696			
	Konuşan	546	12.70	1.39	**Toplam**	699			
	Hiç Susmayan	21	12.57	1.63					

*p<0.05

Tablo 4.10 katılımcıların "Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder?" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği alt boyutlarına ilişkin One-Way Anova testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, temel beceriler ve kendini ifade etme alt boyutu puan ortalaması içine kapanık olan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.00, az konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 38.00, konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 39.32 ve hiç susmayın katılımcıların $\overline{X}$ = 38.38, iletişime özen gösterme alt boyutu puan ortalaması içine kapanık olan katılımcıların $\overline{X}$ = 20.78, az konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.27, konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.74 ve hiç susmayın katılımcıların $\overline{X}$ = 22.33, ilişki kurmaya isteklilik alt boyutu puan ortalaması içine kapanık olan katılımcıların $\overline{X}$ = 10.78, az konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.12, konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 13.00 ve hiç susmayın katılımcıların $\overline{X}$ = 13.19, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutu puan ortalaması içine kapanık olan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.67, az konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.18, konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 22.93 ve hiç susmayın katılımcıların $\overline{X}$ = 22.52 ve iletişim ilkelerine uyma alt boyutu puan ortalaması içine kapanık olan katılımcıların $\overline{X}$ = 13.22, az konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.53, konuşan katılımcıların $\overline{X}$ = 12.70 ve hiç susmayın katılımcıların $\overline{X}$ = 12.57 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların ilişki kurmaya isteklilik, iletişime özen gösterme ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) iken, temel beceriler ve kendini ifade etme ve iletişim ilkelerine uyma puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.11. Karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz? değişkeni İBÖ-YF Anova testi bulguları

	f. x ve ss Değerleri				One-Way Anova Sonuç				
Puan	**Grup**	**N**	**Ort.**	**Ss**	**Var. K.**	**Sd**	**F**	**p**	**fark**
Temel beceriler ve kendini ifade etme	Zümre Arkadaşları	521	39.36	3.39	**G. Arası**	3	4.018	**.008***	**1-3**
	Maarif Müfettişleri	4	40.50	1.29	**G. İçi**	696			
	Okul İdaresi	111	38.12	3.78	**Toplam**	699			
	Diğer Öğretmenler	64	38.98	4.12					
İletişime Özen Gösterme	Zümre Arkadaşları	521	22.75	1.97	**G. Arası**	3	2.971	**.031***	**1-3**
	Maarif Müfettişleri	4	22.25	1.50	**G. İçi**	696			
	Okul İdaresi	111	22.23	2.35	**Toplam**	699			
	Diğer Öğretmenler	64	22.19	2.42					
İlişki kurmaya İsteklilik	Zümre Arkadaşları	521	12.95	1.69	**G. Arası**	3	4.495	**.004***	**1-3**
	Maarif Müfettişleri	4	12.50	2.38	**G. İçi**	696			
	Okul İdaresi	111	12.31	1.87	**Toplam**	699			
	Diğer Öğretmenler	64	12.66	1.90					
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Zümre Arkadaşları	521	22.86	1.88	**G. Arası**	3	2.295	.077	
	Maarif Müfettişleri	4	21.00	4.76	**G. İçi**	696			
	Okul İdaresi	111	22.68	1.95	**Toplam**	699			
	Diğer Öğretmenler	64	22.42	2.09					
İletişim İlkelerine Uyma	Zümre Arkadaşları	521	12.68	1.42	**G. Arası**	3	.299	.826	
	Maarif Müfettişleri	4	12.00	2.16	**G. İçi**	696			
	Okul İdaresi	111	12.66	1.56	**Toplam**	699			
	Diğer Öğretmenler	64	12.66	1.58					

*p<0.05

Tablo 4.11 katılımcıların "Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği alt boyutlarına ilişkin One-Way Anova testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, Temel beceriler ve kendini ifade etme alt boyutu puan ortalaması zümre arkadaşlarından yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 39.36, maarif müfettişlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 40.50, okul idaresinden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 38.12 ve diğer öğretmenlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 38.98, iletişime özen gösterme alt boyutu puan ortalaması zümre arkadaşlarından yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 22.75, maarif müfettişlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 22.25, okul idaresinden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 22.23 ve diğer öğretmenlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 22.19, ilişki kurmaya isteklilik alt boyutu puan ortalaması zümre arkadaşlarından yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.95, maarif müfettişlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.50, okul idaresinden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.31 ve diğer öğretmenlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.66, etkin dinleme ve sözel

olmayan iletişim alt boyutu puan ortalaması zümre arkadaşlarından yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 22.86, maarif müfettişlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 21.00, okul idaresinden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 22.67 ve diğer öğretmenlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 22.42 ve iletişim ilkelerine uyma alt boyutu puan ortalaması zümre arkadaşlarından yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.68, maarif müfettişlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.00. okul idaresinden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.66 ve diğer öğretmenlerden yardım isteyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.66 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) iken ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.12. Öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz? değişkeni İBÖ-YF T-testi bulguları

		N	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Temel beceriler ve kendini ifade etme	Bazen	80	38.04	3.67	-2.952	**.003***
	Evet	620	39.27	3.51		
İletişime Özen Gösterme	Bazen	80	22.35	2.32	-1.218	.224
	Evet	620	22.65	2.05		
İlişki kurmaya İsteklilik	Bazen	80	12.16	1.93	-3.606	**.000***
	Evet	620	12.91	1.71		
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Bazen	80	22.23	2.07	-2.748	**.006***
	Evet	620	22.85	1.91		
İletişim İlkelerine Uyma	Bazen	80	12.23	1.59	-2.937	**.003***
	Evet	620	12.73	1.43		

*p<0.05

Tablo 4.12 katılımcıların "Öğretim programına başlamadan önce öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz?" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği alt boyutlarına ilişkin T-testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, temel beceriler ve kendini ifade etme alt boyutu puan ortalaması bazen sohbet eden katılımcıların $\overline{X}$ = 38.04, evet sohbet ederim diyen katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 39.27, iletişime özen gösterme alt boyutu puan ortalaması bazen sohbet eden katılımcıların $\overline{X}$ = 22.35, evet sohbet ederim diyen katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 22.65, ilişki kurmaya isteklilik alt boyutu puan ortalaması bazen sohbet eden katılımcıların $\overline{X}$ = 12.16, evet sohbet ederim diyen katılımcılar için ise

$\overline{X}$ = 12.91, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutu puan ortalaması bazen sohbet eden katılımcıların $\overline{X}$ = 22.22, evet sohbet ederim diyen katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 22.85, iletişim ilkelerine uyma alt boyutu puan ortalaması bazen sohbet eden katılımcıların $\overline{X}$ = 12.22, evet sohbet ederim diyen katılımcılar için ise $\overline{X}$ = 12.73 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların, temel beceriler ve kendini ifade etme, ilişki kurmaya isteklilik, iletişim ilkelerine uyma ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken (p<0.05), iletişime özen gösterme puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0.05).

Tablo 4.13. Kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz? değişkeni İBÖ-YF Anova test bulguları

f. x ve ss Değerleri					***One-Way Anova Sonuç***				
	Grup	**N**	**Ort.**	**Ss**	**Var. K.**	**Sd**	**F**	**p**	**Fark**
Temel beceriler ve kendini ifade etme	Hayır	3	35.67	7.64	**G. Arası**	2	26.369	**.000***	3-2
	Bazen	69	36.39	4.12	**G. İçi**	697			
	Evet	628	39.45	3.32	**Toplam**	699			
İletişime Özen Gösterme	Hayır	3	20.33	6.35	**G. Arası**	2	28.452	**.000***	3-2
	Bazen	69	20.96	2.92	**G. İçi**	697			
	Evet	628	22.81	1.85	**Toplam**	699			
İlişki kurmaya İsteklilik	Hayır	3	12.33	3.06	**G. Arası**	2	27.082	**.000***	3-2
	Bazen	69	11.41	1.97	**G. İçi**	697			
	Evet	628	12.98	1.65	**Toplam**	699			
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Hayır	3	21.00	4.00	**G. Arası**	2	18.564	**.000***	3-2
	Bazen	69	21.52	2.48	**G. İçi**	697			
	Evet	628	22.92	1.81	**Toplam**	699			
İletişim İlkelerine Uyma	Hayır	3	12.00	.00	**G. Arası**	2	22.750	**.000***	3-2
	Bazen	69	11.59	1.60	**G. İçi**	697			
	Evet	628	12.79	1.39	**Toplam**	699			

*p<0.05

Tablo 4.13 katılımcıların "Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenine göre iletişim beceri ölçeği alt boyutlarına ilişkin One-Way Anova testi sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, temel beceriler ve kendini ifade etme alt boyutu puan ortalaması öğrenciye yakın hissettiremeyen katılımcıların $\overline{X}$ = 35.67, bazen yakın hissettirebilen katılımcıların $\overline{X}$ = 36.39 ve yakın hissettiren katılımcıların $\overline{X}$ = 39.45, iletişime özen gösterme alt boyutu puan ortalaması öğrenciye yakın hissettiremeyen

katılımcıların $\overline{X}$ = 20.33, bazen yakın hissettire bilen katılımcıların $\overline{X}$ = 20.96 ve yakın hissettiren katılımcıların $\overline{X}$ = 22.81, ilişki kurmaya İsteklilik alt boyutu puan ortalaması öğrenciye yakın hissettiremeyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.33, bazen yakın hissettire bilen katılımcıların $\overline{X}$ = 11.40 ve yakın hissettiren katılımcıların $\overline{X}$ = 12.98, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutu puan ortalaması öğrenciye yakın hissettiremeyen katılımcıların $\overline{X}$ = 21.00, bazen yakın hissettire bilen katılımcıların $\overline{X}$ = 21.52 ve yakın hissettiren katılımcıların $\overline{X}$ = 22.93, iletişim ilkelerine uyma alt boyutu puan ortalaması öğrenciye yakın hissettiremeyen katılımcıların $\overline{X}$ = 12.00, bazen yakın hissettire bilen katılımcıların $\overline{X}$ = 11.59 ve yakın hissettiren katılımcıların $\overline{X}$ = 12.79 olarak bulunmuştur. Katılımcıların etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, iletişim ilkelerine uyma beceri temel beceriler, kendini ifade etme, iletişime özen gösterme ve ilişki kurmaya isteklilik beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) bulunmamıştır.

4.3. Araştırma Grubunun Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.14. PÇE alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler

	N	$\overline{X}$	Ss	Skewness	Kurtosis	Min.	Max.
Aceleci Yaklaşım	700	20.84	6.09	1.511	3.809	9.00	51.00
Düşünen Yaklaşım	700	10.86	5.06	1.938	3.598	5.00	30.00
Kaçıngan Yaklaşım	700	7.19	3.63	1.707	3.702	4.00	24.00
Değerlendirici Yaklaşım	700	7.22	3.19	1.466	2.062	3.00	18.00
Kendine Güvenli Yaklaşım	700	12.26	5.62	1.716	2.356	6.00	31.00
Planlı Yaklaşım	700	8.10	4.38	1.706	2.619	4.00	24.00

Tablo 4.14'e bakıldığında problem çözme ölçeğine ilişkin Skewness ve Kurtosis normallik test sonuçlarına göre problem çözme ölçeği alt boyutlarına göre ($p<.05$) olduğu için normal dağılıma uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Problem çözme ölçeği alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan katılımcıların problem çözme ölçeği alt boyutlarından aceleci yaklaşım puan ortalamaları Ort.=20.84 ile orta düzeyin altında olduğu, düşünen yaklaşım puan ortalamaları Ort.=10.86 ile orta düzeyin altında olduğu, kaçıngan yaklaşım puan ortalamaları Ort.=7.19 ile orta düzeyde olduğu, değerlendirici yaklaşım puan ortalamaları Ort.=7.22 ile orta düzeyin üzerinde olduğu,

kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları Ort.=10.86 ile orta düzeyin altında olduğu, kendine güvenli yaklaşım puan ortalamaları Ort.=12.26 ile orta düzeyin altında olduğu ve planlı yaklaşım puan ortalamaları Ort.=8.10 ile orta düzeyin altında olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4.15. Cinsiyetiniz? değişkeni PÇE Mann-Whitney U test bulguları

	Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**Z**	**p**
Aceleci Yaklaşım	Erkek	461	354.94	163629.00	53041.000	-.809	.418
	Kadın	239	341.93	81721.00			
Düşünen Yaklaşım	Erkek	461	352.52	162513.50	54156.500	-.371	.711
	Kadın	239	346.60	82836.50			
Kaçıngan Yaklaşım	Erkek	461	364.21	167899.50	48770.500	-2.531	**.011***
	Kadın	239	324.06	77450.50			
Değerlendirici Yaklaşım	Erkek	461	351.06	161839.00	54831.000	-.103	.918
	Kadın	239	349.42	83511.00			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Erkek	461	355.10	163699.00	52971.000	-.840	.401
	Kadın	239	341.64	81651.00			
Planlı Yaklaşım	Erkek	461	370.83	170950.50	45719.500	-3.723	**.000***
	Kadın	239	311.29	74399.50			

*p<0.05

Tablo 4.15 katılımcıların problem çözme alt boyutlarından "Kaçıngan yaklaşım" puanlarının katılımcıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=48770.50; p<.05). Planlı yaklaşım puanlarının katılımcıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=45719.50; p<.05). Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım "Cinsiyetiniz" değişkenine göre problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir. (p>0.05)

Tablo 4.16. Medeni durumunuz? değişkeni PÇE Mann-Whitney U test bulguları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Aceleci Yaklaşım	Evli	394	366.41	144366.00	54013.000	-2.368	**.018***
	Bekar	306	330.01	100984.00			
Düşünen Yaklaşım	Evli	394	362.16	142690.00	55689.000	-1.745	.081
	Bekar	306	335.49	102660.00			
Kaçıngan Yaklaşım	Evli	394	363.62	143266.00	55113.000	1.980	**.048***
	Bekar	306	333.61	102084.00			
Değerlendirici Yaklaşım	Evli	394	357.32	140784.00	57595.000	-1.023	.306
	Bekar	306	341.72	104566.00			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evli	394	374.35	147494.00	50885.000	-3.563	**.000***
	Bekar	306	319.79	97856.00			
Planlı Yaklaşım	Evli	394	366.28	144313.50	54065.500	-2.361	**.018***
	Bekar	306	330.18	101036.50			

*p<0.05

Tablo 4.16 katılımcıların problem çözme alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" puanlarının katılımcıların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=54013.00; p<.05). Kaçıngan yaklaşım puanlarının katılımcıların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=55113.00; p<.05). Kendine güvenli yaklaşım puanlarının katılımcıların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=50885.00; p<.05). Planlı yaklaşım puanlarının katılımcıların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=54065.00; p<.05). Düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım "Medeni Durum" değişkenine göre problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.17. Yaş değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	30 ve -	309	355.73	3	1.812	.612	-
	31-40 Yaş	232	340.47				
	41-50 Yaş	108	365.70				
	51 ve +	51	332.26				
Düşünen Yaklaşım	30 ve -	309	356.20	3	5.094	165	-
	31-40 Yaş	232	328.50				
	41-50 Yaş	108	365.49				
	51 ve +	51	384.33				
Kaçıngan Yaklaşım	30 ve -	309	350.36	3	.944	.815	-
	31-40 Yaş	232	349.66				
	41-50 Yaş	108	362.46				
	51 ve +	51	329.84				
Değerlendirici Yaklaşım	30 ve -	309	352.94	3	1.145	.766	-
	31-40 Yaş	232	357.08				
	41-50 Yaş	108	334.19				
	51 ve +	51	340.33				
Kendine Güvenli Yaklaşım	30 ve -	309	344.28	3	1.267	.737	-
	31-40 Yaş	232	348.22				
	41-50 Yaş	108	366.73				
	51 ve +	51	364.20				
Planlı Yaklaşım	30 ve -	309	349.78	3	2.078	.556	-
	31-40 Yaş	232	346.15				
	41-50 Yaş	108	372.62				
	51 ve +	51	327.79				
Toplam Problem Çözme	30 ve -	309	348.26	3	1.619	.655	-
	31-40 Yaş	232	345.68				
	41-50 Yaş	108	372.59				
	51 ve +	51	339.24				

* p<.05

Tablo 4.17 “Yaş” değişkenine göre problem çözme ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis Test bulgularında problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.18. Görev yaptığınız öğretim kurumunuz? değişkeni PÇE Mann-Whitney U test bulguları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Aceleci Yaklaşım	Devlet Okulu	647	346.92	224457.50	14829.500	-1.640	.101
	Özel Okul	53	394.20	20892.50			
Düşünen Yaklaşım	Devlet Okulu	647	342.65	221696.50	12068.500	-3.616	**.000***
	Özel Okul	53	446.29	23653.50			
Kaçıngan Yaklaşım	Devlet Okulu	647	347.73	224982.50	15354.500	-1.286	.198
	Özel Okul	53	384.29	20367.50			
Değerlendirici Yaklaşım	Devlet Okulu	647	347.42	224782.00	15154.000	-1.421	.155
	Özel Okul	53	388.08	20568.00			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Devlet Okulu	647	343.61	222317.50	12689.500	-3.168	**.002***
	Özel Okul	53	434.58	23032.50			
Planlı Yaklaşım	Devlet Okulu	647	343.75	222407.50	12779.500	-3.109	**.002***
	Özel Okul	53	432.88	22942.50			

*p<0.05

Tablo 4.18 katılımcıların problem çözme alt boyutlarından "Düşünen yaklaşım" puanlarının katılımcıların, görev yaptığınız öğretim kurumunuz? Değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=12068.50; p<.05). Kendine güvenli yaklaşım puanlarının katılımcıların, görev yaptığınız öğretim kurumunuz**?** değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=126689.50; p<.05). Planlı yaklaşım puanlarının katılımcıların "görev yaptığınız öğretim kurumunuz? " değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=12779.50; p<.05). Aceleci yaklaşım, kaçıngan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım "görev yaptığınız öğretim

kurumunuz" değişkenine göre problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.19. Görev yaptığınız öğretim kademeniz? değişkeni PÇE Mann-Whitney U test bulguları

	Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**Z**	**p**
Aceleci Yaklaşım	Ortaokul	376	352.45	132519.50	60180.500	-.275	.783
	Lise	324	348.24	112830.50			
Düşünen Yaklaşım	Ortaokul	376	366.78	137908.00	54792.000	-2.313	**.021***
	Lise	324	331.61	107442.00			
Kaçıngan Yaklaşım	Ortaokul	376	352.42	132511.50	60188.500	-.276	.783
	Lise	324	348.27	112838.50			
Değerlendirici Yaklaşım	Ortaokul	376	360.74	135638.00	57062.000	-1.458	.145
	Lise	324	338.62	109712.00			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Ortaokul	376	357.14	134286.50	58413.500	-.942	.346
	Lise	324	342.79	111063.50			
Planlı Yaklaşım	Ortaokul	376	369.49	138926.50	53773.500	-2.697	**.007***
	Lise	324	328.47	106423.50			

* p<.05

Tablo 4.19 katılımcıların problem çözme alt boyutlarından "Düşünen yaklaşım" puanlarının katılımcıların "görev yaptığınız öğretim kademeniz?" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=54792.00; p<.05). Planlı yaklaşım puanlarının katılımcıların "görev yaptığınız öğretim kademeniz?" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=53773.50; p<.05). Aceleci yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım "görev yaptığınız öğretim kademeniz" değişkenine göre problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.20. Öğretmenlikteki mesleki yılınız? değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X2	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	10 Yıl ve -	337	370.29	2	6.367	**.041***	**3-1**
	11-20 Yıl	196	335.43				**3-2**
	21 Yıl ve +	167	328.26				**2-1**
Düşünen Yaklaşım	10 Yıl ve -	337	369.29	2	5.784	.055	
	11-20 Yıl	196	330.27				
	21 Yıl ve +	167	336.33				
Kaçıngan Yaklaşım	10 Yıl ve -	337	364.89	2	3.402	.182	
	11-20 Yıl	196	336.47				
	21 Yıl ve +	167	337.93				
Değerlendirici Yaklaşım	10 Yıl ve -	337	369.09	2	5.676	.059	
	11-20 Yıl	196	335.86				
	21 Yıl ve +	167	330.17				
Kendine Güvenli Yaklaşım	10 Yıl ve -	337	363.03	2	6.338	**.042***	**2-3**
	11-20 Yıl	196	319.86				**2-1**
	21 Yıl ve +	167	361.17				**3-1**
Planlı Yaklaşım	10 Yıl ve -	337	368.57	2	5.412	.067	
	11-20 Yıl	196	337.39				
	21 Yıl ve +	167	329.43				

* p<.05

Tablo 4.20 katılımcıların problem çözme alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" puanlarının katılımcıların *"*öğretmenlikteki mesleki yılınız?*"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=6.367; p<.05). Kendine güvenli yaklaşım puanlarının katılımcıların *"*öğretmenlikteki mesleki yılınız?*"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=6.338; p<.05).

Düşünen Yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım "öğretmenlikteki mesleki yılınız" değişkenine göre problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.21. Görev yaptığınız yaşam bölgeniz? değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	Köy/Belde	130	334.05	3	8.370	**.039***	**3-2**
	İlçe	274	374.05				
	Şehir (İl)	172	321.07				
	Büyükşehir	124	356.54				
Düşünen Yaklaşım	Köy/Belde	130	337.62	3	6.492	.090	
	İlçe	274	359.05				
	Şehir (İl)	172	325.19				
	Büyükşehir	124	380.22				
Kaçıngan Yaklaşım	Köy/Belde	130	334.83	3	3.333	.343	
	İlçe	274	365.51				
	Şehir (İl)	172	351.10				
	Büyükşehir	124	332.94				
Değerlendirici Yaklaşım	Köy/Belde	130	328.87	3	2.713	.438	
	İlçe	274	356.59				
	Şehir (İl)	172	363.38				
	Büyükşehir	124	341.87				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Köy/Belde	130	330.18	3	6.084	.108	
	İlçe	274	363.19				
	Şehir (İl)	172	328.85				
	Büyükşehir	124	373.79				
Planlı Yaklaşım	Köy/Belde	130	321.93	3	7.389	.060	
	İlçe	274	373.97				
	Şehir (İl)	172	335.20				
	Büyükşehir	124	349.81				

*p<0.05

Tablo 4.21' katılımcıların problem çözme alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" puanlarının katılımcıların *"*görev yaptığınız yaşam bölgeniz?*"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=8.370; p<.05). Düşünen Yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım "görev yaptığınız yaşam bölgeniz"

değişkenine göre problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.22. Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder? değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	İçine Kapanık	9	414.17	3	11.297	**.010***	**3-2**
	Az Konuşan	124	398.58				
	Konuşan	546	336.94				
	Hiç Susmayan	21	391.95				
Düşünen Yaklaşım	İçine Kapanık	9	358.28	3	12.303	**.006***	**3-2**
	Az Konuşan	124	406.61				
	Konuşan	546	339.18				
	Hiç Susmayan	21	310.19				
Kaçıngan Yaklaşım	İçine Kapanık	9	360.94	3	11.805	**.008***	**3-2**
	Az Konuşan	124	404.60				
	Konuşan	546	337.29				
	Hiç Susmayan	21	370.12				
Değerlendirici Yaklaşım	İçine Kapanık	9	294.22	3	6.320	0.097	
	Az Konuşan	124	386.78				
	Konuşan	546	341.95				
	Hiç Susmayan	21	382.60				
Kendine Güvenli Yaklaşım	İçine Kapanık	9	425.56	3	29.195	**.000***	**4-2**
	Az Konuşan	124	434.92				**3-2**
	Konuşan	546	332.17				
	Hiç Susmayan	21	296.40				
Planlı Yaklaşım	İçine Kapanık	9	371.33	3	12.911	**.005***	**3-2**
	Az Konuşan	124	408.05				
	Konuşan	546	338.42				
	Hiç Susmayan	21	315.69				

*p<0.05

Tablo 4.22 katılımcıların problem çözme alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" puanlarının katılımcıların *"çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=11.297; p<.05). Düşünen yaklaşım puanlarının katılımcıların *"çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=12.303; p<.05). Kaçıngan yaklaşım puanlarının katılımcıların *"çevrenizdeki insanlar*

sizi nasıl tarif eder*"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=11.805; p<.05). Kendine güvenli yaklaşım puanlarının katılımcıların *"*çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder*"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=29.195; p<.05). Planlı yaklaşım puanlarının katılımcıların *"*çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder*"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=12.911; p<.05).

Değerlendirici yaklaşım puanının "çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder" değişkenine göre problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.23. Karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz? değişkeni PÇE Kruskal Wallis test bulguları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	Zümre Arkadaşları	521	339.40	3	9.129	**.028***	**1-4**
	Maarif Müfettişleri	4	541.63				**1-2**
	Okul İdaresi	111	371.59				
	Diğer Öğretmenler	64	392.30				
Düşünen Yaklaşım	Zümre Arkadaşları	521	337.77	3	8.845	**.031***	**1-3**
	Maarif Müfettişleri	4	344.63				**1-4**
	Okul İdaresi	111	380.84				
	Diğer Öğretmenler	64	401.91				
Kaçıngan Yaklaşım	Zümre Arkadaşları	521	336.69	3	10.666	**.014***	**1-3**
	Maarif Müfettişleri	4	450.13				**1-4**
	Okul İdaresi	111	381.31				
	Diğer Öğretmenler	64	403.23				
Değerlendirici Yaklaşım	Zümre Arkadaşları	521	344.93	3	6.052	.109	
	Maarif Müfettişleri	4	451.25				
	Okul İdaresi	111	342.53				
	Diğer Öğretmenler	64	403.34				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Zümre Arkadaşları	521	339.80	3	6.007	.111	
	Maarif Müfettişleri	4	390.88				
	Okul İdaresi	111	375.97				
	Diğer Öğretmenler	64	390.90				
Planlı Yaklaşım	Zümre Arkadaşları	521	343.37	3	5.337	.149	
	Maarif Müfettişleri	4	345.75				
	Okul İdaresi	111	352.91				
	Diğer Öğretmenler	64	404.64				

*p<0.05

Tablo 4.23 katılımcıların problem çözme alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" puanlarının katılımcıların *"*öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?*"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *Kruskal Wallis* testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=9.129; p<.05). Düşünen yaklaşım puanlarının katılımcıların *"*öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?*"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=8.845; p<.05). Kaçıngan yaklaşım puanlarının katılımcıların *"*Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız

sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?*"* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=10.666; p<.05). Değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım puanlarının "Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?" değişkenine göre problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.24. Öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz? değişkeni PÇE Mann-Whitney U Test bulguları

	Gruplar	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**Z**	**p**
Aceleci Yaklaşım	Bazen	80	344.26	27540.50	24300.500	-.294	.769
	Evet	620	351.31	217809.50			
Düşünen Yaklaşım	Bazen	80	375.10	30008.00	22832.000	-1.165	.244
	Evet	620	347.33	215342.00			
Kaçıngan Yaklaşım	Bazen	80	338.48	27078.50	23838.500	-.574	.566
	Evet	620	352.05	218271.50			
Değerlendirici Yaklaşım	Bazen	80	342.74	27419.00	24179.000	-.369	.712
	Evet	620	351.50	217931.00			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Bazen	80	391.29	31303.50	21536.500	-1.929	.054
	Evet	620	345.24	214046.50			
Planlı Yaklaşım	Bazen	80	362.36	28988.50	23851.500	-.562	.574
	Evet	620	348.97	216361.50			
Toplam Problem Çözme	Bazen	80	362.76	29020.50	23819.500	-.576	.564
	Evet	620	348.92	216329.50			

* p<.05

Tablo 4.24 incelendiğinde "Öğretim programına başlamadan önce öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz?" durum değişkenine göre problem çözme ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U test bulguları sonuçlarında problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.25. Kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenine göre PÇE Kruskal Wallis test bulguları

		N	S. Ortalaması	Sd	X^2	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	Hayır	3	443.17	2	27.608	**.000***	**3-2**
	Bazen	69	469.82				
	Evet	628	336.95				
Düşünen Yaklaşım	Hayır	3	602.00	2	18.894	**.000***	**3-2**
	Bazen	69	435.67				
	Evet	628	339.94				
Kaçıngan Yaklaşım	Hayır	3	484.33	2	16.528	**.000***	**3-2**
	Bazen	69	438.46				
	Evet	628	340.20				
Değerlendirici Yaklaşım	Hayır	3	468.00	2	2.301	.316	
	Bazen	69	375.70				
	Evet	628	347.17				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Hayır	3	639.00	2	15.562	**.000***	**3-2**
	Bazen	69	419.49				**3-1**
	Evet	628	341.54				
Planlı Yaklaşım	Hayır	3	613.83	2	10.239	**.006***	**3-2**
	Bazen	69	400.88				**3-1**
	Evet	628	343.71				

* p<.05

Tablo 4.25 katılımcıların problem çözme alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" puanlarının katılımcıların "Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=27.608; p<.05). Düşünen yaklaşım puanlarının katılımcıların "Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=18.894; p<.05). Kaçıngan yaklaşım puanlarının katılımcıların "Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=16.528; p<.05). Kendine güvenli yaklaşım puanlarının katılımcıların "Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=15.562; p<.05). Planlı yaklaşım puanlarının katılımcıların "Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (X^2=10.239; p<.05). Değerlendirici yaklaşım puanının "Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenine göre problem çözme becerileri alt boyutları puan ortalaması arasında istatiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.26. İletişim becerililerі ölçeği ve problem çözme ölçeği Korelasyon analizi sonuçları

		Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	Problem Çözme
	r	-.240**	.225**	-.213**	.163**	.222**	.156**	.333**
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
İletişim	**n**	700	700	700	700	700	700	700
Temel	**r**	-.213**	.229**	-.226**	.120**	.219**	.146**	.249**
Beceriler	**p**	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000
Ve Kendini İfade Etme	**n**	700	700	700	700	700	700	700
İletişime	**r**	-.242**	.245**	-.253**	.171**	.347**	.220**	.314**
Özen	**p**	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Gösterme	**n**	700	700	700	700	700	700	700
İlişki	**r**	-.227**	.213**	-.167**	.134**	.175**	.139**	.243**
Kurmaya	**p**	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
İsteklilik	**n**	700	700	700	700	700	700	700
Etkin	**r**	-.246**	.302**	-.289**	.219**	.312**	.227**	.326**
Dinleme ve	**p**	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Sözel Olmayan İletişim	**n**	700	700	700	700	700	700	700
İletişim	**r**	-.094*	.106**	-.151**	.104**	.053	.078*	.130**
İlkelerine	**p**	.013	.005	.000	.006	.161	.038	.001
Uyma	**n**	700	700	700	700	700	700	700

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 4.26 Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından aceleci yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.240;p<.01) ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından düşünen yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.225;p<.01) ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından kaçıngan yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.213;p<.01) ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.163;p<.01) ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.222;p<.01) ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından planlı yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.156;p<.01) ilişki olduğu ve Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği toplam boyut arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (1=.333;p<.01) ilişki olduğu görülmektedir.

Katılımcıların temel beceriler ve kendini ifade etme düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından aceleci yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.213;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Temel beceriler ve kendini ifade etme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından düşünen yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.229;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Temel beceriler ve kendini ifade etme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından kaçıngan yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.226;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Temel beceriler ve kendini ifade etme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.120;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Temel beceriler ve kendini ifade etme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.219;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Temel beceriler ve kendini ifade etme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Planlı yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.146;p<.01) ilişki olduğu ve Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Temel beceriler ve kendini ifade etme" düzeyleriyle

problem çözme ölçeği toplam boyut arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.249;p<.01) ilişki olduğu görülmektedir.

Katılımcıların "İletişime özen gösterme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.242;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişime özen gösterme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "düşünen yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.245;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişime özen gösterme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Kaçıngan yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.253;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişime özen gösterme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Değerlendirici yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.171;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişime özen gösterme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Kendine güvenli yaklaşım" arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (1=.347;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişime özen gösterme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Planlı yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.220;p<.01) ilişki olduğu ve Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişime özen gösterme" düzeyleriyle problem çözme ölçeği toplam boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (1=.314;p<.01) ilişki olduğu görülmektedir.

Katılımcıların "İlişki kurmaya isteklilik" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.227;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İlişki kurmaya isteklilik" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Düşünen yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.213;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İlişki kurmaya isteklilik" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Kaçıngan yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.167;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İlişki kurmaya isteklilik" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "değerlendirici yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.134;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İlişki kurmaya isteklilik" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Kendine güvenli yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde

(1=.175;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İlişki kurmaya isteklilik" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Planlı yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.139;p<.01) ilişki olduğu ve Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İlişki kurmaya isteklilik" düzeyleriyle problem çözme ölçeği toplam boyut arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.243;p<.01) ilişki olduğu görülmektedir.

Katılımcıların "Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.246;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Düşünen yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.302;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim" problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Kaçıngan yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.289;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Değerlendirici yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.219;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Kendine güvenli yaklaşım" arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (1=.312;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Planlı yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.227;p<.01) ilişki olduğu ve Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların "Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim" düzeyleriyle problem çözme ölçeği toplam boyut arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (1=.326;p<.01) ilişki olduğu görülmektedir.

Katılımcıların "İletişim ilkelerine uyma" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Aceleci yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde (1=-.094;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişim ilkelerine uyma" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Düşünen yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.106;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişim ilkelerine uyma" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Kaçıngan yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve negative yönde (1=-

.151;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişim ilkelerine uyma" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "Değerlendirici yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.104;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişim ilkelerine uyma" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "kendine güvenli yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.053;p<.01) ilişki olduğu, Pearson Korelasyon analizine göre katılımcıların "İletişim ilkelerine uyma" düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından "planlı yaklaşım" arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.078;p<.01) ilişki olduğu ve Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim ilkelerine uyma düzeyleriyle problem çözme ölçeği toplam boyut arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde (1=.130;p<.01) ilişki olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili literatürdeki iletişim ve problem çözme becerileri ile ilgili bulgularla desteklenmiştir.

Katılımcıların İletişim Beceri Düzeylerinde;

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim beceri düzey puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırma kapsamına alınan katılımcıların iletişim beceri ölçeği alt boyutlarından Temel beceriler ve kendini ifade etme. İletişime Özen Gösterme, İlişki kurmaya İsteklilik, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim ve İletişim İlkelerine Uyma puan ortalamaları ile orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların Medeni Durum, Yaş ve Görev yaptığınız öğretim kademeniz? değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunamadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan katılımcıların "Cinsiyet, Görev yaptığınız öğretim kurumunuz, Öğretmenlikteki mesleki yılınız, Görev yaptığınız yaşam bölgeniz, Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder?, Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?, Öğretim programına başlamadan önce öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz?, Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre iletişim becerileri ölçeği temel beceriler ve kendini ifade etme, ilişki kurmaya isteklilik ve iletişim ilkelerine uyma beceri alt boyutları puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken, iletişime özen gösterme ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri alt boyutları puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha fazla Temel beceriler ve kendini ifade etme, İlişki kurmaya isteklilik ve iletişim ilkelerine uyma düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. Öğrenci, öğretmen, yetişkin ve kamu çalışanları ile yürütülen birçok çalışmada bu araştırma sonuçlarını, cinsiyet ile iletişim beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve erkeklerin iletişim beceri düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Karataş'ın

(2015), yapmış olduğu, adolesanlar üzerine ele aldığı çalışmada, erkeklerin iletişim becerilerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Tozoğlu ve Bayraktar'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerden; erkek öğrencilerin iletişim becerilerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğunu belirtmiştir. Aydın vd. (2017), "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli makale çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim becerilerini değerlendirme puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortaya çıkan bu çalıma sonuçları mevcut çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu durumun, erkek öğretmenlerin sosyallik açısından kadın öğretmenlere oranla öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Farklı araştırmalarda cinsiyet değişkeni ve iletişim becerisi düzeyi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin görülmediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Akalın'ın (2022) Gençlik ve Spor İl Müdürlüklerinde görev yapan personeller ile yapmış olduğu, Yılmaz'ın (2021), Gençlik ve Spor Bakanlığında görev yapan gençlik liderleriyle yapmış olduğu, Öztürk ve Soytürk'ün (2015) beden eğitimi, müzik, resim/görsel sanatlar öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülememekte olup bu durum mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Medeni durum değişkenine göre İletişim becerileri ölçeği alt boyutları puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklar tespit edilememiştir. Evli ve bekâr olan katılımcıların iletişim becerileri düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Farklı araştırmalarda medeni durum değişkeni ve iletişim becerisi düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin görülmediğini ortaya koyan, araştırmalar bulunmaktadır. Akalın'ın (2022) Gençlik ve Spor İl Müdürlüklerinde görev yapan personeller ile yapmış olduğu çalışmada medeni durum değişkeni açısından ölçeğin hiçbir alt boyutunda evli ve bekâr katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Şen vd.'nin (2013) Hizmet içi Eğitim Hemşirelerinin iletişim Beceri Düzeyleri ve Kumcağız vd.'nin (2011) Hemşirelerin iletişim Becerileri üzerine yaptıkları çalışmalarında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Ortaya çıkan bu çalıma sonuçları mevcut çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu sonucun, çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durum dağılımlarının dengeli olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Buna karşın farklı araştırmalarda medeni durum değişkeni ve iletişim becerisi düzeyi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin görüldüğünü ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Oyur ve vd.nin (2012) iş ortamında duyguları ifade etme ve iletişim becerileri üzerine yaptığı çalışma, Kayhan'ın (2014) öğretmenlerin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışma, Özer'in (2017) öğretmenlerde sosyal kaygı düzeyi ve iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi üzerine yaptığı çalışma ve Acar'ın (2019) okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerileri ve empatik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi üzerine yaptıkları çalışmalarda medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmekte olup, evli katılımcıların bekâr katılımcılara göre iletişim beceri düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Yaş değişkenine göre İletişim becerileri ölçeği alt boyutları puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklar tespit edilememiştir. Farklı araştırmacılar ele aldıkları araştırmalarda yaş değişkeni açısından, farklı spor branşıyla ilgilenen sporcuların iletişim becerilerinin farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Gülüm'ün (2019), Akyol'un (2019), Atalay'ın (2018), Sert'in (2018) yapmış olduğu çalışmalarda yaş değişkeni ve iletişim becerisi düzeyi alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin görülmediğini tespit etmişlerdir. Ortaya çıkan bu çalıma sonuçları mevcut çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yaş değişkeninin iletişim beceri düzeylerinde anlamlı farkın olmayışının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çalışma ortamında iletişimi ve teknolojiyi benzer şekilde kullanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Buna karşın Günbayı'nın (2017) öğretmenlerin okul ortamlarındaki iletişim becerilerinde yaş değişkeni açısından yaşı büyük olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin küçük yaş grubundaki öğretmenlere göre daha güçlü olduğunu belirten bulguları tespit etmiştir. Açıkel'in (2010) ortaöğretim kurumlarında yönetici öğretmen iletişimine ilişkin çalışmasında, Karaca'nın (2018), Levent'in (2011), yaptıkları çalışmalarda yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmekte olup, bu çalışmalar mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

"Görev yaptığınız öğretim kurumunuz" değişkenine göre iletişim becerileri ölçeği iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, iletişim ilkelerine uyma ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri alt boyutu puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken, diğer alt boyutlar, temel beceriler ve kendini ifade etme puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan devlet okulunda görev yapan katılımcıların özel okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla İletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma düzeylerine sahip oldukları çalışmamızda ortaya çıkmıştır. Bu durumun devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin işine bağlığı ve meslekteki aidiyet duygusunun daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Görev yaptığınız öğretim kademeniz? değişkenine göre iletişim becerileri puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklar tespit edilememiştir. Ortaokul ve lise kademesinde görevi olan katılımcıların iletişim becerileri düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Bu sonucun, çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durum dağılımlarının dengeli olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Arefi'nin (2022) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin görev yaptığınız okul düzeyine göre iletişim becerileri sonuçlarına göre ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür, öğretmenlerin etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, iletişim ilkeleri ve temel becerilerinin, iletişim kurmaya istekli olma ve kendini ifade etme becerilerinin görev yaptığınız okul düzeyine göre incelendiğinde ortaokul eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada görev yaptığınız öğretim kademeniz değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmekte olup, bu çalışma mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan öğretmenlikteki meslek yılı 11 – 20 yıl arasında olanların 10 yıl ve daha az olanlara göre daha fazla temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim düzeylerine sahip oldukları, ayrıca yine 11-20 yıl olanların 21 yıl ve üzeri olanlara göre daha fazla ilişki kurmaya isteklilik düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Saraç'ın (2022), öğretmenlerin beden dili yeterlilikleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmasında araştırmaya

katılan katılımcıların öğretmenlikte görev süresi ile iletişim becerileri ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu çalışma mevcut çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Arefi'nin (2022) yapmış olduğu çalışmada Öğretmenlerin görev yaptığı Çalışma yılına göre İletişim becerileri davranışları sonuçlarında öğretmenlikteki meslek yılı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmekte olup, bu çalışmalar mevcut çalışma sonuçları ile kısmen benzerlik göstermektedir. 11-20 yaş arasında olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin genç öğretmenlere göre mesleki acemilik dönemini aşmış olmaları yaşı ilerlemiş öğretmenlere göre daha duyarlı davranıyor olmaları düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde Tepeli ve Arı'nın (2011), "Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", Gölönü ve Karcı'nın (2010), "Meslek lisesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında iletişim becerileri ile öğretmenlik süresi değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmalar mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Görev yaptığınız yaşam bölgeniz değişkenine göre temel beceriler ve kendini ifade etme, ilişki kurmaya isteklilik ve iletişim ilkelerine uyma puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken, iletişime özen gösterme ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan görev yaptığı yaşam bölgesi ilçe olanların köy ve şehirde olanlara göre daha fazla temel beceriler ve kendini ifade etme, ilişki kurmaya isteklilik düzeylerine sahip oldukları, ayrıca şehirde görev yapanların köyde görev yapanlara göre daha fazla temel beceriler ve kendini ifade etme ve ilçede görev yapanların şehirde görev yapanlara göre daha fazla iletişim ilkelerine uyma düzeylerine sahip oldukları çalışmamızda ortaya çıkmıştır. Bunun, büyük şehirlerde sosyal faaliyet alanlarının ve imkanların daha fazla oluşu sosyalliği artırır olması ve öğretmenlerin daha geniş imkanlarla daha geniş öğrenci kitlesi ile doğrudan iletişim içerisinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

"Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder" değişkenine göre katılımcıların ilişki kurmaya isteklilik, iletişime özen gösterme ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken, temel beceriler ve kendini ifade etme ve iletişim ilkelerine uyma puanlarının ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan çevresindeki kişilerin konuşan diye tarif edilen katılımcıların içine kapanık diye tarif edenlere göre daha fazla iletişime özen gösterme, konuşan ve çok konuşan diye tarif edilen katılımcıların az konuşan diye tarif edenlere göre daha fazla ilişki kurmaya isteklilik düzeylerine sahip oldukları ve konuşan öğretmenlerin az konuşan öğretmenlere göre daha fazla etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim düzeyine sahip oldukları çalışmamızda ortaya çıkmıştır. Bunun ortaya çıkmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hem üniversite ortamından hem de günlük yaşamdan sosyallik düzeylerinin yüksek olması durumundan kaynaklandığı söylenebilir.

"Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?" değişkenine göre katılımcıların temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, araştırma kapsamına alınan katılımcılardan zümre arkadaşlarının okul idaresine göre daha fazla temel beceriler ve kendini ifade etmede, iletişime özen gösterme ve ilişki kurmaya isteklilikte yardım da bulunduğu çalışmamızda ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin zümre öğretmenleri ile daha fazla zaman geçirmesi ve kendilerini zümre öğretmenlerine daha yakın hissettirmesinden kaynaklı olacağı söylenebilir.

"Öğretim programının uygulanmasına başlamadan önce öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz?" değişkenine göre katılımcıların temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan öğretim programına başlamadan önce öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misin sorusuna evet diyenlerin bazen diyenlere göre daha fazla temel beceriler ve kendini ifade etme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. Bu durumun beden eğitiminin ve sporun güncelliği ve gelişime açık kavramlar oluşu, beden eğitimi ve spor derslerinin sosyallik

açısından önemli bir yerde oluşu ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileri ile ilişkilerinin yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı iken ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma beceri puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan "Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?" sorusuna evet diyenlerin hayır diyenlere göre daha fazla temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonucun, beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin dikkatini çeken ve en sevdiği derslerden bir tane olabilmesi, beden eğitimi öğretmenlerine de aynı ilgi ve alakayı gösterebilmesi, sosyal açıdan hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bir birlerine yakınlık hissedebilir, bundan kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların Problem Çözme Düzeylerinde;

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme beceri düzey puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırma kapsamına alınan katılımcıların problem çözme beceri düzeylerinin orta seviyenin altında ve orta seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaş ve öğretim programına başlamadan önce öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz? değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunamadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet, medeni durum, görev yaptığınız öğretim kurumunuz, görev yaptığınız öğretim kademeniz, öğretmenlikte ki mesleki yılınız, görev yaptığınız yaşam bölgeniz, çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder?, öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?, öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz? değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda, Pehlivan ve Konukman (2004) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin ve diğer branş

öğretmenlerinin problem çözme becerileri karşılaştırılmış araştırma sonuçlarımızla destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan erkeklerin kadınlara göre daha fazla Kaçıngan Yaklaşım ve Planlı yaklaşım düzeylerine sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Şara'nın (2012), sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışması ile Arlı vd.'nin (2011), öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi çalışmasında Cinsiyet değişkeninde problem çözme becerileri alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmalar mevcut çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Eryılmaz'ın (2022), yapmış olduğu Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki çalışmasında cinsiyet ile problem çözme becerilerinin alt boyutlarında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir, yine aynı şekilde Gültekin'in (2006) ve Şahin'in (1993), cinsiyet değişkenine göre problem çözme ölçeği alt boyut puan ortalamasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmalar mevcut çalışma sonuçlarına göre farklılık göstermektedir. Bu sonucun, çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarının dengeli olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan evli olanların bekâr olanlara göre daha fazla aceleci yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım düzeylerine sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ötkan'nın (2018), çalışmasında medeni durum değişkeninde, aceleci yaklaşım, kaçıngan yaklaşım ve problem çözme toplam puan ortalamalarında evli katılımcıların lehine, düşünen yaklaşım ve planlı yaklaşım puan ortalamalarında ise bekar katılımcıların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum çalışmamıza benzer niteliktedir ve çalışmamızı destekler niteliktedir. Koçkaya'nın (2021), yapmış olduğu gençlik ve spor il Müdürlüğü'nde çalışan antrenörlerin bireysel yenilikçi özelliklerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi çalışmasında ve literatür incelendiğinde Kartal'ın (2016), Çınar'ın (2016), Ergün'ün (2015), problem çözme becerisi üzerine yaptıkları çalışmalarında, medeni durum değişkeninde problem çözme becerileri alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır, bu çalışmalar mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu durumun evli öğretmenlerin daha düzenli bir

yaşam sürdürdüğü ve daha çok problemlerle karşılaşması gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir.

Yaş değişkenine göre problem çözme becerileri ölçeği alt boyutları puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklar tespit edilememiştir. Bu sonucun, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımlarının dengeli olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir, Güneş'in (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının problem çözme ölçeği toplam puanlarının yaş değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ve bu çalışma mevcut çalışmamızı destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan özel okullarda görev alan katılımcıların devlet okulunda görev alan öğretmenlere göre daha fazla "Düşünen yaklaşım", "Kendine güvenli yaklaşım" ve "Planlı yaklaşım" düzeylerine sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla düşünen yaklaşım tarzına ve planlı yaklaşım tarzına sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durumun, devlet okulunda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaşmış oldukları problemlere karşı planlı ve programlı yaklaştıklarından dolayı olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan 10 yıl ve altında görev süresine sahip öğretmenlerin 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzerine göre daha fazla aceleci yaklaşım tarzına ve kendine güvenli yaklaşım tarzına sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Temel (2015)'in yapmış olduğu "Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları" araştırması çalışmamızı destekler niteliktedir. Koçkaya'nın (2021), yapmış olduğu "Gençlik ve spor il Müdürlüğü'nde çalışan antrenörlerin bireysel yenilikçi özelliklerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi" çalışmasında meslekte çalışma ve kurumda çalışma yıllarına baktığımızda, problem çözme becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır, bu çalışma mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Buna göre mesleğinde yeni olan öğretmenlerin meslekte daha eski olan öğretmenlere göre motivasyonlarının ve işlerinden hoşnut olma düzeylerinin yüksek olmasından dolayı olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan ilçede görev yapan öğretmenlerin şehirde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla aceleci yaklaşım tarzına sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Temel (2015)'in yapmış olduğu "Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları" araştırması çalışmamızı destekler niteliktedir. Büyük şehrin sosyal yaşantı zenginliğinin, faaliyet ve iş alanının genişliğinin, daha geniş öğrenci kitlesine sahip olması, büyükşehirde yaşayan öğretmenlerin diğer yerleşim birimlerinde yaşayan öğretmenlere göre çevresel ve kültürel faktörlerden etkilendiği söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan az konuşan diye tarif edilen öğretmenlerin konuşan öğretmenlere göre daha fazla aceleci yaklaşım tarzına, az konuşan diye tarif edilenlerin konuşan diye tarif edilenlere göre daha fazla düşünen yaklaşım tarzına ve kaçıngan yaklaşım tarzına, az konuşan öğretmenlerin konuşan ve hiç susmayan öğretmenlere göre daha fazla kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım tarzına sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bunun, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyalliklerinin ve diğer bireylerle ilişkilerini önem vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Literatüre baktığımızda bu değişkenler açısından araştırmayı birlikte değerlendiren bulguya rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan maarif müfettişlerinden ve diğer öğretmenlerinden yardım isteyen öğretmenlerin zümre arkadaşlarından yardım isteyen öğretmenlere göre daha çok aceleci yaklaşım tarzına, düşünen yaklaşım tarzına ve kaçıngan yaklaşım tarzına sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bunun, beden eğitimi öğretmenlerinin zümre arkadaşlarını kendisine daha yakın görmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Literatüre baktığımızda bu değişkenler açısından araştırmayı birlikte değerlendiren bulguya rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan katılımcılardan bazen öğrenciye kendisini yakın hisseden öğretmenlerin evet diyen öğretmenlere göre daha fazla aceleci yaklaşım tarzına, düşünen yaklaşım tarzına, kaçıngan yaklaşım tarzına, hayır diyen öğretmenlerin bazen ve evet diyen öğretmenlere göre daha fazla kendine güvenli yaklaşım tarzına ve planlı yaklaşım tarzına sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bunun, beden eğitimi öğretmenleri ile öğrencilerin arasında çok yönlü bir iletişim olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Literatüre baktığımızda bu değişkenler açısından araştırmayı birlikte değerlendiren bulguya rastlanmamıştır.

İletişim Beceri Ölçeği ile Problem Çözme Ölçeği Arasındaki İlişki;

Katılımcıların iletişim ölçeği ile problem çözme beceri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman çarpım moment korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre;

Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından aceleci yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından düşünen yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından kaçıngan yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve negatife yönde ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu, Pearson korelasyon analizine göre katılımcıların iletişim düzeyleriyle problem çözme ölçeği alt boyutlarından planlı yaklaşım arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu bulgularına rastlanmıştır.

Sonuç olarak iletişim düzeyleri ile problem çözme ölçeği alt boyutlarından aceleci yaklaşım arasında ters yönde bir ilişki olduğu, diğer iletişim düzeyleri ve problem çözme ölçeği alt boyutlarının tamamında değişkenler arasında aynı yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, beden eğitimi ve sporun sürekli gelişime ve güncelliğe açık bir ders olduğu için beden eğitimi öğretmenlerinin bu gelişim ve güncelliği öğrencilerine aktarmasında sürekli öğrencileri ile iletişim içerisinde olması ve karşılaşılan problemlere çözüm aramalarından dolayı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim becerileri yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseldiği söylenebilir.

Öneriler

- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin artan iletişim ve problem çözme becerilerinin sosyal ilişkileri onarıcı ve fayda sağlayıcı etkisi üzerinde durulmalıdır.
- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin artan iletişim becerilerinin ve problem çözme becerileri hakkında seminer, kurs ve eğitim verilebilir.
- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin iletişim ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, sosyal ilişkilerinin güçlenmesi sadece öğrencilerle olan nitelikleri açısından değil aynı zamanda okul yönetimi, zümre ve velilerle ilişkileri açısından da değerlendirilmelidir.
- Bundan sonraki çalışmalarda, iletişim becerisi ve problem çözme yetilerini etkileyen olası değişkenlerin kontrol edilmesi ve çalışmaların bu şekilde yapılandırılması geçerlik ve güvenirlik açısından kıymetli görülmektedir.
- Sonuç olarak; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iletişim becerisi düzeylerinin belirlenmesi ve onlara etki eden faktörler ile problem çözme becerilerindeki niteliklerin belirlemesi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin daha verimli çalışmaları için hem meslek dâhilinde hem özel yaşamda yarar sağlayacaktır.

6. KAYNAKÇA

Abakay, U. (2010). *Futbolcu Antrenör İletişiminin Farklı Statülerdeki Futbolcuların Başarı Motivasyonuyla İlişkisi*, (doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Acar, H. (2019). *Bocce (Volo) Sporcularının Stresle Başa Çıkabilme ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi, Bartın.

Acar, Ş. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerin İletişim Becerileri ve Empatik Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Açak, M. (2005). *Beden Eğitimi Öğretmenin El Kitabı,* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Açıkel, G. (2010). *Ortaöğretimde Yönetici Öğretmenleri Liselerde Yöneticiler ve Öğretmenler Arasında İletişim,* (yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ağan, F. (2002). *Özel Okullarda, Devlet Okullarında ve Dersehanelerde Çalışan Lise Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Karşılaştırılması,* (yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akalın, T. (2022). *Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nde Görev Yapan Personellerin İletişim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Gaziantep il örneği),* (yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Akgöz, E. ve Sezgin, M. (2009). *Genel İletişim,* Ankara: Gazi Kitap Evi.

Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönetminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Denizli.

Akyol, P. (2019). Farklı Fakültelerdeki Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(3) 71-77.

Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi,* Ankara : Pegem Akademi.

Alğan, S. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Direnç Algıları ile Sınıf İçi İletişim Becerileri Arasındaki İlişki,* (yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Alınmış, R. (2011). *Şizofreni Hastalarında Benlik Saygısı, Problem Çözme, Baş Etme Yolları, Sosyal Destek ve İntihar Düşünceleri Arasındaki Açıklayıcı İlişki,* (yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Aracı, H. (1999).*Okullarda Beden Eğitimi,* Ankara : Bağırgan Yayınevi.

Aracı, H. (2006). *Lise Beden Eğitimi Ders Programları,* Ankara : Nobel Yayın Dağıtım .

Arefi, B. (2022). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Arıkan, A., Göktaş, Z., Pepe, K. ve Toy, E. (2006). Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Besyo 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi,* Muğla.

Arıkan, İ. (2012). *Öğreten Öğretmen Öğrenen Öğrenci.* Aralık 9, 2021 tarihinde www.mef.k12.tr.: http://www.mef.k12.tr/assets/İmages/Ebook/İbrahim-Arikan-Kitap01 adresinden alındı.

Arısoy, B. (2007). *Örgütsel İletişimin Motivasyon ve İş Doyumu Üzerine Etkileri,* (yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arlı, D., Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zeka, Problem Çözme ve Akademik Başarısı İlişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (25), 1-23.

Arslan, M. ve Arslan, K. (2017). *Mesleki Gelişim,* Ankara: Baydem.

Aslan, M. F. ve Okumuş, Y. (2003). Tenis ile İlgilenen Sporcuların Sosyo Ekonomik Özellikleri. *(Raket Sporları Sempozyumu), 31 Ekim-01 Kasım, Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu*, Kocaeli.

Atalay, A. (2018). Doğu Anadolu Bölgesinde Çalışan Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü Personelinin İletişim Becerileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(1) 494-513.

Atatünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen,* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

Atatünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen,* Ankara : Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

Aydın, E., Çelik, A. ve Baş, M. (2017). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 25-34.

Aydoğan, M. (2015). *Sağlık Hizmetlerinin Gelişimi ve Sağlık Hizmetleri Sunumunda İletişimin Önemi,* (yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Aziz, A. (2010). *İletişime Giriş,* İstanbul: Hiperlink Yayıncılık.

Bahar, E. (2012). *İletişim,* Ankara: Detay Yayıncılık.

Balçık, B. (2002). *İşletme Yönetimi,* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Başar, E. (2012). *Türkiye' deki Eğitimin Tarihsel Gelişimi,* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başaran, E. (2000). *Örgütsel Davranış (3. Baskı),* Ankara: Feryal Matbaası.

Baykoçak, C. (2002). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları ve Tükenmişlik Düzeyleri (Bursa İli Uygulaması),* (yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Baykul, Y. (1995). *İlköğretim Matematik Öğretimi, (2.Baskı),* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bilir, P. (1987). *Ankara' da Bulunan Spor Kulüpleri Üzerine Bir Araştırma,* (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bugay, A. ve Korkut-Owen, F. (2016). İletişim Becerilerinin Yordayıcıları: Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı, Benlik Saygısı, Dışa Dönüklük ve Cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12* (2), 542-554

Bulut, S. (2013). Sağlıkta Sosyal Bir Belirleyici Fiziksel Aktivite. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 70(4), 205-214.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları: Öğretimde Planlama ve Uygulama,* Ankara: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 114.

Cebeci, S. (2003). *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim,* İstanbul: İz Yayınları.

Ceylan, R., Bıçakcı, M. Y., Aral, N. ve Gürsoy, F. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 85-98.

Coşkun, S. (2010). *İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle İletişim Kurma Yolları,* (yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan Davranışı - Psikolojinin Temel Kavramları,* Ankara: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan İnsana,* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çalapkulu, Ç. (2015). *Kişilerarası İletişim Sürecinde Romantik Eşlerde İletişim Ötesi İletişim Aktörlerinin Kullanımı: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimler Fakültesi Öğrenciler Örneği*, (doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çelik, A. ve Şimşek, M. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*, Konya: Eğitim Yayınevi.

Çetin, M. (2007). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması, (Kırşehir il örneği),* (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.

Çınar, Y. (2016). *Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*, (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çubukçu, Z., Arı, E., Şafak, P., Yüksel , G., Kan, A., Şen, Ş. (2014). Probleme Dayalı Öğrenme, Düşünme Becerileri, F. Büyükalan içinde, *Öğrenme - Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (kitaptan bölüm alıntısı),* Ankara: Pegem Akademi Yayınları..

Demirci, A. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, (1.Baskı),* Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

Demirhan, G. (2001). Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. *II. Ulusal Beden Eğitimi Öğretmenliği Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri,* Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Demirhan, G. (2003). Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 13, 300.

Doğan, M. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük,* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Dökmen, Ü. (2016). *İletişim Çatışmaları ve Empati,* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dönmez, A. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi (Sakarya ili örneği),* (yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Elgünler, T. ve Fener, T. Ç. (2011). İletişimin Kalitesini Etkileyen Engeller ve Bu Engellerin Giderilmesi. *Türkiye Online Tasarım ve İletişim Dergisi- TOJDAC*, 1(1), 35-39.

Elkatmış, M. ve Ünal, E. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 107-122.

Eroğlu, C. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları,* (Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Erdem, A. ve Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *OPUS Dergisi*, 5(9), 27-41.

Erden, M. (2004). *Eğitim Bilimlerine Giriş,* Ankara: Devlet Kitapları.

Ergen, R. (2008). *İlköğretim Okulu 2.Kademe Öğrencilerinin Sınıf İçi Davranış Bozukluklarının Engellenmesinde Öğretmen - Veli İletişiminin Rolü,* (yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi İletişim,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim, (6.Baskı),* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergün, M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Aleksitimi Düzeylerinin Problem Çözme Becerileriyle İlişkisi,* (yüksek lisans tezi), Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Ertan Yılmaz, S. (2021). *Gençlik ve Spor Bakanlığında Görev Yapan Gençlik Liderlerinin Empatik Eğilimleri İletişim Becerileri ile Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması*, (yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Eryılmaz, A. (2022). *Spor Yapan veya Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, (yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Fiske, J. (2014). *İletişim Çalışmalarına Giriş, (Çeviri: İrvan, S),* Ankara: Pharmakon Yayınları.

Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173.

Gordon, T. (2002). *Etkili Anne Baba Eğitiminde Uygulamalar, (Çeviri: Aksay, E.),* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gök, T. ve Sılay, İ. (2009). İşbirlikli Problem Çözme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Başarısı ve Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 13-27.

Gökalp, M. ve Şahenk, S. (2007). Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanabilecek Çok Kültürlü Oyun Örnekleri. *Uluslararası AB-Bologna Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale.

Gölönü, S. ve Karcı, Y. (2010). İletişim Meslek Lisesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi (Ankara il örneği). *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (31), 123-140.

Güçlü, N. (2003). Müdürlerin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim 80.Yıl Özel Sayısı*, 160, 272-300.

Güçlü, N. (2007). İletişim, (Editör: Küçükahmet, L.), *Sınıf Yönetimi, (9.Baskı)*, (s. 191-218), içinde Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gül, A. (2016). *Okul Yöneticilerinin Beden Eğitimi Öğretmenleri Tarafından Algılanan Etik Liderlik Rolleri ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi,* (yüksek lisan tezi), Gazantep Üniversitesi, Gaziantep.

Gülay, H. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Araştırılması (Kocaeli ili örneği),* (yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması*, (doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gülşen, D. (2008). *Farklı Lig Düzeyinde Oynayan Futbolcuların Oynadıkları Mevkilere, Öğrenim Durumu ve Spor Yarışlarına Göre Problem Çözme Becerilerinin İnclenmesi,* (yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gültekin, A. (2006). *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum .

Gülüm, R. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Mesleki Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erzurum İl Örneği),* (yüksek lisans tezi), Atatürk Ünivesitesi, Erzurum.

Gülüm, V. (2008). *Adana İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Beden Eğitimi ve Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Günbayı, İ. (2007). Okullarda Bir Yönetim Süreci Olarak İletişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2).

Güneş, Ö. (2021). *Spor Eğitimi Alan ve Almayan Öğretmen Adaylarının Saldırganlık ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Güven, A. (1982). *Ansiklopedik Spor Dünyası, (4.Cilt),* İstanbul: Serhat Yayınları.

Hartley, P. (2014). *Kişilerarası iletişim, (Çeviri: Doğanay, Ü.,ve Yemenoğlu Aktaş, M.,ve Şimşek, B.,ve Özdemir, P.,ve Şanlı Karaaslan, H.,ve Taştan Özdemir, İ.), 2. Baskı,* Ankara: İmge Kitabevi.

Heppner, P. ve Krauskopf, K. (1987). An İnfromation Processing Approach To Personal Problem Solving. *The Counselling Psyhologist*. 15(3). 371-447.

Heppner. P. P. (1988). Problem Solving Inventory (PSI): Research Manual. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.

Şahin, N., Şahin, N. H. and Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research, 17*(4), 379-396.

İliş, A. (2018). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

İnal, A. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi, (3.Baskı),* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İrez, G. (2005). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Öğretim Elemanlarının Olması Gereken Niteliklere Uygunluklarının Değerlendirilmesi,* (yüksek lisans tezi), Muğla Üniversitesi, Muğla.

Işık, M. (2004). *İletişimden Kitle İletişimine,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Işık, M. (2013). *İletişim ve Etik,* Konya: Eğitim Yayınevi.

İşler, H. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Biliminin Temelleri,* İzmir: Ergün Yayınevi.

Kahya, V. ve Ceylan, E. (2017, Nisan). Sosyal Zekanın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *2.Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Kongresi.* İstanbul.

Karabulut, E. (2014). *Örgütsel İletişim ve Duygusal Zeka İlişkisi,* (yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Karabulut, E. ve Kuru, E. (2009). Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Kişilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 119-127.

Karabulut, E. ve Ulucan, H. (2011). Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. (Kırşehir ili örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 227-238.

Karaca, E. (2018). *Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Politik Becerileri Arasındaki İlişki,* (yüksek lisans tezi), İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Karataş, İ. (2015). *Adölasan İnsanların İletişim Becerilerinin İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Karslı, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş: Alternatif Yaklaşım, (3.Baskı),* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kartal, M. (2016). *Gençlik Kampı Program Sorumlularının İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği),* (yüksek lisans tezi), Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

King, L. T. (1981). Problem Solving İn A Project Environment. *Wiley-İnter Science Publication*. U.S.A.

Kırmızı, H. (2003). *Genel ve Teknik İletişim,* Trabzon: Dilara Yayınevi.

Koçkaya, E. (2021). *Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nde Çalışan Antrenörlerin Bireysel Yenilikçi Özelliklerinin ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Korkut, F. (1996). İletişim Becerilerinin Değerlendirilme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.

Korkut- Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**.** *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51- 64.

Korkut- Owen, F. ve Demirbaş-Çelik, N. (2017). Yetişkinlerde Kişilik Özelliklerine Göre İletişim. *18-21 Ekim 2017 Tarihlerinde Gerçekleştirilen I. Uluslarası Akademik Çalışmalar Kongresi'nde sözlü sunulan bildiri,* https://www.inescongress.com/

Kuter, F. ve Kuter, M. (2012). Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 75-94.

Küçük, Z. (2012). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitime ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri,* (yüksek lisans tezi), Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Küçükaslan, N. (2014). *Etkili İletişim Teknikleri,* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Levent, B. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi,* (yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A. ve Smith, D. E. (1990). Development and Validation of The Competitive State Anxiety Inventory-2, In Martens R, Vealey R. S., Burton D. (Edt.), *Competitive Anxiety in Sport, Champaign, IL: Human Kinetics.*

Masaroğulları, G. ve Koçakgöl, M. (2011). *Psikoloji sözlüğü,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi,* Ankara: MEB Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi,* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara: MEB Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara: MEB Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri,* Aralık 9, 2021 http://www.oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/1115355_Öğretmenlik_Mesleği_Genel_Yeterlilikleri.pdf. adresinden alındı.

Memiş, A. ve Yıldıran, İ. (2006). Erken Yaşlarda Fiziksel Aktivite Alışkanlığı Kazanılmasının Toplum Sağlığı Açısından Önemi. *Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulan bildiri,* Ankara.

Metin, H. (2011). Empatik İletişim ve Yönetişim. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 11(32), 177-203.

Mirzeoğlu, D. (2003). Spor Bilimlerinin Eğitimsel Temelleri, (Editör: Mirzeoğlu, N), *Spor Bilimlerine Giriş,* Ankara: Bağırgan Yayınevi.

Morgan, A. (1989). Communication Skills for Teachers, Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association.

Norman, G. (2020). *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Özel Eğitim Bölümü Mezun Öğretmenler ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin Analizi,* (yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ocak, G. ve Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19.

Osmenllari, E. (2014). *Sağlık Kurumlarında İletişimin Hasta Memnuniyeti Üzerine Etkisi, (Arnavutluk Merkezi Askeri Hastanede Bir Uygulama),* (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Oyur, E., Mercan, N., Şaylan, O. ve Buran, A. (2012). İş Ortamında Duyguları İfade Etme ve İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1) 97-106.

Ötkan, C. (2018). *Basketbol Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin ve Karar Verme Yöntemlerinin İncelenmesi*, (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdayı, N. (2018). *Sporda Duygusal Zeka, İletişim Becerileri, Yılmazlık ve Problem Çözme Becerisi,* Ankara: Gazi Kitap Evi.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler,* Ankara: Pegem Akademi Yayınarı.

Özer, A. (2017). *Öğretmenlerde Sosyal Kaygı Düzeyi ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (yüksek lisans tezi), Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Özodaşık, M. (2012). *Halkla İlişkiler ve İletişim,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Öztürk, Ö. ve Soytürk, M. (2015). Beden Eğitimi, Müzik, Resim/Görsel Sanatlar Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3) 39-50.

Pantzer, J. R. (2016). Middle School İntramural Sports Participation: Psychosocial Outcomes Based On Gender, Grade, and Ethnicity Differences (Unpublished Doctoral Dissertation), *North Carolina Central University,* North Carolina.

Park, J. (2000). Coping Strategies Used By Korean National Athletes. 14, 63-80.

Pehlivan, Z. ve Konukman, F. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşlaştırılması. *Spormetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2(2), 55-59.*

Saraç, A. (2022). *Öğretmenlerin Beden Dili Yeterlilikleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Spor ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Saygılı, S. (2017). Examining The Problem Solving Skills and The Strategies Used by High School Students in Solving Non-routine Problems. *E-International Journal of Educational Research*, 8(2), 91-114.

Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim . *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.

Sert, A. (2018). *Kamu ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi*, (yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Sunay, H. (2016). *Sporda Organizasyon,* Ankara: Gazi Kitabevi.

Şahin, N. ve Şahin N. H. (1993). Problem Çözme Envanteri'nin Psikometrik Özellikleri. *Bilişsel Terapi ve Araştırma Dergisi*, 17(4), 379-396.

Şahin, A. (2007). Türk Kamu Yönetiminde Yönetsel İletişim ve Bu Konuda Düzenlenen Bir Anket Çalışmasının Sonuçları. *Maliye Dergisi*, 81-102.

Şara, P. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,* (doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şen, T., Taşkın Yılmaz, F. ve Pekşan Ünüvar, Ö. (2013). Hizmet Eğitimi Hemşirelerinin İletişim Beceri Düzeyleri. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(1), 13-20.

Şenbakar, K. (2015). *Elit Boksörlerde İletişim Becerilerinin İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Şimşek, S. (2015). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, (Editör: Saylan, N), *Eğitim bilimine giriş, (9.Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, *(3. Baskı),* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Ada Matbaacılık.

Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte Problem Çözme Süreci. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14, 73-78.

Tayfun, R. (2010). *Etkili İletişim ve Beden Dili,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tayga, Y. (1990). *Tük Spor Tarihine Genel Bir Bakış,* Ankara: Başbakanlık Gençlik ve Spor Müdürlüğü Yayınları.

Tekin, A., Tekin, G. ve Eliöz, M. (2011). Kick Boksörlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Araştırılması. *Türkiye Kick Boks Federasyonu Dergisi*, 4(1), 1309-1336.

Temel, V. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri ve Öfke Tarzları,* (doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Tepeli, K. ve Arı, K. (2011). Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (26), 385-394.

Topçu, F. (2007). *Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi İle Yabancı Okullarının Bu Sistem Üzerindeki Etkileri,* (yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Tozoğlu, E. ve Bayraktar, G. (2014). Sporun İletişim Becerilerine Etkisi: Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma. *Beşeri ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 68-74.

Tuna, D. (2012). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Öfke Kontrolü Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi,* (yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Turan, H. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Özellikleri İle Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü,* (doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Tutar, H. ve Yılmaz, H. (2010). *Genel İletişim Kavram ve Modeller,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tutar, H. ve Yılmaz, K. (2008). *Genel İletişim Kavramlar ve Modeller,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. (2003). *Genel İletişim,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uzuntaş, A. (2013). *Etkili İletişim,* Kastamonu: Eğitim.

Uzuntaş, A. (2013). Etkili İletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.

Ünal, S. ve Ümmet, D. (2005). *Örgütsel Stres Kaynakları ve Öğretmenlerin Baş Etme Stratejileri*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları.

Ünlü, H. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Sınıf Yönetimi Davranışları,* (doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yamaner, F. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler,* Bursa: Ekin Yayınevi.

Yetim, A. (2000). *Sosyoloji ve Spor,* Ankara: Topkar Matbaacılık.

Yetim, A. (2011). *Sosyoloji ve Spor, (5.Baskı),* Ankara: Berivan Yayınevi.

Yetim, A. ve Cengiz, R. (2010). *İletişim ve Spor,* Ankara: Berivan Yayınevi.

Yıldırım, B. ve Özkahraman, Ş. (2011). Hemşirelikte Problem Çözme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 154-159.

Yıldırım, H. ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 165-187.

Yıldız, L., Zırhlıoğlu, G., Yalçınkaya, M. ve Güven, Ş. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri. *Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18-36.

Yılmaz Karagülle, S. (2018). *Öğretmen Adaylarının Mizah, İletişim Becerileri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler*, (yüksek lisans tezi), Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* (yüksek lisans tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Yolcu, İ. (2000). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Sporun Yeri ve Önemi, Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, 19-21 Aralık 1999,* Ankara: İzmir Milli Eğitim Basımevi.

Yüksel, A. (2007a). İletişim Kavram ve Tanımı, (Editör: Demiray, U.), *Genel İletişim (2.Baskı),* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

7. EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Bu ölçek "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" konulu eğitim araştırması kapsamında gerçekleştirilmektedir. Vereceğiniz cevaplar, bilimsel bir çalışmada kullanılacağından elde edilen bilgiler kesinlikle araştırmacının amacı dışında kullanılmayacaktır. Yardımlarınız ve değerli vaktinizi ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Yozgat Bozok Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Beden Eğitim ve Spor Anabilim Dalı
Memiş KESKİN

1.	**Cinsiyetiniz?**			
	( ) Erkek	( ) Kadın		
2.	**Medeni Durumunuz?**			
	( ) Evli	( ) Bekâr		
3.	**Yaşınız?**			
	( ) 30 ve altı	( ) 31-40 Yaş	( ) 41-50 Yaş	( ) 51 ve üzeri
4.	**Görev yaptığınız öğretim kurumunuz?**			
	( ) Devlet Okulu	( ) Özel Okul		
5.	**Görev yaptığınız öğretim kademeniz?**			
	( ) Ortaokul	( ) Lise		
6.	**Öğretmenlikteki mesleki yılınız?**			
	( ) 10 yıl ve daha az	( ) 11-20 yıl	( ) 21 yıl ve üzeri	
7.	**Görev yaptığınız yaşam bölgeniz?**			
	( ) Köy / Belde	( ) İlçe	( ) Şehir (İL)	( ) Büyükşehir
8.	**Çevrenizdeki insanlar sizi nasıl tarif eder?**			
	( ) İçine Kapanık	( ) Az konuşan	( ) Konuşan	( ) Hiç susmayan
9.	**Öğretim programının uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar konusunda en çok kimlerden yardım istiyorsunuz?**			
	( ) Zümre arkadaşları		( ) Maarif müfettişleri	
	( ) Okul idaresi		( ) Diğer öğretmenler	
10.	**Öğretim programına başlamadan önce öğrencileri selamlayıp kısa sohbet eder misiniz?**			
	( ) Hayır	( ) Bazen	( ) Evet	
11.	**Öğretim programını uygularken öğrencilerin bir sorunu olduğunda, onu anlatabilecek kadar kendinizi öğrenciye yakın hissettirebiliyor musunuz?**			
	( ) Hayır	( ) Bazen	( ) Evet	

EK-2 İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF)

Korkut- Owen ve Demirbaş-Çelik, 2017

YÖNERGE: Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde kendinizi nasıl bulduğunuzu düşünerek okuyunuz. İlişkilerimizdeki özelliklerimiz elbette kiminle, hangi koşullarda, ne zaman ilişkide bulunduğumuza bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. O nedenle ifadeleri **genelde** gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz. Değerlendirmenizi 1-hiçbir zaman 2-nadiren, 3-bazen, 4-sıklıkla, 5-her zaman olmak üzere yaptıktan sonra ifadenin karşısındaki uygun yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmemize yarayacaktır. Teşekkür ederiz.

İfadeler	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Her zaman**
1. İnsanları oldukları gibi kabul ederim.	①	②	③	④	⑤
2. Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	①	②	③	④	⑤
3. Başkalarını önyargısız dinlerim.	①	②	③	④	⑤
4. Yaşadığım olaylardaki duygularımı sözlerimle ve beden dilimle başkalarına iletebilirim.	①	②	③	④	⑤
5. Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.	①	②	③	④	⑤
6. Birisi ile iletişim içindeyken sakin bir ses tonuyla konuşurum.	①	②	③	④	⑤
7. İnsanlara yakın ilgi duyarım.	①	②	③	④	⑤
8. Diğer insanlarla kolaylıkla sohbet başlatabilirim.	①	②	③	④	⑤
9. İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
10. Konuşurken söylediklerimle beden dilimin uyuşmasına dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
11. Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
12. Konuşmaları dinlerken, içerikle yüz ifadesinin ya da beden duruşunun uyumuna dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
13. Benimle herhangi bir konuda konuşmayı istemeyen birisini konuşmaya zorlamam.	①	②	③	④	⑤
14. Başkalarına içtenlikle iltifat ederim.	①	②	③	④	⑤
15. Başkaları konuşurken yanıt vermeden önce onların sözlerini bitirmelerini beklerim.	①	②	③	④	⑤
16. Birileriyle konuşurken onları rahatsız edebilecek kadar yakınlarında olmamaya özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
17. Duygularımı rahatlıkla dile getirebilirim.	①	②	③	④	⑤

18. Birisini dinlerken söylenenlerin altında yatan duyguları anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
19. Yüz yüze olmasak da konuştuğum kişinin duygusunu ses tonundan anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
20. Düşüncelerimi sözel olarak ifade edebilirim.	①	②	③	④	⑤
21. Birisiyle konuşurken ona yanıt vermeden önce onu doğru anlayıp anlamadığımı yoklarım.	①	②	③	④	⑤
22. Yazışırken seçilen sözcüklerin de önemli olduğunu aklımda tutarım.	①	②	③	④	⑤
23. Karşımdakini dinlerken onu anladığımı uygun bir dille ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
24. Birisine bir öneride bulunmadan önce, onun öneri vermemi isteyip istemediğine dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
25. Eğer karşımdakinin işine yarayacaksa yaşadığım benzer deneyimleri onunla paylaşırım.	①	②	③	④	⑤

Temel beceriler ve kendini ifade etme (TB-KİE): 13,14,17,18,19,20,22,23,25

İletişime Özen Gösterme (İÖG): 2,15,16,21,24

İlişki kurmaya İsteklilik (İKİ): 7,8,9,

Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOI): 4,5,10,11,12

İletişim İlkelerine Uyma (İİU): 1,3,6,

EK-3 Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözünü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?".

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

(1) Hep böyle davranırım
(2) Çoğunlukla böyle davranırım
(3) Sıklıkla böyle davranırım
(4) Arada sırada böyle davranırım
(5) Ender olarak böyle davranırım
(6) Hiç böyle davranmam

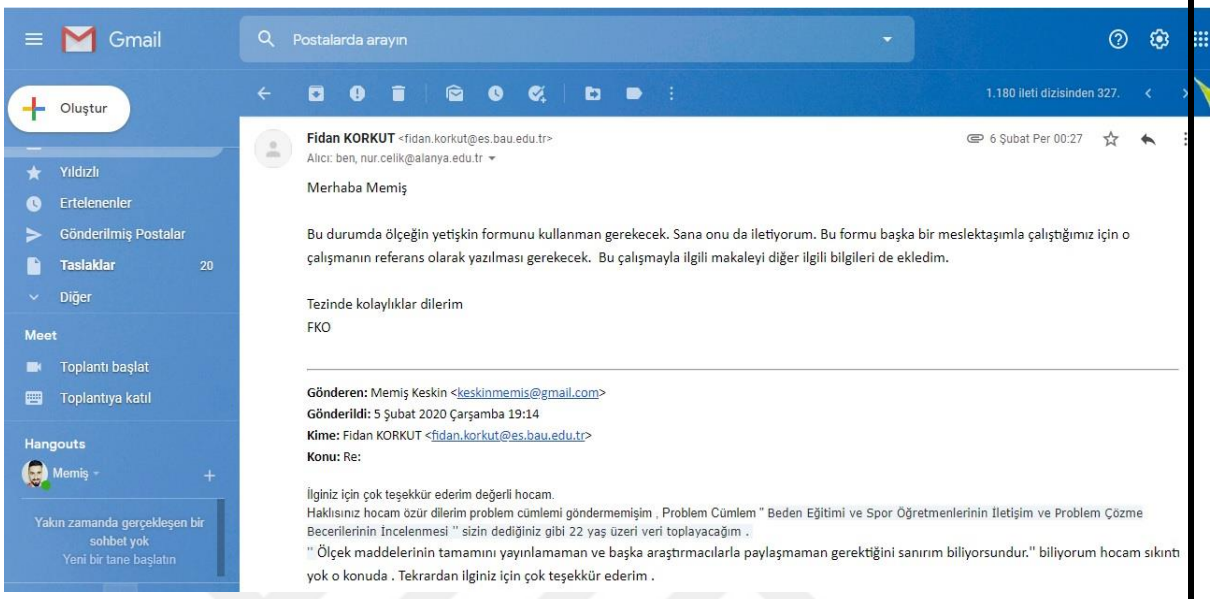
Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

		1	2	3	4	5	6
1.	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam. *						
2.	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem. *						
3.	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim. *						
4.	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem. *						
5.	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim						
6.	Bir sorunumu çözmek için belirli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7.	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8.	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9.	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.Ω						

10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunların çoğunu çözme yeteneğim vardır.							
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.							
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.							
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim. *							
14. Bazen durup sorunların üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim. *							
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem. *							
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.							
17. Genellikle aklıma gelen fikir doğrultusunda hareket ederim. *							
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.							
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.							
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.							
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem. *							
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. *							
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.							
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.							
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım. *							
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım. *							
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.							
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.							
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. Ω							
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam. *							
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.							
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam. *							
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.							
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle emin olamam. *							
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.							

EK-4 İzin Yazıları

İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF) İzin Yazısı



Gmail

Postalarda arayın

Oluştur

1.180 ileti dizisinden 327.

Yıldızlı
Ertelenenler
Gönderilmiş Postalar
Taslaklar 20
Diğer

Meet
Toplantı başlat
Toplantıya katıl

Hangouts
Memiş

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok
Yeni bir tane başlatın

Fidan KORKUT <fidan.korkut@es.bau.edu.tr> 6 Şubat Per 00:27
Alıcı: ben, nur.celik@alanya.edu.tr

Merhaba Memiş

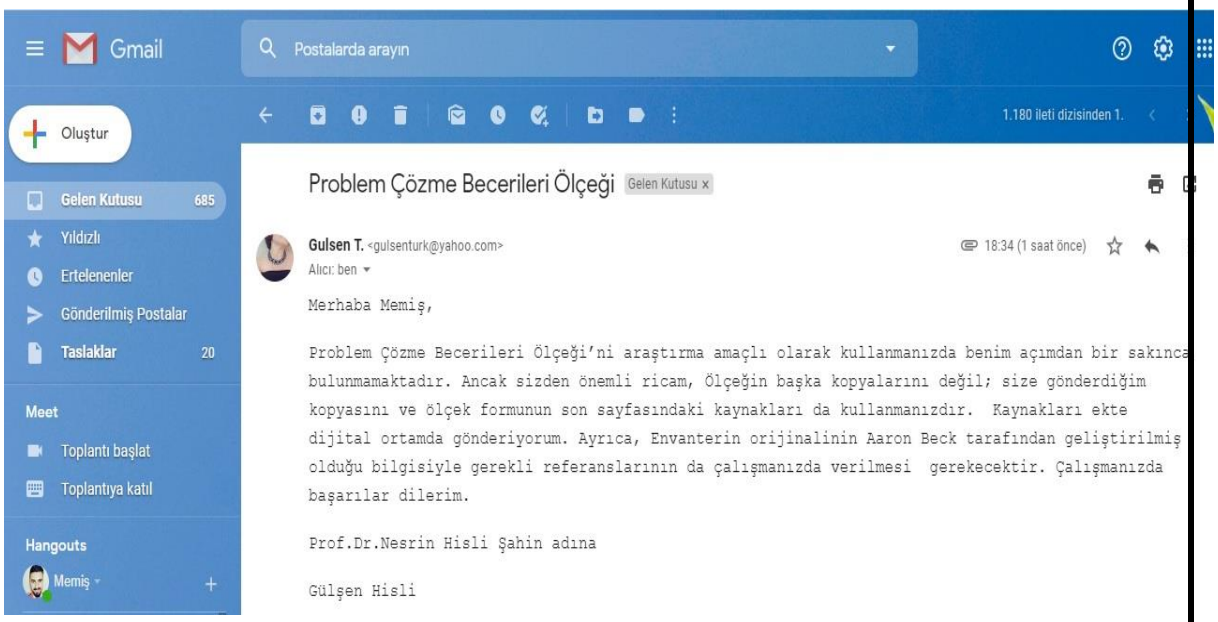
Bu durumda ölçeğin yetişkin formunu kullanman gerekecek. Sana onu da iletiyorum. Bu formu başka bir meslektaşımla çalıştığımız için o çalışmanın referans olarak yazılması gerekecek. Bu çalışmayla ilgili makaleyi diğer ilgili bilgileri de ekledim.

Tezinde kolaylıklar dilerim
FKO

Gönderen: Memiş Keskin <keskinmemis@gmail.com>
Gönderildi: 5 Şubat 2020 Çarşamba 19:14
Kime: Fidan KORKUT <fidan.korkut@es.bau.edu.tr>
Konu: Re:

İlginiz için çok teşekkür ederim değerli hocam.
Haklısınız hocam özür dilerim problem cümlemi göndermemişim , Problem Cümlem " Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi " sizin dediğiniz gibi 22 yaş üzeri veri toplayacağım .
" Ölçek maddelerinin tamamını yayınlamaman ve başka araştırmacılarla paylaşmaman gerektiğini sanırım biliyorsundur." biliyorum hocam sıkıntı yok o konuda . Tekrardan ilginiz için çok teşekkür ederim .

Problem Çözme Envanteri (PÇE)



Gmail

Postalarda arayın

Oluştur

1.180 ileti dizisinden 1.

Gelen Kutusu 685
Yıldızlı
Ertelenenler
Gönderilmiş Postalar
Taslaklar 20

Meet
Toplantı başlat
Toplantıya katıl

Hangouts
Memiş

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Gelen Kutusu ×

Gulsen T. <gulsenturk@yahoo.com> 18:34 (1 saat önce)
Alıcı: ben

Merhaba Memiş,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil; size gönderdiğim kopyasını ve ölçek formunun son sayfasındaki kaynakları da kullanmanızdır. Kaynakları ekte dijital ortamda gönderiyorum. Ayrıca, Envanterin orijinalinin Aaron Beck tarafından geliştirilmiş olduğu bilgisiyle gerekli referanslarının da çalışmanızda verilmesi gerekecektir. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof.Dr.Nesrin Hisli Şahin adına

Gülşen Hisli

EK-5 Etik Kurul Onay Formu

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	**ARAŞTIRMANIN ADI**	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi	
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Anket/Ölçek/Skala Çalışması ☐ Gözlemsel Çalışma ☐ Niteliksel Çalışma ☐ Diğer	
	GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ	E-55135017-300-23887 sayılı yazı	
	YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Doç. Dr. Mehmet YILDIRIM Yozgat Bozok Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi	
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Memiş KESKİN	
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)		
VARSA	**RAPORTÖR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm, Telefon, E-Posta)**		**Tarih/İmza**
	DIŞ UZMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm, Telefon, E-Posta)		**Tarih/İmza**

KARAR BİLGİLERİ	**KARAR NO:25/07**	**TARİH: 29.09.2021**

Yukarıda bilgileri verilen Etik Komisyonu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca **bulunmadığına** karar verilmiştir.

Değerlendirme Sonucu		
☒	Uygundur	
☐	Düzeltme gereklidir (Açıklayınız)	
	☐ Düzeltmeleri görmek istiyoruz	☐ Düzeltmeleri görmemize gerek yok
☐	Uygun değildir (Açıklayınız)	
Açıklama		

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Yönergesi

ETİK KOMİSYONU ÜYELERİ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : KESKİN Memiş