

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI VE
İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Damla SUNGURTEKİN AY

**AMASYA
Haziran-2019**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI VE
İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Damla SUNGURTEKİN AY**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan BOZKURT**

AMASYA-2019

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 19/06/2019

İmza

Damla SUNGURTEKİN AY

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Damla SUNGURTEKİN AY
Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans, Haziran/2019
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan BOZKURT

Eğitim sistemi içerisinde ilkokulların önemi çok büyüktür. İnsanların ilkokulda aldıkları temel eğitim ve öğretim tüm yaşamlarını etkilemektedir. Öğretmenler, ilköğretim çağındaki öğrencilerin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir. İlkokul öğrencileri genellikle sınıf öğretmenlerini model alırlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ve sınıfta kurduğu iletişim, öğrencilerin duyuşsal, bilişsel gelişimlerini ve eğitim sisteminin amaçladığı hedefleri gerçekleştirmede önemli bir etkidir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Aydın İli Nazilli ilçesindeki 23 resmi (devlet) ilkokulunda görev yapan 311 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu grup örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada verileri elde etmek amacıyla çalışma grubuna "Sınıf Yönetimi Anlayışları" anketi ve "İletişim Becerileri" ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi anlayışlarından demokratik yönetim anlayışını benimseyen öğretmenlerin, iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; sınıf yönetimi anlayışlarından otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışını benimseyen öğretmenlerin, iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Sınıf Yönetimi Anlayışı, İletişim, İletişim Becerileri.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' CLASS MANAGEMENT APPROACHES AND COMMUNICATION SKILLS

Damla SUNGURTEKİN AY
Amasya University, Institute of Social Sciences
Department of Elementary Education
Master's Degree, June/2019
Supervisor: Dr. Erdoğan BOZKURT

Elementary schools have a great importance entire education systems. Basic education skills are effected the human acts for their own live. Teachers are the role model of the modern and contemporary life in terms of the perspective of the students. The students who are at elementary school level take their teacher as a role model. Class management approaches and communication skills taken by teachers are an important parameter to achieve the targets of curriculum and develop the cognitive levels.

The purpose of this research is to analyze the relation between class management approaches and communication skills of teachers at elementary schools. The research is made according to correlational survey which is the one of quantitative research models. Correlational survey model is used in the research that effect the two different situation with various variables. Research study contains the datas of 311 elementary school teachers who work in 23 different public schools in Nazilli - Aydın in 2018-2019 education year. Class Management Approach survey and Communication Skills Scale are used to get data from research group. According to the dates obtained from the research, it's found that there was a positive correlation between the classroom management approaches and communication skills.

There is a positive meaningful correlation between democratic management approach who adopts and communication skills in terms of self expression, take care of communication, eagerness to communicate, active listening and obey the communications principals and there is a negative meaningful correlation between democratic management approach who adopts and communication skills in terms of self expression, take care of communication, eagerness to communicate, active listening and obey the communications principals.

Keywords: Motivation, Motivational Persistence, Subjective Vitality, Physical Education and Sport Teaching, Sport Management.

ÖN SÖZ

Hayat bir süreçtir. Nasıl geçtiğini anlayamadığımız, anladıkça, öğrendikçe derinlere daldığımız bir süreç... Kendime her zaman öğrenmeyi, merakımı diri tutmayı kılavuz edindim hayatımda. Bilgi öğrendikçe ve paylaştıkça çoğalır ve biz öğretmenler ve araştırmacılar olarak bilgiyi hep paylaşıyor ve bu paylaşımdan mutlu oluyoruz. Çocukluğumdan beri yeni bilgiler öğrendikçe mutlu oldum, yorulduğum anlarda bile yeni şeyler öğrendiğimi düşünerek güdülendim çoğu zaman. Bu çalışmam da bana güzel şeyler kattı, yeniden öğrendim, çalıştıkça özgürleştim...

Damla SUNGURTEKİN AY

TEŞEKKÜR

Öncelikle çocukluğumdan bu güne kadar düşüncelerimi özgürce ifade etmemi, kendi ayaklarım üzerinde durmamı sağlayan, her zaman yanımda olan, bana sevgisiyle, güzelliğiyle, bilgisiyle rehber olan, bana balık verme, balık tutmayı öğret atasözündeki gibi balık tutmayı öğreten canım annem Nihal SUNGURTEKİN'e, her zaman dimdik durmamı öğütleyen, adaletli olmayı gösteren, her zaman yanımda ve bir ağaç gibi dimdik duran, her ihtiyacım olduğunda yanıma koşan canım babam Halil SUNGURTEKİN'e, tüm sevecenliği, güzel yüreğiyle, küçük olmasına rağmen bazen ablalık yapan canım kardeşim, her şeyim Dilara SUNGURTEKİN'e, her zaman yanımda olan, ben olmamı sağlayan, bana her konuda yardımcı olan, tüm sevgisiyle, hoşgörüsüyle, kalbiyle yanımda olan, düşüncelerimi özgürleştiren, hayatımı ve fikirlerimi renklendiren canım eşim Dursun AY'a, üzerimde çok emeği olan, her zaman kucaklayan, başarılarımla mutlu olan, canım anneannem Hatice Ünal ve dedem Yavuz Ünal'a teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Çalışmam boyunca sabrını esirgemeyen, desteğini her zaman yanımda hissettiğim, danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan BOZKURT'a yardımlarından ve bilimsel katkılarından dolayı teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

İlkokul kademesinden bu günlere kadar emeği geçen tüm öğretmenlerime, hocalarıma şükranlarımı sunar, teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecine girmem için beni teşvik eden ve üniversitedeyken bilimsel çalışmalar yapmaya yönlendiren hocam Mehmet Fatih KAYA' ya ve o dönemde birlikte çalıştığımız ve dostluğumuzun baki olacağı arkadaşım Süleyman DENİZ'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Çalışmamda emeği geçen herkese yürekten sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
I. BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Araştırmanın Amacı.....	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
II. BÖLÜM.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Örgüt.....	6
2.2. Yönetim	7
2.3. Eğitim Örgütü	7
2.4. Eğitim Yönetimi	8
2.5. Okul Örgütü	8
2.6. Okul Yönetimi	9
2.7. Bir Örgüt Olarak Sınıf	10
2.8. Sınıf Yönetimi	10
2.9. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	12
2.9.1. Tepkisel Model.....	13
2.9.2. Önlemsel Model	13
2.9.3. Gelişimsel Model.....	14
2.9.4. Bütünsel Model	14
2.10. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	15
2.10.1. Geleneksel Yaklaşım	15
2.10.2. Çağdaş Yaklaşım.....	16

2.11. Sınıf Yöneticisi Olarak Öğretmen.....	16
2.12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları	18
2.12.1. Öğretmenlerin Otokratik Yönetim Anlayışları.....	19
2.12.2. Öğretmenlerin Demokratik Yönetim Anlayışları	20
2.12.3. Öğretmenlerin İlgisiz Yönetim Anlayışları.....	22
2.13. Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Karşılaştırılması	23
2.14. İletişim Becerileri İle İlgili Kuramsal Çerçeve.....	26
2.14.1. İletişim	26
2.14.2. İletişimin İşlevleri ve İletişim Becerileri	27
2.14.3. İletişim Modeli	28
2.14.4. İletişim Sınıflamaları.....	30
2.15. İlgili Araştırmalar.....	31
III. BÖLÜM.....	36
3. YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi	36
3.3.2. İletişim Becerileri Ölçeği.....	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Verilerin Analizi.....	39
IV. BÖLÜM	40
4. BULGULAR	40
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon	40
4.2. Sınıf Yönetimi Anlayışlarından Demokratik Liderlik ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon	40
4.3. Sınıf Yönetimi Anlayışlarından Otokratik Liderlik ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon	42
4.4. Sınıf Yönetimi Anlayışlarından İlgisiz Liderlik ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon	43
V. BÖLÜM	45
5. TARTIŞMA	45
5.1. Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İletişim Becerileri İlişkisi İle İlgili Tartışma	45
5.2. Demokratik Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Tartışma.....	45

5.3. Otokratik Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Tartışma.....	47
5.4. İlgisiz Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Tartışma	48
VI. BÖLÜM	50
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	50
6.1.Sonuçlar.....	50
6.1.1. Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İletişim Becerileri İlişkisi İle İlgili Sonuçlar	50
6.1.2. Demokratik Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Sonuçlar.....	50
6.1.3. Otokratik Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Sonuçlar.....	50
6.1.2.İlgisiz Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Sonuçlar	51
KAYNAKLAR	52
EKLER.....	59
ÖZ GEÇMİŞ	63

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Otokratik ve Demokratik Yönetim Anlayışları Arasındaki Farklılıklar	24
Tablo 2. Otokratik, Demokratik ve İlgisiz Yönetim Anlayışları	26
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon.....	40
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Liderlik Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon	41
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Otokratik Liderlik Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon	42
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin İlgisiz Liderlik Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon.....	43

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Shannon ve Weaver İletişim Modeli (McShane ve Glinow, 2000)	29
Şekil 2. Kişilerarası iletişim modeli (Dökmen, 2010)	30



KISALTMALAR DİZİNİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
İBÖ : İletişim Becerileri Ölçeği
İİTB : İletişim İlkeleri ve Temel Becerileri
KİE : Kendini İfade Etme
EDSOİ : Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim
İKİ : İletişim Kurmaya İsteklilik
İBÖ-YF : İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmanın amacı ve önemi, çalışmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde başarılı olmak için birinci basamak sınıfı iyi yönetmektir. Sınıf yönetiminde en etkili unsur olan eğitimciden; sınıf ortamının eğitim etkinlikleri için hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenerek öğrencilere kabullendirilmesi, öğretimin düzenlenmesi, öğrencilere pozitif davranışlar kazandırılması beklenmektedir (Erden, 2005). Sınıf yönetimi, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ve düzen kurmanın ötesinde, öğrencilerin kendilerini hür bir şekilde ifade edebilmelerini ve gizil güçlerini ortaya çıkarmasını içermektedir (Turan, 2004). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük bir bölümü sınıf atmosferinde gerçekleşmektedir. Öğrenmeler genellikle, düzenli olarak öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda düzeltilebilir (Jenkins, 1998; Epçaçan ve Okçu, 2009).

Öğretmenler sınıfta bazı sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanırlar. Sınıf yönetimi anlayışları, öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri ve öğrenme ortamını düzenlerken tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışlardır. Öğretmenler sınıfta otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarını sergilerler. Öğretmenlerin tek bir sınıf yönetimi biçimine sahip olduklarını söylemek zordur (Akt. Kaya, 2006: 30). Bazı öğretmenler genellikle tek bir sınıf yönetimi anlayışını benimserken, bazıları ise meydana gelen durumlar karşısında uygun sınıf yönetimi anlayışlarını seçmektedirler.

Sınıf yöneticisi ve sınıf ikliminin kurucusu olan öğretmene ait özellikler, sınıf yönetimindeki kaliteyi önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri, eğitim felsefesi, yönetim tarzı, ders işleme stili, derse hazırlıksız gelmesi, tekdüze ders işleme, özgüven eksikliği, çocuklardan hoşlanmaması, öğrencilerle iletişim kuramaması, tükenmişlik gibi birçok etmen, öğretmenin sınıf yönetimini direkt ya da dolaylı olarak etkiler (Yüksel, 2013).

Okullardaki eğitsel faaliyetler sonucunda, bireyler akademik yönden gelişerek yeni bilgi ve beceriler kazanmasının yanında duygusal açıdan gelişerek sosyal bir kişilik olmasına yardımcı olmaktadır (Aydın, 2012). Öğrencinin başarısında öğretmenin sınıfta öğrencilerle kurduğu iletişim ve oluşturduğu etkileşim çok önemlidir. Öğretmenin

mesleğindeki başarısında sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkin bir rol oynamaktadır. Öğretmenin öğrencileriyle iyi bir iletişim içerisinde olması, öğrencilerini oldukları gibi kabul etmesi, onların daha başarılı olmalarına ve etkin bir şekilde öğrenmelerine fırsat tanır (Jones ve Jones, 1998). Geleceğimizin temel taşları olan çocuklarımızın yetiştirilmesinde ve temel davranışların ilkokullarda yapılan eğitim- öğretim faaliyetleri sonucunda kazandırıldığı düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri iletişim becerilerinin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Yapılan araştırmada ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılarak, mevcut durum ortaya konulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri arasında ilişki var mıdır?

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki problemler oluşturularak bunlara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi anlayışları ile kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma iletişim becerileri boyutu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi anlayışları ile kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma iletişim becerileri boyutu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları ile kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma iletişim becerileri boyutu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Birçok alt sistemden meydana gelen eğitim örgütünün oluşumunda, faaliyetlerin değerlendirilmesinde ve varlığının sürdürülmesinde en etkili alt sistem okuldur. Okul örgütünün en dikkat çeken yönü, toplum içinde etkileşimde bulunan insanlarla çalışmasıdır. Bu nedenle, okuldaki birey etkeni kurumun etkisinden daha önemli ve kritiktir. Okul ekosistemi davranışsal olarak sosyal özelliklere sahip olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002: 33). Sınıf ise, eğitim sistemin amaçlarını gerçekleştirmede en önemli yerdir ve eğitim-öğretim faaliyetleri bu en çekirdek merkezi alanda gerçekleşir (Çakmak, 2005).

Eğitim sisteminin en merkezi yaşam alanı olan sınıfta, retmen sınıf yöneticisi konumundadır. retmenler, sınıf içi eğitim-ğretim etkinliklerini, sınıf içi etkileşimi, iletişimi, ilişkileri düzenler ve planlarlar. Eğitimin temel basamağı olan ilkokullarda, sınıf ğretmenlerinin benimsediği sınıf yönetimi anlayışları ve öğrencilerle etkileşim halindeyken ortaya koydukları iletişim becerileri, öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Sınıfta ğretmen tarafından oluşturulan sınıf iklimi, öğrencilerin akademik başarılarını ve kişilik gelişimlerini etkiler. Bu araştırmanın amacı; ilkokullarda görev yapan sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın nemi

Eğitimin toplumsal işlevi bireyin içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını ve kültürünü sindirerek yenilikçi, değişime açık bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Eğitimin siyasal işlevi ise bireye yurttaşlık bilincini kazandırarak demokratik yaşam kültürünü yaşam şekli haline getirmesini sağlamaktır. Bu işlevler ise, eğitim sisteminin en alt birimi olan sınıflarda gerçekleşmektedir. Bu işlevler göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sistemimizin en temel basamağı olan ilkokullar büyük önem taşımaktadır. Sınıf ğretmenlerinin sınıfta oluşturduğu olumlu veya olumsuz sınıf iklimi ve bu iklimi oluştururken sahip oldukları iletişim becerileri, sınıfı yönetirken benimsediği sınıf yönetimi anlayışı, eğitimin işlevlerinin gerçekleşmesinde, hedeflenen amaçlara ulaşmada temel etken haline gelmektedir. Çalışma bu işlevlerin gerçekleşmesinde sınıf ğretmenlerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve çağa yönelik sınıf yönetimi anlayışlarının kazandırılması ve yol göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenin benimsediği sınıf yönetimi anlayışı, eğitim-öğretimin gerçekleştiği sınıflarda, öğrencilerin kişilik ve ahlaki gelişimini etkiler, öğrencinin başarısında, toplumsallaşmasında, zgr ve kendine güvenen bireyler olmasında önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin seçtikleri yönetim anlayışını ise öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerilerinden ayrı düşünmek çok zordur. Çünkü ğrencileriyle etkili bir iletişim kuran öğretmenle, iyi bir iletişim kuramayan öğretmenin seçeceği sınıf yönetimi anlayışı aynı olmayacaktır. Özellikle temel eğitimin verildiği, temel öğretimin gerçekleştiği ilkokul kademesinde sınıf ğretmenlerinin seçtikleri sınıf yönetimi anlayışının, öğrencilerin gelecekteki başarılarında, toplumsallaşmasında, topluma yararlı ve uyumlu bireyler haline gelmelerinde önemli bir fonksiyonu vardır. Çalışma, topluma yararlı, kendine güvenen, iletişim becerileri yüksek, demokratik, hak ve özgürlüklerini bilen ve bunları uygulayan bireyler yetiştirmek için sınıf öğretmenlerime işik tutmak ve alan yazına katkıda sağlamak açısından önemlidir.

Toplumun eğitim yoluyla etkileyen, toplumda istenilen insan tipi yaratılması konusunda en önemli görevleri üstlenenler öğretmenlerdir. Çağımızın gereklerine ve eğitim sistemimizin yeniliklerine uygun olarak ilkokullarda öğrencileri tarafından model alınan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri yüksek, demokrasiye inanan, demokratik yönetim anlayışlarını benimsemiş olmaları gerekmektedir. Araştırmamız güncel olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemesi açısından önemlidir, bu ilişki incelenerek öğretmenlerimiz iletişim becerileri konusunda güncellenerek, demokratik yönetim anlayışlarını benimsemeleri sağlanabilir.

Literatürde sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri konusunda çalışmalar bulunurken, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok fazla çalışma yer almadığından dolayı, çalışmanın literatüre ve sınıf öğretmenlerine katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Bu araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı ile,
- b) Aydın İli Nazilli İlçesi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile,
- c) Kullanılan ölçeklerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Sınıf: Sınıf, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için yapılandırılmış eğitim ortamıdır (Aydın, 2004).

Sınıf Yönetimi:Sınıf içi etkinliklerin düzenlenerek sürdürülmesi ve öğrencilere rehberlik edebilme becerisidir; pozitif bir sınıf ikliminde öğrencilerin kendilerini hür bir şekilde ifade etmelerine ve gizil güçlerini ortaya koyabilmelerine imkan sağlanması sürecidir (Şişman ve Turan, 2007).

Sınıf Yönetimi Anlayışları:Sınıf yönetimi anlayışı, öğretmenlerin, sınıfın düzenini oluştururken tutarlı bir şekilde ortaya koydukları ortak davranışların yansıtılma düzeyidir (Hesapçıoğlu, 1994).

İletişim: Bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el, kol hareketleri gibi semboller aracılığı ile düşünce, duygu ve dileklerin karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim sürecidir (Demir, 2002).

İletişim Becerisi: Kişinin karşılaştığı olaylarla ilgili, muhtemel bakış açılarını ve tanımlamaları; araştırmasını, soruşturmasını ve birleştirmesini içerir ve bu beceriyi

kazanmış birisi kendisine yapılan eleştiriler ve şikayetler karşısında, birçok açıdan anlam verme yeterliliğinde olabilecektir (Özer, 2000).



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ilgili literatür taranmış, araştırma konusu ile ilgili kavramlara, araştırma değişkenlerine ve benzer konularda yapılmış araştırmaların sonuçlarına yer verilerek kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. Örgüt

İlk çağlardan beri insan, elindekiler ile yetinmeyerek her zaman daha fazlasını, daha iyisini, daha güzelini arama çabasında olmuştur. İnsanoğlunun bu çabası bugüne kadar olan uygarlık seviyesine ulaşılmasında en büyük faktör olmuştur. İnsanların daha iyiyi, daha güzeli arama çabası içerisinde, kabiliyetin sınırlılıkları fark edilerek diğer insanlarla işbirliği yapma ihtiyacı, örgütlerin oluşmasına yol açmıştır. Örgüt, insanların para, yetenek, zaman gibi kendi güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelerek oluşturdukları yapıdır (Kaya, 2006: 3). Bir başka tanımlamayla örgüt, ortak bir amacı gerçekleştirmek ereğiyle toplanmış paydaşları kapsayan birlik ya da koalisyondur (İlgar, 1996).

Örgüt insan çabalarının işbirliğine dönüşmesinden, faaliyetlerin koordine edilmesinden oluşan bir sistemdir. Bu anlamda insanlar, tek başlarına çözemedikleri sorunları çözmek için örgüt kurarlar. İnsanlar ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelir ve amaçlarından sapmadan çalışmalarını için örgütlerin amaçları ile çalışan insanlar arasında bağ kurulmalıdır (Özdemir, 2000). Örgütlerdeki kişiler birbirinden farklı ve aynı zamanda limitleri olan yeteneklerini, buldukları örgütün kurumsal yapısı yardımıyla bütünleştirerek şahsi yeteneklerinin üstünde başarılar elde edebilirler. Örgütler hem kişilerin verimlerini maksimize etmek üzerine kurgulanmıştır ve kişiler örgütün kurumsal amaçlarını gerçekleştirmek için de yeteneklerini gerçekleştirmektedirler (M. Aydın, 2005).

Örgütler, insan, teknoloji, yapı ve süreçlerden oluşur (Balcı, 2002). Örgütlerdeki insan unsurunu ele aldığımızda eğitim örgütü diğer örgütlere kıyasla daha toplumsal bir nitelik taşımaktadır. Örgütün bu toplumsal özelliği, kişilerarası ilişkiler, fiziki ortam ve diğer etmenlerle birleşerek örgütün psikolojik ortamını oluşturmaktadır. Bu özelliğiyle, sosyal örgütler içerisinde en yaygın olan örgüt eğitim örgütüdür (İlgar, 1996).

2.2. Yönetim

Yönetim, tarihte bilinen en eski bilimlerden biridir. Tarih boyunca insanlar ya yönetmiş ya da yönetilmişlerdir. Yönetim evrensel nitelikler barındırır (Durukan ve Öztürk, 2005: 13). Yönetim, belirlenen amaçlara ulaşmak için insanlar ve insan dışındaki kaynakları verimli ve aktif kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin hepsi olarak tanımlanabilir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Yönetim, hedeflere ulaşmak için iki ya da daha çok şahsın bir araya gelerek oluşturduğu bir grup etkinliği ya da toplumsal bir olaydır (Eren, 2004:1).Yönetim amaçları gerçekleştirmek için çeşitli araçları sağlar ve bu araçları sağlarken, örgüt içindeki ve dışındaki değişik becerileri ve faydaları uzlaştırmakla yükümlüdür. Bu uzlaştırma, bilimsel koordinasyon gücü gerektirir. Amaçları gerçekleştirmek için bu koordinasyon, içsel istekli bir işbirliğiyle desteklenmelidir. Bu şekilde bir işbirliği oluşturmak için karar uygulayıcılara ya da kararın uygulanmasından etkilenecek kişilere, karara ilişkin iş ve eylemlere katılma imkanı verilmelidir, böylece işbirliği özümseren hayata geçirilir (Bursalioğlu, 2002: 15-16).

Özetle yönetim, örgütün belirlenen stratejiye uygun amaçlara ulaşmak, insan ve madde kaynaklarının en etkili şekilde kullanılarak, stratejiye uygun kararların alınmasını sağlamak ve bunları denetleyerek geliştirmektir (Taymaz, 2003: 19).

2.3. Eğitim Örgütü

İnsanlık tarihi incelendiğinde, eğitim olgusunun örgütlü bir hale dönüşmesi, oldukça uzun bir süreci kapsamıştır. Toplumlar gelişmiş ve bu çeşitlenme işbirliğine olan ihtiyacı artırmış, meslek yaşamında uzmanlaşmaya gidilmesi ihtiyaç haline gelmiştir. Birçok bilgi ve becerinin alanında uzman kişilerce verilmesi zorunlu bir hal almıştır. Eğitim örgütü de bu zorunluluktan ortaya çıkmıştır. Eğitim örgütü, toplumun eğitim taleplerini karşılamak için kurulmuş, beşeri ve teknolojik dinamiklerden oluşan yapı olarak tanımlanmaktadır. Eğitim örgütlerinde, diğer örgütlerden bağımsız olarak davranılmaz. Diğer örgütlerde iş yapacak insanların da eğitim örgütleri tarafından yetiştiriliyor olması, eğitim örgütlerinin toplum için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, toplumların eğitim üzerinde neden bu kadar durduklarını ve önem verdiklerini açıklamaktadır (Özçakar, 2007).

Eğitim örgütü içerisinde öğrenci, öğretmen, veli, denetçi, yardımcı personel, yönetici ve tüm ilgililer insandır. Bu eğitim örgütünü diğer örgütlere kıyasla daha toplumsal hale getirmektedir. Örgütün bu toplumsal özelliği, kişilerarası ilişkiler, fiziki ortam ve diğer

etmenlerle birleşerek örgütün psikolojik ortamını oluşturmaktadır. Bu özelliğiyle, eğitim örgütü, diğer sosyal yapılanmalar içerisinde en yaygın olanıdır (İlgar, 1996).

2.4. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, siyasi temsilciler tarafından belirlenen eğitsel stratejiye göre belirli bir örgüt yapısıyla organize olan bir gruba ait faaliyetleri kapsar. Eğitim yönetimi ve okul yönetimi, siyasi temsilciler tarafından belirlenen eğitim politikaları sonucunda ortaya çıkan genel ve özel eğitim hedeflerini gerçekleştirme sorumluluğundadır (Kaya, 1984).

Eğitim yönetimi, örgütler tarafından hazırlanan kurumsal stratejiye göre gerekli insan kaynağı ve buna bağlı gerekli aksiyonları ve kararları uygulamaktır (Taymaz, 2003: 20). Yönetimin eğitime uyarlanması incelediğimizde, eğitim yönetiminin genel kapsamı yönetim biliminden; özel kavramları ise kendi içtihatlarından oluşmaktadır. Eğitim yönetimi, toplumun güncel eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulan eğitim sisteminin ve bu sistemin kapsadığı tüm örgütlerin yönetimini kapsamaktadır (İlgar, 1996: 10).

Eğitim yönetimi, eğitim ile ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para, araç-gereçlerin en etkili şekilde kullanılmasını inceleyen bilim dalıdır (İlgar, 2005: 14).

Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğüdür (M. Aydın, 2005). XX. yüzyılda toplumun eğitim isteklerinin çoğalması, yönetim bilimi içinde bulunan eğitim yönetiminin de alt alanlarının oluşmasına sebep olmuştur. Eğitim örgütlerinin farklı amaçlara ve özelliklere sahip olması bu örgütlerin aynı şekilde yönetilmesini güçleştirmiştir (Kaya, 2006: 8).

2.5. Okul Örgütü

Birçok alt sistemin meydana getirdiği eğitim örgütünün oluşumunda, etkinliklerinin değerlendirilmesinde ve varlığının sürdürülmesinde en etkin rol oynayan alt sistem okul örgütüdür. Eğitim sistemi, okul örgütü aracılığıyla amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Eğitim örgütü alt sistemlerinin tümünün üzerinde yoğunlaştığı örgüt, okuldur (Toprakçı, 2002: 18).

Okul örgütünün en dikkat çeken yönü, üstünde çalıştığı materyalin toplumu oluşturan insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımdan çok önem taşır (Bursalıoğlu, 2002: 33).

Okul örgütü, bulunulan bölgenin gereksinimlerini de dikkate alarak, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, diğer personel ve araç gereçlerden oluşan bir örüntü olarak tanımlanabilir. Her örgütte olduğu gibi okulu da amaçları doğrultusunda harekete geçirecek ve yaşatacak bir oluşuma gerek duyulmaktadır. Bu da “okul yönetimi”dir (Toprakçı, 2002: 18).

2.6. Okul Yönetimi

Eğitim sisteminin temelinde eğitim kurumları olan okullar yer almaktadır (İlgar, 1996: 10). Bir eğitim kurumu olarak okul, okulun kendisi ile çevresinden oluşur (Şişman ve Taşdemir, 2008: 182). Okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlar sergilemesini engelleyecek yaşantılar sunan bir örgüttür (Türkmen, 2005: 51). Eğitim örgütünün halkla karşılaştığı yer okullardır ve eğitim sisteminde eğitim okullarda yapılır. Okul dışında yer alan eğitim kurumları, okulun ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitim etkinliklerine yardım etmek için vardır (Başaran, 2005). Okulun öğrenci üzerinde çok yönlü olarak etkisi vardır (Çelik, 2008). Okulların temel işlevi, öğrencilerin istendik davranışlar edinmesini sağlamak ve bunun için uygun çevre şartlarını oluşturmaktır (Çalık, 2009). Bu amaçla okullarda, toplumun ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda, önceden hazırlanmış programlara göre öğrencilere öğretim faaliyetleri sunularak öğrencilerde istendik davranış değişikliği kazandırılmaya çalışılır (Fidan ve Erden, 1998).

Okul yönetimi, okuldaki madde ve insan kaynaklarının eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde harekete geçirilmesi ve eşgüdümlemesi sürecidir (Türkmen, 2005: 51). Okul yönetimi, geniş kapsamdaki eğitim yönetiminin, daha küçük bir alan olan okula uygulanmasıdır. Dolayısıyla okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt alanıdır (Türkmen, 2005: 51). Eğitim sisteminin yapısı ve amaçları, bu alanın sınırlarını oluşturur. Eğitim yönetiminin, yönetimin eğitime uygulanmasından meydana gelmesi gibi, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmiştir (Bursalıoğlu, 2002: 5).

Okulun yönetimi, eğitimin diğer yan ve üst kuruluşlarının yönetiminden daha önceliklidir. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi, okulun iyi yönetilmesine bağlıdır. Okulun iyi yönetilmesi için, sorunların çözülmesi, eğitim sürecinin iyi planlanması, okulun var olan güçlerinin iyi organize edilmesi, çalışanların iyi bir iletişim içerisinde olmaları ve bütün bunların iyi kontrol edilmesi gerekmektedir. Diğer eğitsel kuruluşların iyi yönetilmemesi, eğitime birtakım yönetimsel pürüzler çıkarır ve bu eğitimi kötüleştirerek öğrencinin gelişimini engeller (Başaran, 2005: 336).

2.7. Bir Örgüt Olarak Sınıf

Sınıf, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için yapılandırılmış eğitim ortamıdır (Aydın, 2004). Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarının etkileşim içinde olduğu çok boyutlu ve önemli bir ortamdır (Denkdemir, 2007; Watkins, 2005). Sınıf, öğrencilerin etkileşim içinde olduğu, kendine özgü havası ve iklimi olan sosyal bir çevre olarak tanımlanabilir (Çalık, 2009). Sınıf eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği en çekirdek merkezi bir yaşam alanıdır (Çakmak, 2005). Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantıların düzenlenmesi ve yönetilmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2004). Sınıfta yönetici konumunda olan kişi öğretmendir (Çelep, 2002). Öğrenci, sınıfın varoluş amacı ve sistemin temel girdisidir. Sınıf ise öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin davranış değişikliği oluşturacak yaşantıları gerçekleştirdiği, öğrenme amaçlı etkileşimler kurdukları, hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirdikleri özel bir ortamdır. Bu tanımlamadan yola çıkılacak olursa, sınıfların niteliği ile öğrenci öğrenmelerinin arasında doğrusal bir ilişki vardır. Sınıfların niteliği ne kadar iyi olursa, öğrenciler hedeflenen öğrenmeleri o kadar iyi gerçekleştirirler. Bir sınıf ortamı, öğrencilerin hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirmesine imkan sağladığı kadar etkilidir (Bayrak ve Erişti, 2006).

Sınıf, öğretmenlerin eğitsel amaçlara ulaşabilmek için kendilerinde mevcut bulunan ve farklı yöntemlerle sağladıkları bilgi ve yaşantıları planlayıp düzenleyerek öğrencilere aktardıkları eğitsel alandır (Güçlü, 2009). Sınıf, okul sisteminin en kritik ve işlevsel ögesidir, gelişim düzeylerine göre ortak özellikleri olan öğrencilerden oluşan, hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi için öğretim etkinliklerinin yapıldığı yerdir (Tutkun, 2006).

Eğitim ve öğretimin yapıldığı sınıf, tüm eğitsel amaçların aksiyona dönüştürüldüğü yerdir. Eğitimin temel öğeleri olan öğretmen, öğrenci, ders planı, öğretim programı, öğretim süreci, öğrenme-öğretme problemleri, kaynaklar, eğitim teknolojisi, zaman gibi birçok öge sınıf içerisinde yer alır (Saraçoğlu, 2002: 4). Bu öğeler arasında eşgüdüm sağlanarak sınıfın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için, öğretmenin sınıf yönetiminde yeterli olması gerekir.

2.8. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, kurallar ve belirli bir düzen çerçevesinde pozitif bir öğrenme alanı yaratmaktır. Sınıf yönetimi bir bilim dalı olarak, bu alanda yapılan bilimsel çalışmalarla öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda desteklenerek bu konudaki yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar (Çelik, 2008: 2). Sınıf yönetimi, öğrencilerin eğitsel hedeflere ulaşması için öğretmenlerin uygun sınıf şartlarını oluşturarak öğrenmenin kolay bir hale gelmesini sağladığı kompleks aksiyonlardır (Kılbaş ve Köktaş, 2007). Şişman ve Turan

(2008), sınıf yönetimini, öğretimsel faaliyetlerin merkeze alınarak tüm etkinlikleri etkili bir şekilde hazırlayıp düzenledikten sonra öğrencilere rehberlik yaparak; olumlu bir sınıf iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini hür bir şekilde ifade etmelerine ve yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmaya fırsat tanıma süreci olarak tanımlamışlardır.

Çelik (2008: 6-8), sınıf yönetiminin temel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir.

1. Sınıf yönetimi okul yönetiminin daha dar bir uygulama alanıdır.
2. Okul atmosferi ve kültürü, sınıf yönetimi üzerinde etkilidir.
3. Sınıf yönetimi, sınıfın düzeni ve öğretim olmak üzere iki boyuta yoğunlaşmıştır.
4. Toplumun ve çevrenin sahip olduğu kültürel özellikler, sınıf yönetimi üzerinde etkilidir.
5. Sınıf yönetimi, o ülkenin izlemiş olduğu eğitim politikaları doğrultusunda değişiklikler göstermektedir.
6. Sınıf yönetimi, birçok iç ve dış etmenden etkilenir.
7. Sınıf yönetimi uygulamaları, öğrencilerin gelişim özellikleri, gereksinimleri ve sınıf seviyesine göre değişiklikler göstermektedir.
8. Öğretmenin sahip olduğu sınıf yönetimi tarzı, sınıf yönetimini etkileyen kilit bir unsurdur.
9. Sınıf yönetiminde asıl amaç istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması ya da değiştirilmesi ve öğrencilerin olumlu davranışlarının sürdürülmesidir.
10. Sınıf öğretmenin izledi öğretim yönetimi, sınıf yönetiminde başarıyı etkilemektedir.
11. Sınıf yönetimi yaklaşımları sınıf ortamına göre değişmekte olup, her ortamda başarı sağlayacak bir yaklaşım yoktur.
12. Sınıf yönetimi, sınıfta etkili liderliği gerektirmektedir.

Tarihi sürece bakıldığında sınıf yönetimi, önceleri öğretmenin sınıfta otorite olması, sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenin nasıl tepki göstereceği anlamında kullanılmış, disipline dayanan bir görüş içermiştir. Sonraları daha geniş bir anlam ve bakış açısıyla öğrenme odaklı bir sınıf ortamının oluşturulması olarak algılanmıştır. Sınıfta öğrenmenin, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hâkim ve mesleki deneyiminin olmasıyla ve genel kültür kazanmasıyla sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Kapsamlı ve etkili sınıf yönetiminde öğrenciler, öğrenme için daha çok zaman harcarken, istenmeyen davranışlarda da azalma olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf yönetiminde yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanlarında da çok iyi yetişmiş olmaları gerekir (Çalık, 2009; Demirel, 2009; Tertemiz, 2009).

Sınıf yönetimi tanımları çeşitli olmakla birlikte genellikle düzeni sağlamak, öğrencileri meşgul etmek veya onların birlikte çalışmalarını sağlamak için öğretmenler tarafından

yapılan etkinlikleri içerir (Emmer ve Stough, 2001). Bu etkinlikler etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönüktür (Aydın, 2004).

Eğitim sisteminde hedeflenen amaçlara ulaşmanın ve istedik davranışlar kazandırmanın ön koşulu, etkili öğrenmenin sağlanması için gerekli olan temel öğelerden biri olan sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, dersin amaçlarını öğrencilere kazandırmak için ders ve derslikle ilgili düzenlemeleri gerçekleştirerek, dersin amaçları doğrultusunda öğrencilerle iletişim kurarak, öğrencilerin davranışını denetleme ve yönlendirmedir (Özyürek, 2001). Sınıfta öğretimi etkileyen önemli üç etkenden biri öğretmendir. İkincisi sınıfın yönetim biçimidir. Öğretmen, sınıfını iyi yönetemediğinde, öğrencilerini planladığı hedef davranışlara ulaştıramaz. Üçüncü etken ise, öğretmenin sınıfında uyguladığı öğretim yöntemidir. Sınıfın yönetiminin ve öğretim yöntemlerinin de uygun olup olmadığı öğretmenin mesleğindeki yeterliğine, yani öğretmenin önemine bağlıdır (Başaran, 2005). Öğretmenin sınıfı yönetme stili öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Sınıf yönetiminin başarılı olması için öğretmenin bu konudaki yeterliliklerinin gelişmiş olması gerekir. Sınıfta oluşturulacak iyi bir yönetim, eğitimde başarının ilk ve temel şartı olarak görülmektedir.

Özetleyecek olursak, sınıf yönetiminin temel amacı olumlu ve verimli öğrenme ortamları düzenleyerek, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır (Alkan, 2007). Bu amaca ulaşmak için etkili sınıf yönetimi; zamanın etkili kullanılmasını, sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürütülmesini ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlar (Erden, 2005).

2.9. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modelleri, sınıf yönetimi yaklaşımlarına (geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar) göre oluşturulduğundan dolayı sınıf yönetimi modelleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarını birbirinden kesin çizgilerle ayırmak çok zordur. Alanla ilgili kaynaklar incelendiğinde sınıf yönetimi modellerini; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere 4 grupta inceleyebiliriz.

Sınıf yönetimi dinamik bir süreç içerdiği için, öğretmenler etkinliklerini yürütürken farklı yaklaşım ve modelleri kullanması gerekebilir. En etkili ve en iyi sınıf yönetimi yaklaşımının bulunmaması, öğretmeni farklı modellerde davranmaya yöneltebilmektedir (Gündüz, 2004). Model seçimi ve kullanımı, amaçlara, kaynaklara, ihtiyaçlara, konulara, öğrenci özelliklerine ve duruma göre değişebilmektedir (Başar, 2006; Demirtaş, 2006; Gündüz, 2004; Sarı ve Dilmaç, 2004).

Sınıf yönetimi modellerini, eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, baskıcı modelden demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye,

öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir (Ağaoğlu, 2006; Başar, 2006; Sarıtaş, 2005; Sarı ve Dilmaç, 2004). Öğretmen, öğretim yılı içerisinde çeşitli etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır. Her bir etkinliğin amaca uygun yürütülebilmesi, farklı sınıf yönetimi modellerini gerektirir (Sarıtaş, 2005). Bu modeller aşağıda açıklanmıştır.

2.9.1. Tepkisel Model

Bu model, istenmeyen davranışa uygun tepkinin gösterilmesini öngörür ve amacı, istenmeyen davranışın değiştirilmesidir. İstenmeyen davranışın olumlu ve olumsuz pekiştirme yoluyla önlenmesi esas alınır. Modelin sahip olduğu bu özelliklerden ötürü, bu modelin klasik sınıf yönetimi modeli olduğu söylenebilir. Model "etkiden tepki doğar" endişesi ile dikkatli bir şekilde kullanılması gerekir (Sarıtaş, 2000). Bu modeli sıkça kullanan öğretmenlerin, genellikle sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı ve diğer modelleri yeterince kullanamadığı söylenebilir (Başar, 1999: 15). Sınıfta istenmeyen bir davranış veya durum meydana geldiğinde, bu model kullanılabilir (Gündüz, 2001: 20). Faydalı olmayan bir ders aracının değiştirilmesi, dersi dinlemeyen bir öğrencinin uyarılması, devamsızlık yapan öğrencinin ailesiyle görüşülmesi, arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması bu modelin kullanımında görülen örneklerdendir. İnsan davranışı ile ilgili analizler tepkisel davranışın iletişimi zorlaştıracığını, fırsat ve ortam olduğu zaman karşı tepkiye yol açabileceğini göstermektedir (Başar, 2006; Çelik, 2008; Demirtaş, 2006; Erdoğan, 2008; Gündüz, 2004; Sarı ve Dilmaç, 2004; Sarıtaş, 2005).

2.9.2 Önlemsel Model

Bu yaklaşım, geleceği kestirerek arzu edilmeyen aksiyon ve davranışları ortaya çıkmadan önleme üzerine kurulmuştur (Başar, 1999: 16). Bu yöntemde en önemli nokta, sonuçlar gerçekleşmeden önce sorunu tespit ederek ona uygun yaklaşımlar sergilemektir. Sınıf ortamı, plan ve programlar, kurallar bu anlayışla düzenlenmelidir. Model birey odaklı değil grup odaklıdır. Düzenlemeler yapıp önlemler alınırken, bireysel olarak öğrenci ve onun davranışı dikkate alınmaz, sınıftaki tüm öğrenciler dikkate alınır. Sınıf ortamı gerektiği gibi düzenlendiğinde sınıftaki öğrenciler bu düzenlemeden doğrudan etkileneceklerdir. Olumlu davranışlara fırsat sağlayan ortamlar, öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemeyi tercih etmesine, istenilmeyen davranışlardan uzak durmasına zemin oluşturacaktır.

Özet olarak bu yaklaşım, eğitim öncesi düzenlemeleri, istenilen davranışları kolaylaştıran, istenmeyen davranışları engelleyen kural, plan ve programları içerir (Başar,

2006). Ancak bu model kullanıldığında, öğretmenin sürekli aldığı önlemler, öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmalarına ve okul dışındaki yaşantılarda karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bilgisiz kalmalarına sebep olabilir (Ağaoğlu, 2006).

2.9.3. Gelişimsel Model

Öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve toplumsal gelişim seviyelerine göre uygulamalar yapılmasını öngörür; bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrenciler bu değişkenlere göre hazırlanmalıdırlar (Başar, 1999: 16). Bu modelde konu ve yöntem açısından öğrencilerin düzeyleri baz alınarak gerekli eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirilerek sınıf bu modele göre yönetilmelidir (Erdoğan, 2008). Yani bu modelde, öğretim etkinlikleri ve oluşturulacak kurallarda öğrencilerin gelişim evrelerine uygun seçimler yapılması esastır (Ağaoğlu, 2006).

Bu model Jacobsen'a göre dört basamaktan oluşur (Başar, 1999:16).

Birinci basamak, 10 yaşına kadar devam eden, öğrenci olmanın gerekliliklerinin öğrenildiği zamandır. Öğretmenin sorumluluğunun en fazla olduğu dönemdir.

İkinci basamak, 10-12 yaş arasındaki döneme denk gelmektedir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır. Öğrenciler daha akılcı düşünmeye başlar, sınıf kurallarına uymaya ve öğretmeni mutlu etmeye isteklidirler.

Üçüncü basamak, 12-15 yaşları arasında kalan dönemdir. Öğrenciler zevk ve destek almak için birbirlerini etkilerler. Otoritenin kendilerinde olduğuna inanırlar. Öğretmeni mağdur edebilir ve bu arkadaşları tarafından sempati kazanmasına da sebep olabilir. Sınıf kurallarını sorgularlar.

Dördüncü basamak, ortaöğretim zamanını içine alan dönemdir. Öğrenciler, kendilerini tanımaya başlarlar, sosyalleşir, olgunlaşırlar, yönetim sorunları azalır. Çocukta aile ve yetişkinlerin etkisi, 20 yaşına kadar gittikçe azalır, sonra artar. Arkadaşlarının ve çevrenin etkisi ise, gittikçe artar.

2.9.4. Bütünsel Model

Bütünsel sınıf yönetimi modeli, duruma göre tepkisel, önlemsel veya öğrencilerin gelişimsel özelliğine göre izlenen, üç modelin sentezi olan karma bir yaklaşımdır. Tüm koşulların birlikte değerlendirilerek bir model oluşturmasını öngörür. Önlemsel sınıf yönetimi modeline öncelik vererek, grupla birlikte bireye de yönelerek, istenen davranışa ulaşmak için istenmeyen davranışları ortadan kaldırma, öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bir modeldir (Başar, 1999: 16). İstenilen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği düşüncesiyle ortamın

düzenlenmesine, tüm önlemler alınmasına rağmen ortaya çıkabilecek uygun bulunmayan davranışları düzeltmek için tepkisel yönetim modelinden faydalanılmaya çalışılır. Bunlar yapılırken öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınır ve gelişimsel özelliklerine uygun olanları seçilir. Model, sınıfın içsel ve dışsal çevresini bir bütün olarak algılayarak çevre boyutunda aile, okul ve arkadaş çevresini ele alır.

Özetlemek gerekirse, sınıf yönetimindeki tüm değişkenlerin birlikte değerlendirilmesini öngören bu modelde içinde bulunulan şartlara göre, farklı sınıf yönetimi modellerinden faydalanılması kabul edilmektedir, önleyici sınıf yönetimini öne çıkarmaktadır. Ancak bütün önlemsel yaklaşımlara karşın, istenmeyen davranışın sürmesi durumunda son çare olarak tepkisel sınıf yönetimi modelinin araçlarından (ödül-ceza) yararlanılabileceğini kabul etmektedir. Sahip olduğu bu özelliklerinden ötürü bu modele sınıf yönetiminin sistem modeli denilebilir (Başar, 2006; Çelik, 2008; Demirtaş, 2006; Erdoğan, 2008; Gündüz, 2004; Sarıtaş, 2005; Sarı ve Dilmaç, 2004).

2.10. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi anlayışının bakış açısını belirleyen sınıf yönetimi yaklaşımları vardır. Etkili ve iyi bir sınıf yönetimi için sınıf yönetimi yaklaşımlarını bilmek ve bunları uygulamak gerekmektedir. Öğrenme için olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi, öğretmenin izlediği sınıf yönetimi yaklaşımıyla ilişkilidir. Sınıf yönetimi yaklaşımının belirleyicileri öğretmen ve öğrencidir. Bu öğeler dikkate alındığında, öğretmenin merkezde olduğu sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel yaklaşımı, öğrencinin etkin, öğretmenin rehber olduğu sınıf yönetimi yaklaşımı ise çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını oluşturmaktadır (Aydın, 2004; Ünlü, 2008). Tarihi süreç incelendiğinde bu yaklaşımlar, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımları ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları olmak üzere aşağıda incelenmiştir.

2.10.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel eğitimde öğretmenlerin görevi, belirli bir gelişim düzeyindeki öğrenciler için sınıfta disiplin ortamı yaratarak, belirli bir konu alanı ile ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktır. Geleneksel ölçütlerin konu, yöntem ve sınıf disiplini olmasından dolayı, iyi bir öğretmenin bu üç yönde beceri kazandırmaya konsantre olmasının gerektiği savunulur (Kılıççı, 2000).

Öğretmeni merkeze alan geleneksel yaklaşımda, sınıf ortamında geçirilen yaşantılar ve eğitim etkinliklerinde öğretmen aktif, öğrenci pasiftir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, aşırı ölçülerle yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça sert ve öğretmen eksenli olarak tek

tarafıdır. Eğitsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve sınıf içi düzenin sağlanmasında, öğrenci katılımı ve görüşü dikkate alınmaz. Bu yaklaşım, insanla ilgili olumsuz ön yargıları esas alır ve sınıfta disiplinin sağlanmasında baskıcı bir yönetimin uygulanması gerektiğine dayanır, bu da durumu daha da zorlaştırır (Aydın, 2004). Bu anlayışa sahip öğretmenler, kendi belirledikleri kurallara öğrencilerin koşulsuz şartsız uymalarını beklerler ve sınıftaki disiplini sağlamada yetkili tek otorite öğretmen olduğu için bu yaklaşım öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı olarak da tanımlanabilir. Bu yaklaşımda sınıf içi kurallara uymayan öğrencilere yaptırımlar uygulanır (Saban, 2002).

2.10.2. Çağdaş Yaklaşım

Sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşım yerine, sınıf yönetiminde uygulanması gereken asıl yaklaşım katılımcı ve esnek yapılandırılan çağdaş yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimine önem verilir, öğrenci eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezine alınır. Sınıf içi kurallar öğrencilerle birlikte belirlenir ve öğretim yöntemleri, dersin amaçları gibi etkinlikler öğrencilerin katılımıyla demokratik bir şekilde tartışılır. Öğretmen bu süreçte daha çok öğrencilere rehberlik eder. Her durumda birden çok olan karar seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönleri aydınlatılarak, öğretmen grup tartışmasını yönlendirir. Böylece sınıfta en geniş uzlaşma sağlanarak, grubun belli amaçlar doğrultusunda birleşmesi sağlanır (Aydın, 2004). Geleneksel sınıf yönetimindeki otoriter tutum, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşime bırakmıştır (Aytekin, 2005). Öğrenci merkezli eğitimde, öğrenci cesurdur, öğretmen yol gösterici ve sınıf atmosferi de demokratiktir. Burada öğrencinin cesur olması demek ortak karar sürecine dahil olmak ve katılımcı bir yaklaşım sergilemektir. Öğretmenin rehberliği ise yol gösterici bir lider olmasıdır. Demokratik sınıf ortamı, sınıf içi hareketlerde serbestlik, güdüleme, yönlendirme ve söz hakkı verme gibi durumlara uygun atmosferdir (Akyol, 2005).

2.11. Sınıf Yöneticisi Olarak Öğretmen

Milli Eğitim Temel Kanununda “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” denilmektedir (Madde 43). Ağustos 2004 tarihli ve 2563 sayılı Tebliğler Dergisi’nde öğretmen “Yüksek öğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişiler” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Ercoşkun, 2011).

Sınıfa örgüt sistemi olarak değerlendirildiğinde sınıftaki insansal değişkenlere bir isim vermek gerekmektedir. Bu değişkenlerden biri öğretmendir. Doğal olarak bu yeni adlandırmayla birlikte “öğretmen” kavramı yerini “sınıf yöneticisi” ne bırakmak durumundadır. Yapılan iş özde aynıdır ama fark, öğretim etkinliğinin yönetsel bir içeriğe bürünmüş olmasıyla kendisini göstermektedir. Öğretmen, öğretimi yöneten kişidir (Toprakçı, 2002: 21).

Bir yönetici olarak öğretmen, öğrenme ile ilgili bütün koşullara karar vererek onları planlar ve düzenler. Çoğu zaman bu rol sınıftaki grup ve kişilerin, öğretmen de dahil olmak üzere tüm ilişkilerin ve beklentilerin bir disiplin içinde karşılanmasına yönelik olabilir. Öğretmen sınıfta kişilerarası etkileşimlerin ve sınıfın fiziki koşullarının bir düzenleyicisi-yöneticisidir (Demirbolat, 2009). İyi bir öğretmen sınıfın yöneticisi olmaktan çok iyi bir lider olmalı ve öğrencileri etkilemelidir. Liderin grup üzerinde yasal otoritesinin üstünde bir etkisi vardır. Öğretmenin sınıfta yönetici olmasının yanı sıra lider olabilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması, benimsenmesi gerekir (Erden, 2005). Öğretmen, öğretimsel etkinliklerde ve konu alanında ne kadar yetkin olursa olsun, sınıfta liderlik yapamadığı sürece başarıyı yakalayamaz. Öğretmen öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir (Can, 2005). Yenilenen öğretmen özellikleriyle öğretmenin ne öğrettiği kadar, nasıl öğrettiği, öğrencileriyle nasıl bir ilişki, iletişim ve etkileşim içinde olduğu, öğrencilerini ne kadar tanıdığı ve onların beklentilerini karşılama dereceleri de önemlidir (Demirbolat, 2009). Yani sınıf yönetiminin temel değişkenlerinden biri sınıf liderliğidir. Sınıf lideri olarak öğretmen, öğretim vizyonunu öğrencilerle ve öğretmen arkadaşlarıyla paylaşan, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyen, uygun ortamlar oluşturulduğunda bütün öğrencilerin öğrenebileceğini bilen, tüm bu işlevsel nitelikleriyle sınıfın ötesinde okulu da etkileyen kişidir (Can, 2009).

Öğretmenler iyi bir öğretici olmanın yanı sıra iyi bir de eğitimci olmalılardır. Öğretmenlerin iyi bir eğitimci olabilmeleri için mesleği konusunda yeterince bilgilenmesi, minimum eğitimcilik yetilerini kazanması, eğitim sistemini ve eğitim politikalarını kavrayarak, sistem içerisinde bulunduğu kademe ve kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe sahip olması gerekir (Özden, 2005). Öğretmenler, ilköğretim çağındaki öğrencilerin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir (Aydın, 2004). Öğretmenler mesleklerini icra ederken aşağıdaki görevleri yerine getirmelilerdir:

- 1) Öğretim için gerekli hazırlığı yapmak.
- 2) Öğrencilerde çalışma istek ve heyecanı oluşturmak.
- 3) Öğretim problemlerini hayati problemler şekline dönüştürmek.
- 4) Öğrencilerin öğrenmesini sağlayan öğrenme iklimini düzenlemek.
- 5) Öğrencileri çalışma yöntemleri hakkında bilgilendirmek.

- 6) Öğrencilerin öğrenmeye katılmasını sağlamak.
- 7) Öğrencilere sorular yöneltmek ve soru sormaları için teşvik etmek, yüreklendirmek.
- 8) Öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirerek günlük hayatta uygulamalarını sağlamak.
- 9) Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek.
- 10) Öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektiği konularda onlara yardımcı olmak.
- 11) Öğrencilere öğrendiklerini kullanabilmeleri ve uygulayabilmeleri için imkan sağlamak (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 24-25).

2.12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Sınıf yönetimi anlayışı, öğretmenlerin sınıf düzenlemesiyle ilgili tutarlı bir şekilde göstermiş oldukları ortak davranışlardır. İçinde bulunduğumuz zaman dilimine uygun, toplumun genel kültür ve ahlak yapısıyla uyumlu, aynı zamanda çağın teknolojik ve bilimsel gerekliliklerini harmanlayarak öğretmenlerin sınıfta oluşturdukları yönetim biçimidir (Hesapçioğlu, 1994: 255).

Öğretmenlerin kişisel özellikleri, davranış ve tutumları öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını yansıtmaktadır. Sınıfta bir öğretmen, sevecen, eleştiren, ilgili, hoşgörülü veya hoşgörüsüz, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alan veya almayan ya da izin verici bir tutum içerisinde olabilir. Öğretmenlerin bu özelliklerine ek olarak, öğrenci özellikleri, dersin içeriği, okulun ve çevrenin özellikleri de öğretmenin sınıf yönetimi anlayışlarını etkilemektedir (Durukan ve Öztürk, 2005: 22).

Sınıf öğretmeni, sınıftaki tüm öğrencilerin eğitim ve öğretiminden sorumludur (Sarı, 2002). Sınıftaki her çocuk biriciktir ve kendine özgü öğrenme biçimleri ve ihtiyaçları vardır. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur, öğrenme ortamını olumlu ve rahat bir şekilde düzenlerse, öğrencilerin öğrenmesini, bilgileri özümlemesini, muhafaza edilmesini, bilginin transferini, becerilerin kazanılmasını olumlu bir yönde etkiler. Öğretmen sınıf ortamını düzenlerken bunları dikkate almalı ve bu ortamı sağlayacak becerilerle donatılmalıdır. Öğretmenin en önemli rolü yöneticiliktir. Öğretmen bu rolünü gerçekleştirirken, bilimsel araştırma bulgularından, tecrübelerden ve bilgilerinden en üst düzeyde yararlanmalıdır. En faydalı yöntemi ve teknikleri bulmalı ve uygulamalıdır. Öğretmenler istedikleri şekilde öğretim yapamadıkları zaman, yoğun bir başarısızlık duyguları yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin yaşadıkları bu problemleri, kazanılan deneyimler ve sınıf yönetimindeki ilkelerin belirli bir düzene göre uygulanması ortadan kaldıracaktır (Akt. Gezer, 2006: 5).

Öğrenci üzerinde öğretmenin yaklaşımı çok etkilidir. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenlik tecrübesi, kültürü, öğretim tarzı, aldığı eğitimler sınıf yönetimini olumlu yönde

etkiler (Erdoğan, 2004: 29). Bireylerin kişisel özellikleri, kalıtsal özellikleri ile çevre değişkenlerinin etkileşiminin bir sonucudur, ailesinden edindikleri ve geçmişteki yaşantıları kişisel özelliklerini oluşturmada önem taşır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergileyeceği otoriter, demokratik ya da ilgisiz tutumlar, öğretmenlerin geçmiş dönemlerdeki aile ve çevresinde geçirdiği yaşantılar ve değer yargıları tarafından belirlenmektedir (Çağlar, 2008: 60).

Bu bilgiler ışığında sınıf yönetimi anlayışları üç başlık altında aşağıda incelenecektir:

2.12.1. Öğretmenlerin Otokratik Yönetim Anlayışları

Otokratik yönetim anlayışının temel düşüncesi, McGregor'un X kuramına dayanmaktadır (Eren, 2004). Bu kurama göre insanların çoğunluğu, kendi istekleriyle bir davranış sergileyemezler ve ortak amaçlar için işbirliği yapamazlar. Kendi çıkarlarını düşündükleri için toplum yararı için hareket etmeleri mümkün değildir. Bu insanlar, ortalama yeterlilik ve niteliğe sahip oldukları için yaratıcı değillerdir ve yeniliklerden, değişikliklerden hoşlanmazlar. Bu özelliklerden dolayı yönetmeyi değil, yönetilmeyi tercih ederler (Akt. Şentürk, 2007).

Otokratik yönetim anlayışında çalışma grupları otoriter bir şekilde oluşturularak bütün ilkeler ve görevler önceden belirlenmiştir. Öğretmenin bakış açısına göre ödül ve cezalar belirlenmiştir. Otoriter yönetim ilişkileri, amir-memur arasındaki hiyerarşik ilişki gibi düzenlenmiştir ve emir talimatlara dayalıdır. Bu otoriter ilişkilerin en merkezdeki güdüsü güçtür. Ders esnasında soruların tamamı öğretmen tarafından sorulur. Bu anlayış, öğrencilerin de otoriter davranışlar göstermesini teşvik etmektedir (Hesapçioğlu, 1995: 256).

Otokratik yönetim anlayışını benimseyen öğretmenler, karar verme gücünü kendi ellerinde bulundururlar ve bu gücü, öğrencileriyle paylaşmazlar. Öğretmen karar verir ve bu karara öğrencilerin uymasını bekler ve öğrencilerin düşüncesi sorulsa da genellikle kararı değiştirmez. Bu yaklaşımın temeli, tüm gücün öğretmende olmasına dayanır ve sürecin tamamını öğretmenin işletmesidir. Bu yüzden otokratik anlayış çoğu zaman "ben" yaklaşımı olarak da isimlendirilmektedir (Akt. Terzi, 2001).

Otokratik öğretmen kararları kendisi verir, tüm süreci yönetir ve denetler. Öğrenciye "Patron olduğunu ve söylediklerinin istediği zaman yapılması gerektiği" mesajını verir. Otokratik öğretmenler sadece bilgi ve tecrübe sahibi olduklarını düşünmezler, aynı zamanda öğrencilerine dediklerini uygulatma yetisinde olduklarını da düşünürler. Otokratik liderler bunların yanı sıra, düşüncelerinin ve bir problem karşısında çözümlerinin tek doğru olduğunu düşünürler (Nakamura, 2000: 33).

Otoriter öğretmenler öğrenciler üzerinde oldukça sıkı ve kontrolçüdürler. Öğrenciler bütün dönem boyunca çoğunlukla sıralarına mahkumdurlar. Sıra dizimi genelde düz dizin olup herhangi bir değişim yoktur. Sınıf çoğunlukla sessizdir. Öğrenciler öğretmenleriyle konuşmamaları gerektiğini bilirler. Karşılıklı konuşma, tartışma cesaretlendirilmediği için otokratik öğretmenin öğrencileri iletişim becerilerini uygulamaya, öğrenmeye herhangi bir fırsata sahip olamazlar. Bu tür sınıflarda öğrencilerin emirleri izlemesi zorunludur, niçin diye soru sormazlar (McGinty, 2000: 54).

Özetleyecek olursak, geleneksel öğretmen davranışları, otoriter sınıf yönetimi anlayışı içinde yer almaktadır. Otokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen öğretmenler, baskıcı ve otoriterlerdir. Sınıf ortamında karar verme yetkisini elinde bulunduran, eğitim-öğretim esnasında tüm süreci yöneten, kuralları belirleyen, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını psikolojik ve fiziksel yöntemlerle cezalandıran, eleştiri kabul etmeyen, öğrencileri notla tehdit eden öğretmenler, otokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen öğretmenlerdir.

2.12.2. Öğretmenlerin Demokratik Yönetim Anlayışları

Demokratik yönetim; katılımcı bir yaklaşımla öğrencileri karar alma mekanizmasının içine dahil edebilecek bir ortam oluşturmaktır. Sınıf içindeki demokratik ortamın en önemli öznesi sınıfın lideri olan öğretmendir.

Geçtiğimiz dönemlerde yaygın olan tekdüze iletişim özelliklerine sahip sınıf ortamları, teknoloji ve toplumdaki bilinçlenme seviyesi arttıkça yerini çoklu iletişim özelliklerine sahip sınıf yönetimi anlayışlarına bırakmaktadır. Çoğulcu iletişimin en önemli dayanağı demokratik bir liderlik anlayışıdır. Bu liderlik stiline sahip öğretmenler, kararları grupla birlikte alır, bunları grupla paylaşır, katılımı özendirir ve öğrencilerin işe/göreve ilişkin çabalarını desteklerler (Akt. Balay, 2003: 214).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışına göre, amaçlara ulaşmak için öğrenci katılımına önem verilmeli ve öğrencilere amaçlara yönelik yardımlar sunulmalıdır. Demokratik öğretmen, öğrencilerin özdenetimlerini artırmak için ve güdülenmeleri için onlara yardım eder. Demokratik yaklaşımda özdenetim, pozitif disiplin, özgürlük ve mantıklı sonuçlar önemli kavramlardır. Pozitif disiplin yaklaşımında, öğretmen ve öğrenci arasında işbirliği vardır. Bu yaklaşım için anahtar sözcükler; demokratik öğretim, hoşgörülü öğretim, bağlılık için ihtiyaçların karşılanması, içten güdülenme, içten disiplin, mantıklı sonuçlar ve yeniden yönlendirme. (Ayers ve Gray, 1998: 19-20).

Demokratik anlayışın hakim olduğu sınıflarda karar mekanizması öğrencilerdir. Öğretmenin görevi ders işlerken uygulanacağı yöntem ve etkinlikler hakkında öğrencileri bilgilendirmek ve alternatifler bulmaktır. Öğretmen ve öğrenciler birlikte öneriler geliştirir ve

grubun çoğunluğunca beğenilen fikirler kabul edilir. Bu tür liderlik tarzında öğrenci çalışacağı konuya ve çalışma arkadaşına kendisi karar verir. Öğretmenin gözünde tüm öğrenciler aynı değere sahiptir ve öğretmen öğrencilerini değerlendirirken tarafsız davranır. Öğretmen yeni fikirlere, eleştiri ve önerilere açıktır. Bu tür yönetim tarzında serbestlik bir başıboşluk anlamına gelmemelidir. Öğretmen bir yöneticidir ve gerektiğinde karar mekanizması öğretmen olabilir (İlgar, 2005: 165-166).

Demokratik öğretmenler öğrencilerine yetki veren öğretmenlerdir. Yetkilendirmek yetenek kazandırmak ya da etkin ve güçlü kılmaktır. Demokratik öğretmenler öğrencilerine kişiliklerini ifade etmelerine fırsat vererek yetkilendirir ve aynı zamanda aşağıdaki yollarla öğrencileri onaylar ve destekler:

1. Güvenli ve desteklenen bir atmosfer sağlamak,
2. Öğrencilere, durumları ne olursa olsun, kabul edildiklerini ve sevildiklerini hissini vermek,
3. Onları dinlemek ve ciddiye almak, Güvenilir ve açık olmak,
4. Öğrencilerin kendi problemlerini çözebilecek kapasitede olduklarına inanmak,
5. Seçenekler sunmak ve kendi seçimlerinin sonuçlarından öğrenmelerine izin vermek.

Demokratik öğretmen sadece öğrencilere sorumlu olarak başa çıkabilecekleri kadar güç ve kontrol yükleyerek de güç ve kontrolü sağlar. İzin verici öğretmenin öğrencisine ilettiği mesaj "Seni seviyorum. Sen iyi bir insansın. Sana güveniyorum"dur. Öğrencilerine yetki ve sorumluluk vermeyi tercih eden demokratik öğretmenler öğrencileri için en iyisini isterler. Öğrencilere itibarla ve saygıyla davranıldığında birlikte çalışmak için daha yetenekli, istekli olabilirler ve kişisel kontrolü teşvik eden problem çözme becerilerini öğrenebilirler (Nakamura, 2000: 35-36).

Demokratik yönetim anlayışının uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin daha başarılı oldukları, ahlaki gelişimin yüksek seviyede olduğu belirtilmektedir. Demokratik ortamlarda bulunan öğrenciler bağımsız bir kişilik geliştirirler, kendi haklarını koruyabilir, dayanışma ve işbirliği içine girebilirler (Dönmezer, 1999: 66).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenler, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem verir, sınıf içi etkinliklerde öğrenciyi merkeze alarak etkin katılımı sağlar, yapıcı ve yaratıcı etkinlikleri destekler, farklılığı sever, farklılıkları zenginlik olarak görür. Öğrencilerin sosyalleşmesine, sınıf içi etkinliklerde grup çalışması ve işbirliğine önem verir. (Bayrak, 1999). Özetleyecek olursak, sınıfında her öğrencisine eşit davranan, öğrencisinin bireysel farklılıklarını dikkate alan, sınıfta tatlı sert olan, öğrencisine asla şiddet uygulamayan ve öğrencisini notla tehdit etmeyen öğretmen demokratik

öğretmendir. Zamanı iyi kullanma ve öğrenciyi objektif olarak değerlendirme, demokratik öğretilerde aranılan diğer iki özelliktir (Küçükahmet, 2003:18).

2.12.3. Öğretmenlerin İlgisiz Yönetim Anlayışları

İlgisiz yönetim biçimi, belirsizlik, güçsüzlük, düzensizlik, başıboşluk ve yönlendirme eksikliğinin hakim olduğu yönetim tarzı olarak tanımlanmaktadır. Bu tür yönetim, sınıf içi etkileşimin öğretilsel değerinin farkında olmayan ve öğretmenlik meslek yeterlikleri açısından tartışmalı konumda bulunan öğretmenler tarafından sergilenir (Uluğ, 1999: 22).

İlgisiz öğretmenler sık sık sınıflarında karışıklık, kargaşa ve gerilim oluşturan etkisiz öğretmenlerdir. İlgisiz öğretmenler iki tiptir. Birincisi yeterince eğitilmiş değildir ve öğrencilere yönelik öğretiler yükümlülüklerini karşılayamayacak kadar tembeldir. İkincisi ise ilgisiz öğretmenin diğer meselelerle zihninin meşgul olması ve beyhude olmasıdır. Kaygısız, toleranslı öğretmenin öğrencilerine ilettiği mesaj "Senin ihtiyacın olan şeyleri veremem, bunalımdayım ya da benim için hiç önemli değilsin". Öğrencileriyle ilgilenmeyen, kişisel ilişkileri olmayan, soğuk, uzak olan ilgisiz öğretmen genellikle öğrencilerini motive etmek için herhangi ekstra bir çaba sergilemesi zordur (Nakamura, 2000: 34).

İlgisiz öğretmenler;

- 1- Öğretmenliği sevemeyen ve gerektiği kadar özenli olmayan kimselerdir.
- 2- Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmedikleri ya da bu mesleği ek bir iş olarak gördükleri için öğrencilerle ilgilenmezler ve rehberlik konusunda başarısızlardır.
- 3- Öğrencilere fazla önem vermezler ve belirli bir duruşları yoktur.
- 4- Belirli amaçları olmadığı için, öğrencilere önerilerde ve eleştirilerde bulunmazlar. Öğrenciler her istediklerini yapmakta özgürdür.
- 5- Öğrencilere sorumluluk vermez ve sorumluluk kazanmalarına yardımcı olmaz.
- 6- Öğrencileri istedikleri etkinlikleri yapmakta serbestlerdir.
- 7- Çalışmaları amaçsız ve plansızdır. Çalışma yaparken isteksizlik, kararsızlık ön plandadır ve bu öğrencinin dersten kopmasına ve okuldan soğumasına neden olur (Akt. Beyaztaş, 2009).

Sonuç olarak, ilgisiz yönetim anlayışı, öğrencinin kendi benliğini ve yaratıcılığını özgür bir ortamda ortaya çıkarabileceği inancına dayanır. Öğretmen sınıfta öğrencilere müdahalede bulunmaz ve bu da sınıfta kargaşa çıkmasına neden olur. Yaşanan bu kargaşa içerisinde, hangi yöne gideceğini bilmeyen, amaçsız, çekingen bir öğrenci modeli gelişir. İlgisiz yönetim anlayışı, bu yönüyle öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olumlu etkilerinden daha baskındır.

2.13. Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Karşılaştırılması

Öğretmenin sınıfta hangi liderlik rolünü oynadığı ve hangi sınıf yönetimi anlayışını benimsediği önemlidir. Demokratik yönetim anlayışını benimsemiş bir öğretmenle, otokratik yönetim anlayışını benimsemiş öğretmen arasında öğrencilerle iletişim ve etkileşim konusunda farklılıklar olacaktır. Benimsenen yaklaşımın, öğretmenin ve öğrencinin başarısına etkisi kaçınılmazdır. Burada önemli olan yer, zaman, öğrenci grubunun özelliği, öğretmenin özelliğini vb. birçok şeyin dikkate alınarak eklektik yaklaşımın sergilenmesidir (Ilgar, 2005: 166).

Sınıf ortamında, yönetsel açıdan hiyerarşik yapıda, öğretmenlerin yalnızca pozisyonlarına güvenmeleri yeterli olmayabilmektedir. Öğrencilerin daha başarılı olmalarına yönelik isteklilik, işbirliği, bağlılık bilinci ve motivasyonu artırmak için öğretmenler, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almalıdırlar. Bu durum yönetim anlayışlarının önemini daha da artırmaktadır (Mullins, 1996: 259). Sınıftaki konumundan dolayı öğretmenlerin yönetim anlayışları ve davranışları, öğrencilerin tutumlarını ve çalışma alışkanlıklarını oluşturmada önemli rol oynamaktadır (Thompson, 1998: 129). Bu nedenle öğretmenler, seçtikleri yönetim anlayışının sonuçları ve etkilerine dikkat etmek zorundadırlar (Terzi, 2001).

Öğrenci özelliklerine, eğitimin ve toplumun genel amaçlarına uygun olmayan yönetim anlayışları kullanıldığında, eğitimin amaçları gerçekleştirilemez ve öğrenciler kırılgan, üzgün, güven ve başarı duygusundan yoksun, eğitimden doyum sağlayamayan bireyler olarak yetişirler (Terzi, 2001). Öğretmenlerin tutum ve davranışları ile öğrencilere iyi model oluşturmaları ve etkinlik merkezli öğretim yöntemleri kullanmaları, demokratik davranışların daha çok öğrenci tarafından gösterilmesine önemli katkılar sağlayabilir (Boran, 2008: 22).

Bisani'ye göre otokratik ve demokratik yönetim anlayışındaki farklılıklar, yönetim ilkesi, otorite temeli, sınıf yapısı, karar verme süreci, sınıf ilişkileri, öğrenci değişkenleri dikkate alınarak tablolaştırma yoluna gidilmiştir. Tablo 1'de bu değişkenler çerçevesinde demokratik ve otokratik yönetim anlayışları verilmiştir (Akt. Terzi, 2001: 20-23).

Tablo 1. Otokratik ve Demokratik Yönetim Anlayışları Arasındaki Farklılıklar

Otokratik Yönetim Anlayışı	Demokratik Yönetim Anlayışı
1. Yönetim İlkesi	
Öğretmen tek otoritedir, öğrenciler öğretmenlerin emirlerine mutlak itaat ile yükümlüdür.	Öğretmen ve öğrenciler takım üyesidirler. Öğretmen takım içi etkileşimi yönlendirir ve eşgüdümleyer.
2. Otorite Temelli	
Bireysel otorite, dünya görüşünü, etik veya dini değerleri temel alır. Birey olarak öğretmen yüksek düzeyde geleneksel değer yargılarına sahiptir. Örgütsel otoritenin statü sembolleri bilinçli olarak edinilir.	Öğretmenin sahip olduğu otorite etkileşimin zorunluluğundan, yönetim yeterliğinden ve görev gereklerinden rasyonel olarak ortaya çıkar.
3.Sınıf	
a) Sınıf Yapısı	
Katı biçimde düzenlenmiş ve net biçimde vurgulanmış tek öğretmene dayalı kontrol ve disiplin önemlidir. Sınıf yapısı hiyerarşik bir düzene sahiptir. Yetki ve sorumlulukların tümü öğretmendedir.	Katı hiyerarşik düzen esnekleştirilmiş ve öğretmen ile öğrenciler arasında çok sayıda karşılıklı iletişim ile tamamlanmıştır. Sınıf yapısı kontrol alanına göre değil eğitim etkinliklerine göre oluşturulmuştur.
b) Sınıf Kuralları	
Öğrencilere yönelik katı standartlar koyulur. Bu standartlar öğrencilerin eğitim etkinliklerini büyük ölçüde kısıtlar.	Standartlar esnektir. Katı biçimde belirlenmiş çalışma yönergeleri yerine hedeflerin belirlendiği düzen yer almıştır.
c) Sınıfın Formal Yapısı	
Sınıfta formal yapı yüksektir. İnfomal görünüm yok sayılır veya bastırılır.	Formal ve informal yapı eşdeğer oranda desteklenir. Öğrenci merkezli kararlar büyük ölçüde informal düzenlemelerle tamamlanır.
4.Karar Verme Süreci	
a) Karar Vermek İçin Ön Hazırlık	
Öğretmen öğrencilerden her şeyi çok daha iyi bildiği ve yapabildiği için ön hazırlık öğrencilerin etkisi olmadan gerçekleşir.	Eğitim etkinliklerine ilişkin kararlar olanaklar içerisinde bütün öğrencilerin katılımı ile alınır. Eşgüdümleme araçlarının kullanımına önem verilir.
b) Karar Verme	
Kararların alınması da öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğretmen kararı alır, öğrenciler bu kararı uygular.	Öğrenciler karar alma sürecinde etkindir. Öğretmenin eşgüdümleme görevi vardır. "Ben" yaklaşımının yerini "Biz" yaklaşımı almıştır.
c) Kararın Uygulanması	
Kararların uygulanmasının temeli tek bir emirdir. Öğretmen her şeyi en iyi biçimde düşünmüş olduğundan itiraz olayını kabul etmez.	Kararların gerçekleştirilmesinde temel paylaşım yolu ile görevlendirmedir. Görevlendirmeye ilişkin mantıklı ve nedenli itirazlar kabul edilir ve görevlendirmenin değişmesine neden olur.
5.Sınıf İlişkileri	
a)Görev Paylaşımı	

Öğretmen tarafından yalnızca uygulama görevleri devredilir. Bütün planlama, karar verme ve kontrol görevleri öğretmende odaklanmıştır.	Öğretmen planlama, karar verme ve kontrol görevlerini olanaklar ölçüsünde paylaşır. Daha çok başarı kontrolü ve eşgüdümleme ile uğraşır.
--	--

b) Çalışma Yönergeleri

Çalışma yönergeleri öğretmen tarafından sınıfa iletilir. Öğrenci izole edilmiş ve tek başına çalışır durumundadır.	Çalışma biçimi genellikle grup olarak gerçekleşir. Çalışma yönergeleri grup etkileşimi çerçevesinde oluşturulur.
--	--

c) Bilgilendirme

Öğrenciler yalnızca sınıf kuralları ve çalışma görevlerine ilişkin alanlarda bilgilendirilir. İletişim ağları yapılarıdan oluşmuştur. Öğrencilerin bilmeleri gerekenler, bilmeleri gerekenlerle sınırlıdır.	Bilgilendirme sınıf yönetiminin bir aracı olarak görülür. Bilgilendirme, sorumluluk ve karar verme görevinin delege edilmesi ve bireysel sorumluluğun oluşması için önemlidir. İnfomal ilişkilerle desteklenen bilgilendirme politikasında iletişim ağları çok yönlüdür.
---	--

Otokratik Yönetim Anlayışı

Demokratik Yönetim Anlayışı

d) Kontrol

Kontrol ayrıntılı ve katı kurallara dayalıdır. Öğretmen için dış kontrol, öğrencilerin iç kontrolünden daha fazla anlam taşımaktadır.	Kontrol öğretmenin vazgeçilmez ve delege edilemez bir işlevidir. Ancak öğretmen bu görevini uygulamalardan çok başarı üzerinde yerine getirmektedir.
---	--

6. Öğrenciler

a) Öğrencilerin Kişisel Portresi

McGregor'un X teorisine göre, insanlar öğrenmeye karşı olumsuz tutumlara ve isteksizlik duygusuna sahiptirler. Bu anlayıştan hareketle öğrenciler ödüllendirme ve ceza ile öğrenmeye yönlendirilirler. Öğrencilerin sorumluluklarını kendi başlarına getirme becerileri yoktur.	Y teorisine dayalı olarak, öğrencilerin eğitimden sağladığı doyum, eğitimlerinin kişisel motivasyonlarına ne derece hitap ettiği ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin doğru çözüm yollarını bulmak için yeterli düzeyde zeka ve becerilere sahiptir.
---	--

b) Öğretmen ve Öğrenciler Arasında İletişim

Örgütsel otoritenin mantığı doğrultusunda, öğrencilere karşı mesafe koyulmaktadır. Sosyal ve bireyler arası ilişkiler en düşük düzeyde gerçekleşir.	Birbirine karşılıklı sorumlu olmak duygusu ve işbirlikçi takım çalışması bireyler arası ilişkilerin derinleşmesini zorunlu kılmakta ve öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafeyi en aza indirmektedir.
---	---

Hicks ve Gullet'e göre Tablo 2'de ise otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışları arasındaki farklar verilmiştir (Akt.Terzi, 2001: 23).

Tablo 2. Otokratik, Demokratik ve İlgisiz Yönetim Anlayışları

Otokratik	Demokratik	İlgisiz
1.Uygulamalar öğretmen tarafından belirlenir.	1.Uygulamalar olanaklar çerçevesinde grup tarafından tartışılır ve kararlaştırılır.	1.Grup veya bireysel kararlara tam bir özgürlük vardır. Öğretmenin etkinliği en alt düzeydedir.
2.Etkinlikler öğretmen tarafından öğrencilere ayrı ayrı dikte edilir.	2.Eğitim etkinlikleri öğretmenin çeşitli alternatifleri doğrultusunda grubun seçimi ile gerçekleşir.	2.Öğretmen gerektiğinde veya yardım istendiğinde eğitim etkinliklerine yardımda bulunur. Bunun dışında sürece katılmaz.
3.Öğretmen genellikle her öğrencinin birlikte çalışacağı öğrencileri kendisi seçer.	3.Öğrenciler birlikte çalışacakları arkadaşlarını seçmekte serbesttirler ve işbölümü gruba bırakılmıştır.	3.Öğretmen öğrencilerin kimlerle çalışacakları konusu ile kesinlikle ilgilenmez.
4.Her öğrencinin yaptığı etkinlikle ilgili olarak öğretmen eleştiri ve övgülerinde kişisel olma eğilimindedir. Öğretmen genellikle grup etkinlikleri dışında kalır.	4.Öğretmen övgü ve eleştirilerde nesnel davranır ve psikolojik olarak grubun bir üyesi olarak hareket etmeye çalışır.	4.Sadece sorulduğunda öğrencilerin etkinliklerine ilişkin görüş bildirir ve etkinliklerin gerçekleşme sürecine müdahale etmekten kaçınır.

2.14. İletişim Becerileri İle İlgili Kuramsal Çerçeve

2.14.1. İletişim

İletişim, psikoloji sözlüğünde "bir izlenim ya da etkinin paylaşılması, çevre koşullarından canlıya ya da bir canlıdan başka bir canlıya yönelik izlenim akışı" olarak tanımlanmaktadır (Warre vd., 2003: 86).

İletişim insanların duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini paylaşarak birbirlerini anlama süreci olarak tanımlanabilir (Gürgen, 1997).

Özen (2001) iletişimi, kişiler arasındaki duygu ve düşüncelerin anlamlandırılarak belirli teknik ve yöntemler ile birbirlerine iletilmesi süreci olarak tanımlamıştır.

İletişim, paylaşımdır. İletişim bireysel duygu ve düşünceleri toplumsal hayata aktardığı için sosyal yaşamda önemli bir rol oynar. İletişim mesaj alıp göndermeyi içine alan haberleşme sürecidir (Bilgin, 2003). Bu sebeple iletişim, gönderici ve alıcı arasında, bilgi ve duyguları iletme ve onları anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 2010).

İletişim, toplumsal hayatın temelidir. İletişim olmadan sosyal hayattan bahsetmek pek mümkün değildir. Sosyalleşme ve toplum olma aşamasının temeli iletişimdir. İletişim toplum yaşamı içinde kurulan insan ilişkilerinde paylaşılan ve geliştirilen anlamların zaman ve mekanlara iletilmesini sağlar (Altıntaş ve Çamur, 2004).

İnsanları diğer canlılardan ayıran özellik, aklını kullanabilmesi, duygu ve düşüncelerini diğer insanlara aktarabilmesidir. İnsanların bu özelliklerini kullanabildiği tek yol iletişimdir. İnsanoğlu yüzyıllar boyunca iletişim kurarak birbirini etkilemiş, duygu, düşüncelerini, kültür ve uygarlığını geliştirerek bugünkü uygarlık seviyesine ulaşmışlardır (Orta, 2009).

Literatürü incelediğimiz zaman çok sayıda iletişim tanımı yer almaktadır. Aynı kavramın farklı disiplinlerde, 15 ayrı anlamda kullanıldığı belirlenmiştir. İnsanlar psikolojik olarak hayatı boyunca, kendini ifade etmek ve varlığının kendisine bildirilmesi ihtiyacı içerisinde. İnsan, bu ihtiyaçlarını gidermek için çeşitli iletişim yollarına başvurur. İnsanın psikolojik ihtiyaçları iletişimi doğurur. İletişimde önemli nokta kendini ifade eden kişinin tam anlamıyla kendini değerlendirebilmesidir. En önemli ortak nokta ise, bireyler arasında duygu ve bilgi birikimine dayalı bir alışveriş olmasıdır (Capelle 1987: Akt: Kuzu, 2003: 158).

2.14.2. İletişimin İşlevleri ve İletişim Becerileri

İletişim, varlıkların birbirleriyle yakınlık kurarak paylaşmasını ve bağ kurmasını sağlar. İyi kurulan iletişim insanlara kendimizi tanıtmaya fırsatı tanırken aynı zamanda ihtiyaç anında insanların bize sosyal destek vermelerini sağlar. Sosyal yakınlık iletişim becerilerimizi geliştirir (McMahon, 1997: 211).

İnsanların düşünme, düşündüğünü aktarabilme, toplumsal hayatın temelidir. İnsanların duygu ve düşünce paylaşımlarını sınırlamak ya da paylaşımı artırmak, insanların hayat tarzlarını değişime uğratar. Çünkü mesajlar yoğun bir şekilde üretilir ve geniş bir alana yayılır. Hiçbir teknik buluş, insanların hayat tarzını, bilinçlenmesini ve toplumsal davranışlar göstermesini iletişim teknolojisindeki gelişmeler kadar etkilememiştir (Cüceloğlu, 2005: 219).

İletişimdeki ana öge anlamaktır. İletişimi başlatan kişi, duygu ve düşüncelerini, ilişkilerini karşısındaki kişiye aktarmayı talep etmektedir. Kişilerin anlatma eylemlerinin iletişim açısından amacını Baltaş, "anlaşılma" olarak tanımlamıştır (Baltaş ve Baltaş, 2002: 19).

İnsanlar yalnızca konuşma ve dinleme ile sınırlı olmayan, iletişim sayesinde, hem birlikte yaşamının gerektirdiği düzeni sağlarlar, hem aralarındaki sorunları çözümlerler, hem de bilgi, değer ve kuralları yeni kuşaklara kazandırır (Önder, 2004: 11).

İletişim becerileri; kişinin toplumsal ortamlarda maske takmadan ve "ben" savaşı vermeden, karşısındaki kişiyi değerli görerek, ona saygı göstererek, onu anlamaya çalışması ve karşısındaki kişinin de kendisini anlaması için birbirleriyle tutarlı anlamları

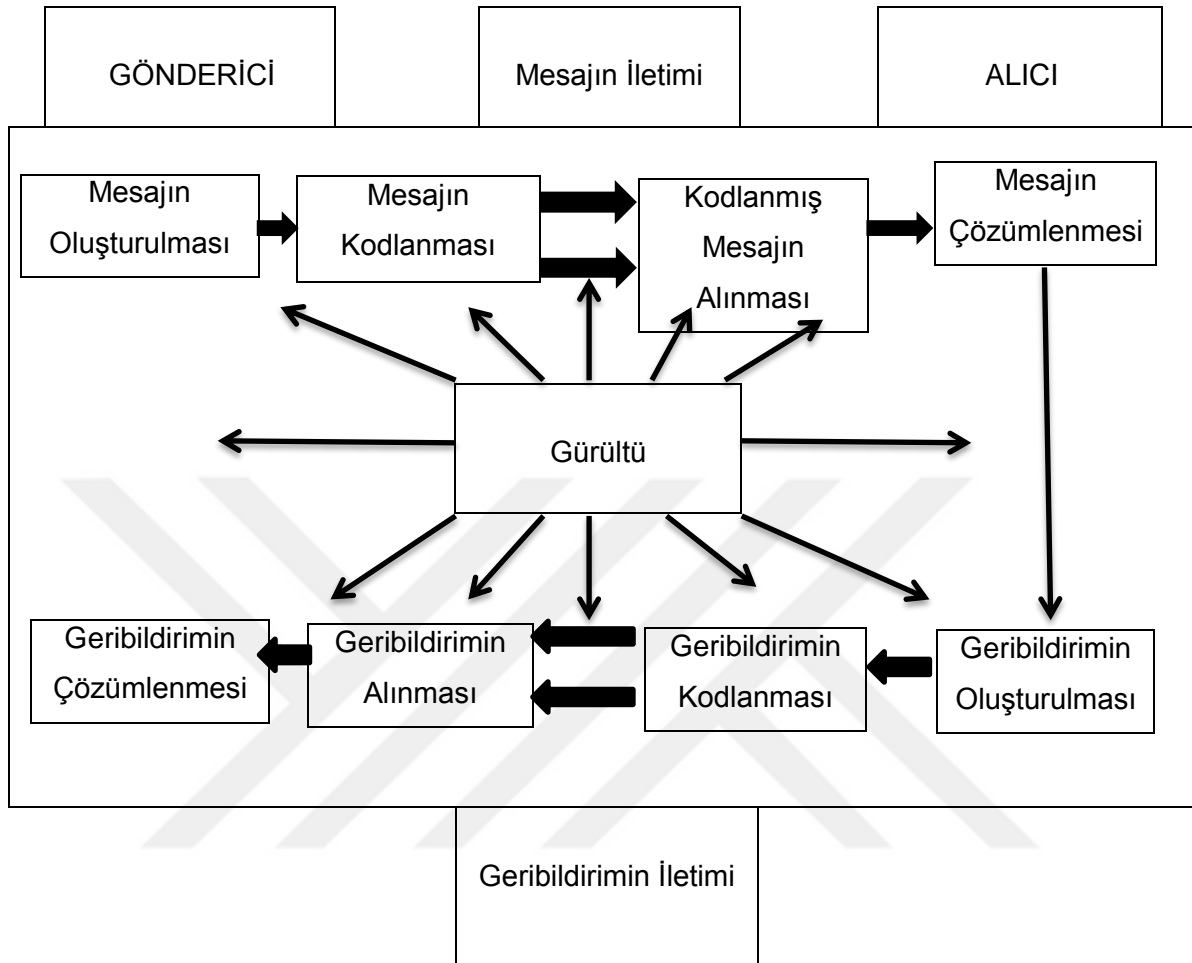
karşısındaki kişiye iletip, karşısındaki kişiden olumlu dönütler alması sonucu içinde bulunduğu toplumda rahat yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır (Dökmen, 2006; Şahin, 2008). İletişimin etkili olabilmesi için etkin dinleme ve etkili tepki verebilme önemli etkenler olarak görülmektedir (Egan, 1994).

İletişim insan hayatında önemli bir role sahiptir. İletişimin işlevlerinden biri, insan hayatını kolaylaştırarak toplumsallaşma sürecinde etkili olmasıdır. İletişimin en önemli işlevlerinden biri, bilgi toplamadır. Bilgi tüm çevreyle ile uyumlu ilişkiler kurabilmesi için gereklidir. İnsan iletişim araçlarıyla bilgiye ulaşır. İletişim, karar verme süreci için de önemlidir. Karar süreci bilginin doğruluğu tarafından direkt etkilenir. İletişimin diğer bir fonksiyonu, ikna etme ve etkilemedir. İkna etme ve etkilemede amaç karşı tarafı kendi düşüncene yaklaştırmaktır. İkna etmede kişiyi etkileyerek istek, düşünce ve tutumlarının tersi yönünde bir değişim amaçlanmaktadır. İletişimin bir diğer işlevi, öğreticiliktir. Öğrenme ortamında iletişimin rolü çok önemlidir. Birleştiricilik, iletişimin diğer işlevlerinden birisidir. Toplumda kişilerin bir arada olması ve ilişkilerin sürekliliğini iletişim sağlamaktadır (Gürgen, 1997).

Özetlemek gerekirse iletişim, birey ve toplum açısından çok önemli bir yere sahiptir. İyi kurulan iletişim, sosyal yaşantıda olumlu sonuçlar yaratırken, sağlıklı bir şekilde yürütülmeyen iletişim olumsuz sonuçlara, yaşantılara sebep olmaktadır. İletişimin en önemli amacı insanlar arasında anlaşmayı sağlamaktadır. İletişim sürecinde yaşanan başarısızlıklar, alıcı tarafından mesajın yanlış anlamlandırılması, gönderici ve alıcı arasında anlaşmazlıklar yaşanması, yanlış kanal seçimi, geribildirim verilmemesi, hatalı geribildirimlerden kaynaklanabilmektedir (Gürgen, 1997).

2.14.3. İletişim Modeli

İletişim sürecinin işleyişi ile ilgili farklı modeller bulunmaktadır. Bu modellerden en çok bilineni ve süreci anlatırken en çok kullanılanı Shannon ve Weaver'ın modelidir (McShane ve Glinow, 2000). Model, Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Shannon ve Weaver İletişim Modeli (McShane ve Glinow, 2000)

Bu modelde görülen iki ana iletişim birimi gönderici ve alıcıdır. İletişim, gönderici ve alıcı arasında kanallar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öncelikle gönderici, göndermek istediği mesajı düzenleyip belirli kurallar ve ilkelere uyarak bir ileti haline dönüştürmelidir. Bu işleme kodlama (code, encode) adı verilir. Mesaj kelimelerle, jest ve mimiklerle, ses tonlamalarıyla ya da diğer sembol ve işaretlerle kodlanabilmektedir. Mesaj kodlandıktan sonra, bir ya da birden fazla kanal aracılığıyla alıcıya iletilebilmektedir. Alıcı mesajın farkına varır ve kodu çözer; bu olay düğüm çözmek olarak adlandırılmaktadır. Düğüm çözme işlemi, mesajı oluşturan işaret ve simgelerin çözülüp anlaşılmasıdır. Alıcı düğümü çözerek mesajı anlamlandırır, ancak alıcının bu anlamlandırması her zaman göndericinin aktarmaya çalıştığı anlam olmayabilir. İdeal olan alıcının, göndericinin gönderdiği mesajı göndericinin istediği şekilde anlamlandırmasıdır.

Genellikle gönderici, alıcının mesajı alıp almadığına, aldıysa mesajı doğru anlayıp anlamadığına dair bir geribildirim ister. Bu alıcının kurduğu bir cümle olabileceği gibi

alıcının hareketlerinden çıkarılabilecek dolaylı bir kanıt da olabilmektedir. Bu geribildirim ile birlikte iletişim süreci tekrar edilmiş olur. Çünkü geribildirim sürecinde de geri bildirilen mesaj kodlanır, iletilir, karşı tarafça alınır ve kod çözümlenir.

İletişimin gerçekleştiği ortam da iletişimi etkilemektedir. Göndericiden çıkan mesaj ile alıcının anlamlandığı mesaj arasında fark varsa, yani iletimde engelleme olduysa, modelde fark yaratan faktörler “gürültü” ya da “iletişim engelleri” (noise, communication barriers) olarak adlandırılmaktadır. Gürültü, psikolojik, sosyal veya yapısal engeller olabilir. Ortamdaki fiziksel gürültü, gönderici ya da alıcıda bulunabilecek nöro-fizyolojik bozukluklar ya da mesajın doğru iletilmesi ya da anlamlandırılmasını etkileyecek psikolojik engeller gürültü kaynakları olabilmektedir (Toy, 2007).

2.14.4. İletişim Sınıflamaları

İletişim biriminin insan olduğu iletişimler, birimlerde yer alan insan sayısı ve iletişimin gerçekleştiği ortamın yapısı açısından dört başlık halinde ele alınmaktadır. Bunlar:

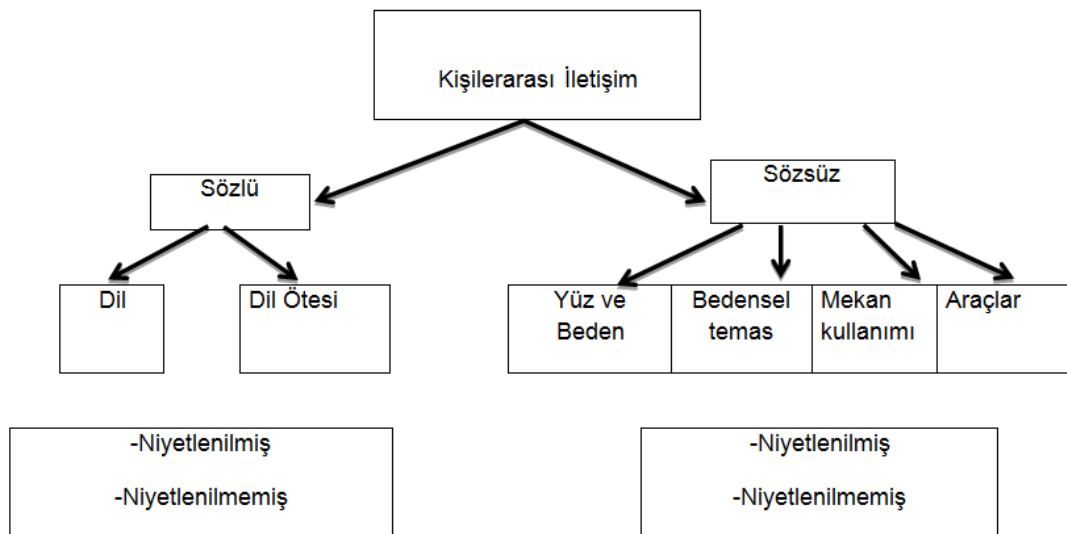
Kişi-içi iletişim: Bireyin kendi içerisinde mesajlar üreterek ve bu mesajları yorumlayarak gerçekleştirdiği iletişim biçimidir.

Kişilerarası iletişim: Kaynak ve hedefi insanların oluşturduğu iletişim biçimidir.

Örgüt-içi iletişim: Her türlü örgüt (organizasyon) içerisinde gerçekleşen iletişimlerdir.

Kitle iletişimi: Birtakım bilgilerin ve sembollerin bazı kaynaklarca üretilmesi, geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması sürecidir (Dökmen, 2010). Burada üzerinde durulacak iletişim türü kişilerarası iletişimdir.

Dökmen (2010), kişilerarası iletişim sınıflamalarını ele alarak, bu sınıflamaları kapsayan bir sınıflama ortaya koymuştur.



Şekil 2. Kişilerarası iletişim modeli (Dökmen, 2010)

Yukarıdaki sınıflamaya göre, sözlü iletişim, dille iletişim ve dil-ötesi iletişim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İletişimde söylenen ifadenin ne olduğu dille iletişim kapsamında yer alırken, söylenme şekli dil-ötesi iletişimle ilgilidir. Sesin niteliğini ilgilendiren her şey; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, vurgulamalar, duraklamalar ve benzeri özellikler dil-ötesi kapsamına girmektedir. Dilin kullanımı dışındaki iletişim şekilleri sözsüz iletişimin içinde yer alır. Yüz ifadesi, göz teması, mimik, jest ve vücut duruşu yüz ve bedensel iletişime ilişkindir. Karşıdaki kişiye mesaj verme yöntemlerinden biri de bedensel temastır. Kişisel alan ve mesafe kullanımını ifade eden mekan kullanımını da sözsüz iletişim yöntemlerinden biridir. Giyilen kıyafetten, kullanılan koku ya da takılan rozete kadar değişik araçların kullanımı yoluyla başka insanlara mesaj verilmesi de bir başka sözsüz iletişim yöntemidir. Her iki gruptaki iletişim de, niyetlenilmiş ya da niyetlenilmemiş davranışları içerebilir (Dökmen, 2010).

Sözel iletişim ve sözel olmayan iletişim karşılaştırıldığında, sözel olmayan iletişim büyük bir güce ve etkiye sahiptir. Hayatta karşılaşılan sosyal durumların yaklaşık olarak üçte ikisinin anlamının sözel olmayan ipuçlarından çıkarıldığı tahmin edilmektedir (Burgoon, Buller ve Woodall, 1989).

2.15. İlgili Araştırmalar

Terzi (2001) 'Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi' adlı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine göre sınıf yönetim anlayışlarının değişip değişmediği tespit edilmeye çalışmıştır. Öğretmenlerin otokratik liderliği ifade eden tek başına karar alma, öğrencilerle aralarında belirgin mesafe bırakma, eğitim etkinliklerinin temelinde bilginin olması ve sınıfta yasalara uyma davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışını ifade eden sınıfı ilgilendiren rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirleme, kuralların gerekçelerini açıklama, sınavları objektif değerlendirme, öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma, sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme davranışlarını her zaman sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, ilgisiz yönetim anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından, öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım etme, öğrenciler sınıfta olabildiğince serbest bırakma ve sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma davranışlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin görüşleri diğer yaş gruplarının görüşlerine göre daha fazla otokratik eğilim sergilediği tespit edilmiştir. Aynı araştırmada 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin görüşlerine göre daha çok ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini göstermiştir.

Roman (2007) "Teaching Strategies Used to Maintain Classroom Order" adlı çalışmasında öğretmenleri sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin olarak güney New Jersey halk okullarındaki öğretmenlerin sınıf düzenini sürdürmek için sınıf yönetimi yaklaşımlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu algılayışlar beş başlık altında incelemiştir. Bunlar; baskıcı, görev odaklı, ilgisiz, otoriter ve samimidir. Bu amaçla on bir sorudan oluşan anket elli öğretmene ulaştırılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin bu beş yaklaşımda yoğunlaştıkları görülmüştür. Ama aynı çalışma katılımcıların büyük kısmının birden fazla stratejiyi etkili bir şekilde aynı anda kullandıklarını da göstermiştir. Katılımcıların %80 otokratik, %76,32'ü ise samimi stratejiyi benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Hutchinson ve Beadle (1992) öğretmenlerin iletişim tarzlarının öğrenci katılımını nasıl etkilediğini belirlemek için yaptıkları çalışmalarında, bir kadın ve bir erkek öğretmenin sınıftaki öğrenci-öğretmen etkileşimlerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin iletişim tarzları ile sınıf iklimini etkiledikleri; öğretmenlerin kurdukları iletişimin öğrencilerin derse katılımını etkilediği, beklentinin cinsiyet odaklı farklılaşmasının öğretim sürecinde öğretmenlerin demokratik davranışlarının olumsuz etkilendiği ve bunun da öğrencilerin derse katılımını azalttığı; öğretmenlerin öğrencileri kendilerini grup sürecinde daha rahat, öğrenme-öğretme sürecinde faydalı olduklarında daha değerli hissetmelerini, kendilerine daha fazla güven duymalarına olanak sağlamalarının ve iletişim tarzlarını öğrencileri ile uyumlu duruma getirmelerinin, eşitliğe dayanan bir öğrenme çevresi ile olası kılınabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akt. Güven, 2004: 37).

Özçakır (2007) Düzce ilinde ilköğretim okulu ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, beden eğitimi öğretmenleri; öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma, tek bilgi kaynağı olarak kendilerini görme, kararları tek başına verme, sınıflarında yaptıkları her şeyin yasal zemin üzerine oturtma, istenmeyen davranışları cezalandırma ve saygı görmek için otoriter olma konularında çoğunlukla otoriter eğilim gösterdikleri; derslerde öğrencilerinin çekingen ya da saldırgan davranmaları, eğitim etkinliklerinin temelinde bilginin yer alması, öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik etmeleri, öğrencilerinin eleştirmelerinden rahatsız olmaları, öğrencilerle derste konu dışı konuşmaktan kaçınmaları ile ilgili maddelerde otoriter olma davranışlarını en az düzeyde sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenler demokratik sınıf yönetimi anlayışına ait maddelerde yüksek oranda demokratik bir eğilim taşımaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım etme, planlamayı zaman

kaybı olarak düşünme, derslerini okulun ve dersin amaçlarından bağımsız isleme, öğrencileri sınıfta olabildiğince serbest bırakma, kendilerini ulaşılmaz görme ve sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma ile ilgili maddelerde az da olsa ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı ile ilgili olarak; sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşma, okul dışındaki etkinliklerin daha çok ilgilerini çekme, öğrencilerini değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranma, öğrencilerinin toplum tarafından benimsenen davranışları göstermeleri konusundaki maddelerdeki ilgisizlik davranışını en az düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaliska (2002) "A Comprehensive Study Identifying The Most Effective Classroom Management Techniques and Practices" isimli literatür taraması tarzında yaptığı tez çalışmasında sınıf yönetimi yaklaşımlarını beş başlık altında incelemiş ve değerlendirmiştir. Bunlar; Burrhus Fredrick Skinner, William Glasser, Jacob Kounin, Abraham Maslow ve diğerleridir. Tezinin öneriler kısmında öğretmenlere etkili bir sınıf yönetimi için tavsiyelerde bulunmuştur; öğrencilerinizle ilgili yüksek beklentiler geliştirin, etkili dinleme becerilerini kullanın, öğrencilerin çalışmalarındaki olumlu şeyleri görmeye çalışın, öğrencilerin kendilerine saygılarını geliştirin, kurallarınızı özel durumlu öğrencileri de kapsayacak şekilde oluşturun, olumlu pekiştiriciler verin, anlaşılır yönergeler verin, etkili bir liderlik sergileyin, davranışlarınızda tutarlı olun, adil olun, öğrencilerin hislerine her zaman saygılı olun, aşağılama ve dalga geçmekten kaçının, öğrencilerin yeterli olduklarına inanın, meselelere her açıdan yaklaşmaya açık olun, samimi olun, yargılamadan dinleyin, ailelerle işbirliği yapın, istediğiniz davranışlara model olun, sınıf kurallarını olumlu şekilde oluşturun, öğrencileri yapabileceklerinin en iyisini yapmak için destekleyin, aile ile iletişim yollarını her zaman açık tutun, çocukların güvenliğini sağlayın, iyi bir eğitimci olarak kendinize inanın, yeni yaklaşımlar deneyin, uygun tepki zamanı için bekleyin, hedeflerinizi açık ve özlü şekilde oluşturun, öğrencilere olumlu değerlerini geliştirmek için seçenekler sunun, öğrencilerinizi tanıyın, güne olumlu şekilde başlamayı alışkanlık haline getirin, verimli bir öğrenme ortamı oluşturun.

Yalçın (2007) "ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri" adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergiledikleri ve demokratik sınıf yönetimini ne ölçüde uyguladıklarını tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenler sınıf içi demokratik davranışların uygulanma sıklığının sorulduğu ölçekte; "derslerde öğrencilerime söz hakkı veririm", "öğrencilerime birey olarak değer veririm", "gerektiğinde öğrencilerimi dinlerim", "öğrencilerim sınıf ortamında konularla ilgili

kişisel düşüncelerini özgürce ifade edebilirler", "öğrencilerimi derslere katmak için çaba sarf ederim", "öğrencilerimi anlamaya çalışırım" davranışlarını "her zaman" sergilediklerini ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğretmenler; "öğrencilerime karşı önyargılıyım", "sınıfta öğrencilerimi küçük düşürücü davranışlar sergilerim", "sınıfta öğrenciler arasında ayırım yaparım", "derste bir diktatör gibi davranırım" davranışlarını ise sınıfta "nadiren" sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliği "kıdem" ve "cinsiyet" değişkenine göre araştırılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Burç (2006) 'İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri' adlı çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilksin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler şu maddelere daha yoğunlukla 'her zaman' cevabını vermişlerdir; sınıfta öğrencilerin uyması gereken kuralların kısa ve anlaşılır olmasına dikkat ederim, sınıfta kuralların niçin konulduğunun gerekçesini açıklarım, sınıf içi kuralları öğretim yılı başında öğrencilerle birlikte oluştururum, sınıftaki her öğrenciyi ismen tanırım, sınıf içi istek ve beklentilerini açık bir dille ifade ederim, sınıfta öğrencilerime güler yüzlü ve içten davranırım, öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler, öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım, sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm, öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım, sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm, öğrencilere sınıf içi özgürce konuşma hissi veririm, öğrencilerle karşılıklı konuşmada onların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaya çalışırım, öğrencilerin sınıf içi beklenti ve isteklerini dile getirmelerine fırsat tanırım, sınıf içi iletişimde öğrencilerin beden diliyle verdikleri mesajları dikkate alırım, öğrencilerle konuşurken öğretmen-öğrenci arasındaki fiziksel mesafeye dikkat ederim, öğrencilerin olumsuz konuşmalarında sinirlenmemeye özen gösteririm, ders esnasında öğrencilere davranışlarıyla ilgili eleştiri ve uyarılarda bulunurum, sınıfta tartışma ve eleştirilerde kırıcı olmamaya çaba gösteririm, öğrencilerle diyalog kurarken genel nezaket kurallarına uygun davranırım, ses tonumu, o anki duygu ve düşüncelerini yansıtabilecek biçimde kullanırım, öğrencilerle sınıf içi iletişimde göz teması kurarım, sınıfta öğrencilerim olumlu davranış gösterdiklerinde onlardan övgüyle bahsederim, olumsuz davranış gösteren öğrencilerin dedikodusunu yapmaktansa onlarla yüz yüze konuşmayı tercih ederim, olumsuz davranış gösteren öğrencinin kendisinden değil davranışından hoşlanmadığımı öğrenciye hissettiririm, sınıfın tamamı yerine olumsuz davranış gösteren öğrencilerle ilgilenirim, jest ve mimiklerimi iletişimin içeriğine uygun olarak ayarlarım, sınıfta çıkan sorunları ertelemeyi çözmeye çalışırım, sınıfta öğrencilere karşı eşit ve saygılı davranmaya çaba gösteririm, öğrencilerin özel

günlerini(doğum günü, hastalık vb.) paylaşmaya özen gösteririm, sınıfta öğrencilerin ilgisini dağıtacak, dersle ilgisi olmayan konuları konuşmaktan kaçınırım sınıf içi tüm etkinliklerde öğrenci önerilerini dikkate alırım, sınıf içi tüm etkinliklerle ilgili tartışma fırsatı yaratırım, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine yardımcı olurum, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerindeki eksikliklerini gidermek için ders dışında da onlara yardımcı olurum, sınıf içi etkinliklere katılmada öğrencilere fırsat eşitliği sağlarım, sınıftaki her öğrencinin verileri öğrenebilecek kapasiteye sahip olduğuna inanırım, öğrencilerin başarılarını kendi başarıları olarak değerlendiririm, sınavları objektif olarak değerlendiririm, başarısızlık gösteren öğrencileri kendi haline bırakırım, başarısız öğrencilerin ön sırada oturması gerektiğine inanırım, başarısı düşük öğrencilere de başarısı yüksek olanlar kadar soruları yanıtlama süresi veririm, derslere zamanında girip zamanında çıkarım. Aynı çalışmada müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş görüşlerinin, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Tarhan (2000) tarafından yapılan araştırmada kişiler arası ilişkiler eğitiminin öğretmenlerin iletişim becerileri ve öz farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmacı, Gordon'un öğretmenlik eğitimini temel alan on oturumluk bir program hazırlamıştır. Araştırma sonunda, deney grubundaki öğretmenlerin zor durumlarda eskiye göre daha fazla ve uygun iletişim becerilerini kullandıkları gözlemlenmiştir

Töremen ve Kolay (2001), Eskişehir ilinde 255 öğretmen ile okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasındaki ilişkisini araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin beklentileri yüksek çıksa da yaşanan durumu değerlendirdiklerinde yöneticilerin iletişim becerileri algı puanları düşük çıkmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı ifade edilmiştir.

Günbayı (2007), okul örgütlerindeki iletişimin etkililiğini ölçmek amacıyla yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinden; sınıf, branş, cinsiyet, kıdem değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yılmaz ve Altunbaş (2012), "Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi" adlı makalesinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerisinin %44'ü iletişim becerileri tarafından yordandığı, iletişim becerileri yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren-örneklemin tanımlanması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde izlenen yöntem ve teknikler bu bölümde verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olan bu araştırmada ilişkisel tarama ile yapılmıştır. İlişkisel Tarama Modeli, birbirinden etkilenebilecek iki farklı durum arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmalardır (Gençer, 2002).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Aydın İli Nazilli İlçesinde 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında, resmi (devlet) ilkokullarında çalışan 423 sınıf öğretmeni (194 erkek, 229 kadın) oluşturmaktadır. Araştırma evreninden, güven düzeyi %95 olan örneklem büyüklüğünün 217 olması gerekmektedir (Balcı, 2001:107). Araştırmanın örneklemini, Aydın İli Nazilli İlçesinde bulunan 23 ilkokulda görev yapan 170 kadın (%54,7), 141 (%45,3) erkek olmak üzere toplamda 311 (%100) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu durumda araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği söylenebilir. Çalışma grubu Aydın İli Nazilli İlçesindeki devlet (resmi) ilkokullarından grup örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi ve İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi

Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik veriler Terzi tarafından hazırlanan (2001) "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları" adlı anket ile elde edilmiştir. Bu ankette sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemek için üç boyuttan oluşan 34 madde kullanılmıştır. Öğretmenlerin yönetim anlayışlarına ait toplam puanlarının belirlenebilmesi için beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Her madde için

beş seçeneğe yer verilmiş, öğretmenlerin yönetim anlayışlarını gösterme düzeyleri belirlenmiştir. Seçenekler, "her zaman", "çoğu zaman", "ara sıra", "çok seyrek" ve "hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Her seçenek (16. ve 31. maddeler hariç) sıralı olarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Yukarıda belirtilen 16. ve 31. maddelerin seçenekleri ise diğer maddelerin tersi biçiminde puanlanarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Anketteki maddelerin sıralanışında karışıklığa sebep olmamak için içerikle ilgili soruların bir arada bulundurulmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin otokratik yönetim anlayışını belirlemek için 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı maddelerdir.

Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışını ne kadar yansıttıklarını belirlemeye yönelik 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 numaralı maddelerdir. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışının ne ölçüde sergilendiğinin belirlenmesine yönelik 10 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 34 numaralı maddelerdir. Anketler uygulanmak üzere gönderildikten sonra onları kaynak kişiler tarafından aynı derecede anlaşılıp anlaşılmadıklarını rasgele yanıt verilip verilmediklerini çok fazla kontrol olanağı yoktur. Bu nedenle öğretmenlerin anket maddelerini içtenlikle yanıtlayıp yanıtlamadıklarını kontrol edebilmek ve veri toplama aracının güvenilirliğini artırabilmek için ankette yer alan 10. madde ile 16. madde; 21. madde ile 33. madde biçim ve içerik olarak aynı düzenlenmiştir. Bu nedenle 16. ve 33. maddeler kontrol maddelerini oluşturmuş ve değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca veri toplama aracının güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacı ile Cronbach Alfa Katsayısı yöntemi uygulanmıştır.

Cronbach Alfa Katsayısı, bireysel puanların k soru içeren bir ölçekte sorulara verilen yanıtların toplanması ile bulunduğu durumlarda soruların birbirleri ile benzerliği, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Cronbach alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında değişim gösterir (Özdamar, 1997:493, Akt. Terzi, 2001: 44). Ölçekte yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan ve 0 ile 1 arasında değerler alan Alfa katsayısı, bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Terzi (2001) tarafından yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin yönetim anlayışlarına ilişkin 34 maddelik veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı alfa 0,6428 olarak hesaplanmıştır. Özdamar'a göre alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre; $0,60 < \text{alfa} < 0,80$ veri toplama aracı oldukça güvenilir (Akt. Terzi, 2001: 44). Soru-Bütün korelasyonlar incelendiğinde, madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayılarının negatif olmadığı, bu nedenle veri toplama aracının toplanabilir özellikte olduğu saptanmıştır. Veri toplama aracının toplanabilir özellik taşıması, ölçmek istenilen boyuta ilişkin birden çok madde puanlarının,

aritmetik ortalamaları veya toplamlarına bakarak, boyuta ilişkin yargıda bulunulmaya elverişli olması anlamı taşımaktadır (Terzi, 2001: 44).

Terzi (2001) tarafından hazırlanan anketin geçerliliği aynen kabul edilmiştir. Terzi (2001) 80 soru maddesinden oluşan bir taslak anket oluşturmuş; oluşturulan taslak anketleri, konu ile ilgili uzmanların görüş ve değerlendirmelerine sunmuş, anketin araştırmanın amacına uygun olup olmadığına dair uzman görüşlerine dayalı olarak 2 kontrol sorusuyla birlikte 34 sorudan oluşan veri toplama aracının son şeklini vermiştir.

3.3.2. İletişim Becerileri Ölçeği

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini ölçmeye yönelik olarak Korkut-Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır.

İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ): İletişim becerilerini ölçmek amacıyla üniversite öğrencileri için Korkut-Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen 25 maddelik İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ) liseler (Bugay ve Korkut-Owen, 2016) için de kullanılabilir. İBÖ'nün, lise ve üniversiteliler için uygulanan versiyonunda "İletişim İlkeleri ve Temel Becerileri-İİTB", "Kendini İfade Etme-KİE", "Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim-EDSOİ" ve "İletişim Kurmaya İsteklilik-İKİ" olmak üzere dört alt boyutu vardır.

İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF): Ölçek Korkut Owen ve Demirbaş-Çelik (2017) tarafından yetişkinler tarafından da kullanılabilmesi amacıyla uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için 22-46 yaş aralığındaki, 132 kadın, 47 erkek ve cinsiyetini belirtmeyen sekiz kişiye yani toplamda 187 erişkin ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizinde equamax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, KMO testi 0,927 ve Barlett testi 3358,412 olarak belirlenmiştir. Analiz neticesinde ölçek yetişkinlerde dört yerine beş alt boyutlu yapı göstermiş olup açıklanan varyans 71.93 şeklinde bulunmuştur. 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 belirtmektedir.

Analizlere göre faktörlerin isimlendirilmesi İBÖ'nün lise ve üniversite öğrencilerinde kullanılan forma benzer şekilde oluşturulmuştur. Dokuz maddelik ilk faktör temel beceriler ve kendini ifade etme (TB-KİE) olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör iletişime özen gösterme (İÖG) olarak adlandırılmıştır ve beş maddeden oluşmaktadır. İlişki kurmaya isteklilik (İKİ) olarak adlandırılan üçüncü faktör üç maddeden oluşmaktadır. Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOİ) adındaki dördüncü boyut beş maddeden oluşmaktadır. Son faktör iletişim ilkelerine uyma (İİU), üç maddeden oluşmaktadır.

İBÖ-YF'nun güvenilirliği: Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine yönelik iç tutarlık katsayıları ise, TB-KİE için .95; İÖG için .81; İKİ için .74, EDSOI için .76 ve İİU için ise, .65 olarak bulunmuştur. İBÖ'nün güvenilirlik düzeyi için yeterli olduğunu bu değerler göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi ve İletişim Becerileri Ölçeği; daha önceden belirlenen örneklem grubuna 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 311 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Çalışma grubunun, Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi ve İletişim Becerileri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular “İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları ve İletişim Becerileri Arasında İlişki Var mıdır?” problemine ilişkin alt problemlere göre düzenlenmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon

Bu bölümde, araştırmanın amacını oluşturan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak bulgulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmış olup test sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon

		İLETİŞİM BECERİLERİ
SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI	Pearson Korelasyon (r)	,134*
	P	0,018
	N	311

*p<,05

Yapılan analiz neticesinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=0,134, p<0,05).

4.2. Sınıf Yönetimi Anlayışlarından Demokratik Liderlik ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarından “demokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerileri” arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır ve test sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Liderlik Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon

		KENDİNİ İFADE ETME BOYUTU	İLETİŞİME ÖZEN GÖSTERME	İLETİŞİM KURMAYA İSTEKLİLİK	ETKİN DİNLEME	İLETİŞİM İLKELERİNE UYMA
DEMOKRATİK LİDERLİK	Pearson Korelasyon (r)	,755**	,755**	,638**	,710**	,670**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	311	311	311	311	311

**p<,01

Tabloda görüldüğü gibi sınıf yönetimi anlayışlarından demokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından olan kendini ifade etme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,755$, $p<0,01$). Bu verilere göre demokratik liderlik eğilimleri fazla olan bireylerin kendini ifade etme becerilerinin de gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 2'deki verileri inceleyecek olursak sınıf yönetimi anlayışlarından demokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından iletişime özen gösterme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,755$, $p<0,01$). Bu verilere göre, demokratik liderlik eğilimi fazla olan bireylerin iletişime özen gösterme becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf yönetimi anlayışlarından demokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından iletişim kurmaya isteklilik becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,638$, $p<0,01$). Bu bulgulardan hareketle demokratik liderlik eğilimleri fazla olan öğretmenlerin iletişim kurmaya isteklilik becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf yönetimi anlayışlarından demokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından etkin dinleme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,710$, $p<0,01$). Bu bulgulardan hareketle demokratik liderlik eğilimleri fazla olan öğretmenlerin etkin dinleme becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf yönetimi anlayışlarından demokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından iletişim ilkelerine uyma becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,670$, $p<0,01$). Bu bulgulardan hareketle demokratik liderlik eğilimleri fazla olan öğretmenlerin iletişim ilkelerine uyma becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgulardan hareketle demokratik liderlik eğilimi fazla olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

4.3. Sınıf Yönetimi Anlayışlarından Otokratik Liderlik ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarından otokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır ve test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Otokratik Liderlik Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon

		KENDİNİ İFADE ETME BOYUTU	İLETİŞİME ÖZEN GÖSTERME	İLETİŞİM KURMAYA İSTEKLİLİK	ETKİN DİNLEME	İLETİŞİM İLKELERİNE UYMA
OTOKRATİK LİDERLİK	Pearson Korelasyon (r)	-,418**	-,385**	-,307**	-,387**	-,370**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	311	311	311	311	311

**p<,01

Yapılan analiz sonucunda, sınıf yönetimi anlayışlarından olan otokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan kendini ifade etme becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-,418$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin otokratik liderlik eğilimleri arttıkça, kendini ifade etme becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Analizler sonucunda, sınıf yönetimi anlayışlarından olan otokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan iletişime özen gösterme becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-,385$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin otokratik liderlik eğilimleri arttıkça, iletişime özen gösterme becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 3'teki verileri inceleyecek olursak, sınıf yönetimi anlayışlarından olan otokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan iletişim kurmaya isteklilik becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-,307$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin otokratik liderlik eğilimleri arttıkça, iletişim kurmaya isteklilik becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Bulgulardan hareketle, sınıf yönetimi anlayışlarından olan otokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan etkin dinleme becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-,387$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin otokratik liderlik eğilimleri arttıkça, etkin dinleme becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda, sınıf yönetimi anlayışlarından olan otokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan iletişim ilkelerine uyma becerisi arasında negatif yönlü bir

ilişki vardır ($r=-,370$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin otokratik liderlik eğilimleri arttıkça, iletişim ilkelerine uyma becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Bu bulgulardan hareketle otokratik liderlik eğilimi fazla olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerilerinin azaldığı söylenebilir.

4.4. Sınıf Yönetimi Anlayışlarından İlgisiz Liderlik ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarından ilgisiz liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır ve test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin İlgisiz Liderlik Anlayışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Korelasyon

		KENDİNİ İFADE ETME BOYUTU	İLETİŞİME ÖZEN GÖSTERME	İLETİŞİM KURMAYA İSTEKLİLİK	ETKİN DİNLEME	İLETİŞİM İLKELERİNE UYMA
İLGİSİZ LİDERLİK	Pearson Korelasyon (r)	-,357**	-,337**	-,285**	-,371**	-,195**
	p	0	0	0	0	0,001
	N	311	311	311	311	311

** $p<,01$

Yapılan analiz sonucunda, sınıf yönetimi anlayışlarından olan ilgisiz liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan kendini ifade etme becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-,357$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin ilgisiz liderlik eğilimleri arttıkça, kendini ifade etme becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Analizler sonucunda, sınıf yönetimi anlayışlarından olan ilgisiz liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan iletişime özen gösterme becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-,337$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin ilgisiz liderlik eğilimleri arttıkça, iletişime özen gösterme becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Tablo 4'teki verileri inceleyecek olursak, sınıf yönetimi anlayışlarından olan ilgisiz liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan iletişim kurmaya isteklilik becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-,285$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin ilgisiz liderlik

eğilimleri arttıkça, iletişim kurmaya isteklilik becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Bulgulardan hareketle, sınıf yönetimi anlayışlarından olan ilgisiz liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan etkin dinleme becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-,371$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin ilgisiz liderlik eğilimleri arttıkça, etkin dinleme becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda, sınıf yönetimi anlayışlarından olan ilgisiz liderlik ile iletişim becerileri boyutu olan iletişim ilkelerine uyma becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-,195$, $p<0,01$). Analizlerden hareketle, bireylerin ilgisiz liderlik eğilimleri arttıkça, iletişim ilkelerine uyma becerilerinde azalma meydana geldiği söylenebilir.

Bu bulgulardan hareketle ilgisiz liderlik eğilimi fazla olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerilerinin azaldığı söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları, alt problemler bağlamında literatür ile desteklenerek tartışılmıştır.

5.1. Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İletişim Becerileri İlişkisi İle İlgili Tartışma

Araştırma bulgularına bakıldığında, sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında pozitif, yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin onların sınıf yönetimi anlayışlarının da iyileşeceği ve günümüz eğitim sistemi içerisinde istenilen yönetim anlayışlarını benimseyecekleri söylenebilir. Sınıf yönetimini bir bütün olarak ele aldığımızda yönetim sürecinde iletişim becerilerinin rolü yadsınamaz. Eğitim sisteminin en küçük alt birimi olarak sınıf, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin gerçekleştiği, insanın insanla, toplumla karşılaştığı yerdir ve bu iklimde iletişim olmadan eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi düşünülemez. Hamann, Lineburgh ve Paul (1998) öğretimde etkililik ve iletişim becerileri arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenme etkinliklerini planlamak ve düzenlemek için yaptıkları tüm öğretim faaliyetleri olarak tanımlanan sınıf yönetimi (Hasselhorn ve Gold, 2006), bu alanda çok fazla üzerinde durulan iletişim becerileri ile bağlantılıdır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki yüksek ve olumlu ilişki, bu konuda yapılan diğer araştırmaların bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.2. Demokratik Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Tartışma

Araştırma bulguları, demokratik liderlik sınıf yönetimi anlayışı ile iletişim becerileri boyutları arasında pozitif, yüksek düzeyde ilişki olduğu yönündedir. Bu sonuç, demokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Bu sonuçlara bakılarak iletişim becerileri yüksek düzeyde olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri söylenebilir. Yani sınıf yönetim sürecinde kendini ifade

eden, iletişime özen gösteren, iletişim kurmaya istekli, etkin dinleyen, iletişim ilkelerine uyan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında demokratik bir atmosfer oluştuğu söylenebilir. Sınıf ortamında oluşturulan bu demokratik atmosfer, öğrencilerin bireysel olarak demokratik tutumlarının gelişmesine ve toplumun bir parçası olarak demokrasi eğitiminde de faydalı olacağına kanıt gösterilebilir. Terzi'nin, (2001) sınıf içi kurallara uymayı öğrenen öğrenciler, daha sonra demokratik toplumu düzenleyen kuralları ve ilkeleri benimseyen bireyler olacaktır şeklindeki açıklaması bu düşünceyi desteklemektedir. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) "Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları" adlı araştırmada, sınıf öğretmenlerine "Demokratik Tutum Ölçeği" uygulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu demokrasilerde hoşgörünün esas alındığı ve demokrasilerde devamlılığı sağladığı, demokratik insan davranışlarının temelinde saygı olduğunu, demokratikleşmenin sağlanmasında, insanlar arasında kurulacak olan iletişim, hoşgörü, sevgi ve saygı ortamına ihtiyaç olduğunu ve demokrasinin uygulandığı toplumlarda hoşgörü, yardımlaşma ve işbirliğinin ön planda olduğunu düşünmektedir (Akt. Güler, 2003: 26).

Sınıf ortamında etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi için öncelikle öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmalıdır. Çok yönlü iletişim sağlıklı iletişimin temelini oluşturur. Çok yönlü iletişim ise ancak demokratik ortamlarda gelişir (Beyaztaş, 2009:105). Demokratik iklimin yaratıldığı sınıflarda sağlıklı bir iletişim kurulur ve öğrenciler bu sınıflarda öğrenmeye meraklı, derse güdülenmişlerdir. Öğrencinin ve öğretmenin başarılı olduğu sınıflar etkili iletişimin kurulduğu demokratik sınıflardır denilebilir. Aspy ve Roebuck'a (1997) göre; sınıfta öğrencileri ile iyi iletişim içerisinde olan öğretmenler, aynı zamanda başarılı bir çalışma ortaya koyan ve öğretim etkinliğini başarılı bir biçimde yerine getiren öğretmenlerdir (Akt. Güven, 2004: 16). Ilgar (2005) sınıf içinde öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci arasında sürekli bir iletişim ve etkileşim söz konusu olduğunu belirtmiştir. Hoşgörür (2006) ise sınıf içi iletişimde öğretmen ve öğrenci ön plana çıktığını ve sınıfta öğretmeni ile iletişim kurup öğrenen öğrenci, aynı zamanda sınıfta bulunan diğer akranları ile iletişim kurarak onlarla birçok şeyi paylaşmakta ve öğrenmekte olduğunu açıklamaktadır.

Öğretmenlerin iletişim becerileri, sınıftaki öğrenme ortamını, grup çalışmalarını, etkinliklere öğrenci katılımını etkiler. Örneğin öğrencilerle başarılı bir iletişim kuran öğretmenlerin sınıfında öğrenciler, derse katılmaya daha istekli, özgüvenleri gelişmiş, kendini daha rahat ve güzel ifade eden, sosyalleşebilen, demokratik yaşama katılım sağlayan ve demokrasiyi benimsemiş, eşitlikçi bireyler olarak yetişebilir. Hutchinson ve Beadle (1992) öğretmenlerin iletişim biçimlerinin öğrenci katılımını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin kurdukları iletişim şeklinin sınıf

atmosferini etkilediğini; öğrencilerin derse katılımlarının öğretmenlerin iletişim tarzlarından etkilendiğini, öğretmenlere yönelik beklentilerin cinsiyete göre farklılaşmasından dolayı öğretmenlerin demokratik davranışlarının olumsuz etkilediği ve bunun da öğrencilerin dersi katılımını azalttığı; öğretmenlerin öğrencileri kendilerini grup sürecinde daha rahat, öğrenme-öğretme sürecinde faydalı oldukları için daha değerli hissetmelerini, kendilerine daha fazla güvenmelerine imkan sağladığı ve öğrenciler ile etkili iletişim kurmalarının, eşitliğin temel alındığı öğrenme iklimi ile olanaklı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demokratik sınıf yönetimi anlayışının benimsendiği sınıflarda, bireyler toplumsallaşmayı, farklılıklara saygı göstermeyi, farklılıklarımızın bizi zenginleştirdiğini öğrenirler. Bu öğretiler, kalabalık bir nüfusa sahip olan ve birçok etnik kökeni bünyesinde barındıran ülkemizde, bireylerin farklılıklara saygı göstermelerini, insanlara karşı daha duyarlı ve hoşgörülü olmalarını, toplumla barışık olmalarını sağlayabilir. Bu ülkemiz adına bize büyük bir kazançtır.

Demokrasinin yaşamımızda sağlam bir şekilde yer almasını, yaşantımıza yerleşmesini, hak ve özgürlüklerin bilinip hayata geçirilmesini sağlamak için okullar çok önemlidir, çünkü demokratik, hak ve özgürlüklere değer veren bireyler ancak eğitim yoluyla yetişir. Demokrasiyi geliştirecek olan nesilleri yine geleceğimizi aydınlatacak olan demokratik öğretmenler yetiştirecektir. Bu konuda öğretmenlerimize, okul yöneticilerimize önemli görevler düşmektedir.

Sonuç olarak demokratik yönetim anlayışına sahip olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri konusunda yapılan araştırmaların, bu araştırma da dahil olmak üzere birbirlerini destekledikleri görülmektedir.

5.3. Otokratik Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi ile İlgili Tartışma

Araştırma bulguları, otokratik liderlik sınıf yönetimi anlayışı ile iletişim becerileri boyutları arasında negatif, yüksek düzeyde ilişki olduğu yönündedir. Bu sonuç, otokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma arasında yüksek düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Bu sonuçlara bakılarak iletişim becerileri düşük düzeyde olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde otokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri söylenebilir. İletişim becerileri düşük olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde öğretmeni merkeze alan klasik (geleneksel) bir yönetim anlayışı benimsedikleri düşünülebilir. Bu sınıflarda tüm kararları öğretmen alır ve öğretmen tüm öğrencilerden bu kararlara uymasını bekler. İstenmeyen davranışlar sergilendiğinde öğrenciler cezalandırılır ve istenilen davranışlar sergilendiğinde

öğrencilerin davranışları ödüllendirilir. Sınıfta tek otorite öğretmendir. Öğretmenler istenen sınıf iklimini oluşturmak için her zaman cezalandırıcı yönetici rolünü oynamaktansa öğrenmeye yardımcı olan saygılı ve demokratik yönetim anlayışını benimsemelidirler (Beyaztaş, 2009: 79). Bireylerin sınıftan topluma ulaştıkları varsayıldığında, öğrencilerin sınıfta öğrenme sürecinde etkin rol alması, karar sürecine katılması bireyin toplum tarafından benimsenen kuralları daha çok içselleştirip bu kurallara uymasını sağlayabilir. Ancak otokratik yönetim anlayışının benimsendiği sınıflarda bireylerin sınıf ve toplum kurallarını daha zor içselleştirdiği ve kurallara uymakta zorlandığı, bunun da toplum açısından fayda sağlamayacağı yorumu yapılabilir. Terzi (2001)'in "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri" çalışmasında da öğretmenlerin kuralları tek başına belirledikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum klasik yani öğretmen merkezli bir eğitimin yansıması olarak düşünülebilir. Oysaki sınıf kurallarını ve ilkelerini öğretmen öğrencilerle belirlediğinde, öğrenciler kural koyma işine katıldıkları için bu kuralları daha iyi özümseyebilmektedir. Saban (2000); okuldaki yetişkinler tarafından hazırlanan kurallara öğrencilerin harfiyen uymalarını beklemek, onların gerçek hayatta kendi başlarına sağlıklı karar vermeleri için gerekli olan becerileri kazanmalarına ket vurduğunu, çocukların da okuldaki diğer yetişkinler gibi özerk olmaya ihtiyacı olduğunu ve gerçekte öğrencilere seçenekler sunmanın demokratik yaşamın bir gereği olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, otokratik liderlik sınıf yönetimi anlayışı ile iletişim becerileri konusunda yapılan araştırmaların bulguları, bu araştırmanın bulguları ile tam bir uyum içinde olduğu gözlenmektedir.

5.4. İlgisiz Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Tartışma

Araştırma bulguları, ilgisiz liderlik sınıf yönetimi anlayışı ile iletişim becerileri boyutları arasında negatif, yüksek düzeyde ilişki olduğu yönündedir. Bu sonuç, ilgisiz liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma arasında yüksek düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Bu sonuçlara bakılarak iletişim becerileri düşük düzeyde olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri söylenebilir. İletişim becerileri daha az gelişmiş olan ilgisiz öğretmenler, sınıflarında etkili bir iletişim kuramadıkları zaman sınıflarında disiplinsizlik, başıboşluk, güçsüzlük durumları ortaya çıkabilir, öğrenciler öğretmenin yöneticilik ve yönlendiriciliğini hissetmezler. Sınıfta yönetimsiz, kuralsız, her şeye öğrencilerin karar verdiği bir sınıf iklimi oluşabilir. Bu da öğrencilerin toplumsal yaşantıda da yönetilmeyi kabul etmemelerine, disiplinsiz bir şekilde yaşamalarına sebep olabilir.

Özellikle ilkokul düzeyindeki bireylerin yaş grubu özellikleri dikkate alındığında, bu anlayışla yönetilen öğrencilerin daha sonraki eğitim kademelerinde sorunlar yaşayacağı, topluma uyum sağlama sürecinde zorluklar çekeceği söylenebilir. Bu yönetim anlayışını, ilkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin benimsemeleri, öğrencileri olumsuz etkileyebilir. Ilgar (2005)'e göre, bu yönetim tarzı ancak bireylerin sorumluluk bilincinde olduğu ve kendilerini yönetebildikleri daha üst sınıf seviyelerinde benimsenebilir.

İlkokul sınıf öğretmenlerinin ilgisiz liderlik sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri konusunda yapılan çalışmaların bulgularının, bu araştırmada dahil olmak üzere birbirleriyle uyumlu oldukları söylenebilir.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılarak mevcut durum ortaya konulmuştur. Bu bölümde, bu amaçlar doğrultusunda veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ile ilgili sonuçlara ve araştırmacının önerilerine yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın İli Nazilli İlçesinde 23 resmi (devlet) ilkokulunda görev yapan 311 sınıf öğretmenine uygulanan "Sınıf Yönetimi Anlayışları" anketi ile "İletişim Becerileri" ölçeği ile elde edilen bulgular ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1.1. Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İletişim Becerileri İlişkisi İle İlgili Sonuçlar

Araştırma bulgularına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında pozitif, yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında ilişki olduğu anlamına gelmektedir.

6.1.2. Demokratik Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Sonuçlar

Araştırma bulgularına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarından demokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerisi arasında pozitif, yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Otokratik Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarından otokratik liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerisi arasında negatif, yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4. İlgisiz Liderlik Sınıf Yönetimi Anlayışı ile İletişim Becerileri Alt Boyutlarının İlişkisi İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarından ilgisiz liderlik ile iletişim becerileri boyutlarından kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma becerisi arasında negatif, yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının ve iletişim becerilerinin geçmişteki yaşantılarından, kişilik özelliklerinden, ailesinden etkileneceği için, üniversite sınavlarında çoktan seçmeli sınava ek olarak adaylara kişilik testi, iletişim becerilerini ölçmeye yönelik testler uygulanabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarına ve sınıf öğretmenlerine demokrasi eğitimi verilebilir.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E. (2006). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık, 1-42.
- Akyol, H. (2005). *Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma*. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 243-264.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2004). *Beden dili sözsüz iletişim*. İstanbul: Aktüel Basım Yayım.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, E. (2012). *Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirmeleri ile sosyal uyum ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Ayers, H. and Gray, F. (1998). *Classroom management. A practical approach and primary and secondary teachers*. London: David Fulton Publishers, 19-20.
- Aytekin, H. (2005). *Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli*. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 93-104.
- Balay, R.(2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Sandal Yayınları, İstanbul.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, (3. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*, (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2002). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları. Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*, (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*, (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayrak, C. (1999). Modern eğitimde öğretmen profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-2(9), 9-16.
- Bayrak, C. ve Erişti, B. (2006). *Sınıfta grup etkileşimi*. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 211-233.

- Beyaztaş, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji kavramlar, yaklaşımlar sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Boran, A. (2008). "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeyleri", Ankara, 18-19.
- Bugay, A. ve Korkut-Owen, F. (2016). İletişim becerilerinin yordayıcıları: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, benlik saygısı, dışa dönüklük ve cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 542-554.
- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Burgoon, J.K., Buller, D.B. and Woodall, W.G. (1989). *Nonverbal communication: the unspoken dialogue*. New York: Harper and Row.
- Büyükkaragöz, S ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları, öğretimde planlama ve uygulama*. (10. Baskı). İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Can, N. (2005). *Sınıfta bir lider olarak öğretmen*. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğretici Pegem Yayınları, 153-167.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden insan insana* (21. Basım). İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çağlar, Ç. (2008). *Sınıf yönetimini etkileyen etmenler*. Edt.: Çelikten, Mustafa, Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, M. (2005). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 23-41.
- Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1-16.
- Çelep, Cevat, (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirbolat, A. (2009). *Sınıf ortamı ve grup etkileşimi*. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 81-107.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demirtaş, H. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 1-34.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında görüşleri ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2010). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (43. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmezer, İ. (1999). Ailede iletişim ve etkileşim, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durukan, H. ve Öztürk, (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Egan, G. (1994). *The skilled helper*. California: Brooks-ColeCompani.
- Emmer, E. T. and Stough, L. M. (2001). *Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education*. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, (1-3 Mayıs 2009). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale. <http://www.eab.org.tr/congress/eab2009/index.php>
- Ercoşkun, M. H. ve Ada, Ş. (2011). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Erzurum*, 18(2), 171-194.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon.
- Erdoğan, İ. (2004). *Öğrenmek, gelişmek, özgürleşmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. (12. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (Genişletilmiş 8. Bası). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gezer, Ö. (2006). *İlköğretim II. kademedeki sanat eğitiminde sınıf yönetimine ilişkin bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Güçlü, N. (2009). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 17-55.

- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 1-32.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güven, B. (2004). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hamann, D. L., Lineburgh, N. and Paul, S. (1998). *Teaching effectiveness and social skill development journal of research in music education*, 46(1), 87-101.
- Hasselhorn, M. and Gold, A. (2006). *Pedagogische psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. (1.Auflage). Stutgard: Kohlhammer Verlag.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 4. Basım, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Hesapçioğlu, M. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. Basım), İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Hoşgörür, V. (2006). *İletişim, sınıf yönetimi*, (Editör: Zeki Kaya), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hutchinson, Leynn M. and Marry E. B. (1992). Professors communication styles: How they influence male and female seminar participants. *Teaching & Teacher Education*. 8(4).
- Ilgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf Yönetimi*, 3. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Kaliska, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*. Master of Science Degree with a Major in Education, the Graduate School University of Wisconsin-Stout.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kaya, Z. (Editör). (2006). *Olumlu öğrenme ortamı oluşturma. Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, 115-148.
- Korkut-Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51- 64.
- Korkut-Owen, F. ve Demirbaş-Çelik, N. (2017). *Yetişkinlerde kişilik özelliklerine göre iletişim*. 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Akademik Çalışmalar Kongresi'nde sözlü sunulan bildiri. <https://www.inescongress.com/>

- Kılbaş Ş. ve Köktaş V. (2007). *Etkili sınıf yönetimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Kılıçcı, Y. (2000). 6-15 yaş öğrencilerinin gelişimsel güçleri ve kişilik gelişimini kolaylaştırma. Y. Kuzgun (Editör). *İlköğretimde rehberlik*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 17-50.
- Kısaç, İ. (2002). Öğretmen öğrenci iletişimi. *Sınıf yönetimi*. (Edt: E. Karip). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Küçükahmet, L. (2003). "Bir meslek olarak öğretmenlik", *Öğretmenlik mesleğine giriş*, s.1-26, 4. Baskıdan TıpkıBaskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McMahon, S. (2003). *Terapistim yanımda* (2. Baskı). (Çeviren: Nilüfer Kavalalı). İstanbul: İlhan Yayınevi.
- McGinty, Joseph F. (2000). "*Classroom management styles and their link to discipline infractions*", A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the Master of Arts Degree of The Graduate School at Rowan University.
- McShane, S. L. and Glinow, M. A. V. (2000). *Organizational behavior*. New York: McGrawHill.
- Mullins, L. J. (1996). *Management and organizational behaviour*, 4. Edition, London: Pitman Publishing.
- Nakamura, R. M. (2000). *Healthy classroom management: Motivation, communication and discipline*, USA.
- Orta, A.Z. (2009). *Etkili iletişim sürecinde kişilerarası iletişim becerileri ve yaratıcı drama uygulama örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, A. (2004). *Ailede İletişim-Konuşarak dinleyerek anlaşalım* (2. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları: Düzce İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi*. E. Karip (Editör). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, 39-73.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, B. (2005). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi*. E. Karip (Editör). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, 155-199.

- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Saban, A. (2000). Okulda demokratik sınıf yönetimi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 22-27.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saraçoğlu, M. (2002). *Etkin sınıf yönetimi ve öğretmen-öğrenci-veli üçgeninin sınıf yönetimine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi, 71-98.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme, L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 43-84.
- Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, J. J. (1994). Sözcüklere dökülmeyenler: Sınıfta sözsüz iletişim, Çeviren: Akif Ergin, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(27), 529-546.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turan, S. (2004). Sınıf yönetimi. (Edt: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegema-Öğreti Yayınları.
- Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. *Sınıf yönetimi*. (Edt: M. Şişman ve S. Turan). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Tutkun, Ö. F. (2006). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, 235-265.
- Türkmen, Şükrü (2005). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri: Yönetimsel Psiko-Sosyal ve Teknik Bakış*, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.

- Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.





EKLER

Ek 1. Ölçek Kullanma İzinleri

İletişim Becerileri Ölçeği Kullanma İzni

Damla Sungurtekin <sungurtn@gmail.com>

Alıcı: korkut@hacettepe.edu.tr

Merhabalar hocam. Ben Damla Sungurtekin Ay. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans yapıyorum. Bu yıl tezimi yazacağım. Tezimde sizin hazırladığınız "İletişim Becerileri Ölçeği"nden faydalanabilir miyim? İyi çalışmalar...

Fidan KORKUT <korkut@hacettepe.edu.tr>

Alıcı: ben

Merhaba Damla,

Demek tez aşamasına geçtin. Ne güzel.. Hangi alanda yüksek lisans yaptığını da yazabilir misin?

Eğer tez konuna ve veri toplayacağın yaş grubuna uyuyorsa elbette ölçeği kullanabilirsin. Söz konusu ölçek lise ve üniversite öğrencileri için kullanılabiliyor. Eğer yetişkinlerden veri toplayacaksan o zaman, aynı maddeler olsa da, farklı bir yanıt anahtarı var. Çünkü ölçek yetişkinlerde farklı bir yapı gösteriyor.

Eğer bu konuları netleştirirsen sana ölçekle birlikte hangi anahtarı iletteceğimi bilebilirim.

Kolaylıklar dilerim..

Fidan Korkut Owen

Fidan KORKUT <korkut@hacettepe.edu.tr>

Alıcı: nur.celik, ben

Merhaba Damla

Bu epostanda araştırma konunu yazmana sevindim. Demek yetişkinlerle çalışacaksın. Ekte sana ölçeğin yetişkin formunu ve anahtarı iletiyorum. Ayrıca yöntem kısmında ölçekle ilgili bilgi yazarken sana yol gösterecek bilgileri de ekledim. Ölçeği kimseyle paylaşmamamı, çalışmamı yazarken de ölçek maddeleri vermeme anımsatmak isterim

Tezinde kolaylıklar diliyorum.

Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi Kullanma İzni

Damla Sungurtekin <sungurtn@gmail.com>
Merhabalar Hocam

11 Eki 2014 Cmt 10:29

Ben Damla Sungurtekin. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde Sınıf Öğretmenliği Eğitimi üzerine yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışmamda izniniz olursa "Sınıf Yönetimi Ölçeği"nizi kullanmak istiyorum. İzin verebilir misiniz, sizin için uygun mudur?

İyi Çalışmalar Hocam...

Çetin TERZİ <cterzi@anadolu.edu.tr>

13 Eki 2014 Pzt
10:18

Merhaba;

İlgili veri toplama aracını kullanmanızda bir sakınca yoktur. Çalışmalarınızda başarılar dilerim...

Kimden: Damla Sungurtekin [sungurtn@gmail.com]

Gönderildi: 11 Ekim 2014 Cumartesi 10:29

Kime: Çetin TERZİ

Konu: Ölçek kullanma izni

Ek 2. Anket Uygulama İzni



T.C.
NAZİLLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36742639 -100-E.19026616
Konu : Tez Çalışması Kapsamında
Anket Uygulaması

10/11/2017

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi: Damla SUNGURTEKİN AY' a ait 10.11.2017 tarihli dilekçe.

İlçemiz Aşağı Örencik İlkokulu Sınıf Öğretmeni Damla SUNGUR TEKİNAY' ın ilgi dilekçesinde; Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans yaptığı ve tez döneminde olduğu, bu nedenle İlçemiz merkez ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, "Kişisel Bilgi Formu", "İletişim Becerileri Ölçeği" ve "Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği" konularında anket uygulama isteği belirtilmekte olup; Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Latif AKGÜN
Şube Müdürü

Uygun Görüşle Arz Ederim.
.../11/2017

Şakir Cihan KOÇYİĞİT
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EK: İlgi Dilekçe ve Ekleri

OLUR
.../11/2017

İbrahim KÜÇÜK
Kaymakam

Hükümet Konağı 09800 Nazilli/AYDIN
Elektronik Ağ: <http://nazilli.meb.gov.tr>
e-posta: nazilli09@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Pınar UZUNOĞLU Şef
Tel: (0 256) 313 52 62
Faks: (0 256) 313 50 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 35d0-7fe9-38e6-a5ff-a827 koda ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Damla SUNGURTEKİN AY

Doğum Yeri: Havza

Doğum Tarihi: 15.02.1990

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar (-SCI-Diğer) : -

b) Bildiriler (-Uluslararası-Ulusal): Sınıf Öğretmenliği Adaylarının İş Bulmaya Yönelik Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi – XIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu

c) Makaleler: Üniversitelerde Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Sorunları- Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017.

Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladığı Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Öğrencilerin Derslerine Karşı Tutumları ve Akademik Başarılarına Etkisi Üzerine Bir Çalışma- Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)

İŞ DENEYİMİ

2014 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığında sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Atatürk İlkokulu, Özalp, VAN - 1 yıl.

Nazilli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü- 4 yıl.

İLETİŞİM

E-posta Adresi: sungurtn@gmail.com