

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

KUR'AN KURSU ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜYLE
ÖĞRETİCİLERİN İLETİŞİM DAVRANIŞLARININ DİN
EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI KONYA İL MERKEZİNDEKİ
YATILI KIZ KUR'AN KURSLARI ÖRNEĞİ)

FATMA AKÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU

KONYA – 2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Fatma AKÖZ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Fatma AKÖZ tarafından hazırlanan **Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Diyanet İşleri Başkanlığı Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği)** başlıklı bu çalışma/...../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu	Başkan	İmza
Doç. Dr. Muhittin Okumuşlar	Üye	İmza
Doç. Dr. Fikret Karapınar	Üye	İmza

ÖN SÖZ

Birey yaşadığı toplumun maddi ve manevi bütün etkinlikleriyle iletişim ve etkileşim içindedir. İnsan ve toplumla ilgilenen bilimler, dinin ferdî ve sosyal bir ihtiyaç olduğu hususunda hemfikirdir. Asıl problem, var olan bu ihtiyacın doğru ve sağlıklı olarak ne zaman, nerede, nasıl ve ne şekilde karşılanacağı hususundadır. Bilindiği üzere bugün ülkemizde Kur'an öğretiminin kurumsal anlamda yapıldığı en önemli yerlerden birisi de, bu görev kendisine yasalarla verilmiş olan Diyanet İşleri Başkanlığı olup bünyesindeki Kur'an kurslarıdır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde en önemli rol eğitimciler/öğretmenlere düşmektedir. Bu bağlamda eğitimciler/öğretmenler insanların hayatlarını sürdürmede ve toplumsal yaşamda en etkili ve vazgeçilmez katkıları sağlamaktadır. Örgün ve yaygın din eğitimi ve öğretiminin görevi kapsamında baktığımızda da, din eğitimcileri ferdin ve toplumun dinî ihtiyaçlarının dinin özüne uygun bir şekilde karşılanması ile görevlidir. Bunu da ancak, çocukların dine olan ilgisini hissettirmesinden itibaren din eğitim ve öğretimine yönelik iyi organize edilmiş eğitim-öğretim ortamlarında, insanın gelişim özelliklerine uygun, öğretim-öğrenim ilke ve yöntemlerini uygulayarak gerçekleştirebileceklerdir.

Kur'an kursu öğreticisi, her yaşta insanla ve özellikle genç nesille devamlı etkileşim halinde bulunan, dinî konularda danışmanlık yapan, gerektiğinde din ile ilgili bütün süreçlere aktif katılabilen kişidir. Kur'an kursu öğreticisinin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir. Din hizmeti sunan bir öğreticinin; toplumun din konusundaki ihtiyaçlarına yeterince cevap verememesi; eksik veya yanlış yaşantılara, batıl inançların ve hurafelerin yayılması gibi olumsuzluklara neden olacaktır. Bu nedenle din hizmetlerini yürütenlerin temel alan bilgisi yanında iletişim, genel kültür, eğitim gibi alanlarda da bazı bilgi ve becerilere sahip olması, her geçen gün daha çok hissedilen bir ihtiyaç durumundadır. Bu ihtiyacın karşılanması hizmetin verimini ve kalitesini artıracaktır. Bireylerin iletişim ve teknoloji alanındaki gelişmeler sonucu hayat standardının yükselmesi, toplumun beklentilerinin farklılaşması vb. hususlar din hizmetlerinin kalitesinin artırılmasını da gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla Başkanlığın yetişmiş insan gücüne ihtiyacı vardır. Bunun yerinde ve zamanında karşılanabilmesi için, öğreticilerinin ve görevlilerinin nicelik ve nitelik itibarıyla,

insanın gelişim özellikleri, öğretim-öğrenim ilke ve yöntemleri, etkili ve verimli nitelikli eğitim gibi pek çok konuda donanımlı olması beklenmektedir.

Kur'an kursu öğretmenlerinin bu nicelik ve nitelik durumlarına yönelik ilmi araştırmaların yapılması ve sonunda din eğitim-öğretimi adına değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ana konusu Kur'an kursu öğretmenlerinin iletişim davranışlarını göstermedeki düzeylerinin ve başarılarının belirlenmesidir. Bunun yanısıra öğretmenlerin icra ettikleri görevin bir din eğitimi hizmeti olduğu göz önünde bulundurularak din eğitimi açısından iletişim davranışlarının önemi vurgulanmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Çalışma giriş, iki bölüm, sonuç ve eklerden oluşmaktadır. Giriş kısmında; araştırmanın problemleri, amacı ve önemi, varsayımlar, sayıtlılar ve araştırmanın sınırları ortaya konulmuş; bunların ardından da araştırmanın yöntemi, evreni, verilerin toplanması ve analiz edilmesine ilişkin bilgiler açıklanarak ilgili bazı araştırmalar tanıtılmıştır.

Birinci bölümde kuramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmış; araştırmanın ana konusu olan iletişimin tanımından sürecin işleyişine ve iletişimin alt gruplarına uzanan bilgiler verilmiştir. Ardından iletişimle eğitim arasındaki ilişkiye değinilerek, iletişimin eğitimdeki önemine vurgu yapılmıştır. Son olarak da bir din eğitimi kurumu olarak Kur'an kursları hakkında; eğitim-öğretim programları ve öğretmenlerin meslekî yeterliliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

İkinci bölümde ise, öğretmenlerin iletişim davranışlarına ilişkin yapılan alan araştırmasının bulguları sunularak; araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlere ilişkin bilgiler verilmiş, öğrencilerin algıları ortaya konularak öğretmenlerin durumları hakkında analiz ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Sonuç bölümünde, elde edilen bulgularla ilgili genel değerlendirme ve bir özet yapılarak konuyla ilgili öneriler sunulmuştur. Ekler bölümünde ise, araştırmada kullanılan envanter ve anketler bulunmaktadır.

Kur'an kursu öğretmenlerinin yeterlilikleri paralelinde ve öğretici-öğrenci münasebetleri çerçevesinde öğrenci algılarından hareketle öğretmenlerin daha etkili ve verimli nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin kalitesini de etkileyeceği gerçeğinden hareketle iletişimin düzeylerinin incelendiği bu çalışmanın küçük de olsa katkı sağlayacağını ümit ediyoruz.

Kur'an kurslarında etkili ve verimli nitelikli bir eğitim-öğretim için yapılan bir çok çalışmanın incelenmesiyle birlikte uzun bir süreçte ortaya çıkan bu çalışmanın, hazırlık safhasından sonuçlanmasına kadar pek çok kişinin emeği ve katkısı olmuştur. Destek olan herkesi burada anmayı ve şükranlarımı sunmayı bir borç ve görev kabul ediyorum.

Öncelikle danışman hocam saygı değer Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu'na; araştırmayı önemseyerek kıymetli vakitlerini ayıran ve desteğini esirgemeyerek önemli katkılarda bulunan Doç. Dr. Muhittin Okumuşlar hocama; ardından, araştırmanın özellikle bilgisayar programıyla ilgili teknik altyapısını hazırlayıp çalışmayı okuma zahmetinde bulunarak büyük destek olan kıymetli eşim Yük. Müh. Abdurrahman Hakan Aköz'e; araştırmanın özelliği itibarıyla işbirliği yapılan, katkılarıyla çalışmanın uygulanmasına ve yürütmesine yardımcı olan çalışmanın yapıldığı dönemin D.İ.B. Konya il müftülüğü ve ilçe merkezindeki müftülöklere; araştırmanın yapıldığı Kur'an kursu yöneticilerine; çalışmanın öznesi olan, ölçekteki soruları cevaplayan öğretici ve öğrencilere ve çalışma sürecinde gösterdikleri samimi ilgi ve desteklerinden dolayı annem değerli Kur'an Kursu öğreticisi Gül Zehra Aköz'e ve babam değerli Prof. Dr. Mehmet Aköz'e şükran ve minnetlerimi sunuyorum.

Fatma AKÖZ

Nisan, 2011

KONYA



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatma AKÖZ	Numarası : 084245061005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi	
	Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU	
Tezin Adı		Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Diyanet İşleri Başkanlığı Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği)	

ÖZET

Araştırmanın konusu din eğitimi-öğretimi alanında Kur'an kursu öğretmenlerinin hem öğretme-öğrenme sürecini yürütmede hem de öğrencileriyle diyalogları kapsamında iletişim davranışlarına ilişkin durumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 öğretim yılında Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı, Konya il merkezindeki bünyesinde hafızlık eğitimi de veren yatılı kız Kur'an kurslarında öğrenim gören 588 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada "Öğreticilerin İletişim Kurma Süreciyle İlgili Öğrenci Algıları Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerin yanı sıra, "Tek Yönlü Varyans Analizi", "F-testi" ve "Tukey testi" kullanılmıştır.

Araştırma giriş, iki bölüm, sonuç, bibliyografya ve eklerden oluşmaktadır. Giriş bölümü araştırmanın metodolojisinden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın teori kısmına ilişkin bilgiler; iletişim, iletişim-eğitim ilişkisi ve iletişimin din eğitimindeki önemi yer almaktadır. İkinci bölümde, araştırma bulguları, verilerin analizleri ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Sonuç bölümü ise bulgulara ilişkin yorumlar ve araştırmaya yönelik geliştirilen bazı önerilerden oluşmaktadır. Ekler bölümünde araştırmada kullanılan envanter ve anketler bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda, Kur'an kursu öğretmenlerinin yeterli ve başarılı oldukları iletişim davranışlarına sahip oldukları gibi eğitim-öğretimin verimliliğini düşüren veya engelleyen iletişim eksenli eksiklikleri olduğu da görülmüştür.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatma AKÖZ	Numarası : 084245061005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi	
	Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU	
Tezin İngilizce Adı		Assessment of instructors' communication behaviors through the Quran course students in terms of religious education (Case Study: Boarding Girl Quran Courses Under The Department of Religious Affairs in Konya Center)	

SUMMARY

The subject of this research is to determine the status of communication between the teachers of the Quran Courses and the students in their teaching-learning process as well as establishing dialogue. The sample of this research consists of 588 students of different boarding Islamic seminaries (which also includes training of memorising the Quran) in Konya under the Department of Religious Affairs which are providing education for 2009-2010 academic year. In this research, "Student Perceptions about the Communicating Process Inventory" was used. To analyze the data of the research, descriptive statistical techniques were used as well as "One-Way Anova", "The F-test" and "Tukey test" are used.

This research consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliography and appendices. The opening chapter consists of the research methodology. The first chapter is on the theory of the research, the definitions of communication, the relationship between communication and education and the state of communication in religious education. The second chapter covers the research findings, data analysis and evaluations. Conclusion part includes comments on the findings and suggestions. The inventories and the questionnaires are in the appendices section.

As a result, it can be said that the teachers of the Quran Courses can enact sufficient and successful communication behaviors besides lacks of communications which reduces or hinders the efficiency of the education.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

Bilimsel Etik Sayfası	ii
Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu	iii
Ön Söz	iv
Özet.....	vii
Summary.....	viii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xiii
Şekil ve Çizelgeler listesi.....	xv
Kısaltmalar.....	xvi
GİRİŞ: Araştırmanın Metodolojisi	1
1. Konu ve Problem	1
2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
3. Varsayımlar	3
4. Sayıltılar	5
5. Araştırmanın Sınırları	6
6. Araştırmanın Modeli	7
7. Evren ve Örneklem	7
8. Kullanılan Ölçme Aracının Özellikleri	9
8.1. Sosyo – Demografik Değişkenler	9
8.2. Öğreticilerin İletişim Kurma Süreciyle İlgili Öğrenci Algıları Envanteri	10
9. Ölçeğin Uygulanması.....	11
10. Kullanılan İstatistikî Teknikler	11
11. İlgili Araştırmalar.....	12
BİRİNCİ BÖLÜM: İletişim ve Eğitim	15
1.1. İletişimin Tanımı.....	15
1.2. İletişim Süreci, Yapısı, İşleyişi ve İletişimin Temel Öğeleri	24
1.2.1. Kaynak - Gönderici	27
1.2.2. Kod – Kodlama – Kod Açma	28
1.2.3. Mesaj – İleti.....	29
1.2.4. Alıcı - Hedef.....	30
1.2.5. Kanal - Araç	32
1.2.6. Geri Bildirim - Dönüt	33
1.2.7. Gürültü – İletişim Engeli	34
1.3. İletişim Türleri	35
1.3.1. Kişi İçi – Kişisel İletişim.....	35
1.3.2. Kişiler Arası – Toplumsal İletişim	36
1.3.3. Örgüt İçi – Örgütsel İletişim	36
1.3.3.1. Yukarıdan Aşağıya İletişim.....	37
1.3.3.2. Aşağıdan Yukarıya İletişim.....	37

1.3.3.3. Yatay İletişim	37
1.3.3.4. Çapraz İletişim	37
1.3.4. Gruplar Arası İletişim.....	38
1.3.4.1. Merkezî Model	38
1.3.4.2. Y Modeli	38
1.3.4.3. Zincir Modeli.....	39
1.3.4.4. Daire Modeli	39
1.3.4.5. Serbest Model.....	39
1.3.5. Kitle İletişimi.....	40
1.3.6. Sözlü İletişim.....	40
1.3.7. Sözsüz İletişim – Beden Dili	42
1.3.7.1. Sözsüz İletişimin – Beden Dilinin Öğeleri	45
1.3.7.2. Temel Beden Duruşu.....	46
1.3.7.3. Jestler ve Mimikler	46
1.3.7.4. Baş Hareketleri	50
1.3.7.5. Giyim – Kuşam ve Kişisel Bakım.....	50
1.3.7.6. Dokunma	51
1.3.7.7. Kişiler arası Mesafe.....	52
1.3.8. Yazılı İletişim	54
1.3.9. Dinleme Becerisine Dayalı İletişim	55
1.4. Eğitimde İletişimin Yeri ve Önemi	59
1.4.1. Eğitimde Etkili İletişimi Gerçekleştirmek.....	62
1.4.2. Öğretme-Öğrenme Sürecinde İletişim.....	63
1.4.3. Öğretme-Öğrenme Sürecinde İletişimin Öğeleri	71
1.4.3.1. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen (Kaynak).....	72
1.4.3.2. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrenci (Alıcı)	74
1.4.3.3. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Eğitim İçeriği (Mesaj).....	76
1.4.3.4. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretim Araç, Yöntem ve Teknikleri (Kanal)	77
1.4.3.5. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Dönüt-GeriBildirim.....	78
1.4.3.6. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uyarıcılar, Çeldiriciler ve Gürültü	81
1.4.4. Etkili Eğitimci / Öğretmen Davranış Modelleri	82
1.4.5. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Ortaya Çıkabilecek Örnek İletişim Engelleri	91
1.4.6. İletişimin Din Eğitimi Açısından Önemi ve Değerlendirilmesi.....	95
1.5. Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursları	98
1.5.1. Kur'an Kurslarının Yasal Dayanağı	103
1.5.2. Yaygın Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursları	104
1.5.3. Kur'an Kurslarında Eğitim-Öğretim Programı	105
1.5.3.1. Kur'an-ı Kerim'i Yüzünden Okuma Programı	106
1.5.3.2. Hafızlık Eğitimi.....	107
1.5.3.3. Yaz Kur'an Kursu Programı ve Kur Sistemi	108

1.5.4. Kur'an Kursu Öğreticilerinin Sorumlulukları ve Yeterlikleri.....	110
1.5.4.1. Öğreticilerin Temel Yeterlikleri.....	112
1.5.4.2. Öğreticilerin Özel Yeterlikleri	114
İKİNCİ BÖLÜM: Alan Araştırması Bulguları ve Yorumlar	116
2.1. Öğrenci Algılarına Göre Öğreticilerin İletişim Davranış Düzeyleri.....	116
2.1.1. “İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Uyguluyor?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Puana Dönüştürülmesi.....	117
2.1.2. “İletişim Davranışlarını Öğreticiler Hangi Sıklıkta Gösteriyor?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Algılarının Puana Dönüştürülmesi.....	118
2.1.3. İletişimin Alt Gruplarına İlişkin Puan Oluşturulması ve Çizelgeleri	119
2.2. İletişim Davranışlarına İlişkin Öğretici Puanları	124
2.3. Öğrencilerin Algılarını Etkileyen Faktörler	146
2.3.1. Yaşanan Yere Göre Algılar	146
2.3.2. Anne-Babanın Okumuşluk Düzeylerine Göre Algılar	147
2.3.3. Mezun Olunan Okula Göre Algılar	149
2.3.4. Yatılı Olup Ziyaret Sıklığına Göre Algılar	152
2.3.5. Öğrenim Gördüğü Programa Göre Algılar.....	155
2.3.6. Kursta Eğitim Gördüğü Süreye Göre Algılar.....	158
2.3.7. Kursta Geliş İsteğine Göre Algılar	160
2.3.8. Kursta Olmaktan Memnuniyet Durumlarına Göre Algılar	163
2.3.9. Kendilerini En Mutlu veya En Rahat Hissettikleri Yere Göre Algılar	164
2.3.10. Öğrencilerin Bir Sıkıntı veya Sorun Olduğunda Kiminle Paylaştıklarına Göre Algılar.....	167
2.4. Öğreticilerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	168
2.4.1. Öğreticilerin Doğdukları Yer	168
2.4.2. Öğreticilerin Mezun Oldukları Okul	169
2.4.3. Öğreticilerin Medenî Durumu	169
2.4.4. Öğreticilerin Yaş Dağılımları.....	170
2.4.5. Öğreticilerin Eğitim-Öğretim Alana Kadar Hayatlarını Geçirdikleri Bölgeler	170
2.4.6. Öğreticilerin Annelerinin Eğitim Durumu	171
2.4.7. Öğreticilerin Babalarının Eğitim Durumu.....	171
2.4.8. Öğreticilerin eşlerinin Eğitim Durumu	172
2.4.9. Öğreticilerin Eşlerinin Çalışma Durumu ve Mesleği	173
2.4.10. Öğreticilerin Çocuk Sayısı	173
2.4.11. Öğreticilerin Toplam Öğreticilik Süreleri	174
2.4.12. Öğreticilerin Görev Yerleri	174
2.4.13. Öğreticilerin Mesleklerini Tercih Etmelerinde Etkili Faktörler.....	175
2.4.14. Öğreticilerin D.İ.B. Dışında Çalışma Durumları	176
2.4.15. Öğreticilerin Oturdıkları Konut Durumu	176
2.5. Öğreticilerin Sosyal ve Mesleki Açından Temel Davranış ve Düşünceleri.....	177
2.5.1. Sosyo-Kültürel Etkinliklere Katılım Düzeyleri.....	177
2.5.1.1. Öğreticilerin Tatile Gitme Durumu.....	177

2.5.1.2. Öğreticilerin Sosyo-Kültürel Faaliyetlere Katılma Durumu ve Sıklığı	177
2.5.1.3. Öğreticilerin Aileleriyle Ev İçerisinde ve Dışarıda Sosyal Etkinliklere Katılması	179
2.5.2. Öğreticilerin Eğitim ve Meslekî Eğitimi Geliştirme Açısından Bazı Davranış ve Düşünceleri	181
2.5.2.1. Öğreticiler Arasındaki Diyalog Durumu	181
2.5.2.2. Öğreticilerin Alanlarıyla İlgili Yenilikleri, Yayın, Kitap ve Eğitim Programlarını Takip Etme Durumu	181
2.5.2.3. Öğreticilerin Düzenli Kitap Okuma Durumu	183
2.6. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri	184
2.6.1. Öğrencilerin Yaşadıkları Yer	184
2.6.2. Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Durumu	184
2.6.3. Öğrencilerin Mezuniyet Durumları	186
2.6.4. Öğrencilerin Ailelerini Ziyaret Etme Durumu	186
2.6.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Program ve Süreleri	187
2.6.6. Öğrencilerin Kursu Gelmelerinde Etkili Olan Faktörler	188
2.6.7. Öğrenci Ailelerinde Kurs Eğitimi Alma Durumu	189
2.6.8. Öğrencilerin Kurstan Memnuniyetleri	190
2.6.9. Öğrencilerin Sosyo-Kültürel Etkinlikte Bulunma Durumu	191
2.6.10. Öğrencilerin Aileleriyle Ev İçinde ve Dışında Sosyo-Kültürel Etkinlikte Bulunma Durumu	192
2.6.11. Öğrencilerin Kendilerini Rahat Hissettikleri Yer	194
2.6.12. Öğrencilerin Sıkıntı ve Sorunlarını Kiminle Paylaştığı	195
SONUÇ ve DEĞERLENDİRME	197
Kaynakça	215
Ekler	219
EK – 1 : Öğretimsel Ortamlardaki Beden Dili Örnekleri Tablosu	219
EK – 2 : Kur'an Kursu Öğreticilerinin İletişim Davranışlarını Ölçme Envanteri ...	220
EK – 3 : Öğretici Sosyo Demografi Anketi	224
EK – 4 : Anketlerin Uygulanması İçin Alınan İzin Belgeleri	227
Özgeçmiş	229

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo – 1 : Araştırmanın Yapıldığı Kurslardaki Öğrenci ve Öğretici Sayısı	8
Tablo – 2 : Ölçme Aracında Yer Alan Dörtlü Derecelendirme Seçenekleri	10
Tablo – 3 : Öğreticilerin “İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Gösteriyor?” Sorusunda İletişim Davranışlarına İlişkin Puanları.....	117
Tablo – 4 : Öğreticilerin “İletişim Davranışlarını Hangi Sıklıkta Gösterir?” Sorusunda İletişim Davranışlarına İlişkin Puanları	118
Tablo – 5 : Öğreticilerin “İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Gösteriyor?” Sorusunda Aldıkları Puanlara İlişkin Öğrenci Algılarının Frekans Değerleri.....	123
Tablo – 6 : Öğreticilerin “Öğreticiler İletişim Davranışlarını Hangi Sıklıkta Gösterir?” Sorusunda Aldıkları Puanlara İlişkin Öğrenci Algılarının Frekans Değerleri.....	124
Tablo – 7 : Öğrencilerin, Öğreticilerin Sözlü İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları	125
Tablo – 8 : Öğrencilerin, Öğreticilerin Sözsüz (Beden Dili) İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları	132
Tablo – 9 : Öğrencilerin, Öğreticilerin Yazılı İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları	136
Tablo – 10 : Öğrencilerin, Öğreticilerin Dinleme Becerisine Dayalı İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları	141
Tablo – 11 : Yaşanan Yere Göre Algı Durumları ve İstatistikleri.....	146
Tablo – 12 : Annenin Okumuşluk Düzeyine Göre Algı Durumları ve İstatistikleri	147
Tablo – 13 : Babanın Okumuşluk Düzeyine Göre Algı Durumları ve İstatistikleri.....	148
Tablo – 14 : Mezun Oldukları Okula Göre Algı Durumları ve İstatistikleri	150
Tablo – 15 : Yatılı Olup Ziyaret Sıklığına Göre Algı Durumları ve İstatistikleri	152
Tablo – 16 : Kursta Öğrenim Gördükleri Programa Göre Algı Durumları ve İstatistikleri	155
Tablo – 17 : Kursta Eğitim Görülen Süreye Göre Algı Durumları ve İstatistikleri	158
Tablo – 18 : Kursta Geliş İsteğine Göre Algı Durumları ve İstatistikleri.....	161
Tablo – 19 : Kursta Olmaktan Memnuniyet Durumlarına Göre Algı Durumları ve İstatistikleri	163
Tablo – 20 : Öğrencilerin Kendilerini En Mutlu veya En Rahat Hissettikleri Yere Göre Algı Durumları ve İstatistikleri.....	165
Tablo – 21 : Öğrencilerin Sıkıntı veya Sorunlarını Kiminle Paylaştıklarına Göre Algı Durumları ve İstatistikleri.....	167
Tablo – 22 : Öğreticilerin Doğum Yeri	168
Tablo – 23 : Öğreticilerin Mezun Oldukları Okul	169
Tablo – 24 : Medenî Durum	169
Tablo – 25 : Yaş Dağılımları	170
Tablo – 26 : Eğitim-Öğretim Alana Kadar Hayatlarını Geçirdikleri Bölgeler	170
Tablo – 27 : Annelerinin Eğitim Durumu.....	171
Tablo – 28 : Babalarının Eğitim Durumu	171
Tablo – 29 : Eşlerin Eğitim Durumu	172

Tablo – 30 : Eşlerin Çalışma Durumu ve Mesleği	173
Tablo – 31 : Öğreticilerin Çocuk Sayısı	173
Tablo – 32 : Toplam Öğreticilik Süreleri	174
Tablo – 33 : Öğreticilik Yapılan Yer	174
Tablo – 34 : Kur'an Kursu Öğreticiliğini Tercih Etmelerinde Etkili Faktörler.....	175
Tablo – 35 : Diyanet'ten Önce Başka Bir Kurumda Çalışma Durumları.....	176
Tablo – 36 : Öğreticilerin Oturdukları Konutun Durumu	176
Tablo – 37 : Düzenli Tatile Gidip Gitmeme Durumları	177
Tablo – 38 : Öğreticilerin Sosyo-Kültürel Faaliyetlere Düzenli Katılma Durumları...	177
Tablo – 39 : Öğreticilerin Sosyo-Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklıkları	178
Tablo – 40 : Öğreticilerin Aileleriyle Sosyal Etkinliklere Katılma Durumları	179
Tablo – 41 : Aileleriyle Dışarıda Yemek Yeme Alışkanlıkları	179
Tablo – 42 : Öğreticilerin Aileleriyle Ev İçerisinde Etkinlik Yapma Durumları	180
Tablo – 43 : Öğreticiler Arasında Diyalog ve Kaynaşma Yeterliliği	181
Tablo – 44 : Öğreticilerin Alanları ile İlgili Yeni Bilgileri Takip Etme Durumu	181
Tablo – 45 : Herhangi Bir Kültür Yayını Aboneliği.....	182
Tablo – 46 : Mesleki Eğitim ve Gelişim İçin İletişim Konusunda Kitap Okuma Durumları.....	182
Tablo – 47 : Eğitim-Öğretim Formasyonuna Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Durumları.....	182
Tablo – 48 : Düzenli Kitap Okuma Düzeyleri.....	183
Tablo – 49 : Öğrencilerin Yaşadıkları Yer	184
Tablo – 50 : Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu	184
Tablo – 51 : Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu.....	185
Tablo – 52 : Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul	186
Tablo – 53 : Kursta Yatılı Kalan Öğrencilerin Ailelerini Ziyaret Etme Sıklığı	186
Tablo – 54 : Kursta Öğrenim Gördükleri Programlar	187
Tablo – 55 : Kursta Öğrenim Gördükleri Süreler.....	188
Tablo – 56 : Kursta Gelmesinde Etkili Olan Faktörler.....	188
Tablo – 57 : Ailede Kur'an Kursunda Daha Önce veya Şimdi Başka Okuyan Olup-Olmama Durumu	189
Tablo – 58 : Kursta Olmaktan Memnuniyet Durumları	190
Tablo – 59 : Öğrencilerin Kurstan Arta Kalan Vakitlerde Sosyo-Kültürel Etkinlik Yapma-Yapmama Durumu.....	191
Tablo – 60 : Öğrencilerin Aileleriyle Ev İçinde Sosyal Etkinlik Yapma-Yapmama Durumları.....	192
Tablo – 61 : Öğrencilerin Ailesiyle Birlikte Ev Dışında Etkinliklere Katılıp- Katılmama Durumları	193
Tablo – 62 : Öğrencilerin En Mutlu veya En Rahat Olduğu Yer	194
Tablo – 63 : Öğrencilerin Sıkıntı ve Sorunlarını Kiminle Paylaştığı	195

ŞEKİL VE ÇİZELGELER LİSTESİ

Şekil – 1 : Temel İletişim Süreci Şeması.....	26
Şekil – 2 : Geri bildirim süreci şeması.....	33
Şekil – 3 : Merkezî İletişim Modeli.....	38
Şekil – 4 : Y İletişim Modeli	39
Şekil – 5 : Zincir İletişim Modeli	39
Şekil – 6 : Daire İletişim Modeli	39
Şekil – 7 : Serbest İletişim Modeli	40
Şekil – 8 : Öğretme-Öğrenme Süreci ile İletişim Süreci Benzerliği.....	72
Çizelge – 1 : Öğreticilerin Genel İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi.....	117
Çizelge – 2 : Sözlü İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi	119
Çizelge – 3 : Sözsüz (Beden Dili) İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi	120
Çizelge – 4 : Yazılı İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi.....	121
Çizelge – 5 : Dinleme Becerisine Dayalı İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi	122

KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.m.	: Adı geçen makale
akt.	: Aktaran
Ank.	: Ankara
bkz.	: Bakınız
c.	: Cilt
çev.	: Çeviren
D.İ.B.	: Diyanet İşleri Başkanlığı
D.V.	: Diyanet Vakfı
Fak.	: Fakültesi
Hz.	: Hazreti
İst.	: İstanbul
K.	: Kur'an-ı Kerîm
Kurs	: Kur'an Kursu
maks.	: Maksimum
M.E.B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
min.	: Minimum
M.Ü.	: Marmara Üniversitesi
n.	: Sayı
ort.	: Ortalama
s.	: Sayfa
std.	: Standart
S.B.E.	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
Üni.	: Üniversitesi
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğeri/-leri
yay.	: Yayınları, yayınevi

GİRİŞ: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1. KONU VE PROBLEM

Elinizdeki araştırmanın konusunu; Kur'an kurslarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinde öğrencileriyle münasebetlerine yönelik iletişim davranışlarının, Kur'an kursu öğrencilerinin gözüyle ortaya konulması ve bunun din eğitimi açısından değerlendirilmesi oluşturmaktadır. İletişim sürecini Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kur'an kursları düzeyinde ele alan bu çalışma, bu hizmeti veren kurumlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, Kur'an kursu öğretmenlerinin iletişim biçimlerine ve davranışlarına ilişkin görüşlerini –Konya İl merkezindeki yatılı kız Kur'an kursları örneğinde – ortaya koymakta, öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini, hayata bakış açılarını, alışkanlıklarını vb. tutum ve düşüncelerini betimlemektedir.

İletişime eğitim açısından baktığımızda, klasik öğretene-öğrenen ilişkisi yerine her iki tarafın da iletişim sürecinde eşit olduğu, karşılıklı alıcı-verici ilişkisinin benimsenmesi esasına dayanmaktadır. Eğitim sürecine giren bireylerin öğretim faaliyetlerinden akılcı ve kararlı bilgi edinmelerinin, fikirler geliştirmelerinin ancak bu şekilde mümkün olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla öğrenme hedeflerini gerçekleştirme konusunda üzerinde en çok durulan husus öğrenci kazanımlarının, davranışa uygun metod ve tekniklerin kullanılmasıyla doğru ve etkin bir iletişim yolunun tercih edilmesi gerekliliğidir. Bu hem eğitim-öğretim faaliyetinde hem de takip edilecek metotlarda iletişimin aktif rol aldığını açıkça göstermektedir. Bu bağlamda iletişimin eğitimdeki rolü ve önemi, dinin öğretilmesi-öğrenilmesi ve dinî değerlerin aktarılmasıyla bireyler tarafından kazanılması hususlarında da ciddi bir yere sahiptir. Bu nedenle din öğretimi faaliyetlerinin klasik öğretim çabalarından ziyade, öğrenen konumundakilere yönelik olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde uyulması gereken doğru metotların tercih edilmesi ve etkin iletişim yollarının bulunması gerekmektedir.

Din eğitimi ve öğretimi alanında önemli görev ve sorumlulukları üstlenen Kur'an kurslarında yürütülen eğitim etkinliklerinin kaliteli hale getirilmesi bir ihtiyaç halini almıştır. Bu ihtiyaca binaen Kur'an kurslarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli olabilmesi, geliştirilecek strateji ve projelerin daha geçerli ve objektif olabilmesi dikkate alınmak suretiyle eğitim-öğretim sürecinde Kur'an kursu öğretmenleriyle öğrencileri arasındaki mevcut durumun tespit edilmesi, münasebetlerin ve iletişimin

ortaya konulması, konuyla ilgili problem alanlarının belirlenmesi ve çözümler üretilmesi bilimsel açıdan gereklidir. Bir alanda eksiklikleri ve sorunları giderebilmek öncelikle yeterli sayıda veri toplanması ve bilimsel çalışmalar yapılmasıyla mümkündür. Bu bağlamda Kur'an kursu öğretmenlerinin iletişim davranış düzeylerini belirlemek, alanla ilgili önemli adımlardan olacaktır.

Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri:

1. Kur'an kursu öğrencilerinin, kurs öğretmenlerinin iletişim biçimlerine yönelik algıları nasıldır? (Sözsüz iletişim, Sözlü iletişim, Yazılı iletişim ve Dinleme Becerisine Dayalı iletişim boyutunda)
2. Öğrencilerin öğretmenlerin iletişim biçimlerine ilişkin algıları, onların sosyo-demografik bazı özellik ve niteliklerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Uygulanan "Öğreticilerin İletişim Kurma Süreciyle İlgili Öğrencilerin Algıları" envanterindeki olumlu veya olumsuz pek çok iletişim davranışını, öğretmenlerin kaç tanesi yapmakta ve bu davranışları hangi sıklıkla göstermektedirler?

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma din eğitimi ve öğretimi alanındaki çalışmalara katkı sağlamak üzere, iletişim sürecini ve unsurlarını Kur'an kursları düzeyinde ele almayı, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bu hizmeti veren kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, Kur'an kursu öğretmenlerinin iletişim biçimlerine ve davranışlarına ilişkin görüşlerini – Konya İli Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneğinde – belirlemeyi, dolayısıyla da Kur'an kursu öğretmenlerinin öğrencileriyle iletişimde yeterlilik düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışmadır.

Öğreten-öğrenen ilişkisinde iletişimin, gönderici-alıcı konumlarındaki bireyler arasındaki etkileşim süreci olduğu açıktır. Tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde iletişimin yeri ve önemi açıkken, din eğitiminde de öğretmenlerin aktarmak istedikleri bilgilerden ziyade hangi etkilerle ve araçlarla, nasıl aktardıkları çok mühim bir yere sahiptir.

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin iletişim davranışlarını tespit etmekle beraber elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinde kurslarda etkin ve başarılı bir iletişimin önemini vurgulayarak tespit edilen sorunların çözümüne yönelik öneriler

sunmaktır. Ayrıca son yıllarda Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kur'an kurslarına ilişkin yapmaya çalıştığı düzenlemelere katkı sağlamaktır. Çalışmamız, araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara paralel olarak, Kur'an kurslarında yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri sürecine ilişkin, öğretici-öğrenci münasebetleri bağlamında öneriler sunmayı da hedeflemektedir.

Sürekli etkileşim halinde olmayı gerektiren eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birisi iletişimdir. İnsanı yetiştiren eğitim kurumlarında yer alan herkes birbiriyile iletişim içerisindedir. Bu nedenle diyebiliriz ki, bir eğitim sisteminin kalitesi iletişimin kalitesine bağlıdır. Kur'an kursları düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler için sağlıklı bir iletişim ortamının var olması; öğrencilerin kurstan sonraki hayatlarında çevreleriyle uyumlu bireyler olmalarında ve daha sonraki eğitim-öğretim ortamlarındaki başarılarında önem taşımaktadır. Ayrıca bilhassaten, bir din eğitim-öğretim ortamında geçirdikleri iletişim süreci öğrencilerin dine bakış açılarından dini değerleri benimseyişlerine, dinin gereklerini yerine getirip getirmemelerinden din görevlileri hakkındaki izlenimlerine, kurs süresince gösterdikleri başarı ve performanstan Kur'an kurslarında öğrenim görme konusunda kendilerinden sonraki nesillere aktardıkları görüşlere kadar çok ciddi tesirler ve sonuçlar meydana getirmektedir. Bu bağlamda çalışmamız, Kur'an kurslarındaki eğitim-öğretim sürecinin işleyişinde iletişimin kalitesini, araştırma imkanlarının el verdiği ölçülerde tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik amaçlarıyla oldukça önemli görünmektedir.

3. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada, araştırmanın amaçları doğrultusunda şu varsayımlar sınanacaktır:

1. Kur'an kursu öğreticileri meslekî bilgi, uygulama ve yaşayış bakımından genel itibariyle mesleklerini temsil etme gücüne sahiplerse de, eğitim-öğretimin verimliliğini düşüren veya engelleyen iletişim eksenli eksiklikleri vardır.
2. Öğreticiler, öğrencileri tarafından istenen düzeyde anlaşılammamaktadır. Bunun yanısıra öğrencilerin bilgi, yaş, kültür ve algılama düzeylerine uygun hitap etmede eksiklikleri vardır.
3. Öğreticiler sözsüz iletişim (beden dili) davranışları itibariyle iletişime açıklığın ifadesi olan jest ve mimiklerin kullanılması, kişilerarası mesafe gibi bazı davranışları göstermede başarısızdır.

4. Öğreticiler yazılı materyalleri kullanmada ve hazırlamada yeterli olsalar da zengin bir kelime dağarcığıyla yazma ve sunma konularında yetersiz kalmaktadır.
5. Öğreticiler, öğrencilerin fikirlerine saygı göstermede eksikliklerinin bulunmasının yanısıra onlarla empati kuramamaktadır.
6. Öğreticiler görevleri çerçevesinde bilhassa dini konularda başarılı bir rehberlik yapmakta, hitabet ilke ve teknikleriyle sınıf içi materyallerden verimli şekilde yararlanmaktadırlar.
7. Öğrencilerin yaşadıkları sosyo-kültürel ortamın il merkezi olması, anne-babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olması ve kurstan arta kalan vakitlerinde sosyo-kültürel etkinliklere katılmaları öğretmenlerle aralarındaki etkileşimi ve diyalogları etkilemektedir.
8. Kur'an kursu öğrencileri kent merkezinden daha çok kırsal kesimlerde yaşayan aile çevresinden gelmektedir. Bu durum öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel bakımdan orta ve daha alt seviyede olan ailelere mensup oldukları anlamına gelmektedir.
9. Öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarını değerlendirme düzeylerini mezun oldukları okullar etkilemektedir. İmam Hatip Lisesi mezunu olanlar, İlköğretim ve lise mezunu olanlara göre daha bilgili ve gözlem birikimine sahiptir.
10. Kurslarda yatılı kalan öğrenciler, yatılı kaldıkları atmosfere göre dışarıdaki sosyal hayattan kopmuş bir halde oldukları için, objektif düşünememekte ve olayları tarafsız olarak gözlemleyememektedir.
11. Kurslarda öğrenim görülen programlar ve süreleri, öğrencilerin bakış açılarının şekillenmesinde önemli bir faktördür. Uzun vadeli programlarda öğrenim görenlerin kursta geçirdikleri zaman da uzadıkça ortamlardan ve birbirlerinden etkilenme durumları da artmaktadır. Bu durum; her söylenene inanmak, kendi istediğini başkalarına da empoze etmek vb. davranışlar edinerek öğretici ve öğrenciler arasındaki diyalogları zayıflatan hareketlerde bulunmalarına yol açmaktadır.

12. Kur'an kursuna kendisi isteyerek gelen bir öğrencinin hayata ve aldığı öğrenime bakış açıları daha özgür ve özgün iken, kendisi istemediği halde başka etkilerle gelmiş olan öğrencilerin hayatı anlama düzeyi daha dar ve sınırlı olmaktadır. Ayrıca bu durum kurstan memnun olma düzeyleri için de geçerli olmaktadır.
13. Öğrencilerin bir kısmı kursa ailelerinin isteğiyle, bir kısmı da kendi istekleriyle gelmektedir. Ancak her iki durumda da motivasyon, uyum ve iletişim sorunları yaşamaktadırlar.
14. Kendisini en rahat ve mutlu hissettiği ortam kurs olan öğrenciler öğretmenlerle aralarındaki ilişkileri oldukça yüksek düzeyde bulmaktadır.
15. Bir sıkıntı ve sorunla karşılaştığında iletişimi en aktif kılan paylaşım, öğrencinin kiminle paylaştığı önemlidir. Öğrencinin ailesinden birisiyle paylaşmasıyla kurstan bir arkadaşı veya hocasıyla paylaşması algı ve düşüncelerini etkilemektedir.
16. Öğreticiler alanlarıyla ilgili bilimsel verilerden yararlanma konusunda yetersizdirler.
17. Kur'an kurslarında disiplin ve terbiye eğitimi konusunda, baskıya dayalı korku disiplininden giderek uzaklaşmışsa da öğretmenler halen, öğrencileri bir birey kabul etmeyen tutum ve davranışlar sergileyebilmektedir.
18. Öğreticilerin eğitim durumları genel itibariyle İlahiyat Fakültesi düzeyindedir. Çoğunluğun lisans düzeyinde olması olumlu bir netice iken, eğitim süreçlerinde meslekî açıdan özellikle öğretmenlik bilgisi ve pedagojik formasyon alınmamış olması öğrencilerle iletişimlerine de yansıyan bir eksiklik olmaktadır.

4. SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan survey tarama modeli ve Kur'an kursu öğretmenlerinin iletişim davranışlarını ölçme envanteri, konuya ilişkin öğrenci algılarını ve öğretmenlerin iletişim kurma süreçlerini anlamak için geçerli bir araçtır.
2. Araştırmanın örnekleme evreni temsil etmektedir.

3. Uygulamaya katılan öğrenciler envanteri herhangi bir etki altında kalmadan doldurmuşlardır.
4. Kur'an kursunda öğrenim gören öğrencilerin, veri toplama aşamasında verdikleri cevapların, onların gerçek algılarını içerdiği varsayılmaktadır.
5. Literatür taramalarından elde edilen ve kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

5. ARAŞTIRMANIN SINIRLARI

Bu çalışmanın en önemli özelliklerinden birisi onun bir alan araştırması olması; yaşanan, gerçek bir hayatta, belirli bir eğitim-öğretim kurumu alanında uygulanmasıdır.

Araştırma, Konya il merkezindeki Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı yatılı kız Kur'an kurslarında 2009-2010 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin, bu kurslarda görev yapmakta olan öğretmenlerin iletişim davranışlarına ilişkin görüşleriyle sınırlıdır. Bunun yanı sıra araştırma, öğretmenlerin iletişim davranışlarını ölçme envanteriyle ve öğrencilerin bu envanterdeki sorulara verdiği cevaplardan elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma kapsamına Konya il merkezindeki 12 yatılı kız Kur'an kursundan sadece bünyesinde hafızlık eğitimi veren 7 kurs dahil edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin iletişim biçim ve davranışlarına ilişkin, kurs ve sınıf içindeki sürelerle ders saatlerini baz almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, kurs eğitim-öğretim programlarından uzun süreli kurs programı ve hafızlık eğitim programı öğrencileri olup çoğunluğu ilköğretim mezunu öğrencilerdir. Öğrencilerin 14-22 yaş arası olmalarına itibar edilerek öğrencilerin yaş durumlarından ziyade eğitim düzeyleri esas alınmıştır.

Bu çalışmaya mukabil, kurs öğretmenlerinin konuya ilişkin görüş ve değerlendirmeleri hususu da ayrı bir çalışmayı gerekli kılmakta olduğundan bu araştırmanın amaç ve sınırlarına dahil değildir.

Araştırmanın değişkenlerinden, sosyo-demografik durumlarda her biri göz önünde bulundurulmakla beraber iletişim davranışlarına tesir etmeleri konusunda anlamlı olanlar tercih edilerek sınırlandırılmıştır.

6. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada betimleme yönteminin özel bir şekli olan *survey tarama modeli* kullanılmıştır. “Tarama modeliyle yapılan çalışmalarda ilişkiler, inanışlar, görüşler, davranışlar, gelişmekte olan eğilimler vb. noktalar üzerinde durulurken; olay ve olguların, kavramların ne oldukları açıklanmaya çalışılmakta ve mevcut durum ortaya konulmaktadır. Vasıflama ağırlıklı olmakla beraber bu yöntemde verilerin analizi ve açıklanması suretiyle yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak şekilde genellemelere varma gibi daha ileri seviyede işlemlere yer verilmesi de beklenebilir.”¹ Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu mevcut şekliyle tespit etmeye çalışan bir yaklaşım olduğu için de çalışmanın amaçlarını gerçekleştirmesi bakımından tercih edilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğini esas almak suretiyle görüşme yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Ayrıca literatür taraması yapılarak konuyla ilgili daha önce yapılmış olan araştırma sonuçlarından da yararlanılmıştır. İstatikî bilgilerin ve elde edilen bulguların yorumlanmasında ve değerlendirilmesinde çeşitli kaynaklardan ve çalışmalardan istifade edilmiştir. Böylece araştırmanın teorik kısmı dökümantasyon metod ve teknikleriyle uygulamalı araştırma kısmı da anket ve envanter gibi tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir.

7. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında bünyesinde hafızlık eğitimi de veren yatılı kız Kur'an kursu öğrencileri ve öğrencileri; örneklemini, Konya il merkezindeki Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı yatılı kız Kur'an kursuları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evreni temsil etmektedir.

Araştırma için Konya ilinin seçilmesinde; o ilde ikâme ediyor olmamız ve çalışmayı yaparken bağlı bulunduğumuz üniversite ve enstitünün bu ilde bulunması, dolayısıyla da araştırmanın organizasyonunu kolaylaştırması etkili olmuştur. Bu durum kurslara ve öğrencilere direk ulaşma ve anket uygulamasını bizzat yapma imkanı bulmamızı sağlamıştır. Aynı zamanda kurslara bizzat giderek gözlem ve görüşme olanağı elde edilmiştir. Tüm bunların verilerin güvenilirliğini artıracacağı düşünülmüştür.

Görüşlerine başvuru olan öğrencilerin seçiminde “*basit seçkisiz örnekleme*” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde göre evrendeki tüm birimler, örneğe

¹ Kaptan, Saim, *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*, Rehber yay., Ank., s. 65.

seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir.² Bu yöntemle ilgili olarak örneklem büyüklüğü, evren olarak 1146 öğrenciden 588 öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklem sayısını oluşturmada belli bir özelliğe sahip olma durumuna göre bir sınıflandırmanın yapıldığı (örneğin belli bir görüşe sahip olup olmama gibi.) ölçme işlemlerinde elde edilecek veriler, yani ölçülen değişken süreksiz olacaktır. Bu gibi durumlarda belli özelliğe sahip birimlerin oranlarının tahmini için n örneklem büyüklüğünü hesaplamada aşağıdaki formülden yararlanılmıştır:³

$$n = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}}$$

$$n = t \cdot PQ / d$$

Yapılan alan araştırması sonunda 588 öğrenciyle görüşülmüş, ölçme aracığının uygulanmasında öğrencilerin uygun olduğu kısa sürelerde yüzyüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Toplanan ölçme araçlarının her biri incelenerek kontrol edilmiştir. İnceleme esnasında 29 tane ölçme aracından; 22 tanesi boş bırakıldığı için, 5 tanesi eksik yanıtlandığı için, 2 tanesi de çift işaretleme yapıldığı için geçersiz kabul edilerek analiz dışı bırakılmıştır. Böylece son değerlendirme 559 görüşme üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo – 1 : Araştırmanın Yapıldığı Kurslardaki Öğrenci ve Öğretici Sayısı

Kursun Adı	Öğrenciler		Öğreticiler	
	Sayısı	Yüzde	Sayısı	Yüzde
M.Fuat Binici K.K.K	60	10,7	13	19,4
Hâle K.K.K	68	12,2	8	11,9
Yıldız K.K.K	56	10,0	6	9,0
Süreyya Yıldız K.K.K	82	14,7	10	14,9
Celâliye K.K.K	114	20,4	11	16,4
Nuri Osmaniye K.K.K	97	17,4	10	14,9
Senâ K.K.K	82	14,7	9	13,4
Toplam	559	100,0	67	100,0

² Büyüköztürk, Şener vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem A yay., 2.baskı, Ank., 2008, s. 84.

³ Büyüköztürk vd., a.g.e., s. 93.

8. KULLANILAN ÖLÇME ARACININ ÖZELLİKLERİ

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla kullanılan “Öğreticilerin İletişim Davranışlarını Ölçme” envanteri⁴; bu çalışmadan daha önce Serap SAMSA tarafından, literatür taraması yapılarak kuramsal temeli oluşturulmuş, uzman görüşleri alınarak hazırlanmış ve güvenilirlik analizi de gerçekleştirilmiş bir ölçektir. Samsa, ölçme aracının güvenilirliğini tespit etmek için verileri SPSS programında “Cronbach Alpha Modeli” uygulayarak madde analizlerini yapmıştır.

Kullanılan ölçme aracı iki ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar; yatılı kız Kur’an kurslarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve bu öğrencilerin kurs öğretmenlerinin iletişim kurma süreciyle ilgili algılarıdır. Bu bölümler içerisinde, soru kağıdında öğrencilere toplam 105 soru yöneltilmiştir.

8.1. SOSYO – DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel sosyo-demografik özelliklerinin ortaya konulabilmesi için öğrencilerin eğitimleri, aile yapıları ve sosyal yaşam tarzlarıyla ilgili bazı bilgiler vermeleri istenmiştir. Bu amaca binaen aşağıdaki ilgili sorular sorulmuştur:

1. Kursa gelene kadar yaşadığı yer,
2. Anne ve babasının sağ olup olmadığı,
3. Anne ve babasının ayrı olup olmadığı,
4. Ailede kaç kardeş oldukları,
5. Annesinin okumuşluk düzeyi,
6. Babasının okumuşluk düzeyi,
7. Mezun olduğu okul,
8. Kursta yatılı kalanların ailesini ziyaret sıklığı,
9. Kursta öğrenim gördüğü program,
10. Kursta kaç senedir eğitim aldığı,
11. Kursa kendi isteğiyle veya ailesinin isteğiyle gelme durumu,
12. Ailesinde daha önce Kur’an kursunda okuyan olup olmadığı,
13. Kurstan memnuniyet durumu,
14. Kurstan arta kalan vakitlerde ne gibi sosyal etkinlikler yaptığı,

⁴ Samsa, Serap, *Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri (Pamukkale Üniversitesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üni. S.B.E., Denizli, 2005.

15. Ailesiyle birlikte ev içi etkinlikleri,
16. Ev dışında ailece katıldıkları etkinlikler,
17. Kendisinin en mutlu/rahat hissettiği yer,
18. Bir sıkıntısı/sorunu olduğunda ilk kiminle paylaştığı,
19. Hangi kursta olduğu.

8.2. ÖĞRETİCİLERİN İLETİŞİM KURMA SÜRECİYLE İLGİLİ ÖĞRENCİ ALGILARI ENVANTERİ

Ölçme aracının, öğretmenlerin iletişim kurma sürecine yönelik öğrencilerin algılarının ortaya konulmasını hedefleyen bu bölümünde 42 farklı iletişim davranışına yer verilmiştir.

Öncelikle, çeşitli iletişim türlerini temsil eden bu farklı iletişim davranışlarını, kurslarda görev yapan öğretmenlerin kaç tanesinin yaptığı veya yapmadığı sorulmuştur. İkinci olarak da, bu iletişim davranışlarını yapan veya yapmayan öğretmenlerin bu durumu hangi sıklıkta gösterdikleri sorulmuştur. Ölçekteki maddelerin amaçları doğrultusunda Likert tipi ölçekle dördü derecelendirme yapılmıştır. Derecelendirme seçenekleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo – 2 : Ölçme Aracında Yer Alan Dördü Derecelendirme Seçenekleri

Katılma Derecesi	Sıklık Derecesi
1 – Hiç Biri	1 – Hiçbir Zaman
2 – Bir Kısmı	2 – Ara Sıra
3 – Çoğu	3 – Çoğunlukla
4 – Hepsi	4 – Her zaman

Öğretmenlerin iletişim davranışlarına yönelik olarak öğrencilerin bakış açılarını ölçerken Samsa, ölçekte sadece öğretmenlerin davranışı gösterme sıklığı sorusuna yer vererek öğrencilerin hem algılarını hem de beklentilerini araştırmıştır. Elinizdeki çalışmada ise, öğrencilerin algıları araştırma kapsamında olduğu halde beklentilerine yer verilmemiştir. Bunun yanısıra sadece davranışı gösterme sıklığının bilinmesi, davranışı gösterme düzeyleri hakkında bilgi vermeyeceğinden ve sorulardan kaynaklanacak anlam kargaşasının önlenmesi için Samsa'nın hazırlamış olduğu ölçeğe, "İletişim Davranışlarını Öğretmenlerin Ne Kadarı Gösterir?" sorusu eklenmiştir. Çünkü sıklık derecesi tek başına yeterli olmayıp katılma derecesine ilişkin bilgi vermeyecektir.

9. ÖLÇEĞİN UYGULANMASI

Çalışmada ölçme aracının uygulanabilmesi dolayısıyla da verilerin elde edilebilmesi için, Diyanet İşleri Başkanlığı Konya İl Müftülüğü'nden izin alınmış, ilgili İlçe Müftülükleri'ne bildirim sağlanmış ve ardından il merkezindeki uygulamanın yapılacağı yatılı kız Kur'an kursları idarecileriyle irtibata geçilmiştir. Her kurs için ayrı gün veya haftalarda bizzat gitmek suretiyle; ölçme aracı, her sınıfa ayrı ders saatlerinde, dersi olan öğretmenlerden rica edilip bizzat girmek suretiyle tarafımızca yüzyüze uygulanmıştır. Bunun yanısıra cevapların her hangi bir etki altında kalınmadan verilebilmesi için gerekli ortamın sağlanmasına tarafımızdan itina gösterilmiştir. Uygulamadan sonra ölçme araçlarının hepsi incelenerek bilgisayara işlenmiştir.

10. KULLANILAN İSTATİSTİKİ TEKNİKLER

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde bazı istatistiki tekniklerden yararlanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin betimsel olarak görülebilmesi için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın problemi ve alt problemleri dikkate alınarak “Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)”, “F-testi” ve “Tukey-HSD testi” kullanılmıştır. Her bir sorunun frekans analizleri yapılmış ve bulgular frekans tablolarıyla gösterilmiştir. Ayrıca gerekli sorularda ortalama, standart sapma gibi diğer bazı betimleyici istatistikî değerler de ortaya konulmuştur.

Hipotez testlerin en yaygın olarak kullanılan T-testi, iki grubun ortalamalarını karşılaştırarak aradaki farkın anlamlı mı rastlantısal mı olduğunu istatistiksel olarak ortaya koyar. Bunu; incelenen bir değişken açısından bir gruba ait değerlerin önceden farklı olup olmadığını, incelenen bir değişken açısından iki grup arasında fark olup olmadığını ve incelenen bir değişken açısından herhangi bir grubun farklı koşullar altındaki tepkilerinde farklılık olup olmadığını ortaya koyabilen bir analiz yöntemidir. Ancak ikiden fazla grubun bir anda karşılaştırmalarının gerektiği durumlarda t-testi yeterli olmamaktadır. İki den fazla grubun bir anda karşılaştırılmaları için en yaygın tercih edilen test ise, “One Way Anova / Tek Yönlü Varyans Analizi”dir. F testi ise, varyans analizinin karşılaştırılması için kullanılan analiz yöntemidir. Varyans analizi farklı grupların birbirinden farklı olup olmadığını gösterir ama farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin verileri göstermez. Yani bir ifade ile hangi ikili gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu ortaya çıkarmaz. Bunun için varyans analizine

ilave olarak Tukey testi yapılması gerekmektedir. Tukey testi ise anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirlemeyi sağlamaktadır.⁵

Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda en çok kabul edilen anlamlılık düzeyi bu araştırmada da, yapılan tukey testinde analizlerinde 0.05 olarak kabul edilmiştir. Öğretici ve öğrencilerle ilgili bulgular ayrı bölümler halinde ele alınmış ve bunlarla ilgili tablolar metin içerisinde verilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular genel olarak, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri, öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri, öğretici davranışlarına ilişkin iletişim puanları ve öğrencilerin algılarını etkileyen faktörler şeklinde başlıklandırılarak yorumlanıp değerlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler çözümlene aşamasında hesaplamaya, ters çevrilerek dahil edilmiştir. Bu bağlamda olumlu maddeler için katılma derecesi 4'ten başlayarak puanlanırken olumsuz maddeler için katılma derecesi 1'den başlayarak puanlanmıştır.

Çalışmamızda bu istatistik tekniklerin uygulanmasında ve verilerin çözümlenmesinde, SPSS 17. sürümünden yararlanılmıştır.

11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimleri bağlamında çeşitli eğitim-öğretim ortamlarına yönelik yapılmış bazı çalışmalar vardır. Ancak Kur'an kurslarındaki öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim sürecine dair her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanısıra Kur'an kurslarında eğitim-öğretim ve verimliliği üzerine bazı çalışmalarla öğretmenlerin alan yeterliliklerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar iletişim bağlamında değerlendirilebilecek bazı istifadelere de açıktır. Konumuzla ilgili bazı çalışmalarını elde ettikleri sonuçlardan da kısaca bahsetmek sùretiyle tanıtmak yerinde olacaktır:

1. "Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla olan iletişimi ve bu konuda yönetimden beklenenler" isimli çalışmasında Silkü (2002); üniversite öğrencileriyle öğretim elemanlarının birbirleriyle ve yöneticileriyle olan iletişimlerini konusundaki görüşlerini ve bu konuda beklenenleri ortaya koymaya çalışmıştır. Bunlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler gözlemiş ve iletişim engellerini belirlemiştir.

⁵ Ergün, Mustafa, *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarlarla İstatistik Uygulamaları: SPSS for Windows*, Ocak yay., Ank., 1995.

2. “Eğitim Yüksekokullarında ğretim Elemanı-ğrenci İletişimi” isimli çalışmasında Bayram (1992); eğitim yüksekokullarındaki iletişimin boyutlarını analiz ederek yorumlamış ve konuyla ilgili bazı öneriler getirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin iletişim güçlüğü olarak gördükleri durumları ğretim elemanları bir güçlük olarak görmemektedir.
3. “Yükseköğretimde ğretim Elemanı-ğrenci İletişimi” isimli çalışmasında Bolat (1990); ğretim elemanlarıyla öğrencilerin neleri iletişim engeli gördükleri konusunu araştırmıştır.
4. “ğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan ğretim Elemanlarının İletişim Biçimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri (Pamukkale niversitesi rneği)” isimli çalışmasında Samsa (2005); ğrencilerin, ğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin algılarını ve beklentilerini belirlemek suretiyle ğretim elemanlarının iletişim davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini tespit etmiş ve bunlar doğrultusunda önerilerde bulunmuştur.
5. “ğrenci Görüşlerine Göre Etkili ğretmenin özellikleri” isimli makalesinde Yrk ve Tezcan (2009); ğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkili olmasında, taşıdığı bir takım özellik ve nitelikleri dikkate alarak lise öğrencilerinden oluşan bir grup öğrenciye konuya ilişkin düşüncelerini sormuşlardır. Çalışmalarında ğrencilerin öğretmenlerde bulunması gereken özellik ve nitelikler konusundaki görüşlerini tespit ederek ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.
6. “Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik” isimli çalışmasında Koç (2005); Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur’an kurslarındaki mevcut eğitim-ğretim sürecini, ğrenci ve öğreticilerin uygulanan programlar hakkındaki yaklaşımlarını, ğrenci ve öğreticilerin temel sorunları ve beklentileri gibi pek çok hususu araştırmış ve bu bağlamda eğitimde verimliliğin sağlanması düşüncesiyle öneriler sunmuştur.
7. “Kur’an Kurslarında Din Eğitimi ve ğretiminin Verimliliği zerine Bir Araştırma (Gller Bölgesi rneği)” isimli çalışmasında Buyrukçu (2001); Kur’an kurslarındaki eğitim ve öğretimin verimliliğini ğretim unsurları itibariyle belirleyerek eğitim-ğretim etkinliklerinin nitelik ve

verimliliğinin ne olduğu ile nasıl olması gerektiği üzerinde durarak eğitim-öğretim etkinliklerine rehberlik edecek öneriler getirmiştir.

8. “Eğitim Kurumu Olarak Kur’an Kursları Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında Bayraktar (1992); Kur’an kursu öğrencilerinin kursta yapılan eğitim-öğretimle ilgili düşünce ve kanaatlerini tespit ederek öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkileri gözlemleyerek pek çok konuyla beraber öğrencilerle diyalog kurma ve ilgilenme gibi hususlara değinmiştir.
9. “Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’an Kursları” isimli çalışmasında Aydın (2008); Kur’an kurslarının tarihçesinden kurslardaki din eğitiminin niteliği ve hayatlılığı gibi pek çok hususa açıklık getirirken özellikle Kur’an kurslarındaki eğitim programları, eğitimin bilimselliği ve öğretici yeterlilikleriyle sorumlulukları üzerinde durmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM: İLETİŞİM VE EĞİTİM

1.1. İLETİŞİMİN TANIMI

İletişim, çağımızda en önemli olgulardan biri haline gelmiştir. Ancak iletişim için bilimsel olarak henüz ortak bir tanım ve kuram geliştirilememiştir. İletişim kavramının anlam ve kapsamı hakkında ortak bir görüşün oluşmaması aslında biraz da iletişim biliminin kendine özgü bir disiplin olmasından kaynaklanmaktadır.

İletişim kavramı, Latince’deki *communicatio* ve *communis* kavramları ile Batı dillerindeki *communication* kavramının karşılığıdır. Bu kavramların kökeni de, *ortaklaşa* demek olan yine Latince olan *common* kavramına dayanmaktadır.⁶ Bunun yanı sıra Arapçada ve İslâmî literatürde iletişim, *i’lâm* kelimesiyle karşılanmaktadır.⁷ Bu yönüyle iletişimin kurulabilmesi için, ortak anlamlı sembollerin ve kavramların bulunmasına ihtiyaç vardır. Göndericinin ve alıcının iletişim kurabilmeleri ancak ortak anlamlı semboller ve kavramlar kullanmalarına bağlıdır.⁸ Dolayısıyla iletişim ister bilgiyi yaymak ister eğitmek ister eğlendirmek ister etkilemek ya da sadece anlatmak amaçlı olsun, esas amacı gönderici ve alıcı arasında ortaklık kurmaktır.⁹ Ancak bu ortaklık yalın bir ileti alışverişini değil nitelikli bir etkileşimi, değiş-tokuşu ve paylaşımı içermelidir.¹⁰ Bunlardan hareketle iletişim için en kısa ifadeyle *bireyler arasındaki anlamları ortak kılma sürecidir*, denilebilir.¹¹ Bu bağlamda en geniş anlamıyla da iletişim; *canlılar arasında belirli ortaklaşa unsurlara dayanan bir süreci* ifade eder.¹² Tüm bunlar iletişimin sadece insanları değil tüm canlıları kapsadığını göstermektedir.

İletişim kavramının kapsamlı ve sınırlı olmak üzere iki anlamda kullanıldığı görülmektedir:¹³ Sınırlı anlamda iletişim, insanlar arası ilişkilere yönelik kullanılmaktadır. Kapsamlı anlamda iletişim ise, çok çeşitli alanlarda kullanılmakta olduğunu ifade etmektedir. Örneğin; animal iletişim (hayvanlar arası iletişim)’den

⁶ Gökçe, Orhan, *İletişim Bilimine Giriş (İnsanlar Arası İlişkilerin Sosyolojik Bir Analizi)*, Turhan Kitabevi, 5.basım, Ank., 2003, s.7; Tutar, Hasan vd., *Genel ve Teknik İletişim*, Nobel yay., Ank., 2003, s.6; Dökmen, Üstün, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem yay., İst., 1999, s.27; Zillioğlu, Merih, *İletişim Nedir?*, Cem yay., s.3; Mısırlı, İrfan, *Genel İletişim İlkeler, Yöntemler ve Teknikler*, Detay yay., Ank., 2003, s.1.; Dedeal, M.Naci, *İletişim Tasarımı ve Çoklu Ortam*, Pusula yay., 1.baskı, İst., 2003, s.13; Bülbül, Rıdvan, *İletişim ve Etik*, Nobel yay., Ank., 2001, s.1.

⁷ Türkmen, Ali, *İslâm İletişim Hukuku*, Akay Dizgi, Doktora Tezi, Samsun, 1996, s.4.

⁸ Dökmen, a.g.e., s.27; Tutar vd., a.g.e., s.6.

⁹ Tutar vd., a.g.e., s.7.

¹⁰ Zillioğlu, a.g.e., s.4.

¹¹ Mısırlı, a.g.e., s.1.

¹² Gökçe, a.g.e., s.8.

¹³ Gökçe, a.g.e., s.8.

teknik iletişim (sistemler arasındaki ilişkiler) ‘e, bio-iletişim (canlı varlıklar arasındaki ilişkiler) ‘den bireyler arası iletişime kadar pek çok amaçla kullanılmaktadır. Ancak bilimsel çalışma ve araştırmalarda iletişim kavramının daha çok insanlar arası ilişkiyi ve bu amaçla kullanılan araçları nitelemek ve açıklamak amacıyla kullanıldığı bir gerçektir. Diğer bir ifadeyle iletişim kavramına ilişkin bilimsel çalışmalarda dikkatler daha çok insanlar arası iletişim konusu üzerinde odaklanmaktadır.

İletişim, değişik açılardan ele alınıp incelenebilir. Bunların ilki iletilerin psişik ve psikolojik aktarım boyutlarıyla ilgilidir. İkinci bakış açısı iletiler arasındaki ilişki ve bu bağlamda aktarılan iletilerle ilgilidir. Üçüncü bakış açısı ise, iletişim partnerlerinin amaçları ve iletişimin işlevleri ile ilgilidir. Bu bakış açılarının her biri de değişik bilim dallarının ilgi alanına girmektedir.¹⁴ Bu nedenle iletişimi onun farklı ilgi alanlarındaki varlığı ve farklı tanımları ile ele alacağız.

İletişimi anlamlandırma konusu özellikle iletişimin bilimsel olarak incelenmesiyle önem kazanmıştır. İnsan iletişiminin kuramsal açıklamaları ve iletişim incelemeleri 20.y.y’ ın başından beri hızlı bir gelişme göstermiştir.¹⁵ Çünkü bu dönemin başından itibaren iletişim insan ilişkileri ve toplum yapısıyla ilgili alanlara yayılmıştır.

İletişimi inceleyenlere bakıldığında uzun süre, iletişim alanı adı altında yetişenlerin olmadığı görülmektedir. İletişim; sosyoloji, dil bilimi, sosyal psikoloji, matematik, fizik...gibi pek çok çeşitli alanın ele almasıyla açıklana gelmiştir. Bu çeşitlilik iletişimin ne olduğuyla ilgili ve doğasıyla ilgili açıklamalara da yansımıştır. Bunun sonucu olarak da iletişim alanında kuramsal yaklaşımlar ve kavramlar çokluğu ortaya çıkmıştır.¹⁶ İletişim kavramının tanımına yönelik farklı yaklaşımların incelenmesi, bu kavramın oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da hem kavramın anlaşılmasını hem de iletişim biliminin çerçevesini belirlemeyi kuşkusuz zorlaştırmaktadır.¹⁷ İletişim alanındaki tanımlar 1972 yılında taranmış ve ilişkin tanımların sayısının iki yüze yakın olduğu görülmüştür. Bu sayı kuşkusuz o zamandan bu yana çok daha artmıştır.¹⁸ İletişim araştırmaları, iletişimin başından beri zaman içinde sürekli değişen bir olgu oluşu üzerinde durmaktadır.

¹⁴ Gökçe, a.g.e., s.8.

¹⁵ Erdoğan, İrfan, *İletişimi Anlamak*, Erk yay., Ank., 2002, s.23.

¹⁶ Erdoğan, a.g.e., s.23.

¹⁷ Gökçe, a.g.e., s.73.

¹⁸ Mutlu, Erol, *İletişim Sözlüğü*, Ark yay., 1.basım, 1994, s.98.

İletişime dair çeşitli modellerin incelenmesi; kavramın anlam ve kapsamı üzerinde henüz bir görüş birliği sağlanamamış olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu konuda yayınlanmış kaynaklar, iletişim kavramının tanımı açısından bir tarama ve sınıflandırmaya tabi tutulacak olursa, bu kavramla ilgili olarak bugüne dek birbirinden farklı yüzlerce tanımlamanın yapıldığı yaklaşık 4.500'e yakın alanda kullanıldığı görülecektir.¹⁹

İletişim öncelikle bütün canlı varlıkların yaşam gereğidir. Ortadan kalkması canlı varlığın fiziksel ve örgütlü yaşamının son bulması demektir. Sadece sosyal ilişkilerin anlamlandırılması değildir; iletişim örgütlü yaşamda sosyal ilişkileri yürütme olasılığı veren faaliyettir. İletişim her insan faaliyetinin bütünleşik bir parçasıdır. Süre giden ilişkileriyle gerçek zamanda ve mekanda gerçekleşir. Dolayısıyla insanın kendisiyle ve dış çevresiyle iletişim olmaksızın mümkün değildir.²⁰ İletişim, insanlığın var olmasıyla birlikte ortaya çıkan bir gereksinimdir. İlk insanın tüm gereksinimleri karşılamak isteğiyle başlayan ilkel yöntemler ve iletişim gereksinimlerinden; toplumsal süreçte günümüze dek ulaşılan gelişmeler dünyadaki iletişimin boyutlarını ortaya koymuş ve değiştirmiştir.²¹

İletişim, herkesin bildiği ancak çok az kişinin doyurucu biçimde tanımlayabildiği bir insan etkinliğidir. İletişim yüz yüze konuşmaktan televizyona, edebiyattan edebî eleştirilere kadar her türlü enformasyon²² yaymadır. Dolayısıyla da iletilerin aracılığıyla bir toplumsal etkileşimdir.²³

İletişim toplumsal yaşamı olanaklı kılar, bu nedenle toplumsal yaşamın temelidir. İletişim olmadan insan toplumu olamazdı. Buna bağlı olarak tüm insan toplumları birbirleriyle ilişkili iletişim ağları gibi düşünülebilir. Çünkü tüm insan etkinlikleri iletişimle sürdürülür ve değiştirilir. İnsanlar ve toplumlar kendilerinin biçimledikleri anlamların değiş-tokuşunu yaparlar, ilişkilerini düzenlerler. *İletişim insan toplumu içinde kurulan insan ilişkilerinde paylaşılan ve geliştirilen anlamların mekanda taşınmasını ve zamanda korunmasını sağlar.* Bu bağlamda iletişim insanın kendisini yönlendirmek ve değişen gereksinimlerini karşılamak için çevreden gelen uyarıları

¹⁹ Gökçe, a.g.e., s.31.

²⁰ Erdoğan, a.g.e., s.109.

²¹ Yüksel, Ahmet Haluk, *Bireyler Arası İletişime Giriş*, Anadolu Üni. Vakfı yay., no:96, Eskişehir, 1994, s.9.

²² Enformasyon: Karşılıklı olmayıp tek yönlü bilgi iletimine denir. Bkz. Bülbül, Rıdvan, a.g.e., s. 3.

²³ Fiske, John, *İletişim Çalışmalarına Giriş*, Çev. Süleyman İrvan, Ark yay., Ank., 1996, s.15,16.

eleyerek ve düzenleyerek etkin bir anlamlandırma ve bunu paylaşma çabasıdır.²⁴ İletişim aslında bir açıdan da etkileşimleri ve anlamları karşılamak için kullanılmaktadır. İletişim alışverişi anlamında iletişim, tüm canlılar dünyasında gözlenirken sadece insanlar arasında simgeler aracılığıyla duygu, düşünce, bilgi biriktirilip aktarılmasıdır. Yaşamın tüm etkinlikleriyle ilgilidir, bu nedenle her zaman her yerde vardır. Toplumsaldır ve anlamların paylaşımıdır. Temel amacı, insanın çevresi üzerinde etkili olma isteğidir.²⁵ İnsanların toplumsal bir varlık olmasıyla başlayıp insanın birlikteliklerini sağlayan en önemli olgu olarak karşımıza iletişim çıkmaktadır. Günlük hayatın akışında hepimiz bir diğerimizle iletişim kurmaktayız. Yaşam bir bakıma iletişim kurma serüvenidir. İletişim kurma isteği, doğuştan gelen, insanoğluna özgü bir özelliktir. Bu yapısıyla iletişimsiz bir an geçirmek, yaşamak mümkün değildir. İnsanın bireysel ve sosyal yaşamının vazgeçilmez unsurudur. İnsanın gerek başka insanların arasında gerekse de tek başına kaldığında sözlü-sözsüz, sesli-sessiz, beden diliyle yada sadece kendisine içe doğru eğilimli yaşantısıyla duygu ve düşünce etkileşiminde oluşu ve davranışlarında değişiklikler meydana gelmesi bunun açık göstergesidir.²⁶ *Çok geniş bir alanı kapsamakla beraber iletişim; tanımlanabilen, öğeleri olan, öğeleri arasında ilişkileri bulunan ve etkileri gösterilebilen bir niteliğe sahiptir. Bu yapısı onun aslında bilimsel bir disiplin oluşunu da ortaya koymaktadır.*²⁷ İletişim olgusunu çözümlenme ve tanımlama yolundaki önemli çıkış noktaları onun bilimsel yapısını incelenmesi ve tanımlanmasıdır.

İletişim insanın kendisini sosyal bir varlık olarak ifade etmesi için zorunludur. Bilgi paylaşma faaliyeti olarak kısaca ifade edilmekle birlikte kişilerin kendilerini ifade etme gereksinimleri sonucunda iletişim, toplumun temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel bir yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç ve bireysel davranışları görüntüleyen-etkileyen sosyal süreçler bakımından sosyal uyum için gerekli bir sanattır.²⁸

İletişimin tanımları “...-e görelilik” lere göre şekillenmektedir. Yani ilişkin tüm tanımlar, tanımlama yapanların yaklaşımlarına göre değişiklik göstermektedir. 1972 yılında yapılan tanım tarama ve ortaya koyma çalışmalarından günümüze kadar daha da

²⁴ Zillioğlu, a.g.e., s.13, 14.

²⁵ Zillioğlu, a.g.e., s.21.

²⁶ Tutar vd., a.g.e.,5.

²⁷ Yüksel, a.g.e., s.4.

²⁸ Tutar vd., a.g.e.,5.

arttığı göz önünde bulundurularak, fikir birliği sağlanamamakla birlikte ortak özellikler göz önünde tutularak, sık rastlanan ve farklılıklarıyla dikkat çeken bazı tanımlara yer verilecektir.

a. İletişimin Simgeler Aracılığıyla Bir İletim Süreci Oluşu:

Tam bir tanımını yapmak güç olmakla beraber iletişim; bilgi, fikir, duygu ve düşünceleri kapsayan alanların, semboller yardımıyla aktarıldığı bir süreçtir.²⁹ Berelson ve Steiner'a göre (1964); iletişim bilgi, düşünce, beceri ve duyguların; sözcük, resim, grafik simgeler kullanılarak iletilmesidir.³⁰ Theodorson'a göre (1969); iletişim esas olarak simgeler aracılığıyla bir kişiden ya da gruptan diğerine veya diğerlerine bilginin, fikirlerin, tutumların ve duyguların iletimidir.³¹ İletişim bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü ve sözsüz olarak bireyden bireye, bireyden gruba yada gruptan gruba aktarılma-iletilme sürecidir.³² Dolayısıyla iletişimden bahsedilebilmesi için birden çok bireyin olması ve değiş-tokuşun gerçekleşmesi gerekir. Bir kişinin aktif diğerinin pasif olduğu durumlarda gerçek anlamda iletişimden değil, sadece bir enformasyondan bahsedilebilir.³³

b. İletişimin Anlamlılık ve Paylaşma Süreci Oluşu:

Masterson, Bebee ve Watson'a göre (1983); iletişim, sayesinde dünyayı anlamlı kıldığımız ve bu anlamı başkalarıyla paylaştığımız insânî bir süreçtir. Barnlund'a göre (1968) de; iletişim anlam arama çabasıdır; insanın başlattığı kendisini çevresinde yönlendirecek ve değişen gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyarıları ayırt etme ve örgütlemeye çalıştığı yaratıcı bir edimdir.³⁴ Dewey'e göre, iletişim tüm insan ilişkilerinin temelidir. Bireylerin kolektif bir yaşam sürdürmelerini kolaylaştırarak toplumsal birikimi üretmektedir.³⁵ Cooley; Schramm ve Roberts (1971), iletişimi insan ilişkilerinin var olduğu ve geliştiği mekanizma olarak ele alır.³⁶ Unesco (1981) iletişimi, kişiler ve ulusların arasında fikirlerin, haberlerin, verilerin ve mesajların paylaşım süreci

²⁹ Can, Halil, *Organizasyon ve Yöntem*, Siyasal kitabevi, Ank. 1997, s.253.

³⁰ Aktaran: Mutlu, a.g.e., s.98; Mısırlı, a.g.e., s.1; Işık, Metin vd., *Genel ve Teknik İletişim*, Eğitim kitabevi, Konya, 2006, s.2.

³¹ Akt.: Mutlu, a.g.e., s.98; Bülbül, a.g.e., s.3.

³² Mısırlı, a.g.e., s.1; Tutar vd., a.g.e., s.5.

³³ Işık vd., a.g.e., s.2; Usluata, Aysel, *İletişim*, İletişim yay., İst., 1990, s.11.

³⁴ Akt.: Mutlu, a.g.e., s.98; Bülbül, a.g.e., s.3.

³⁵ Akt.: Lazar, a.g.e., s.18.

³⁶ Akt.: Erdoğan, a.g.e., s.38.

olarak tanımlamaktadır.³⁷ Rogers ve Kincaid'e göre (1981); iletişim katılanların bilgi yaratıp, karşılıklı bir anlamaya ulaşmak amacıyla bu bilgiyi birbirleriyle paylaştıkları bir süreçtir.³⁸

c. İletişimin Sosyal ve Toplumsal Bir Etkileşim Oluşu:

Gerbner'e göre (1972); İletişim mesajlar aracılığıyla gerçekleştirilen toplumsal etkileşimdir. Trenholm ve Jensen'e göre (1988); İletişim insanların kolektif olarak toplumsal gerçekliği yaratıp düzenledikleri süreçtir.³⁹ John Fiske'ye göre (1996); iletişim iletiler aracılığıyla sosyal etkileşim biçimidir.⁴⁰ E. Durkheim'e göre; iletişim toplumun neyi, nasıl yapacağını veya yaptığını belirleyen veya en azından etkileyen bir şebekedir.⁴¹ Mead'e göre ise; iletişim toplumun biçimlenmesi ve tutulması için temeldir. Ortak semboller ve anlamlar kullanımı bir grubu veya toplumu birleştiren güçtür. İnsanlar çoğu kez gruplar ve ortaklıklar kurarlar.⁴² Bernsdorff'a göre (1969); iletişim sosyal etkileşimin öznel bir biçimidir.⁴³ İletişim insanların duygu, düşünce, inanç, tutum ve davranışlarını sözlü, yazılı ve sözsüz olarak iletmesidir. İletişim sayesinde insanlar, kurumlar ve toplumlar arasında etkileşim ve enformasyon akışı sağlanır.⁴⁴ Marks iletişimi kendi varlıklarının sosyal üretiminde insanların kaçınılmaz olarak kendi iradeleri dışında ilişkiye girmesi sonucu ortaya çıkan yaşamlarını üretim ilişkileri olarak ifade etmektedir.⁴⁵ Bir başka yaklaşım; birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olgular, olaylarla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesnelere sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan benzer duygular taşıyıp bunları birbirine açıklayan insanların oluşturduğu topluluk yada toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirimidir.⁴⁶ İletişim bazen bilinçli bazen de bilinçdışı meydana gelebilen, insanlık tarihinin başlangıcından bugüne kadar ve bugünden sonsuza kadar insanları birbirine bağlayan ve onların sosyal bir grup halinde dengeli, uyum içinde

³⁷ Akt.: Gökçe, a.g.e., s.32.

³⁸ Akt.: Mutlu, a.g.e., s.98; Bülbül, a.g.e., s.3.

³⁹ Akt.: Mutlu, a.g.e., s.98; Bülbül, a.g.e., s.3.

⁴⁰ Akt.: Gökçe, a.g.e., s. 32.

⁴¹ Akt.: Erdoğan, a.g.e., s. 30.

⁴² Akt.: Erdoğan, a.g.e., s. 37;

⁴³ Akt.: Gökçe, a.g.e., s.32.

⁴⁴ Tutar vd, a.g.e., s.6.

⁴⁵ Akt.: Erdoğan, a.g.e., s.41.

⁴⁶ *Basın Sözlüğü*, İstanbul Üni. İletişim Fak., İst., 1998, s.68.

yaşamalarını, anlaşmalarını sağlayan bir etkileşimler bütünüdür.⁴⁷ Egemen tanımlamalarla gelen sınırlamayı aşan iletişimin tanımı, iletişimi insanın yaşamını üretmedeki faaliyetleri ve bu faaliyetlerin olduğu üretim güçlerinin tarihsel yapısı içinde ele alan betimlemedir. Bu bağlamda iletişim, belli yer ve zamanda belli koşullarda belli tarihî geçmişi olan insan etkinliğinin yapılmasının zorunlu koşuludur. Bu etkinlik, belli bir amaçla konuşma, yazma, gösterme, bir davranışta bulunma, bir kültürel-siyasal-ekonomik veya sosyal faaliyet yoluyla insanın kendisini ve toplumunu yeniden üretmesidir.⁴⁸

Sosyal psikoloji açısından iletişim, bireyin başkalarının bakış açısına göre kendisini takdim etme kapasitesidir. Bu içsel takdim esnasında birey, dışsal biçimlendirmeye maruz kalmaktan ziyade kendisini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla iletişim aynı zamanda toplumsal etkinlik üzerinde temellenen kolektif simgeleri içerir.⁴⁹ Sosyal psikolojide iletişim bir sosyal içinde yaşayan psikolojik bireyin kendisini ve dışını algılaması ve karşılıklı etkileşimde kendisini ifade etmesi ile anlamlandırılır.⁵⁰

d. İletişimin Kişilerarası Etki-Tepki Süreci Oluşu:

Bogardus'a göre (1942); iletişim etki tepkinin temel sürecidir.⁵¹ İletişim, kişilerarası ilişkilerde gönderilen mesajların karşılıklı olarak aynı zamanda hem alınıp hem verildiği hem de yorumlanıp sonuç çıkarıldığı başı sonu olmayan bir süreçtir.⁵² İletişim bir kişiden diğerine anlamların iletilmesidir. Anlam iletme bir ihtiyaçtan kaynaklanır. Davranışları ortaya çıkaran da ihtiyaçlardır. Böylece içinde bulunduğumuz durumlarda temel amacımız aslında iletişimdir. Bu nedenle iletişim yaşamsal bir zorunluluktur.⁵³ İletişim bir mesajın göndericiden alıcıya transferi değil, insanlar arasında etkileşimden geçerek anlam üretimidir. Yani iletişim bir sosyal ilişkidir. Ancak sadece mesaj gönderimi olarak düşünmek yanlış olacaktır.⁵⁴ İletişim bilgi alışverişi, karşılıklı ileti aktarımı ve iletim eyleminin çift yönlü görünümüdür. Bir bilginin, bir duygunun ve bir düşüncenin bir taraftan diğer tarafa aktarımıdır. Bu, yalın bir bilgi aktarımından ziyade ileti vericisinin yararına etkilemeyi hedeflemektedir. Bu durumda

⁴⁷ Mısırlı, a.g.e., s.1.

⁴⁸ Erdoğan, a.g.e., s.42.

⁴⁹ Lazar, a.g.e., s.18.

⁵⁰ Erdoğan, a.g.e., s.35.

⁵¹ Akt.: Gökçe, a.g.e., s. 32.

⁵² Mısırlı, a.g.e., s.1.

⁵³ Tutar vd., a.g.e., s.7.

⁵⁴ Erdoğan, a.g.e., s.37.

gürültüler yani iletinin aktarımı, alımı sırasında iletinin anlamını değiştiren öğeler göz önünde bulundurulmalıdır.⁵⁵ İletişimin en kısa tanımı, “*kaynağın mesajı anlaşılır biçimde hedefe iletmesi*”dir. İletişim, bireyler arasında bilgi alıp vermek amacıyla oluşturulan bir ilişkiler sistemi olarak da tanımlanabilir. Kişilerin amaçsız etkileşimleri olmaktan çok bir etki oluşturmaya veya davranış nedeni olmaya dönük olarak mesajın kaynaktan hedefe bilinçli bir şekilde aktarılmasıdır.⁵⁶ İletişim dinamik bir süreçtir. Kişiler yada toplumlar arasında haber, olgu, fikir yada ileti (mesaj) değişimi sürecidir.⁵⁷ İletişim *transaction* olarak geçen, ilişkide iki veya daha fazla kişiyi içeren ve etkileyen eylem anlamındadır. Sürecinde *karşılıklılık* vardır. Kişiler aynı anda hem gönderici hem de alıcıdır.⁵⁸ Revesz (1946), iletişim karşılıklı anlaşma amacını güden tüm açıklamaları (eylemleri) içerir, der.⁵⁹

Fenomenolojide iletişim; Ötekiliğin deneyimi ve diyalogudur. Yani, iki kişinin öznel anlamlandırmalarında ortaklığın oluşmasıdır.⁶⁰

Tanımlar konusunda fikir birliği sağlanamamakla birlikte ortak özellikler göz önünde tutularak şu çerçeve çizilmiştir: Herhangi bir konu hakkında kişi yada kitleye bilgi vermek, öğretmek, fikir empoze etmek, kendi tezimizi savunmaya ikna etmek...vb. amaçlar için yazı, söz yada sembollerle yapılan karşılıklı bir alışveriş işlemidir.⁶¹ Aslında iletişimde anlam; kelimelerde, sözde, sembollerde veya vücut hareketlerinde değil, insan ilişkilerinin örgütlü yer ve zaman içindeki doğasındadır.⁶² Yani konuşmak, birşeyler söylemek, yazmak veya hareket etmek tek başına iletişim değil, iletişimde bir başlangıçtır. İletişimin sürekliliği içerisinde bir andır.

İletişim farklı disiplinlerden gelen birçok araştırmacının buluştuğu bilimsel bir kavşağı andırmaktadır. Yolun bir ucuna varmış ve orada kalmıştır. Bunun yanısıra tüm tanımlara ve yaklaşımlara göz atıldığında bunların içerisinde en az iki düşünce çizgisi olduğunu görmekteyiz.⁶³ Bu düşünce çizgilerinden ilki, iletişim sürecinin ileti yönünü ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşım iletişimi gönderici-mesaj-kanal-alıcı şeklinde

⁵⁵ Güz, Nükhet vd., *Etkili İletişim*, İnkılap yay., 2002, s.184.

⁵⁶ Tutar vd, a.g.e., s.6.

⁵⁷ Bülbül, a.g.e., s.3.

⁵⁸ Erdoğan, a.g.e., s.39.

⁵⁹ Akt.: Gökçe, a.g.e., s.32.

⁶⁰ Erdoğan, a.g.e., s.35.

⁶¹ Gökçe, a.g.e., s.4; Bülbül, a.g.e., s.2.

⁶² Erdoğan, a.g.e., s.30.

⁶³ Mutlu, a.g.e., s.99.

karakterize etmektedir. İkincisi ise, karşılıklılık ve ortak algılamadan sosyal paylaşmaya uzanan unsurların altını çizmektedir.

İletişim kavramının kendisi bile, toplum biçiminin dikte ettiği özel anlamlandırmaların belli sınırlar koymasından etkilenmektedir. Çünkü iletişim kendisi de, günümüzdeki özel anlamlandırmalarını ortaya koyan insan koşullarının çeşitliliğini iletmede başarısız kalmaktadır. (Mattelart; 1977)⁶⁴ İnsanların nasıl, nerede ve ne zaman, kiminle, ne gibi bir ölçüde, neden iletiştiği; kısaca iletişim tarzı; insan hayatının tarihsel sürecinin fonksiyonudur. Yani insanlar yaşamlarını belli biçimde örgütlenmiş toplum yapıları içinde üretirler. Bunu da salt özgürlükleriyle yapamazlar.⁶⁵ Bugünkü iletişimi; bilimin, coğrafi alanın genişlemesi; kuramsal bölünme; düşüncelerde-kavramlarda-yöntemlerde meydana gelen muhteşem yenilikler ve kaynaşmalar karakterize etmektedir.⁶⁶ İletişimin tanımına ve anlamlandırılmasına yönelik bu örneklerin sayısını daha da çoğaltmak mümkündür. Ancak çalışmanın amaç ve kapsamı açısından yeterince açıkladıkları kanaatindeyiz. Tanımlamalarda mevcut tüm içerikleri göz önünde bulundurarak özetlenecek olursa; iletişim kavramı tüm genişliği içerisinde bir aktarım, bir etki-tepki, bir yorum, bir paylaşım-katılım-ilişki ve bir davranış-etkileşim süreci olarak özetlenebilir.

İletişim ile Eş Anımlı Olarak Kullanılabilen Bazı Kavramlar

1. Kominikasyon: Daha çok bilgi ve düşüncelerin sözlü yada yazılı olarak aktarılması ve yayılmasını ifade etmede kullanılmaktadır.
2. Muharebe: Karşılıklı haber alıp vermedir. Aslı arapçadır. Bilgi, düşünce ve tutumların ortak sembollerle kişiler arasında değiş-tokuş edildiği bir süreç olarak açıklanmaktadır.
3. Münâkale: Karşılıklı birbirine ulaşma anlamına gelir. Bilgi ve haber niteliğindeki bilgilerin iletimi ve yayımlanması işlerini düzenlemektedir.
4. Mükâleme: Karşılıklı konuşma demektir. Hangi tür vasıtayla olursa olsun karşılıklı bilgi ve düşüncelerin iletimi ve aktarımında en önemli yoldur. Sözlü iletişim mükâlemeyle gerçekleşir.
5. İrtibat: Kısaca bağlantı demektir. Bağlantı kurmak anlamında iletişim yerine de kullanılmaktadır.

⁶⁴ Akt.Erdoğan, a.g.e., s.42.

⁶⁵ Erdoğan, a.g.e., s.41.

⁶⁶ Lazar, a.g.e., s.28.

6. İ'lam: Çağdaş arapçada her tür haber, bilgi ve düşüncelerin bildirim ve aktarımı anlamında i'lam kullanılmaktadır. Bilmek anlamındaki “ilim”den türemiştir.
7. Medya: Toplum aracı anlamına gelen “mass media”nın kısaltılmış şekli olup hem bir bildirim ve iletim tekniği hem de insan kitlesini haberdar etme aracıdır. Günümüzde yazılı, sözlü ve görsel tüm kitle iletişim, medya içerisine girmektedir.
8. Bildirim / Bildirişim: İki yönlü hareketi ve kullanılan kodlamalar yönüyle bazı anlatımlarda iletişimin yerine kullanıldığı vakidir.
9. Enformasyon: Bazı bakış açıları enformasyonu iletişimle eş anlamlıymış gibi kullanmaktadırlar. Ancak enformasyon, tek yönlü bilgi iletimi olup içinde karşılıklılık olmadığından iletişimle eş anlamlı değildir.

1.2. İLETİŞİM SÜRECİ, YAPISI, İŞLEYİŞİ VE İLETİŞİMİN TEMEL ÖGELERİ

İletişim Süreci ve İşleyişi

Yaşamın kendisi gibi iletişim de bir süreçtir. Bunun anlamı iletişimin durağan değil dinamik olduğudur. Sürekli değişir ve bu değişim kesintisiz bir şekilde devam eder. *Süreç, bir olayın düzenli olarak ve birbirini izleyen değişimlerle gelişmesi ve başka bir olaya dönüşmesidir.*⁶⁷ İletişim bir kaç adımı gerektiren bir süreçtir. İletişimin oluşabilmesi için bazı temel unsurların bulunması gerekir. Bunlar iletişim süreci için zorunlu unsurlardır.⁶⁸ Ancak iletişim sürecini açıklamada araştırmacıların tümünün uzlaştığı evrensel bir model de yoktur. Bundan önceki bölümde iletişimin tanımlarına ve ilişkin bazı noktalara dikkat çekmeye çalışıldı.

İletişim kavramının anlamıyla ilgili tartışmaların da ortaya koyduğu gibi iletişim, başlangıç ve bitiş noktası açısından şimdiki zamanla sınırlı olmayıp, daha çok başlangıcı kültürel yaşamın var olmasına dayanan sonu ise, belirli olmayan bir zaman dilimini kapsamaktadır. Dünyaya gelişle birlikte sosyal ve kültürel yaşama katılan insan, kendisine sunulan simge, kavram ve kalıplarla çevresine uyum sağlamaya bunlar üzerinde egemen olmaya ve bunları değiştirip geliştirmeye çabalar. Bu bağlamda *iletişim, bireyin toplumsal ve kültürel çevresiyle ilişkilerine göre gelişen ve değişen aynı*

⁶⁷ Tutar vd., a.g.e., s.11.

⁶⁸ Mısırlı, a.g.e., s.7.

*zamanda bireyi de değiştiren bir sũreçtir.*⁶⁹ İletişimin alan ve kavram olarak içinde bu denli karışıklığı barındırmasına bakılırsa aslında sũreci de çok da açık ve tek tũr değildir. İletişim gibi işleyişi de kişiden kişiye, toplumdun topluma değişiklik gũsterebilmektedir. Bununla beraber temel bir işleyişin varlığı da sũz konusudur. Sũre gũndericinin dũřũnce, duygu veya mesajlarını hedefe gũndermesiyle başlar. İletişim sũreci; bir mesajı herhangi bir kanalla gũnderen “*gũnderici veya kaynak*”, gũnderilen “*mesaj veya ileti*” ve mesajı alan “*hedef veya alıcı*” olmak ũzere ũ temel unsurdan oluşur. Bunlardan biri eksik olduğunda iletişim dediğimiz sũre de oluşmaz.

İletişimbilimciler, herhangi bir bilgi kaynağından tek yũnlũ olarak aktarılan bilgi akışını iletişim olarak nitelendirmemektedirler. İletişim kabul edilebilmesi için bunun karşılıklı olması, çift yũnlũ bir etkileşimin gerçekleşmesi gerekmektedir.⁷⁰

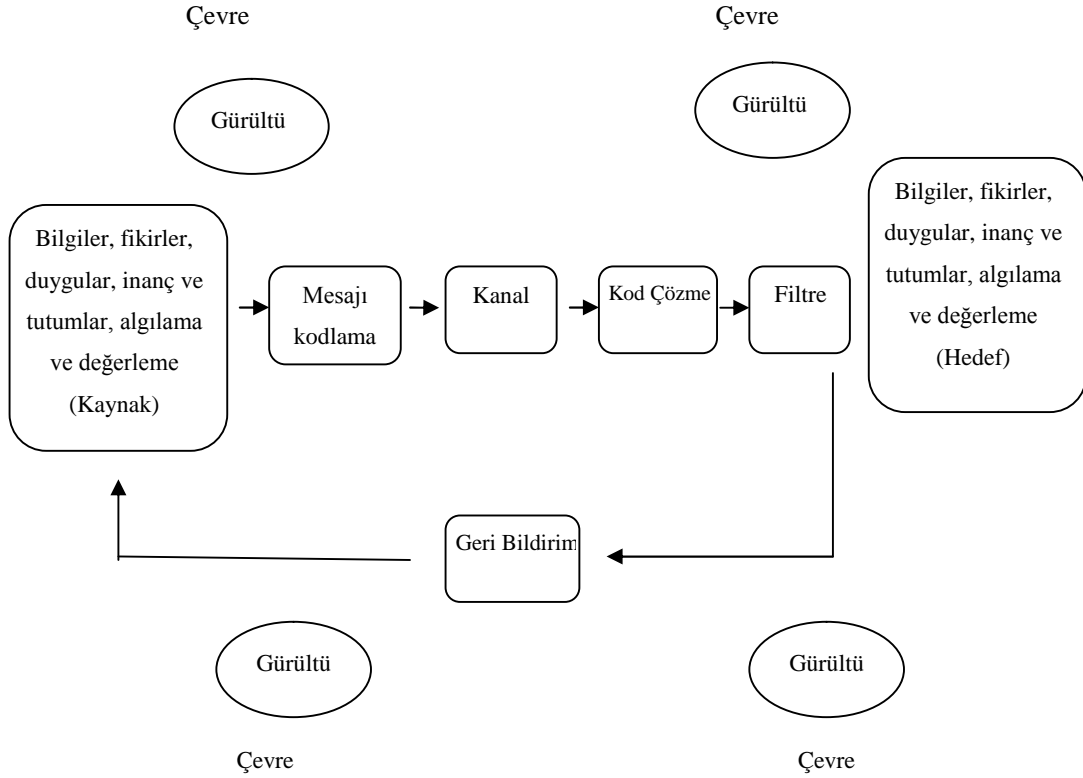
İletişim Sũrecininin Yapısı ve İletişimin Temel Őęeleri

İletişimden sũz edebilmemiz için sũrecin en önemli yapısı olan, en azından birbirlerine yũnelmiř iki kişinin bulunması veya var olması gerektiğine işaret eden “karşılıklı” olması yũnũdũr. Diğer bir ifadeyle iletişimin gerçekleşebilmesi için; bir yanda bir Şey iletme isteyen ve bunu herkesçe bilinen işaretlere dũnũřtũren yani anlam ũreten bir kişinin, diğer tarafta da bu gũnderilen Şeyi almaya ve algılamaya hazır olan, yani aynı anlamı ũreten ve tũketen bir diğer kişinin var olması gerekmektedir. Bu iki kişi birbirleriyle hem gũnderilen ileti hem de bu iletiyi taşıyan bir araç ũzerinden bağlanmaktadır. Kısaca bir iletişimin gerçekleşebilmesi bu dũrt öğeyi gerekli kılmakta; birinin eksik olması halinde iletişim mũmkũn olmamaktadır. Her ne kadar sũre bir sũreklilięi ifade ediyorsa da, iletişim sũrecini-işleyişini anlayabilmek ve açıklayabilmek için önce, iletişim sũreci içinde yer alan öğelerin ayırt edilerek aralarındaki ilişkilerin ve sũreci etkileyen etmenlerin ele alınması gerekmektedir.⁷¹

⁶⁹ Zılloğlu, a.g.e., s.94; Gũke, a.g.e., s.99.

⁷⁰ Işık vd., a.g.e., s.26.

⁷¹ Gũke, a.g.e., s.100.

Şekil – 1 : Temel İletişim Süreci Şeması⁷²

Şekilde de görülebileceği üzere iletişim ilk dördü birincil ve son üçü ikincil unsur olarak ifade edebileceğimiz toplam yedi öğeden oluşmaktadır:

1. Kaynak – Gönderici
2. Gönderici ve Alıcının Algılama ve Değerlendirme Biçimi – Kod
3. Mesajı – İleti
4. Kanal – Araç
5. Hedef – Alıcı
6. Geri Bildirim – Dönüt
7. Gürültü – Engel

Süreç, kaynağın bir mesajı anlaşılır biçimde kodlayarak alıcıya göndermesiyle başlar. Süreçte ilk olarak kaynak, iletmek istediği iletiyi hedefin algılayıp anlayabileceği bir işarete bir şekle dönüştürür, yani kodlar. Kodladığı mesajı bir araç veya kanal aracılığıyla gönderir. Mesaj kendisine ulaşan hedef bu kodu açar, onu algılar ve yorumlar. Bu yorumuna göre tepkisini kodlayıp geri gönderir. Kaynak, hedefin

⁷² Tutar, a.g.e., s. 11.

tepkisine göre kendi amacının karşısındakinin algılamasıyla aynı olup olmadığını kontrol etme imkanına sahip olur. Sonuç olarak da iletişimin etkinliğini sürecinin etkinliği belirler.⁷³ Burdan da anlaşılacağı üzere iletişim sürecinin başarılı ve etkin olup olmadığını belirlemede algılama önemli bir role sahiptir. Çünkü gönderilen iletiler önce algılanmalı, bu algılama aynı olmasa bile iletiyle yakın olmalıdır.⁷⁴ Ancak bu sonuca ulaşmak her zaman kolay veya mümkün olmamaktadır.

1.2.1. KAYNAK - GÖNDERİCİ

Kaynak kavramı, iletişim biliminde yerleşmiş ve yaygın olan “*communicator*” teriminin karşılığıdır. İçerik olarak oldukça kapsamlıdır. *Genel bir tabirle iletinin oluştuğu veya oluşturulduğu merkez denilebilir.*⁷⁵ Kaynak, iletinin üretiminde katkısı olan ve her kişi veya aracı kapsayabilir. Dolayısıyla kaynak; başka bir kimseye kanallar ve araçlar aracılığıyla iletmek isteyen, böylece de iletişimi başlatan bir kişi anlamında kullanılmaktadır.⁷⁶ Kaynak iletişimin başlatıcısıdır. Diğer bir ifadeyle iletiyi gönderen ve iletişimi başlatandır. Gönderici olmadan iletişim kurulamaz. İletişimde en önemli sorumluluk kaynağa aittir. Çünkü mesajı kodlayarak gönderen odur.

İletişim ilk önce göndericinin zihnindeki düşüncelerle ortaya çıkar. Kaynak sahip olduğu bilgi ve deneyimlere göre mesaj olarak iletecek bir düşünce oluşturur. Yani mesajı iletmeden önce onu kodlar, bir düşünceyi formüle eder ve kanalı kullanarak alıcıya gönderir.⁷⁷

İletişimin bazı tanımlarında da gördüğümüz gibi, iletişim en az iki kişiyi yada birimi gerektirmekteydi. Yani en az bir gönderici ve alıcı olmalıdır. Dolayısıyla kişiler arası iletişimde kaynak birden çok kişiden de oluşabilir. *Bu noktada iletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin temel koşullarından biri göndericinin uygunluğudur. Gönderici mesajını alıcının zihinsel algı yeteneğine göre kodlamalıdır. Alıcının algılayamacağı bir mesaj onun için sadece gürültü olacaktır.*⁷⁸

Kaynağın Özellikleri:

Bir iletişim ilişkisinin başlaması için öncelikle kaynağa ihtiyaç vardır; çünkü kaynak beklediği bir davranışı gerçekleştirmek üzere, alıcı / alıcılara mesaj iletecektir.

⁷³ Tutar vd., a.g.e., s.12; Gökçe, a.g.e., s.110.

⁷⁴ Gökçe, a.g.e., s.110.

⁷⁵ Dedeal, a.g.e., s.13.

⁷⁶ Gökçe, a.g.e., s.101.

⁷⁷ Tutar vd., a.g.e., s.13.

⁷⁸ Tutar vd., a.g.e., s.13.

Bu nedenle iletişim, kaynağın mesajı göndermeye başlamasıyla ortaya çıkar. Dolayısıyla iyi ve başarılı bir iletişim için kaynağın bazı özellikleri vardır⁷⁹:

1. Kaynak göndereceği mesaj konusunda bilgili olmalıdır. Çünkü mesajı, bilgisi oranında kodlama gücüne sahiptir. Böylece alıcıdan beklenecek davranış bile etkilenir. Çünkü mesajının nedeni hakkında da bilgili olacak ve iletişim sürekliliğini olumlu etkileyecektir. Eğer bilgili olmazsa alıcının istediklerini sağlamada yetersiz kalacaktır.
2. Kaynak mesajını kodlama özelliğine sahip olmalıdır. Mesajın nasıl kodlanacağını, sözlerin ve işaretlerin anlamının ne olduğunu bilmelidir. Yanlış veya yetersiz biçimde kodlanan bir mesaj, etkin olmayacağı gibi, istenilenin dışında bir davranışın ortaya çıkmasına neden olabilir. Bunda kaynağın alıcıyla kültür bağı kurmuş olması da olumlu etki edecektir.
3. Kaynak düzlem ve rolüne uygun davranmalıdır. Yani göndereceği mesajla statüsü ve rolü arasında bir ilişki olmalıdır. Aksi takdirde, mesaj alıcıya ya ulaşmaz yada tarafından işleme konulmaz. Burada alıcının da o mesaja uygun düzlem ve role uygunluğu da iletişimi başarılı kılacaktır.
4. Kaynak alıcı tarafından tanınmalıdır. Etkin bir iletişimin sağlanması için, alıcılar kaynağın tanımak isterler. Bir başka deyişle, alıcı mesajı kaynağın özelliğine, durumuna göre değerler. Bu da kaynağın ne ölçüde tanındığına göre şekillenmektedir. Tanınmayan veya olumsuz tanınan kaynağın gönderdiği mesajlar alıcılar üzerinde gerekli etkiyi oluşturmaz.

1.2.2. KOD – KODLAMA – KOD AÇMA

Kod, bir anlam sistemidir. *İletilerin hangi bağlamlarda nasıl biraraya getirilip gönderileceğini düzenleyen kurallar ve uzlaşımlardan oluşur.*⁸⁰ Kodlar kültüre, konuya, statüye...vb. etkenlere göre şekillenen bir sistemdir. İşaret dili, alfabe, yazı, ses, hareket gibi her türlü işitsel, görsel, sanatsal, müziksel, çizimsel pek çok sembolü koda dönüştürmek mümkündür.

⁷⁹ Tutar vd., a.g.e., s.13.

⁸⁰ Fiske, a.g.e., s.37.

İletişimin etkinliği kaynağın mesajı alıcıya ulaştırabilmesiyle ölçüldüğünden, mesajın alıcıya iletilme gücü kaynağın kodları güçlü kullanmasına bağlıdır. Hedefte istenen davranışın sağlanması mesajın kodunun, kaynağın kodladığı gibi hedef tarafından açılmasıyla mümkün olabilir. Bu nedenle, iletişim tam olabilmesi için iletinin iyi ve doğru kodlanması, alıcının bu kodu anlaması ve doğru algılayarak kodu açması gerekir. Kodların varlığı bize kendisini, iletişimde önemli olanın mesajın aktarılması değil istenen biçimde ulaşması olduğunu göstermektedir.

Kaynağın iletisini hazır ve iletmeye uygun hale getirmesine *kodlama* denir.⁸¹ Kaynağın iletmek istedikleri, alıcının anlayabileceği simgelerle kodlanarak mesaja dönüştürülür. Kodlamaya kaynağın tecrübeleri ve gönderilecek ortam da tesir eder. Mesajın yorumlanarak anlamlı bir şekilde algılanması sürecine *kod açma* denir. İletişim sürecinde mesajlar kodların açılmasıyla; işaret, sinyal, sözler, sesler, görüntüler olmaktan çıkarak anlam kazanırlar.⁸² Bu, alıcı tarafından yapılır. İletişimin başarısını alıcının kodları, kodlandığı şekilde yapabildiği etkiler. Bu göstermektedir ki, iletişim sürecinde kaynakla alıcının anlayışlarının kesişmesi gerekir.

1.2.3. MESAJ – İLETİ

İleti kavramı iletişim biliminde “*communicate*” in karşılığıdır. Göndericiyle alıcı arasındaki ilişkiyi sağlayan temel ögedir. Bu nedenle ileti, iletişim sürecinin düğüm noktası gibidir. *İletişimin görünür yönü genellikle mesajdır; çünkü iletişim mesajın alıcı tarafından algılanmasıdır.*⁸³ *Mesaj, alıcıya yönelik iletilmek istenen her türlü içeriğin oluşturulması ve sunulması sürecini kapsamaktadır.*⁸⁴ İletişimin izleyicisi konumunda olan alıcı veya hedef, öncelikle mesajı, anlamını, amacını ve etkisini algılamak durumundadır. Bu nedenle iletişimin ilk algılanan yönü olan mesajın, iletişim türünü ve etkinliğini belirlemede önemli bir payı vardır.⁸⁵ Mesaj; düşünce, duygu yada bilginin kaynak tarafından kodlanmış biçimi olarak, bir duygu ve düşünceyi aktarmayı isteyen kaynağın ürettiği sözel, görsel ve işitsel simgelerden oluşan somut bir üründür.

⁸¹ Tutar vd., a.g.e., s.19.

⁸² Tutar vd., a.g.e., s.19.

⁸³ Tutar vd., a.g.e., s.14.

⁸⁴ Gökçe, a.g.e., s.101.

⁸⁵ Tutar vd., a.g.e., s.14; Gökçe, a.g.e., s.102.

Mesajın Özellikleri:

Etkin bir iletişim için, iletişimin etkileme boyutu düşünüldüğünde mesajın taşınması gereken bazı özellikler vardır⁸⁶:

1. Mesajda kullanılan dil, alıcı-hedef tarafından kolayca anlaşılabilen ortak, açık, net ve kesin bir nitelik taşınmalıdır. Çünkü mesajın doğru anlaşılabilmesi, içeriğinin yanlış yoruma açıklık bırakmamasına da bağlıdır.
2. Mesaj doğru zamanda iletilmelidir. Her iletişim etkinliğinin bir yeri ve zamanı vardır. Mesajın içeriğine uygun zaman yakalandığında iletişim daha etkin olacaktır.
3. Mesajın, iletişimin gerçekleştiği ortamda düzenlenmiş olan iletişim ağı bakımından uygun kanalı izlemesi gerekir. İletişim ortamında bir ağ vardır. Mesaj alıcıya uygun bir ağla ulaşmazsa etkiliğini kaybeder.
4. Mesaj, kaynak ile alıcı arasında kalmalıdır. Mesaj alıcıya ulaşana kadar değişik aktarıcılardan geçebilir ve bu durum mesajda ilavelere, eksilmelere ve değişikliklere yol açabilir. Böylece alıcı tarafından gereği gibi algılanamayabilir. Bu nedenle kaynak buna yol açmayacak aktarıcılar kullanmalı ve mesaj alıcıyla arasında olmalıdır.

1.2.4. ALICI - HEDEF

İletişim sürecinde, iletinin algılanması yani iletinin erişmesi istenen kimse için hedef anlamında “*recipient*” kavramı yerleşmiştir. Hedef kavramında kaynağın tanınması veya tanınmaması ayrımı yapılmamaktadır. Bunun yanısıra hedef konusunda, alıcı konumundakilerin bilinçli ve amaçlı bir şekilde kaynağa yönelmeleri ile hedef grubuna tesadüfi dahil olmaları arasında da pek bir ayrım gözetilmemektedir.

Hedef gönderilen iletiyi algılayan ve bunun anlamını bildiğini göstermek suretiyle iletişimsel eylemin genel amacı olan anlamların ortak paylaşılmasını gerçekleştirmeye çalışan kimse⁸⁷ olarak ifade edilmektedir. Kısaca alıcı, gönderilen iletiyi algılayan, algıladığını ve anladığını gösteren kişidir. Bu göstermektedir ki, iletişim sürecinde kaynak ile alıcı karşılıklı ilişkide bulunmaktadırlar. Kaynak, gönderdiği mesajın alıcı

⁸⁶ Tutar vd., a.g.e., s.15.

⁸⁷ Gökçe, a.g.e., s.102.

tarafından mutlaka alınmasını ister. Dolayısıyla iletişim, alıcının gönderilen mesajı algılamasına kadar tamamlanmaz.⁸⁸

Etkin bir iletişim, kodun alıcı tarafından alındığı, kodun çözüldüğü ve ona kaynağın verdiği anlamı verebildiği zaman ortaya çıkar. Bunda elbette hem kaynağın hem de alıcının rolü vardır. *İletişim, bildiri eylemini yani her zaman bir anlam eylemini ve bunun dönüşümünü gerektirmektedir. Bu nedenle iletişim, ileti gerçekten paylaşıyorsa oluşmuş demektir.*⁸⁹

Alıcının Özellikleri:

Kodlanmış mesajı alıp açan olması ve böylece iletişimin devamlılığında önemli rolü sebebiyle alıcının taşıması gereken bazı özellikler vardır⁹⁰:

1. Alıcı, mesajı algılayabilmelidir. Mesajı gönderiliş amacına uygun olarak alıp değerlendirebilmelidir. Bunun için de mesaj türünün aksine algılama engeli taşımamalıdır.
2. Alıcının aktif bir dinleyici olması gerekir. Mesaja karşı meraklı ve ilgili olmalıdır. Alıcının mesaja kayıtsız kalacak olması iletişimi gerçekleştirmeyecektir.
3. Alıcı bilgili olmalı ve kaynağın gönderdiği mesaja göre bir geri bildirim sistemine sahip olmalıdır. Özellikle gelişmiş bir iletişim için bu oldukça önemlidir. Alıcının kaynağın isteğine göre davranış geliştirmesini beklemek doğru değildir. Alıcı bilgi birikimine sahip olmalı sadece mesaja bağlı durumda olmamalıdır. Geri bildirim sistemiyle de hem mesajı tamamlamalı hem de geliştirmelidir.
4. Alıcı seçici olmamalıdır. Çünkü seçicilik mesajın kaynağın istediği şekilde algılanmasına engel olacaktır. Bu aynı zamanda alıcının gereksinimlerine, değerlerine, tutum ve alışkanlıklarına göre değil de daha objektif algılamasını sağlar. Mesajın tesirlerinin kişiden kişiye değişmesi doğal olmakla beraber kaynağın amacının öznel bir yapıyla değerlendirilmesi mesajı değiştirecektir. Bu nedenle alıcı seçici davranmadan nesnel olmaya çalışmalıdır.

⁸⁸ Tutar vd., a.g.e., s.20.

⁸⁹ Gökçe, a.g.e., s.102.

⁹⁰ Tutar vd., a.g.e., s.21-23.

5. Alıcı bulunduğu düzleme uyum sağlayabilmelidir. Alıcının mesajı yorumlaması bulunduğu düzlemden etkilendiği için alıcının davranış düzlemini bilmesi, mümkünse kaynakla aynı düzlemde olması ve mesajını bunları göz önünde bulundurarak algılamalıdır.
6. Alıcı, kaynak olma özelliği taşınmalıdır. İletişim dinamik bir süreç olup karşılıklı olduğundan alıcı da geri bildirim ve iletişime bulunduğu katkılarla kaynak olabilmelidir. Algıladıklarını yeniden kodlayabilmelidir.

1.2.5. KANAL - ARAÇ

Bir iletişim sürecinde *kanal, mesajın kaynaktan alıcıya ulaşmasını sağlayan ortam, yöntem ve tekniklerdir.*⁹¹ Mesajın, hedefe ulaşmasında kullanılan yol demektir. Bir anlamda da mesajın alıcıya sunulmuş biçimidir. Dolayısıyla buna araç da denilebilir. *Her mesaj bir kanal aracılığıyla alıcıya ulaştırılır.*⁹² İletişimde seçilecek kanalın nasıllığını, alıcının ne / kim olduğu belirler.

Günümüzde özellikle bilgi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, iletişim kanallarının yapısını ve etkinliğini önemli ölçüde artırmıştır. İletişim kanallarından bazılarını örnek verecek olursak; ses-ışık dalgaları, telefon, internet, bilgisayar, gazete, dergi, televizyon, reklam panoları, ilan ve afişler...gibi.

Kanalın Özellikleri:

İletişimde mesajlara biçim verilirken kanalın taşıdığı özellikler önem arz etmektedir⁹³:

1. Kanal mesaja uygun olmalıdır. Çünkü mesajın bozulmadan iletilmesi ancak uygun bir kanalın seçilmesiyle mümkündür.⁹⁴ Bu, kanalın mesajın türüne göre olması demektir.
2. Kanalın yapısı ve kapasitesi, alıcının durumuna göre belirlenmelidir.
3. Kanal mesajları iletirken en uygun zaman ve mekan, en yüksek etki derecesiyle tespit edilmelidir. Mesajın iletilmesinde kanallarda herhangi bir iletişim engelinin bulunmaması önemlidir.
4. Kanal, alıcının duyu organlarını uyarmalı ve kaynak ile aralarında bir bağ oluşturmalıdır.

⁹¹ Mısırlı, a.g.e., s.3.

⁹² Mısırlı, a.g.e., s.3.

⁹³ Işık vd., a.g.e., s.20.

⁹⁴ Tutar vd., a.g.e., s.19; Mısırlı, a.g.e., s.3.

5. Kullanılan kanalların sayısı ne kadar artırılırsa, iletişimin etkinlik alanı ve başarısı da o denli artacaktır.

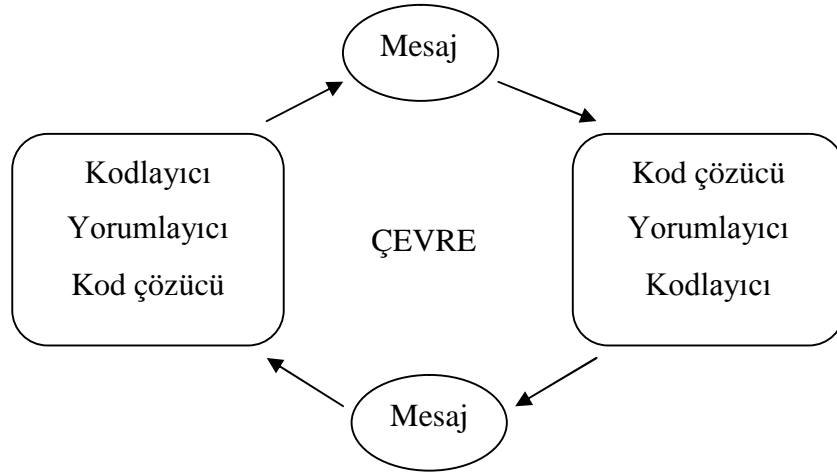
1.2.6. GERİ BİLDİRİM - DÖNÜT

Bir iletişim sürecinde alıcıdan kaynağa yönelen tüm tepkilere *geri bildirim* denir. İngilizcede “*feedback*” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır.⁹⁵ İletişim sürecinin en son unsurudur. Alıcının, kendisine kaynak tarafından gelen mesajı değerlendirmesi, yeniden düzenlemesi ve kaynağa geri göndermesi geri bildirimdir. Kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını ya da ne denli anlaşıldığını geri bildirim yoluyla anlayabilir. Geri bildirim, hedefin mesajı nasıl yorumladığını da göstermektedir. İki yönlü ve etkin bir iletişimin zorunlu unsurudur.

Etkin bir iletişimde geri bildirim varlığından beklenen şudur: Geri bildirim, olumlu veya olumsuz eleştiri olmasından ziyade, süreç içerisinde şu mesajları vermelidir:

1. Mesaj alınmıştır, algılanmıştır, doğru bir biçimde yorumlanmıştır.
2. Alıcı gelecek diğer adım için geri bildirim hazırdır.

Şekil – 2 : Geri bildirim süreci şeması⁹⁶



İletişim sürecinde alıcının kaynaktan gelen mesajı aldıktan sonra kodu çözdüğü, mesaja anlamına ilişkin bir tepkide bulunduğu, tepkisini kodlayarak bir kanal

⁹⁵ Mısırlı, a.g.e., s.4.

⁹⁶ Tutar, a.g.e., s. 21.

aracılığıyla kaynağa tekrar gönderdiği, ilk kaynağın bu sefer de alıcı durumuna geçtiği çember, geri bildirimdir.⁹⁷

Geri Bildirimin Özellikleri:

İletişim sürecinin etkililiğini ve karşılıklı olduğunu gösteren en önemli unsur olan geri bildirim taşıması gereken bazı özellikler⁹⁸ :

1. Geri bildirim, bir eylem olarak iletişimi etkilemeli, iletişimin başarı durumu hakkında bilgi verecek niteliğe sahip olmalıdır.⁹⁹
2. Geri bildirim iletişim sürecini etkinleştiren bir kontrol mekanizması gibi işlemelidir.
3. Geri bildirim, kaynağa yardımcı olmayı amaçlayıp zamanlaması tam olup mesajın tam karşılığı olmalıdır.
4. Geri bildirim, kaynağın amacına ulaşmasını sağlayacak kadar açık ve yapıcı olmalıdır.
5. Geri bildirim, alıcının etkisinin, tepkisinin ve isteklerinin dikkate alındığını gösterebilecek bir niteliğe sahip olmalıdır.
6. Geri bildirim, iletişimin beklentiler doğrultusunda yeniden şekillendirilmesine imkan vermelidir.

1.2.7. GÜRÜLTÜ – İLETİŞİM ENGELİ

İletişim süreci ve bunu etkileyen tüm şartlar, bir çevrede meydana gelmektedir. Çevre faktörü iletişimin amacına ulaşip ulaşmadığında etken bir rol oynamaktadır. Bu nedenle çevre içerisinde vuku bulabilecek olan olumlu veya olumsuz her türlü durum iletişime ya verimlilik ya da engel olarak tesir edecektir. Bu bağlamda *iletişimi engelleyen veya zorlaştıran, mesajın algılanmasını güçleştiren, mesajın işlevini yerine getirmesine mani olan her türlü duruma gürültü veya iletişim engeli denilmektedir.*¹⁰⁰ Gürültü, göndericinin göndermiş olduğu mesajın alıcıya gelirken aşınarak sağlıklı bir şekilde alıcıya ulaşmasına engel olan etmenlerdir. Gönderilen mesajın anlamıyla alınan mesajın anlamının farklı olmasına sebep olur. İletişimin doğruluğunun ve güvenilirliğinin azalmasına neden olur.

⁹⁷ Mısırlı, a.g.e., s.4.

⁹⁸ Mısırlı, a.g.e., s.5; Tutar vs., a.g.e., s.25.

⁹⁹ Gökçe, a.g.e., s.107.

¹⁰⁰ Mısırlı, a.g.e., s.5.

Gürültü kavramıyla sadece fiziksel gürültü kastedilmeyip kaynağın mesajını alıcıya iletmesinde işlevine engel olan her türlü durum ifade edilmektedir. Örneğin, anlamlar sembollerle desteklenemiyorsa, kodlama esnasında bir gürültünün varlığına işaret etmektedir. İletişim engeli olan gürültüler çevre koşullarında meydana gelen ses gürültüsü, kanaldan kaynaklanan iletişime mani olan her türlü hata ve sözlü veya yazılı sözcüklerin yanlış telaffuzundan doğan semantik gürültü gibi çeşitlidir.¹⁰¹ Göndericinin bir şeyi kodlamada veya anlatmada yetersiz oluşu, mesajdaki hatalar veya tekrarlar, alıcının mesajı çözme aşamasındaki başarısızlığı vb. diğer gürültü örnekleridir.¹⁰²

1.3. İLETİŞİM TÜRLERİ

İletişim sınıflandırmaları oldukça çeşitlidir. Her sınıflandırma farklı amacı temel aldığı için bir çok iletişim türünden bahsetmek mümkündür. Ancak iletişim bilimine genel olarak bakıldığında şu tasniflerin ortak olduğunu görülmektedir. İletişimbilimciler iletişimi genel itibariyle kişi içi - kişisel iletişim, kişilerarası - toplumsal iletişim, örgüt içi - örgütsel iletişim, gruplar arası iletişim ve kitle iletişimi olmak üzere beşe ayırmışlardır. Bunlar kendi aralarında değerlendirildiğinde de, kullanılan kodlara ve kanallara göre iletişim sözlü iletişim – işitsel iletişim, sözsüz iletişim – görsel iletişim, yazılı iletişim ve dinleme becerisine dayalı iletişim olarak tasnif edilmektedir.

Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda iletişimin genel türleri hakkında yeterli bilgi verildikten sonra, iletişimin kullanılan araçlara göre yapılan tasnifi üzerinde durulacaktır.

1.3.1. KİŞİ İÇİ – KİŞİSEL İLETİŞİM

İki birim arasında gerçekleşen iletişimin bir boyutu insanın kendi içinde de meydana gelebilmektedir. Hem kaynak hem alıcı kişinin kendisi olduğu durumda oluşan iletişime *kişisel iletişim*, *içsel iletişim* veya *kişi içi iletişim* gibi ifadeler kullanılmaktadır.¹⁰³ İnsanın kendi iç dünyasını gözlemlemesi, ihtiyaçlarının farkın varması, içinde ürettiği ve yorumladığı mesajlar kendisiyle kurduğu iletişimi ifade etmektedir. Bu iletişim insanın iletişime yönelik ilk adımı ve diğer her türlü iletişimi gerçekleştirmeye alt yapı oluşturması demektir.

¹⁰¹ Mısırlı, a.g.e., s.5.

¹⁰² Gürsel, Musa, *Okul Yönetimi*, Mikro basım, Konya, 1997, s.60.????

¹⁰³ Mısırlı, a.g.e, s.19; Işık vd., a.g.e., s.26.

1.3.2. KİŞİLER ARASI – TOPLUMSAL İLETİŞİM

İki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen, hem kaynak hem de alıcının ayrı olduğu, kaynağın ve alıcının ortak kodlar kullandığını gösteren bir iletişim türüdür. Tarafların sözlü, sözsüz, yazılı veya dinleme gibi iletişim araçlarından birisini kullanarak gerçekleştirdiği her türlü iletişim kişiler arası iletişimdir.¹⁰⁴ İletişimin birden çok bireye dönük olması onun aynı zamanda toplumsal yönünü de ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla kaynak ve alıcı ister birer kişiden ister birden fazla kişiden oluşsun iletişim kişisellikten çıkar. Çünkü iletişim toplumsal bir alanda gerçekleşmektedir. Bu nedenle toplumsal iletişimin en önemli ve ana şekillerinden birisi kişiler arası iletişimdir. Diğerleri ise kitle iletişimi olup çalışmanın ilerki bir aşamasında bilgi verilecektir.

1.3.3. ÖRGÜT İÇİ – ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Belli bir hizmet ve hedef amacıyla oluşturulan yapılara örgüt denir. Örgütler açık sistemlerdir. Sürekli değişen bir çevre içerisinde faaliyet gösterirler. Bu nedenle hem ayakta kalabilmeleri hem de amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için örgüt içi ve örgüt dışı iletişim kanallarını kullanmak zorundadırlar. *Örgütsel iletişim, örgütün sistemlerini birbirine bağlayan ve kendi aralarında bir uyum olmasını sağlayan süreçtir.*¹⁰⁵ Örgütsel iletişim genellikle bireyin davranışını etkilemek ve güdülemek amacıyla iki veya daha fazla kişi arasında bilginin karşılıklı alınıp verildiği ve anlaşıldığı bir süreçtir.¹⁰⁶ Bu iletişim türü katılım, moral-motivasyon, üretim-gelişim, örgüt içerisinde çalışanların kalitelendirilmesi, çalışanlara ve örgütten faydalananlara daha iyi hizmet vb. sağlamak amacıyla kullanılmaktadır.¹⁰⁷ Çağımızdaki gelişmeler örgütlerin yapılarında, programlarında, davranış biçimlerinde sürekli düzenleme ve ayarlama yapmalarını gerektirmektedir.

Örgütsel iletişimde kişilerin önceden tanımlanmış bir takım rollerinin olması, üst ve astlar arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi gibi bazı durumlar göz önünde bulundurulduğunda örgütsel iletişimin dört türünden bahsetmek mümkündür:

¹⁰⁵ Mısırlı, a.g.e., s.12.

¹⁰⁶ Günbayı, İlhan, “Okullarda Bir Yönetim Süreci Olarak İletişim”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, c. 7, sayı:2, Mayıs 2007, s. 765-785.

¹⁰⁷ Mısırlı, a.g.e., s.13.

1.3.3.1. Yukarıdan Aşağıya İletişim

Örgütün amaçları doğrultusunda, örgütün çalışmalarıyla ilgili emir, düzenleme, bilgilendirme ve haberleşmenin en üst yetkilisinden en alt çalışanına doğru iletilmesidir. Bu tür iletişim genellikle yazılı yürütülüp yalnızca gerekli notları içermelidir.

1.3.3.2. Aşağıdan Yukarıya İletişim

Örgüt içerisinde çalışanların gerekli bilgileri ve haberleri üstlerine vermesini oluşturan iletişimdir. Bu tür iletişim genellikle rapor ve tepkilerden oluşmaktadır. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesinde oldukça önemli ve etkin bir iletişim türüdür. Ancak bazen bir çok engellerden aktif ve başarılı bir şekilde yürütülemeyip yararlarından istifade edilememektedir.

1.3.3.3. Yatay İletişim

Yaygın olarak örgüt iletişiminde görülmekle beraber belli bir hiyerarşinin aynı kademelerinde bulunan birey yada gruplar arasındaki iletişimi ifade eder. Örgüt içerisindeki çeşitli bölümler, birimler, ekipler ve bireyler arasındaki iletişim yataydır. Bu tür iletişim, belli alanlarda uzmanlaşma sağlayan, çalışmalarda uyumu gerektiren ve sağlayan bir iletişim türüdür.

1.3.3.4. Çapraz İletişim

Örgütsel iletişim içerisinde iletişimin hem yatay hem dikey bir çok yönlü akışı çapraz iletişim olarak ifadelendirilmiştir. Farklı alanların, farklı konuların birbirinden yardım alması olarak açıklanabilir. Bu iletişim türü acil durumlarda zarurete binaen kullanılmakta olup devamlı tercih edilecek olsa dengeleri değiştirip bozabilir.

Örgütsel iletişim, en önemli sosyalleşme ortamlarından birisi olan ve bir kurum sistemi içerisinde faaliyet gösteren eğitim-öğretim sistemimizde de ihtiyaç olup kullanılabilir. “Okullar insanların karmaşık ilişkiler ağıyla birbirlerine bağlı oldukları sosyal yapılardır. Dolayısıyla okullar da birer sosyal örgüttür. Tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de farklı konumlardaki bireyler arasında ilişkiler çeşitli ve karmaşıktır. Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer yardımcı personel görev yapar; her bir gruba ait bireyin belirli görevleri vardır ve bu görevlerine uygun davranmaları beklenir. Bu ilişkiler bireyler tarafından anlaşılırsa ve genel kabul görürse

okul örgütleri de etkili ve başarılı bir şekilde amacına ulaşacaktır.”¹⁰⁸ Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmesinde de etkili bir iletişim şart iken bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerini oluşturmada, yaymada ve bunların gerçekleştirilmesi için planlanmasında etkili iletişime ihtiyaç vardır.

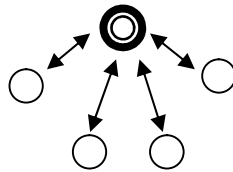
1.3.4. GRUPLAR ARASI İLETİŞİM

Grup, bir takım ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan topluluklarıdır. Grup iletişimi de, birden fazla kişinin karşılıklı olarak birbirinden etkilendiği, bir iletişim ağı içerisinde bulunduğu sistemdir. Hayatın içerisinde yer alan tüm organizasyonlarda, oluşum içerisinde yer alan birimler, gruplar veya topluluklar arasındaki iletişim düşünüldüğünde bu bireyler arasındaki iletişim ağı ve akışı için tek bir iletişim türünden bahsetmek mümkün değildir. Bu oluşumlarda iletişim bazen tek bir kişi etrafında dönerken bazen tüm bireyler arasında dönmektedir. Bu bağlamda iletişim bilimciler tarafından gruplar arası bazı iletişim modelleri ortaya koyulmuştur. Bunlar içerisinde en yaygın ve ortak noktaları olan gruplar arası iletişim modelleri¹⁰⁹:

1.3.4.1. Merkezî Model

İletişimin sadece karar alma ve otorite konumundaki en üst kişide toplandığı, diğer bireyler arasında hiç bir iletişim ağının bulunmadığı modeldir. Genellikle klasik yapı ve felsefelerde yer almaktadır. İletişimin merkezîleşmesi yüksek olup grup çalışmalarının çalışma gücü ise düşüktür.

Şekil – 3 : Merkezî İletişim Modeli



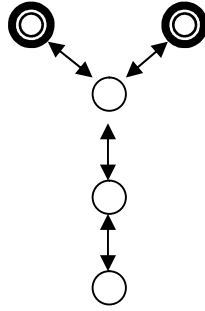
1.3.4.2. Y Modeli

İletişimin tek bir merkezde toplanmadığı ama yine de az sayıda iletişim kanalının kullanıldığı bir modeldir. Merkezî modele en yakın, kişisel tatminin yüksek olduğu ve grup verimliliğinin düşük olduğu bir modeldir.

¹⁰⁸ Günbayı, a.g.m., s. 767.

¹⁰⁹ Mısırlı, a.g.e., s. 16-18; ??? bak. Modellerdeki kağıtlara.

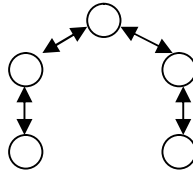
Şekil – 4 : Y İletişim Modeli



1.3.4.3. Zincir Modeli

İletişim, organizasyon içerisindeki üyelerin birbirine yakınlık derecesine göre işlemektedir. Bazı üyeler iletişime katılmadığında iletişim bağı zayıflar ve grup verimliliği azalır. Merkezîleşme derecesi oldukça düşüktür.

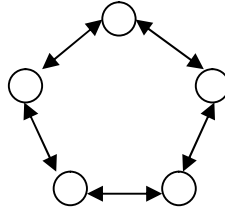
Şekil – 5 : Zincir İletişim Modeli



1.3.4.4. Daire Modeli

İletişimi başlatan belirli bir kimsenin olmadığı, üyelerin her birinin iletişimi başlatabildiği iletişim olanaklarının oldukça fazla olduğu ve tek kişinin iletişim kurmasının zor olduğu bir modeldir.

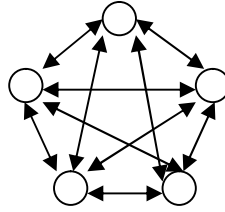
Şekil – 6 : Daire İletişim Modeli



1.3.4.5. Serbest Model

Belirli bir sistem ve düzenin olmadığı, tüm iletişim kanallarının her zaman ve herkese açık bulunduğu grup üyelerinin hiç bir kısıtlama olmadan iletişimde bulunduğu modeldir. Kişi ve grup aktivitesi oldukça yüksektir.

Şekil – 7 : Serbest İletişim Modeli



1.3.5. KİTLE İLETİŞİMİ

Her türlü iletişim faaliyetinin ve ileti aktarımının kitle iletişim araç ve gereçleriyle yapıldığı iletişimdir. İletişimin toplumsal bir alanda gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu nedenle toplumsal iletişimin en önemli ve ana şekillerinden, kişiler arası iletişimden sonra kitle iletişimi gelmektedir. Kitle iletişimi tek taraflı olup yüzyüze olmaktan yoksundur. Günümüzde gelişim ve değişim hızına ve çeşitliliğine dikkat çekmekle beraber en sık ve en yaygın kullanılan kitle iletişim araçları televizyon, gazete, radyo, bilgisayar ve internet sayılabilir. Bu çalışmada içerik kapsamı açısından kısaca bilgi verilmesi yeterli olacaktır.

1.3.6. SÖZLÜ İLETİŞİM

Sözlü iletişim insanoğlunun en geleneksel haberleşme yöntemidir. Toplumların kültürel kimliklerinin korunmasında, geleneklerinin yaşatılmasında oldukça önemlidir. Bu; insanın gördüklerini, duyduklarını, hissettiklerini, yaşadıklarını ve düşündüklerini aktarmadaki en temel iletişim şeklidir.¹¹⁰ *Sözlü iletişim; duygu, düşünce ve dileklerimizizi görsel ve işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletme*.¹¹¹

İnsanoğlu hem bireysel hem de toplumsal olarak sürekli bir konuşma ve dinleme eylemi halindedir. Buna rağmen, sözlü iletişim konusunda oldukça başarılı demek çok zordur. Konuşmaya çağlar boyunca önem verilmiş, bu da konuşana sorumluluk yüklemeyi getirmiştir. Dolayısıyla insanın, insanlığın en önemli ve en güzel yanlarından olan konuşması, iletişimde kaliteli olması gereken bir öge olarak kendisini göstermektedir.¹¹² Ahval onu göstermektedir ki, eğitim sürecinde de başarılı ve verimli bir şekilde kullanılacak sözlü iletişime ihtiyacımız vardır. Bu da ancak, sözlü iletişim konusuyla ilgilenmek ve bu konuda eğitilmiş olmamızla mümkün olacaktır.

¹¹⁰ Ergin, Akif, Cem Birol, *Eğitimde İletişim*, Anı yay., 3.baskı, Ank., 2005, s. 91-93.

¹¹¹ Ergin vd., a.g.e., s. 94.

¹¹² Ergin vd., a.g.e., s. 94, 95.

Sözlü iletişimde dil sistemini oluşturan sözcükler ve harfler yardımıyla kişiler arasında karşılıklı mesaj ve bilgi alışverişi söz konusu olmaktadır. Kişiler ürettikleri mesajları dil aracılığıyla birbirlerine aktararak anlamlandırır ve böylece iletişim kurarlar. Dolayısıyla *gönderici ve alıcı arasındaki konuşmaların her türlü sözlü iletişimidir. Bu esnada dil sisteminin yanısıra ses sistemi yani, ses tonu, hızı, şiddeti ve vurgusu oldukça önemlidir.*¹¹³ Böylece mesajın içeriği kadar onun iletiliş biçimi de önem taşımaktadır. Çünkü ses sözcüklerin arka planını ve ruhunu taşıyan bir faktördür.

Sözlü iletişim “*dil ile*” ve “*dil ötesi*” olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır¹¹⁴: Dil ile iletişim insanın karşılıklı konuşmasını ve yazışmasını ifade ederken ne söylendiği önemlidir. Dil ötesi iletişim ise, dille anlatıma tesir eden ses gibi iletişim kanallarının kullanılmasına işaret ederken söylenenlerin nasıl söylendiğinin önemini gösterir. Mesajın doğru iletilmesi sözcüklere bağlı iken doğru algılanmasında etken dil ötesindeki niteliklere bağlıdır. Sözlü iletişimde mesaj; kısa, çarpıcı, dikkat çekici ve akılda kalıcı biçimlerde kodlanmalıdır. Aksi durumda mesaj alıcıya taşıdığı anlam ve içerik itibarıyla ulaşamayacaktır.

Sözlü iletişim, diğer iletişim türleri içerisinde çok daha avantajlı ve canlıdır; verilen haberin anlaşılma derecesi denetlenebilir, eş zamanlı olarak geri bildirimde bulunulabilir, sorular sorulup cevaplanabilir, anlaşılmayan yerlere açıklık kazandırılabilir ve bunların her biri kontrol edilebilir.¹¹⁵

Genel anlamda en etkili ve en güçlü iletişim biçimi sözlü iletişimidir ve yüz yüze olanıdır. Bunun sebebi, alıcının ve mesajın sadece duymakla kalmayıp diğer bazı iletişim kanallarını da görebilmesi ve hissedebilmesindedir.

Sözlü iletişim eğitim-öğretim sisteminde de en önemli iletişim biçimidir. İnsanın, insanlığın en önemli ve en güzel yanlarından olan konuşma, öğretme-öğrenme sürecinde de kaliteli olması gereken bir öge olarak kendisini göstermektedir. Ancak gerek öğretmenlerimiz gerekse öğrencilerimiz sık sık birbirlerinin konuşma-dinleme ve anlama yetersizliğinden yakınmaktadır.¹¹⁶ Öğretmenin dersi anlatırken kullandığı sözlü iletişim, öğrencilerin dersi anlamasında en önemli etkenlerden birisidir. Kullanılan dil, dilin ifade ediliş biçimi, diğer iletişim kanallarının kullanımı ve ders anlatımının

¹¹³ Tutar vd., a.g.e., s.32.

¹¹⁴ Tutar vd., a.g.e., s.32.

¹¹⁵ Tutar vd., a.g.e., s. 32.

¹¹⁶ Ergin vd., a.g.e., s. 93-95.

bunlarla desteklenmesi, anlama üzerinde büyük etkilere sahiptir. Sınıf içindeki öğretmenin öğrencilerini konuşturarak onların daha da güçlü bir dünyaları olmasına yardımcı olması, bu yönlerini pekiştirmesi gerekir. *Öğrencisine etkili konuşmayı, sorumluluğunu bilerek konuşmayı öğretecek öğretmenin önce kendisini de etkili ve sorumlu bir konuşmacı kılması zaruridir.*¹¹⁷

Etkili iletişim becerilerinin başında etkili konuşma gelmektedir. Etkili konuşma ise bakışlar, ses tonu, konuşma hızı, ses yüksekliği, konuşma sırasında takınılan tavırlar vb. birçok etkenden etkilenir. Etkili konuşmada yapılması ve yapılmaması gerekenler bağlamında bazı önemli noktaların¹¹⁸ örnek verilmesi yerinde olacaktır:

- Konuşma için bir amaç seçilmelidir.
- Neler söyleneceği planlanmalı ve iyi hatırlanmalıdır.
- Endişeler coşku ve göz iletişimi ile yok edilmelidir.
- Konuşulacak sözcükler değil düşünceler düşünülmelidir.
- Sesin yüksekliği ayarlanarak otorite ve hakimiyet kurulmalıdır, günlük konuşmadan daha ağır bir tonda konuşulmalıdır.
- Ayrıntılara girilmemeli, vurgulanmak istenen noktalar netleştirilmelidir.
- Dinleyicilere not, tepegöz vb. bakabilecekleri malzemeler sağlanmalıdır.
- Gösteriştten kaçınılmalıdır.
- Dinleyene dinleme dışında yapabileceği birşeyler sunulmalıdır.
- Somut ve sınırlı olunmalı, ana noktalar örnek ve gözlemlerle güçlendirilmelidir.

1.3.7. SÖZSÜZ İLETİŞİM – BEDEN DİLİ

Sözlü iletişimin gücüne karşın insan iletişimi yalnızca sözcüklerle de sınırlı değildir. İletişimin önemli bir bölümünü de sözsüz iletişim oluşturmaktadır. *Kişiler arası iletişimin önemli üç ögesi; sözcükler, ses tonu ve beden dilidir. Sosyal psikologların yaptıkları araştırmalara göre, bir iletişimde ortalama, sözcüklerin önemi %10, ses tonunun önemi %30, beden dilinin önemi ise %60 olarak bulunmuştur.*¹¹⁹ Sözsüz iletişim sözcüklerle değil, hareket ve davranışlarla gerçekleşen bir iletişim

¹¹⁷ Ergin vd., a.g.e., s. 95.

¹¹⁸ Açıkgöz Ün, Kamile, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası yay., 5.baskı, İzmir, 2003, s. 156.

¹¹⁹ Altıntaş, Ersin, Devrim Çamur, *Sözsüz İletişim ve Beden Dili*, Nobel yay., Ank., 2001, s. 39; Ergin vd., a.g.e., s. 130.

türüdür. Günlük yaşamda sözsüz iletişim, çoğunlukla farkında olunmadan kaçınılmaz olarak başvurulan simgesel iletişim kodlarından. “Sözsüz iletişimin en önemli bölümünü görsel kodlar oluşturmaktadır. Görsel kodlar, neredeyse insanlık tarihi kadar eski bir iletişim yoludur. Toplumların yaşam biçimleri değiştikçe iletişim biçimleri de değişmektedir. Yaşam biçimlerindeki değişimler kişiler arası iletişimi de etkilemektedir.”¹²⁰

“İnsanın ilk dili aslında beden dilidir. Zira, değil yabancı bir dili öğrenmek ana dilimizi dahi öğrenmeden önce kullandığımız dil beden dilidir. *Bedenimiz iç dünyamızı saran bir eldivendir ve varlığımızın dünyaya açılışdır.* İnsanlar konuşarak anlaşmayı geliştirmeden önce, beden dilleriyle anlaşmaktaydılar. Beden dili insanların ilk anlaşma aracı ve ilk dili olmuştur. Bedenlerinin dili aracılığıyla duygularını, düşüncelerini, isteklerini, ihtiyaçlarını ve ruhsal zenginliklerini başka insanlarla paylaşmışlardır. Zaten bizim çevremizi algılayışımız da ilk önce bedenimizle olur. Temel dilimiz olan bedenimizin dilini ilk etapta öğrenme çabasına girmeden zaman ayırmadan öğrenebilir ve kullanırız.”¹²¹

İnsan tüm bedeniyle iletişim kurar ve hayatı boyunca çoğunlukla farkında olmaksızın günlük beden dilini son derece etkili kullanır. Ancak bedenini kelimelerde olduğu gibi kontrollü kullanamaz. Çünkü beden olaylara ve durumlara karşı çok daha fazla ve kendiliğinden tepkiler verir. Kimi zaman gerçek duygu ve düşüncelerin kelimeler arkasında gizli kalması mümkünken beden dilinin gizlenmesi mümkün değildir. Bu nedenle de aslında, beden dilinin kelimelerden çok daha kolay anlaşılma özelliği olup bu hiç değişmez.¹²²

İletişimde kullanılan temel bazı davranışlar vardır. Bunların çoğu dünyanın her yerinde hemen hemen aynı yada benzer anlamlara gelmektedir. Örneğin; mutluyken gülümsemek, üzgünken veya kızgınken kaş çatmak, onay anlamında kafa sallamak, kabul etmemek anlamında başı sağa sola sallamak, saygı ifadesi olarak başı öne eğmek, beğenilmeyen bir şeye dudak bükme... gibi. Bir insanla karşılaştığımız zaman ilk izlenimimizi beden dili oluşturur. İnsanın sözcükleri kullanmadaki üslubu kadar, onun bakışı, duruşu, hareketi, sesi, kıyafeti ile bunları kullanım şekli de onun sürekli mesaj gönderme hallerindedir. Sözsüz mesajlar sözel mesajları pekiştirebilir, düzenleyebilir

¹²⁰ Altıntaş vd., a.g.e., s. 42.

¹²¹ Baltaş, Zuhâl, Acar Baltaş, *Bedenin Dili*, Remzi Kitabevi, 33.basım, İstanbul, 2003, s.11,12.

¹²² Baltaş vd., a.g.e., s. 13.

yada onlarla çelişebilir. *Bu nedenle bazen, iletişimin sözel olmayan unsurları sözel olan unsurlarından daha önemli olabilmektedir.*¹²³ Bunun yanısıra, aldığımız sözlü bir bilgiyi de, vereceğimiz karşılığa ve belirli durumlarda oynayacağımız role göre sözsüz olarak kullanabilmekteyiz. Bazı durumlarda insanların duygularını anlamak zordur. Kişi bazen o anda duygu ve düşüncelerini söylemek istemeyebilir ya da ifade etmekte zorlanabilir. İşte beden dili, bu gibi durumlarda oldukça önemli ipuçları verebilmektedir. Çünkü duygular sözcüklerden ziyade davranışlarla ifade edilip anlaşılmaktadır.

Kişiler arası iletişimde sözsüz iletişimin önemli işlevleri vardır. Bu işlevleri iki ana grupta toplayabiliriz¹²⁴: Birinci işlevi, sözsüz iletişim yoluyla bir takım anlamlar iletebilebilir. Örneğin, başımızı sallamakla karşımızdakini onayladığımızı göstermek. İkinci işlevi ise, sözlü iletişimi desteklemesi, onun akıcılığına katkıda bulunmasıdır. Örneğin, konuşan kişinin yüz mimiklerini ve ellerini kullanması.

Sözsüz mesajlar, kişiler arası sözlü iletişimi destekleyen bir faktör olmakla beraber çok yönlü rollere de sahiptir. Bu nedenle etkili kullanımı, karşımızdakini anlamayı kolaylaştırır ve değer verme, ilgilenme, saygı duyma gibi mesajlar iletir. Sözsüz mesajlar sözlü mesajlarla örtüşmediğinde gerçek duyguları sözsüz mesajlar yansıtmaktadır. Çünkü bir davranış birden çok anlam içerebilmektedir ve yapılan araştırmalara göre görsel mesajlar işitsel mesajlardan daha doğru ve hızlı algılanmaktadır ve sözsüz mesajlar yani görsel ipuçları çoğunlukla çözümlenebilmekte işitsel olanlar ise zor çözümlenmektedir. Elbette önemli olan ise, görsel ve işitsel mesajlar arasında bir tutarlılığın olmasıdır.¹²⁵ Hatta şunu da söylemek mümkündür ki, *insan tek başına sözlü iletişiminde güvenmemekte, bedenine özgü anlamlara daha çok güvenmektedir. Bunu, bedeninin sessiz diline ters düşen sözlere aldırış etmemesinden anlamaktayız. Bu, sözel olmayan davranışlarıyla sözel olan ifadeleri uyumadığında meydana gelen bir inan eksikliğinden kaynaklanır.*¹²⁶

Beden dili bir oyuncunun ezberleyip senaryosunu oynaması gibi değildir, vücudumuzun doğal dilidir. Bu aslında bedeninin serbest ve doğal bırakılmasını ön görür. Sadece bazen bazı ortamlara ve gereklerine uygun olarak değişiklikler yapmakta,

¹²³ Altıntaş vd., a.g.e., s. 40; Tutar vd., a.g.e., s.34.

¹²⁴ Altıntaş vd., a.g.e., s.40; Işık vd., a.g.e., s. 29.

¹²⁵ Cihangir, Zeynep, *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Nobel yay., Ank., 2004, s. 20-22.

¹²⁶ Ergin vd., a.g.e., s. 129.

hareketlerimizin ne tür mesajlar verebildiğini keşfederek elimizde olmayan duygu ve davranışların tesirleriyle yaşamaktansa, vermek istediğimiz asıl mesaja uygun hareketleri kullanmakta oldukça faydalar vardır.¹²⁷ Eğer beden dili konusuna cesaretle ama ön yargısız yaklaşırsak, bir çok alanda, görüşmelerimizin ve karşılaşmalarımızın sonucunu başarılı kılmamız mümkün olur. Duygu ve düşüncelerin kelimelere dökülemediği durumlarda çok açık hissettiklerimizi dikkate alacak olursak, bir bakışın, başın döndürülmesinin, kavrayıcı bir jestin, savunucu bir mimik hareketinin binlerce kelimedenden çok daha fazla anlam taşıdığını görürüz.¹²⁸ Beden dili, bireyin hem kendisini etrafı içerisinde algılayışını hem de etrafının yapısını ve konumlarını belirlemesini sağladığından öğrenilmelidir. Dolayısıyla da zaten zaruri ve istemsiz dahi kullanılan beden dilini bir de öğrenmek, daha başarılı ve bilinçli kullanmamızı sağlayacaktır.

İletişim halinde olduğumuz çevre ve ilişki içerisinde bulunduğumuz insanlarla daha net, sağlıklı ve başarılı bir diyalog kurabilmek için nasıl ki konuşma dili etkili oluyor ve bunu geliştirme ihtiyacı hissediyorsak, beden dili de güçlü bir etkiye sahip olup geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. *Beden dilini anlamak demek, davranışı anlamak demektir. Buna bağlı olarak da kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak anlamına gelmektedir.*¹²⁹ Böylece daha doğru ve kolay anlayabilmemiz ve anlatabilmemiz için davranışlarla düşünceleri birlikte keşfedip kullanmalıyız. Yani kişinin duygu ve düşünce dünyasıyla ilgili bir kanaate ulaşma çabamız olmadan onu, sadece beden dilindeki hareketleriyle değerlendirmek eksik olacaktır; beden dilini gözlemlemeden onu, sadece sözleriyle değerlendirmek de yetersiz kalabilecektir.

1.3.7.1. Sözsüz İletişimin – Beden Dilinin Öğeleri

Sözsüz mesajlar olarak kendisini ortaya koyan, hareket ve davranışlar aracılığıyla bireylerin durumları hakkında bilgi veren, sözsüz iletişimi oluşturan beden dilinin kendisine özgü belli bazı öğeleri vardır. Bunlar:

1. Temel Beden Duruşu
2. Jestler ve Mimikler
3. Baş Hareketleri
4. Giyim – Kuşam ve Kişisel Bakım

¹²⁷ Kaşıkçı, Ercan, *Doğrucu Beden Dili*, Hayat yay., 5.basım, İst., 2003, s. 14.

¹²⁸ Baltaş, a.g.e., s. 12.

¹²⁹ Kaşıkçı, a.g.e., s. 13.

5. Dokunma

6. Kişiler arası veya İletişim Ortamındaki Mesafe

Sözsüz iletişimin bu öğeleri bazı fonksiyonlara sahiptir. Bunlar sözsüz jestlerle sözlü mesajları pekiştirmek amacıyla kullanılan *olumlama hareketleri* veya *tekrarlar*; mesajın aksine işaret etmek için *yalanlama hareketleri* veya *aksini iddia etmek*; mesajı sönük bırakıp yerine geçebilecek *gözlerle anlam iletme*; *mesajın anlamını tamamlama* veya *mesajı vurgulama* biçimleridir.¹³⁰

1.3.7.2. Temel Beden Duruşu

Yakın zamanda yapılan araştırmalar bize göstermektedir ki, insanlar hissettikleri gibi davranmaktan çok davrandıkları gibi hissetmektedirler.¹³¹ Dolayısıyla insanın iç dünyasını etkileyen ve davranışlarını yönlendiren merkez, insanın üst beden duruşu olup bedenini bir bütün olarak kullanmasıdır.

1.3.7.3. Jestler ve Mimikler

Jestler ve mimikler, diğer kişilere görsel sinyaller gönderen hareketlerdir. Bizim bir jestten bahsedebilmemiz için yapılan hareketin bir başkası tarafından görülmesi ve yaşadığımız duygu ve düşünceyle ilgili bir bilginin karşımızdaki kişiye iletilmesi gerekir. Yüz kaslarının anlatım amaçlı kullanımı yani yüz ifadeleri *mimikleri*; baş, el, kol, ayak, bacak ve bedenin kullanımı da *jestleri* oluşturur.¹³² Jest ve mimikler bazen kendiliğinden bazen istedik bazen istenmedik hareketler olarak ortaya çıkarlar. Ancak hepsinin bilinçli yada bilinçsiz bir nedeni, amacı ve anlamı vardır. Jest ve mimikler aslında kültürelidir. Her toplumun bir jest ve mimik birikimi vardır. Jest ve mimikleri belirleyen davranış kuralları vardır. Belli davranışlar kişinin toplumsal konumunu ve ait olduğu sınıfı hakkında bilgi vericidir.¹³³ Genel ifadelendirme ile jest ve mimikler olan beden dili, yüz ifadeleri olarak alın, kaş, göz, ağız, burun, dil ve dudaklar, çene, saç-sakal ve yüz kaslarını kuşatırken; jestler beden hareketleri olarak el-ayak hareketlerinden oturuş biçimine, baştan ayağa tek tek saymakla bitemeyecek kadar geniştir.

¹³⁰ Tutar vd., a.g.e., s. 33.

¹³¹ Baltaş, a.g.e., s. 15.

¹³² Baltaş, a.g.e., s. 37; Ergin vd., a.g.e., s. 50; Çalışkan, Nihat vd., *Eğitim, İletişim ve Öğretmenin Beden Dili*, Kök yay., Ank., 2006, s. 46;

¹³³ Ergin vd., a.g.e., s. 50, 51.

Jest ve mimikler “esas” ve “ikincil” olmak üzere ikiye ayrılır¹³⁴:

a. Esas Jest ve Mimikler:

Düşünce ve duygularımızı destekleyen, onları somutlaştıran hareketlerimizdir. Örneğin, sohbet sırasında göz kırılması, başın sallanması, kolların açılması gibi. Bu hareketler iletmek istediğimiz ve programladığımız bir mesajı içeren jestlerdir. Esas jestler kendi içerisinde üç türde ele alınabilir:

- **Anlatım Jest ve Mimikleri:**

Biyolojik kökenli olup temel duyguları dile getirir. Günlük iletişimimizin en temel işaretlerini taşır. Mutluluk, korku, üzüntü, şaşkınlık, öfke gibi duygulardan doğarlar. Yani temel duyguların ifade edilmesine yarar ve esas olarak altı tanedir. Kaslarımız altı temel duygunun ifadesinde, canlılığımızın başlangıcından bu yana bedenin yaşantı ile bağlantısını kurmak ve bedeni korumak için düzenlenmiştir. Anlatım jestlerinin kültürler arasında ortak olduğu bazı araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Hemen hemen tüm insanlarda aynı yada benzerdir. Ancak kültürel etkilenmelerle değişikliğe uğradığı da görülmektedir. Örneğin, gülmek her toplum ve kültürde o kişinin mutluluğuna iç hoşnutluğuna işaret ederken, gülmenin sebepleri, kullanılan fırsatlar ve tavırlar aynı değildir. Biyo-psikolojik beden dilimiz olan anlatım jestleri evrenseldir, bu ana yapıya kültürel özellikler, anlatım zenginlikleri ve bazı farklar kazandırmıştır.

- **Toplumsal Jest ve Mimikler:**

Gelenek ve göreneklere göre olması gereken davranışlar tarafından oluşur. Toplumsal gereklere bağlı olarak gösterilenlerdir. Bireyin toplumsal rolü ve konumu gereği yaptığı ve yapmak zorunda kaldığı hareketlerdir.

Bunlar olması gereken ifadeyi yüze yerleştiren jestlerdir. Durum gereği, olduğumuzdan çok daha mutlu veya hissettiğimizden çok daha üzüntülü olan yüz ifademiz bir sosyal mimiktir. Burada esas olan insanın belirli bir durumda kendisinden bekleneni vermesidir. Diğer insanları memnun edecek jestlerin taklit edilmesi, bir anlamda insanın sosyal rolünü oynamasıdır. Bir toplantıda gerçek iç dünyamızdan çok farklı bir duygu halini yansıtmamız buna örnektir.

¹³⁴ Baltaş, a.g.e., s. 37-41; Ergin vd., a.g.e., s. 132; Çalışkan, a.g.e., s. 46, 47.

- **Mimik Jestler:**

Bu jestler taklit ve tanımlama jestleridir. Bir objeyi veya bir hareketi mümkün olduğu kadar kusursuz olarak taklit etmek amacıyla yapılan jestlerdir. Bunlar olmakta olan bir olayın taklit edilerek aktarılması kadar, söz konusu yaşantıyı görmemiş bir kişinin anlayabilmesine de yardım eden jestlerdir. Bir öykünmeyi yada tanımlamayı da yansıtabilirler. Mimik jestler, tiyatroya özgü jestler, sinema ve pandomin oyunculuğundaki hareketler, taklit jestler, şematik jestler, teknik ve kod jestlerdir.

b. İkincil Jest ve Mimikler:

İletmek istediğimiz mesaj için özellikle kodlamadığımız, kendiliğinden gelen ve hiç beklemediğimiz bir anda bizi yakalayan hareketlerimizdir. Örneğin, esnemek, hapşurmak, ip-tüy gibi birşeylerden huylanmak...gibi. Bunlar esas olarak anlatıma katkıda bulunmazlar. Refleks olarak ortaya çıkan jestlerdir. Bunlar mekanik kökenli olup bazen içsel tepkilerle ortamın özelliklerine göre esas jestler haline dönüştürülebilirler. Bu jestlerin bazılarını bastırmak bazılarını ise, en açık biçimde ortaya koymak eğilimi vardır.

İkincil jestlerin pek çoğu esas olarak sosyal değildir. Çünkü bunlar bedeninin doğal ihtiyaçlarından kaynaklanan, vücudun rahatıyla ilgili hareketlerdir. Bütün bunları kendimiz için yaparız. Ancak bunları nasıl yaptığımız ve hangi duygusal süreçte olduğumuz da önemlidir. Bunların bazen karşımızdakilerce farkedilmesi hoşumuza gitmeyebilir. Bunun için fark edilmelerini istemiyorsak özel bir çaba harcamamız ve kendimizi kontrol etmemiz gerekir.

c. Jestler:

Beden dili olarak duyguların ifade edilmesinde veya yansıtılmasında jestler; bireylerin baş, el, kol, ayak, bacak gibi genel anlamda yüz hariç tüm beden hareket ve duruş biçimleridir. Bununla beraber başın hareketleri, tüm vücudun merkezi durumunda olduğu için ayrı bir başlıkta kendisine özgü bir jest olarak ele alınmaktadır. Kişilerin bedenlerinin el, kol, ayak, bacak gibi hareketleri gözlemlendiğinde onların içinde buldukları psikolojik durumlar anlaşılabilen, kişilerin iletişim sürecindeki etkinlikleri ve mesajı algılama durumları keşfedilebilmektedir. Ayrıca kişinin iletişim sürecinden ne derece etkilendiği de jestlerinden farkedilebilmektedir. Dolayısıyla

iletişimde önemli bir bilgi kaynağı konumundaki jestler bilinçli ve bilinçsiz kullanılmaları halinde bariz farklılıklar sunacaktır.

Jestlerin; yani el, kol, ayak ve bacak hareketlerinin başarılı ve sağlıklı bir iletişim için kullanılmasına ihtiyaç vardır. Yani sözlerin, düşüncelerin, anlatılanların jestlerle pekiştirilmesi ve desteklenmesi gerekir. Jestler hiç kullanılmadığında iletişime etkisiz bir beden dili hakim olacak, bu da iletişimi monotonlaştıracaktır. Ancak jestlerin kullanımında aşırı olunmaması da şarttır. Aşırı derecede kullanılan el, kol, ayak hareketi gibi jestler de iletişimde ilgiyi üzerine toplayıp dikkat dağıtıcı ve iletişim kurmaktaki amaçtan uzaklaştırıcı olacaktır. Jestlerin doğru ve başarılı kullanılması soyut ifadelerin somutlaştırılması, mesajların vurgulanması ve anlatılanların kalıcılığı gibi önemli bir çok yarar sağlayacaktır.

d. Mimikler:

Beden dili olarak duyguların ifade edilmesinde veya yansıtılmasında mimikler sadece yüze ait ifadelerdir. İnsan bedeninin en çok dikkat çeken ve ifadeler yüklü yeri insanın yüzüdür. *Beden dilimizin de en belirgin ve kesin anlamları yüzümüzdedir. Bakar, güler, anlatırız. Bazen ise bakmaz, gülmez, anlatırız. Zihnimizden, gönümüzden silinmeyen, zengin anlamlarıyla içimizde derinleşen pek çok yüz vardır.*¹³⁵ Mimikler yüz ifadeleri olarak alın, kaş, göz, ağız, burun, dil ve dudaklar, çene, saç-sakal ve dolayısıyla yüz kaslarının da tamamını kuşatır. Ancak yüzde en çok dikkat çeken, en baskın mimikler iletişime biçim ve yön veren, anlam yüklü gözlerdir. İletişimin başarılı olması için birebir iletişimde her zaman vurgulanan husus, yüz yüze iletişim olup gözlere bakmaktır. Dolayısıyla karşıdaki kişiye yüzümüzün dönük olması veya olmaması, gözümüzle bakmamız veya bakışlarımızı kaçırmamız farklı anlamlar yüklüdür. Mimiklerimizle neşe, hüznün, kırgınlık, öfke, heyecan gibi pek çok duygunun anlatımı yapabiliriz. Bu nedenle mimikler karşımızdakine bırakmak istediğimiz etkiye göre doğru ve başarılı kullanılmalıdır. Yüz yüze kurulan bir iletişimde kullandığımız yüz ve göz jestleri ile kurduğumuz göz teması sayesinde tüm sözlü veya sözsüz iletişim fonksiyonlarını gözlemlemek, karşı taraftaki tesirlerine vakıf olmak ve anlayıp anlamlandırmak mümkün olacaktır. Tüm bunlar iletişimin temel ögesi olan hem kaynak hem de alıcı kişi için geçerli kazanımlardır.

¹³⁵ Baltaş, a.g.e., s. 45.

1.3.7.4. Baş Hareketleri

Beden dili olarak duyguların ifade edilmesinde veya yansıtılmasında jest hareketlerinden birisi de başın hareketleridir. Başın yukarı, aşağı ve sağa-sola olan hareketlerinden söz etmek mümkündür. Bu hareketleri, ilişkilerimizde kısa süreli ama anlamlı pek çok mesajlar içerir. *Yanlara olan hareketi, kişinin kendisini belirli bir durumdaki yaşantıda algılayışı ve değerlendirişidir. Bunlar o yaşanan durumla ilgisini kurar ve tutumunu yansıtır. Aşağı-yukarı hareketi ise, kişinin diğer insanlarla ilgili durumunu yansıtan hareketleri içerir.*¹³⁶ Bir yandan insanın iç dünyasının yansımaları olarak anlatım jestlerini bir yandan da şematik jestleri oluştururlar. Baş jestlerini beden duruşunu merkeze alarak değerlendirmek daha doğru sonuçlar verecektir. Başın bu durumları iletişim süresince iletişimin içeriğini etkin olarak belirler ve aktarır.

Çok küçük hareketlerle bile oldukça önemli mesajlar veren baş hareketlerinin bazılarını örnek verecek olursak; Başın aşağıya doğru sallanma hareketi “evet”; yukarıya kaldırılması “hayır” anlamına gelmektedir. Konuşma esnasında başın daha yakın ve aşağıda durması karşımızdakinin dinlendiği ve yakın bulunduğu mesajı verirken, daha yukarıda durması ve uzak tutulması dinlenmediğini ve uzak bulunduğu mesajı verir.

1.3.7.5. Giyim – Kuşam ve Kişisel Bakım

İletişimde insanın fiziksel görünümünün etkisi son derece önemlidir. Beden dilinin karşılıklı etkileşim meydana getiren önemli faktörlerinden birisi de kişilerin giyim – kuşamları ve kişisel bakımlarıdır. Özellikle mesajların algılanması ve hedefin ikna edilmesinde önemlidir. Çünkü kişilerin kıyafeti ve giyim tarzı onların mesleği, geliri ve sosyal statüleri hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Giyim-kuşam insanın sözleri ve bedeni kadar beğenilerini, içinde bulunduğu anlık ve devamlı ruhsal durumları yansıtması yönüyle karşısındakilere mesaj vermesini sağlar. Bunun yanı sıra giyimde tercih ettiği şekillerle de kabul ettiği veya etmediği değerleri yansıtır. Yerine ve zamanına göre giyinmek kişinin çevresi tarafından karşılanmasından dinlenmesine, ortamda kabul edilmesinden ona biçilecek kıymete kadar pek çok sonucun başlangıcını oluşturur. Buna temiz, bakımlı ve düzenli giyinmek; açıklık kapalılık derecesi; rahat ve resmi bir tarza sahip oluşu; şartlara göre aksesuarlar (takı, bronz, amblem vb.) taşımak... gibi faktörleri de eklemek gerekir.

¹³⁶ Baltaş, a.g.e., s. 50.

Özentisiz,bakımsız ve alalâde giyinmek yada ortama ugun düşmeyen, abartılı ve aşırı gösterişli tercihlerde bulunmak ortamda yabancı kalmaya, iletişim kopukluğuna, yanlış davranışlar sergilenmesine, karşılıklı etkileşimde yanlış anlaşılmalara ve beklenilmeyen bazı muamelelere sebep olabilmektedir. Örneğin herkesin siyah renkte giyindiği bir ortamda bunu göz ardı ederek, yas tuttuğu kıyafetlerinden anlaşılan bu topluluğun içinde, kahkaha atılması, açık-saçık veya daha neşeli renklerde giyilmesi vb. oldukça yanlış bir davranış olacaktır. Çünkü gelenek olarak siyahlara bürünmek bir cenazenin habercisi olabilir. Bunun yanısıra saç, yüz, diş, el ve ayak gibi tüm bedenin temizliği ve bakımı da beden dilinde önemli izler taşımaktadır. Temizliği ve bakımı yerinde olmayan birisinin etrafına sunacağı görüntü ve vereceği rahatsızlık kendisiyle iletişimsiz kalınmasına kadar götürebilecek bir iletişim engelidir.

Bazı durumlarda kılık kıyafetler de davranışları etkileyebilmektedir. Kişi bir ortamda yapması gereken veya yapmaması gereken bir davranışı kendisini ona uygun hazırlamadığı için, kılık kıyafetinden etkilenecek farklılaştırabilmektedir. Örneğin resmi bir toplantıya resmi olmayan kıyafetlerle gitmek toplantı süresince kişinin ortamda rahatsızlık duymasına yada ortama uygun olmayan samimi davranışlar sergilemesine sebep olabilmektedir.

Günümüzde giyim-kuşam konusunda oldukça zengin bir çeşitlilik yaşamaktayız. Bu durum her ortama uygun şekilde giyinme gerekliliğini daha da güçlendirmektedir. Böylece hem kendimize gösterilecek hem de karşımızdakilere ve çevremize göstereceğimiz saygının, değer ve samimiyetin çerçevesini belirlemiş olmaktadır. Giyimimizin karşımızdakileri etkilediğini bilmemiz ve bu etkinin ne yönde olması gerektiğine dair önceden bilinçli bir kanımızın olması ve bu doğrultuda tecihlerde bulunmamız etkili ve başarılı bir iletişim için gereklidir.

1.3.7.6. Dokunma

Beden dili olarak duyguların ifade edilmesinde veya yansıtılmasında jest hareketlerinden birisi de dokunmadır. İnsanlar arasında yakınlık ve sevgi duyguları dokunma duyusu ve davranışıyla dile getirilir, gösterilir ve güçlenir. Bu gerek biyolojik gerekse de psikolojik olarak gelişimimiz için önemli ve gereklidir. Bunun yanısıra dokunma biçimlerimiz birbirinden farklı mesajlar verir. Her dokunma biçimi güzel ve olumlu duygularla ilgili olmadığı gibi, tek bir dokunma tarzı da farklı ortam ve şartlarda birden çok anlam yüklü olabilir. Örneğin, birisinin omzuna elimizi koymak bir yerde

destek vermek başka bir zamanda da üstünlük taslamak mesajını verebilir. Bir öğretmenin küçük öğrencilerinin başını okşaması ile büyük genç öğrencilerinin başını okşaması arasında büyük farklar vardır ki, küçük öğrenciler için bu bir yakınlık ve ilgi iken büyük öğrenciler için başın okşanması yerine sırtın sıvazlanması, tutum ve davranış olarak onlar üzerinde güzel etkiler bırakmasını sağlar.

1.3.7.7. Kişiler arası Mesafe

Mesafe, kişilerin duysal ve duygusal yakınlık ve güven anlayışları çerçevesinde iletişimde kullandıkları bir sözsüz iletişim ögesidir. Bu mesafe, iletişim sürecinde kişilerin hem birbirleriyle aralarındaki hem de iletişim ortamındaki uzaklık-yakınlıkları anlamındadır. Her birey kendisiyle dış dünyası arasına belli bir mesafe duvarı çeker. Bu mesafenin azlık-çokluk derecesi, kendisine yakın-uzak hissetmesiyle ilgilidir. Bu nedenle iletişimde kişilerarasındaki mesafe ilişkiler hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Bir yere tıka basa, birbirine değerek oturmak ve kolları dahi kımıldatmayacak kadar yer bulamamak insanın kaygılanmasına ve stresine yol açarken bir ortamda aşırı uzakta kalmak çok geniş mesafelerin araya girmesi de insanın oradan ayrı düşüp ortamdaki kopmasına neden olur. Bu bağlamda mesafelerin dereceleri vardır¹³⁷:

a. Çok Yakın Alan (Mahrem Alan, İçli - Dışlı Alan):

Bireye en yakın alanı ifade eder. Yaklaşık 15 cm.den cilt temasına kadar olan mesafedir. Bu alan ilk etapta eşlere, sevgililere ve aile üyeleriyle çok yakın arkadaşlara ayrılmıştır. Çünkü mahrem mesafe, kişilerin duygusal olarak yakın hissettikleri, samimi oldukları ve güven duydukları kişilere izin verdikleri bir mesafedir. Bu alan istenmeyen, sevilmeyen veya izin verilmeyen kişiler tarafından bilerek veya bilmeyerek ihlal edildiğinde bireylerde tedirginlik, gerginlik, sınırlılık gibi psikolojik sonuçlar doğabilir. Çok yakın alanı işgal edilen kimsenin; yerinde sallanma, parmak uçlarıyla yere hafif darbeler vurma, ayak sallama.. gibi bir beden diline girmesi sözkonusudur. Bunlar birer “çok yakınlaştın, rahatsız oluyorum” mesajıdır. Başarılı ve sağlıklı iletişimler kurmak isteyen kişiler bu konuda duyarlı olup mahrem alanı anlamsız işgal etmekten sakınırlar.

¹³⁷ Işık vd., a.g.e., s. 31, 32; Ergin vd., a.g.e., s. 143-153.

b. Kişisel Alan:

Özel işlerin görüşülmesine ve dostlara ayrılan, 45-120 cm'e uzanan bir alandır. Birbirlerini çok iyi tanıyan iki insanın kullanacağı, çok iyi arkadaş olduklarına ve özgürce hareket ettiklerine işaret eden bir mesafedir.

c. Sosyal Alan:

Sosyalleşme etkinlikleri için ayrılan arkadaşlar, tanıdıklardan ve çalışma çevresinden oluşabilen, 120-350 cm'e uzanan bir alandır. Bu alanda mekanların kullanılışı ve statülere göre tercihler dikkat çekmektedir. Önde, yüksekte veya sağda oturmak önemli ve yüksek bir statüyü simgelemektedir. Kendi içinde uzak ve yakın olmak üzere ikiye ayrılır. Yakın sosyal alan, kişisel olmayan ama yakın etkinlik alanıdır. Uzak sosyal alan ise, iki kişinin ancak iletişim kurabildiği belli türden uygulamaları gerekli kılan kişilerin kendi özel işlerini yapmaya da devam edebildiği bir sosyal alandır.

d. Genel Alan (Topluma Açık Alan):

Bireyin mikro alanı dışında kalan, en dış bölgesi konumundaki 4-8 m'ye kadar uzanan bir alandır. Kendi içinde uzak ve yakın olmak üzere ikiye ayrılır. Yakın genel alan, konuşmadan ziyade konferansa müsaade eden bir alandır. Bu alanın kendisine özgü ifadelendirmeleri kullanılmadığında iletişimin şekli değişir, mesajların algılanması güçleşir. Uzak genel alan ise, bireyin günlük hayatına girip çıkan sayılamayacak kadar çok yabancı kimselerin bulunduğu alandır.

e. Kritik Alan:

Bireyin mikro alanına girmemesi gerektiği halde giren, bu alana sadece girmekle yetinmeyip bireyin kişiliğini gerçekten tehdit edici unsurlar taşıyan kişilerin sebep olduğu alandır. Mesafe olarak, savunma mekanizmasının dirildiği, insan merkezli çevresine çizilecek 90 cmlik bir daire alanı ifade eder. Kişiye fiziki bir zarar verme eğilimiyle yaklaşılması kritik alanına girilme duygusu verecek, kişi tepkisel hazırlık içinde bulunmayı isteyecektir.

f. Kaçış Alanı:

Kritik alanın ötesinde bulunan; insan, hayvan ve her türlü canlı varlığın tehditkâr bir ihlal edicilikle etki ettiği alandır. Kızmış yada tepki gösteren tehditkâr bir tutum

içinde olan bir anne-babanın, öğretmenin, arkadaşın karşısında kişinin kaçması bu nedenle doğaldır.

g. Çalışma Alanı:

Bireyin mikro alanına dahil olan, kişisel alanıyla zaman zaman karıştıran bir alandır. Örneğin, bir öğrencinin çalışma alanı, masası, aynı zamanda onun kişisel alanıdır. Bu nedenle genellikle çalışma alanı durağan kalmaktadır. Bu nedenle iletişim sürecinde gerek çalışma ortamları gerekse eğitim-öğretim faaliyet mekanları kişilerin iştirakinin daha mümkün ve verimli olduğu, kendilerini rahat hissedebileceği bir şekilde düzenlenmelidir.

İletişim insan için vazgeçilmez bir eylemler ağı iken, sözsüz iletişimin bunun ne kadar önemli ve büyük bir kısmını oluşturduğu, çalışmamız için gerekli ve yeterli ölçüde yer vermeye çalıştığımız kadarıyla bile açıktır. Sözsüz iletişim de etkin kullanılması gereken ve öğrenilebilen bir iletişim olup bunu “*ne kadar algılmıyorsan o kadar gerçeksindir*”¹³⁸ sözü ile de pekiştirmek mümkündür. Sözsüz iletişim, büyük çoğunluğunu beden dili oluşturmakla beraber iletişim sürecindeki tüm unsurlarla ilgili olup oldukça geniş bir iletişim ağını ifade etmektedir. Özetle ele alırsak bazı iletişim bilimciler tarafından sözsüz iletişimin kullanımı konusunda dört boyut tespit edilmiştir.¹³⁹ İlki “*beden dili*” olup kişilerin bedenini iletişimde etkili veya etkisiz kullanması; ikincisi “*sesin kullanımı*” olup sesin iletişimde tonlu (alçak-yüksek) veya monoton (durağan-hareketli) kullanılması; üçüncüsü “*çevrenin kullanımı*” olup ortamın ve malzemelerin düzenli yerleştirilip kullanılması ile kişilerin iletişimde canlılığı; sonuncusu da “*zamanlama*” olup kişinin geç veya erken hareket etmesi, iletişimin doğru zamanda ve gerekli sürede gerçekleştirilmesi, olarak ortaya konulmuştur.

1.3.8. YAZILI İLETİŞİM

Yazı, insanın ve toplumların geçirdiği evrimlerin ve süreçlerin bir ürünüdür. Yazı ve araç-gereçleri insanın yaşamında gelişerek değişerek ve şekil değiştirerek süregelmektedir. Yazılı iletişim, sözlü iletişimin her türlü yazı araç ve gereçleriyle bir araya gelerek oluşturduğu bir iletişim türüdür. İnsanın zaman ve mekana bağlı bulunan ilişkilerinin sınırlarını genişleten, zaman ve mekan tasarrufu sağlayan ve bilginin

¹³⁸ Kaşıkçı, a.g.e., s. 27.

¹³⁹ Cihangir, a.g.e., s. 19;

kaybolmadan iletilmesini sağlayan iletişimidir. Bilgi ve deneyimlerin biriktirilmesinde, geçerlilik ve doğruluğunun kalıcı olmasında, kayıt altında tutma özelliği dolayısıyla sözlü iletişime göre daha güvenilir ve avantajlıdır. Ancak yazılı iletişim zaman alıcı olduğu ve geri bildirim imkanı sunmadığı için de dezavantajlıdır.

Yazılı iletişim; kitaplar, mektuplar, raporlar, afişler, gazeteler, makaleler vb. her türlü iletişim araçları ve günümüzde interaktif ağlar, internet, bilgisayar vb. araç gereçlerle de gerçekleştirilen yazılı mesajların tamamını içerir. Yazılı iletişim göndericinin hazırlaması, alıcının okuması ve yorumlaması gibi iletişim aşamaları düşünüldüğünde oldukça zaman alan ve gecikmeli kurulan bir iletişimidir. Buna rağmen kolay kontrol edilebilir, gözden geçirilebilir, ayrıntıların üzerinde daha kolay durulabilir ve tekrarlanabilir olduğu için tercih edilen bir iletişim biçimidir.

1.3.9. DİNLEME BECERİSİNE DAYALI İLETİŞİM

Dinleme davranışı da iletişimin kapsamında yer almakta olup sözsüz davranışlar içinde önemli bir yere sahiptir. *Sözsüz mesajlar içinde beden hareketlerinden sonra en güçlü etkiye vokal ifadeler yani sesler sahiptir.*¹⁴⁰ İletişime geçmiş olmak demek, bir amaca dayanarak karşımızdakine bir mesaj iletmek yada karşımızdakinin mesajına kapılarımızı açmış olmak demektir. Dolayısıyla bir mesaj alışverişi için birbirimize anlama sağlayacak motivasyon ortamı oluşturmalıyız. Bu da mesaj kanallarımızın açık olmasını gerekli kılar. Demek ki, etkili iletişim becerilerinin en önemlilerinden biri, başkalarının söylemek istediklerini dinlemektir. *“Dinleme, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bu düşünceler içerisinde belleğimizde saklanmaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir.”*¹⁴¹ *“Psikoloji literatüründe dinleme becerisi, temel olarak iki şekilde ifade edilmektedir. Birincisi, dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesidir. İkincisi de kişinin dinlemeye ilişkin tutumları onun dinleme davranışlarını etkilediği yöndedir.”*¹⁴² Dinlemek, karşımızdaki kişilerin değerlilikleri ve algılanıp anlaşılması hususunda son derece önemli bir beceri işidir.

İletişimin iletişim olabilmesi için, konuşmada var olan “karşılıklı” ilkesi etkin tutulmalı ve yaratıcı bir etkinlik içinde bulunan iyi bir dinleyici olmalıdır. Her ne kadar

¹⁴⁰ Cihangir, a.g.e., s. 18.

¹⁴¹ Ergin vd., a.g.e., s. 126.

¹⁴² Cihangir, a.g.e., s. 14.

kaynak konumundaki konuşan, alıcı konumundaki dinleyiciden daha etkinse de, dinleyenin edilgen olması iletişimi eksik kılar. Sözlü iletişimde nasıllı konuşanın rolü önemli ise dinleyenin rolü de o kadar önemlidir. İletişimin başarıya ulaşmasındaki en büyük pay, sadece birisinin değildir. Her ikisi arasındaki ortak bir temele dayanır. Bu durum da, her ikisi arasında mutlak bir etkileşimi gerektirir. Dinleme, iletişimde kişilerin birbirlerini açık bir şekilde anlamasında anahtardır. Karşıdaki kişinin sözlerini dikkatle ve ilgiyle dinleyerek davranışlarını gözlemlemek iletişimin özünü oluşturmaktadır.

Bir kişiyi ve onun dış çevreyi nasıl algıladığını anlamak için o kişiyi dinlemek gerekir ve herhangi bir söylemin tam anlamıyla anlaşılması için onun tamamını dinlemek şarttır. Ancak bir başkasını dinleyebilmek güç bir iştir. Çünkü dinlemek bir başkasına ilgi ve saygı duymayı, sabırlı, rahat ve empatik olmayı gerektirir. *Denilebilir ki, olumlu kişiler geliştirmede insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımada anlamada ve onlara yardım etmede en temel öge etkili dinlemedir.*¹⁴³ Fakat çoğu kimse karşıdaki kişinin ne söylemek istediğiyle değil kendi fikir ve düşüncelerini karşıdakilere aktarmayla ilgilenir. Hatta çoğu zaman bireyler, karşılarındakini kendi algı dünyasına göre anlamaya çalışmakta ve kendi algı dünyalarına uymayan uyarınları da reddetmektedirler. Bu da etkili iletişimin kurulmasını olanaksızlaştırmaktadır. Bu nedenle dinleme konusunun genelde ihmal edilen bir husus olduğu görülmektedir. Oysa iletişim esnasında karşıdaki kişiye verilen değer göstergesi, onu dinlemek için ayrılan süre ve dinleme biçimimizdir. Bu noktada, *insanın konuşmaya son derece istekli olduğunu ancak dinleme söz konusu olduğunda gereken dikkati göstermediğini veya göstermek istemediğini söylemek mümkündür.*¹⁴⁴

Karşıdaki kişiyi en verimli şekilde dinlemenin yolu, kişinin kendi içsel konuşmasını noktalamasıyla mümkündür. İçsel konuşmaya ne kadar dalarsa, karşıdakini dinlemeyi o kadar bırakır. Ayrıca en sık yapılan hatalardan birisi de, konuşmanın sonunu beklemeden, dinlemeden bölerek iletişimi kesintiye uğratmaktır. Bununla beraber mesaj ileten kişinin mesajı sunumu bittikten sonra alıcıyı da dinlemesi geri bildirim bölmeden alması gerekir. Farklı, eksik yada yanlış anlaşılmalardan pek çoğu dinleme eyleminin tam yapılmamasından doğmaktadır. Oysa gerçek iletişim, değerlendirme eğiliminden sakınarak ve diğerlerini anlamaya çalışarak dinlediğimiz

¹⁴³ Cihangir, a.g.e., s. 11.

¹⁴⁴ Cihangir, a.g.e., s. 13.

zaman meydana gelmektedir. İletişim sürecinde karşımızdaki kişinin ihtiyaçlarını yadsıyacak biçimde kendi ihtiyaç ve isteklerimizi ön plana çıkarmak onu anlamamızı engeller.

Kişiler dinleme becerilerini geliştirme konusunda yeteneklidirler ve buna ihtiyaçları vardır. Ancak bunun için bilinçli bir çaba harcamaları gerekmektedir. Nasıl ki konuşma becerisinin gelişimi için zaman ve emek harcanıp eğitimler yapılıyorsa dinleme konusunda da bunlar olmalıdır. Bu çabanın temelinde de konuşan kişinin sözünü kesmeden dikkatin kişi ve söyledikleri üzerinde toplanması gerekir. Bireyin iyi bir dinleyici olması demek, akılda tutma yetisinden ziyade onun süreçle ilgili olumlu bir tutumunun olduğudur. Bu doğrultuda dinleme bireyler arası bir beceri olarak ele alınmakta ve bireyler iyi dinledikleri zaman yeterli görülmektedirler. Öğretmenler öğrencilerini, anne babalar çocuklarını, yöneticiler çalışanlarını vb. iyi bir şekilde dinlediklerinde onların da dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlarlar. Etkili bir dinleme için aktif beceri gerekmektedir. Aktif beceri olarak gerçek dinleme; konuşanın düşünce ve duygularına kendimizi vermeyi, her türlü işimizi bırakmayı ve dikkatimizi ona yöneltmeyi gerektirmektedir. Fiziksel olarak aktif dinleme de; açık bir beden duruşunu, etkili göz temasını, karşıdakine dönük duruyor olmayı ve bedende rahat bir duruşu gerekli kılmaktadır. Çünkü dinlemeye istekli olunup olunmadığının göstergelerinden birisi de yine beden dilidir. Bunların yanısıra dinlemede “zaman” önemli bir öğedir. Dinlemede kopukluklar yaşamamak için dinlemeye başlamadan önce zaman ve mekan ayarlamalarının yapılması verimli sonuçlar sağlar. Eğer yeterince vakit yoksa taraflar uygun başka bir zamana sözleşmelidir.

Dinlemenin üç boyutu vardır ki bunlar¹⁴⁵; *ayırtetme, saygı gösterme ve pekiştirme*'dir. Sosyal etkileşim sürecinde bu üç boyut da hem iletişimin hem etkili dinlemenin temellerindedir. Dinleme şu hedefleri kazandırmak için, bilinçli gerçekleştirilmelidir: Öğrenmek, mantıksal ilişki kurmak, etkilemek, eğlenmek ve yardım etmek.

Etkin Dinleme

Etkin bir dinleme iletişim sürecinde dinleyenin, süreçte aktif olan göndericiye sadece duyduğunu değil doğru olarak anladığını hissettirerek gerçekleştirdiği bir dinlemedir.

¹⁴⁵ Cihangir, a.g.e., s. 15.

Böylece etkin dinleme için, karşıdaki kişiyi olumlu bir tutum içinde dikkatle dinlemek onun ne hissettiğini ve ne demek istediğini anlamaya çalışmak ve bunları açık bir şekilde özetleyerek ortaya koymak gerekmektedir. Böylece ortaya çıkabilecek yargılama, eleştirme, dileyicinin anlatılanları kendi bakışıyla değerlendirmesi gibi açık iletişimi engelleyici davranışlar ortadan kaldırılmış olur. Dolayısıyla dinleme kişinin bütün dikkatini vermesini gerektirir. Doğru gördüğümüz halde duymadığımız durumlar için ağır bedeller ödeyebilmekteyiz.

Dinlemenin etkinliği iletişim durum ve türlerine göre değişiklik arz etmektedir. Örneğin; empatik dinleme, eleştirel ve yargısız dinleme, katılımcı ve edilgin dinleme, yorumlayıcı dinleme, dikkatle dinleme...gibi.¹⁴⁶ Bunun yanısıra geri bildirim kullanılarak yapılan dinlemeler etkin kabul edilebilir. Konuşanın mesajlarının amacına uygun şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını göstermiş olması, dinlemeyi etkin kıldığı gibi dinleyicinin daha dikkatli ve aktif olduğunu da göstermektedir. Etkin dinlemede mesajı alan kişi de gönderen kadar etkin olmaktadır. Ancak buna konuşanın söylediklerini tekrar etmek girmez. Yeniden anlam katma olmalı ve konuşanın söyledikleri olduğu gibi kabul edildiğinden kendisini savunma ihtiyacı hissetmemelidir. Bu, dinleyicinin kendi duygu ve düşüncelerini askıya almasını gerektirmektedir.

“Etkin dinleme, dinleme sonundaki ortaya çıkan davranışları da kapsar. Bu nedenle dinleme sonucundaki sağladığı yarara bağlı olarak etkililiğini gösterir. Sonuçta yarar sağlamamış iyi bir dinleme, davranış kazandırmamış ve değiştirmemiş bir dinleme etkin dinleme olarak amacına ulaşamamış demektir.”¹⁴⁷

Etkin dinleyici; konuşana dikkatini vererek ilgi ve sabırla dinlemeli, önyargısız davranmalı, karşısındaki kişiyi anlamaya çalışmalıdır. Konuşana bazı anahtar sözcüklerin tekrar ettirilmesi ve yerinde, güzel ve doğru sorular sorulması etkin dinlemenin bir parçasıdır.

Özetle, iletişim-öğrenme süreci aynı zamanda aslında işitme-dinleme sürecidir. Mesaj bir kaynaktan kodlanıp çıkar, bu kod alıcı tarafından açılır. Mesajın niteliği kaynağın onu açık ve mantıklı bir biçimde ifade etme yeteneğinden etkilenir. Kodu açıldıktan sonra ise, alıcının mesajı anlamlandırma yeteneğinden etkilenir. İletişimin yeterliliği de, mesaj kaynaktan alıcıya geçerkenki işitme-dinleme sürecinden etkilenir. Dolayısıyla mesaj, alıcının dinleme becerilerinden yada bu becerilere sahip

¹⁴⁶ Cihangir, a.g.e., s. 35.

¹⁴⁷ Cihangir, a.g.e., s. 30.

olamayışından etkilenir. Alıcının düşüncesi, alınmaktaolan mesajın önünde gitmeli ve alıcı bu zaman farkını da bilgiyi kendisine mal etmede kullanmalıdır.

1.4. EĞİTİMDE İLETİŞİMİN YERİ VE ÖNEMİ

İlim ve teknik insanı oldukça etkilemiş fertlerin ve toplumların hayatında derin değişimler meydana getirmiştir. Haberleşme ve ulaşım vasıtaları basın ve yayın organları dünyayı âdeta küçülmüştür. Her türlü fikir, inanış, akım vb. kısa sürede, anında her yere ulaşabilmekte; farklı kültürler ve coğrafyalar karşılıklı oldukça önemli etkileşimler yaşamaktadırlar.¹⁴⁸ İnsan etkileşimle değişik özellikler geliştirerek toplumda bir birey olarak yerini alır. Katılımla getirdiğini etkileşimle geliştirerek yeni değerler oluşturabilir.¹⁴⁹

Bir sosyal yapı içinde iletişime ihtiyaç göstermeyen hiç bir iş yoktur. İnsan her türlü amacına iletişim kurarak ulaşabilmektedir. İnsanlar iletişim yoluyla gelişirler. İletişim kurma ihtiyacının en önemli sebebi insanın çevresini etkileme isteği ve buna bağlı tüm yaptıklarıdır. İletişim, insanların ve diğer kaynakların büyük ölçüde etkileşimine dayalı olan eğitim-öğretim alanında özel bir önem taşımaktadır. Eğitim de bir diğerini etkilemek içindir.

Eğitim-öğretim ortamında öğrenciler ve öğretmenler birbirleriyle sözlü, sözsüz, yazılı, dinleyerek vb. pek çok etkileşimde bulunurlar. Eğitim, bireyin gelişimine uygun ve eşgüdüm içinde yürütülmelidir. Dolayısıyla eğitim-öğretimin etkili olabilmesi, iletişim süreçlerinin iyi işletilmesine ve başarılı bir şekilde yürütülmesine bağlıdır.¹⁵⁰ Bu da; iletişimin, iletişim becerilerinin ve iletişim örüntülerinin iyi anlaşılmasını, öğrenilmelerini ve kullanılmasını gerektirir.

Eğitim konusunda, her alan ve her bakış açısı kendisini merkeze alarak ideal tanımını aramaktadır. Dolayısıyla eğitimin anlamı ve fonksiyonları hususunda tam bir görüş birliği olmamasına rağmen tüm tanımlardaki ortak noktalardan yola çıkılarak bir tanım yapılırsa; *“Eğitim; insanın bireysel, duygusal, düşünsel ve toplumsal yeteneklerinin kendisi ve toplum için en uygun düzeyde geliştirilmesi durumudur.”* Eğitim aynı zamanda, toplumsal ve çevresel koşullara sorgulamadan aynen uymak ve sürdürmek yerine toplumu ileriye götürebilecek değişimlerini de sağlayarak etkin

¹⁴⁸ Ayhan, Halis, *Din Eğitimi ve .Öğretimi*, D.İ.B.yay., 1.baskı, Ank., 1985, s. 55.

¹⁴⁹ Doğan, Tahsin, *Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber*, Seçkin yay., Ank. 2003, s. 29.

¹⁵⁰ Açıköz Ün, Kamile, *Etkili Öğrenme*, Eğitim Dünyası yay., 5.baskı, İzmir, 2003, s. 154.

bireyler yetiştirmektir.¹⁵¹ Eğitim sade bir ifadeyle çeşitli konularda bilgisi olan ve yetişkin olan insanların o konularda bilmeyenlere ve yetişmekte olan insanlara rehberliği esnasında yaptığı işin adıdır. Eğitim kapsamlı düşünüldüğünde ise, ruhun ve karakterin oluşumunu ve gelişimini sağlayıp ferde ve millete bütün değerleri kazandıran faaliyetler bütünüdür. Her neslin kendinden sonra gelecek olanlara, o güne kadar ulaşılmış gelişme merhalesini korumak ve yükseltmek niteliğini kazandırmak amacıyla verdiği kültürdür. Bir milletin yaşayış ve düşünüşe ait tüm değerlerini tarih içinde nesillerden nesillere geliştirerek aktarmak için yaptığı bir çok faaliyet vardır ki, hepsi eğitim faaliyetidir.¹⁵²

Eğitim bireyin maksatlı olarak belirli hedefler yönünde davranışlarını değiştirmesi; bireysel yeterliliklerinin çeşitli yönlerden birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak gösterilmesi olarak da tanımlanır.¹⁵³ Bu bağlamda eğitim, bireyin elde ettiği bilgilerin davranışları üzerinde etkili olması şeklinde anlaşılacağı gibi; bir bilgi aktarımı olmayıp aktarılan bilginin kişinin hayatında işlev kazanması sürecidir. Yani, bilginin yaşanılır hale gelmesi eğitimin amacını oluşturur.

“Dolayısıyla eğitim-öğretim sayesinde sağlığını koruyan, ekonomik hayatın gereklerini yerine getiren, boş zamanlarını değerlendiren ve toplumsal ilişkiler kurabilen bireyler yetişir. Böylece eğitimin bireydeki bazı sonuçları; kendisiyle ilgili bir kavrama ulaşmak, gerçeklerle karşılaşabilmek, yaratıcı bir şekilde sosyal ve ekonomik etkinliklere katılabilmek, kendini diğer insanların yerinde görebilme, düşünebilme ve değerlendirebilme aşamasına gelmesi demektir.”¹⁵⁴

Eğitim bir süreç ve sürekli bir oluşumdur. Eğitim, bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istenilir değişiklikler yaratma sürecidir. Önceki kuşağın birikimlerini yetişen kuşağa aktarma etkinliğidir. Gerçek yaşama yönelik olumlu davranış ve tutumlar geliştirmeyi sağlayan, olumsuzları azaltan bir süreçtir. Özetle bireye yaşadığı dünyayı kavratmak ve kendi kendine yeter hale gelmesini sağlamak için yapılan planlı ve plansız etkilerin tümüne eğitim denilebilir.¹⁵⁵ Eğitimin yüzlerce tanımı vardır ve yapılabilir; bunlar çok yaygın kullanılanlardır.

¹⁵¹ Çalışkan, a.g.e., s. 11.

¹⁵² Ayhan, a.g.e., s. 36-38.

¹⁵³ Kayaalp, İsa, *Eğitimde İletişim Dili*, Bilge Sanat yay., İst., 2002, s. 37; Alkan, Cevat, *Eğitim Ortamları*, Ank., 1979, s. 4.

¹⁵⁴ Doğan, a.g.e., s. 32, 33.

¹⁵⁵ Doğan, a.g.e., s. 27.

Eğitim toplumsal bir etkinliktir. Kuşaktan kuşağa, toplumdan topluma ve bireyden bireye sosyal yönden geçen davranışların öğrenilmiş şekillerinin nakil sürecidir. İnsan, toplumsal bir varlık olarak yaşamı boyunca sürekli başkalarıyla iletişim halindedir. Bu sayede hem kendisi hem de iletişim halinde olduğu diğer kişiler hakkında yeni bilgiler edinir. Bu bilgiler ışığında da hem kendisine yeni yapılar oluştururlar hem de çevresiyle iletişimleri sürer. Böylece her bireyin kendisine özgü yapılar oluşur. Bu yapıların, bireyin iletişim tarzının nasıl olacağını belirlemede önemli yeri vardır. İletişim tarzı, bireyin kendisini başkalarını ve dış dünyayı algılama tarzı ile yakından ilgilidir. Çevrenin iletişim tarzı da kişilere önemli bir referanstır. Bu nedenle, iletişim tarzının öğrenilen bir yönü de vardır.¹⁵⁶ Eğitimin toplumsal işlevlerinden birisi de iletişim becerisini geliştirmektir. Eğitim bireyin kendisini etkili bir şekilde anlatabilmesi ve başkalarını anlayabilmesi için iletişim becerilerini geliştirir.¹⁵⁷ Eğitim açısından iletişim kaçınılmazdır. Çünkü tüm yaşam olgusu bir bakıma “bilgi alışverişi” üzerine dayalı bir “iletişim” sistemidir.

Öğretme-öğrenme sürecinin kuşkusuz en önemli unsuru iletişimdir. Pozitif bir iletişimin olmadığı eğitim-öğretimde istenilen hedeflere ulaşmak mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla iletişim sürecinde öğretmenle öğrenciler, ders içerikleriyle araçlar, konularla yöntem-teknikler arasında bir örtüşme veya destek olmadığı müddetçe orada etkili bir öğrenmeden bahsetmek imkansızdır. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinde iletişim kriterlerine özen gösterilmesi zarûrdir.¹⁵⁸

Eğitimin temel malzemesi insandır ve eğitim insan merkezli bir çalışmadır. Dolayısıyla insanın değişkenliğine paralel olarak eğitim de verimli yada verimsiz hale gelmektedir. İnsanın anlaşılmasındaki zorluk onunla ilgili çalışmalara da yansımaktadır.¹⁵⁹ Bu nedenle insanla iyi bir iletişim kurulabilirse eğitim amaçlı çalışmalarda da bu durum aktif rol oynarsa, eğitimdeki hedeflerin yakalanması kolay ve mümkün olacaktır.

Eğitim aynı zamanda hızla gelişmekte olan bir teknoloji gibi kabul edilebilen, yeri ve zamanı olmayıp her an her yerde karşımızda durabilen bir olgudur.¹⁶⁰ Eğitim-öğretim sürecinde bilim ve teknoloji dünyasının verilerinin öğrencilere aktarılması, toplumun

¹⁵⁶ Ayhan, a.g.e., s. 38; Çalışkan, a.g.e., s. 30.

¹⁵⁷ Erdem, Ali Rıza, *Etkili ve Verimli –Nitelikli– Eğitim*, Anı yay., Ank., 2005, s. 43.

¹⁵⁸ Çalışkan, a.g.e., s. 30.

¹⁵⁹ Kayaalp, a.g.e., s. 38.

¹⁶⁰ Erdem, a.g.e., s. 4.

kazandırmak istediği değerlerin akademik bakışlarla verilir bireyleri sosyalleştirmesi ancak iletişim yoluyla.¹⁶¹

1.4.1. EĞİTİMDE ETKİLİ İLETİŞİMİ GERÇEKLEŞTİRMEK

“Etkili ve verimli – nitelikli – eğitim, bireyin daha ilk eğitimden itibaren olayları ve olguları sorgulamasını; yaratıcılığını geliştirmesini; düşünce, hizmet ve ürün üretebilmesini; araştırma ruhu kazanmasını; öğrenmeyi öğrenmesini amaçlayan bir eğitimidir. Eğitimde etkililik, madde ve insan kaynaklarının her birini en iyi şekilde kullanarak ve değerlendirerek eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede mümkün olan en iyi sonucun alınmasıdır.”¹⁶² Eğitimde etkili iletişimi gerçekleştirebilmek için; eğitim-öğretimi iyi eğitimcilere teslim etmek zarûrîdir. İyi bir eğitimci olabilmek de, iletişim sürecini çok iyi bilmekten geçmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde eğitimcinin; öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurması, öğrenciler arasında da sağlıklı iletişim kurulmasına rehberlik edecektir. Öğretmenler, öğrencilerin gözünde sıradan kimseler olmayıp; giyinişi, konuşması, tavırları ve kurduğu iletişim biçimleriyle örnek alınan insanlardır. Öğretmen ayrıca okulda, sınıfta ve bulunduğu ortamlarda eğitim yoluyla öğrencilerine iletişim becerilerinin kazandırılmasında da en etkili ve önemli rolü oynamakta ve model oluşturmaktadır.¹⁶³ Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Mesaj ders içeriği, ders kitabı, program içeriği veya öğretmenin sesi; kanal da öğretim süreçleri veya süreçte kullanılan araç-gereçlerdir. Öğrenci tepkileri ise dönütü yansıtmaktadır.

Eğitim-öğretim; öğretmenin, uyarıcılar ve öğrenme durumları oluşturarak amaçlar doğrultusunda öğrencilerin davranışlar geliştirmesine yardım etmesidir. Yani eğitim, öğretme-öğrenme sürecinde rol oynayan bir çok etkenin, öğrencide istenen davranışı sağlayacak şekilde bir araya getirilerek uygulanmasına dayanır; öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretmenin öğrencilere yaptığı düzenli etkilerdir. Öğrenme, yavaş veya hızlı tüm öğrencilerin öğrenebileceklerini temel alır. Her öğrenciye gerekli zaman verilir. Öğretimin gerçekleşmesi için; öğrenenin – öğretmenin – öğretilen şeyin, öğretim ortamının ve araç-gereçlerinin var olması gerekir. Bu öğelerin karşılıklı etkileşimi sonucu öğretim gerçekleşir. Bunun yanısıra süreçteki tüm faktörler;

¹⁶¹ Doğan, a.g.e., s. 128.

¹⁶² Erdem, a.g.e., s. 11-25.

¹⁶³ Erdem, a.g.e., s. 234, 235.

öğrencilerin bireysel özellikleri, aile ve çevre durumları, okulun tutumu vb. tümüyle öğrenmeyi etkileyen özelliklerdir. Etkili bir yaklaşımla bu özelliklerden yararlanılabilir ve öğrencinin yeni davranışlar kazanması sağlanabilir. Öğretim hizmetinin en önemli niteliklerinden olan her öğrencinin durumuna uygun öğrenme biçiminin seçilmesi, öğretimi etkili kılar. Öğretmenin öğrenci farklılıklarını gözetmesi, öğrencilere ders materyalini önceden ulaştırması, amaçları onlara iletmesi ve dersi anlamlı hale getirmesi vb. öğretimin kalitesini artırır.¹⁶⁴

Tüm bunlar bize göstermektedir ki, iletişim eğitimin hem başlatıcısı hem devam ettiricisi hem de sonucudur. Eğitim bir etkileşim süreci olarak iletişim ile bağlıdır. Yani eğitimin etkili ve verimli olabilmesi, iletişimin de etkili ve verimli olmasına; iletişimin etkili ve verimli gerçekleşmesi de bireylere iletişim becerileri kazandırılmasına bağlıdır, bunun en önemli yolu da eğitimidir. Eğitim ancak iletişim işlemiyle yapılabilen ve ancak iyi bir iletişim ürünü olduğunda öğrenmenin gerçekleştiği insanın temel faaliyetlerindedir.

1.4.2. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE İLETİŞİM

Öğretim ve öğrenim kavramları birbirinden ayrışması pek de kolay olmayan kavramlardır. Her ikisi de eğitimin içlemine oluştururlar. Öznelere etkinliğine göre belirginlik kazanmaktadırlar.¹⁶⁵ Öğretme; genel olarak öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması sürecidir. Önemli olan herhangi bir yerde ve zamanda, öğrenen-öğreten ve öğrenilen öğelerinin mevcut bulunduğu bunların birbiriyle etkileşimde olduğu faaliyetlerdir. Öğrenme ile birlikte kullanılmasının sebebi aralarında bir sebep sonuç ilişkisinin kurulmasıdır. Öğretme diye bir süreçten bahsedebilmek için öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Oysa birbirlerinden bağımsız olarak da gerçekleşebilirler. Öğretme olmadan öğrenme olabilir, öğretme olduğu halde öğrenme gerçekleşmeyebilir. Öğretme; öğretimden önce, sonra ve öğretim sırasında öğrenme olasılığını yükseltmek için kararlar alma ve uygulama sürecidir.¹⁶⁶ Bütün tanımlar etkili ve iyi öğretme süreçleri için yapılmış çabasıdır ve özünde, öğrenmeyi kılavuzlama ve gerçekleştirme vardır.

¹⁶⁴ Doğan, a.g.e., s. 69-163.

¹⁶⁵ Kayaalp, a.g.e. s. 40.

¹⁶⁶ Açıkgöz Ün, a.g.e., s. 12, 13.

Öğrenme bireysel bir etkinlik olarak kasıtlı veya kasıtsız formal ve informal eğitimde çoğu kez bir rehberin öncülüğünde bireyin çabalarıyla gerçekleşmektedir. Eğitimin merkezinde “eğitimi gören öğrenci” olmalı, öğretmen, program vb. öğrencinin öğrenmesinde kaynak ve rehber olmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim, bireysel özelliklerin dikkate alınarak bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır.¹⁶⁷

Öğretme-öğrenme süreci eğitimde yeniden yapılanmanın odağı haline gelirken bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, eğitim-öğretim ortamlarının (okulların) işleyişinde ve ders programlarının içerik ve sunumunda egemen anlayış durumuna gelmesi gerekmektedir. Bu bağlamda düşünülerek bakıldığında öğretme; öğrencilere bilgi aktarma olmayıp onların sebep-sonuç ilişkisi kurabilen ve kendi kendilerine karar alabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Öğrenme ise, daha çok kesif olmayıp tasavvur ve olgular yoluyla daha çok şeyi yorumlamaktır. Dolayısıyla öğrenme bilgi üretmektir. Öğrenme süreci, diploma almak için katlanılması gereken bir süreç olmayıp insanın doğal gelişiminin bir parçası olmalıdır. Bir eğitim ortamı, insana “kendisini gerçekleştirme” imkanı hazırlıyorsa, orada gerçek bir öğrenmeden bahsedebiliriz.¹⁶⁸

Öğrenme günümüzde, “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi” olarak tanımlanmaktadır. İletişimdeki kaynağın amacı da genellikle alıcının davranışını değiştirmektir. Zaten iletişimde, amacı mesajın içeriği olarak görmekten ziyade, kaynağın ve alıcının vermek istedikleri olarak görmek daha yararlıdır. Bu, iletişime yön verir, iletişim olgusunun etki ve başarısı amacın gerçekleşme oranı ile ölçülür. Öğretimi ve teknolojilerini bir bütün olarak düşündüğümüzde (öğretmen, öğrenci, kitaplar, hedefler, yöntemler, dersler, teknikler, derslikler...vb.) bütün bu elemanlar arasındaki iletişim konusuna değinmediğimiz takdirde “eğitim gerçekleşmiştir” dememiz mümkün olmamaktadır. Buna bağlı olarak, bir öğretmen için “iyidir, hoşgörülüdür, çalışkandır...” gibi nitelermelerde bulunmak ve bunlarla onu yeterli

¹⁶⁷ Erdem, a.g.e., s. 80, 81.

¹⁶⁸ Kayaalp, a.g.e., s. 158; Özden, Yüksel, *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, 2.baskı, Ank., 1999, s. 92.

görmek de iletişim sürecinde monadic (tekli) bir yaklaşım olup eğitim süreci bakımından yetersizdir. Oysa, iletişim sürecinde yer alan insanlararası ilişkinin önemsendiği dyadic (ikili) yaklaşım dikkate alınmalıdır. Çünkü bu yaklaşımla eğitim, “iyi öğretmen” ve “iyi öğrenci” modelini önerecek, bu ikisi arasındaki süreci barındıracaktır. Eğitimde ikili yaklaşıma dayalı hareket edilmediği takdirde öğretmen-öğrenci arasında oluşabilecek iletişime dair bir örnek verecek olursak; bilgi adına bilmenin tadını çıkartarak anlatan öğretmen öğrencileri derse katmayabilir, öğrenci bu iletişim biçiminde aracı bir amaç görmediği takdirde herhangi bir mesajla ilgilenmez, bu durumda öğretmen de öğrenciyi ilgisiz ve umursamaz olarak nitelerken öğrenci de öğretmeni anlayışsız ve pratik olmamakla suçlayabilir. Dolayısıyla bu bir döngü olarak sürüp gidebilir.¹⁶⁹ Oysa süreçteki ilişkiyi ve öğretme-öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasını hem öğretmenin hem öğrencinin dünyası etkilemekte; öğrencinin dünyasının da katılım aktivitesinde bulunması gerekmektedir.

Eğitim-öğretim ortamı (okul, sınıf vb.) içerisinde öğrenme, öğretmenle öğrenci ve öğrenciyle öğrenci arasında kurulan kişiler arası (bireyler arası) iletişimle gerçekleşir. Bireyler arası iletişimin en önemli özelliği de, eş zamanlılık ve dinamizmdir. Eş zamanlılık, süreçte hem kaynağın hem alıcının aynı anda olması; dinamizm ise, sürece tarafların etkin katılımıdır. Öğretmenin, öğrenciye katılım fırsatı tanınması ve gerektiğinde buna mecbur tutması; öğrencinin de, kendisine sağlanan öğretim durumunun öğeleriyle etkileşime ve öğrenme çabasına girmesi demektir. Katılımın doğrudan ve açık olarak gözlenebilir türden olması şart değildir. Sessiz ve hareketsiz ama zihinsel bir katılma da bu sürece dahildir.¹⁷⁰

Öğrenme olayı göreceli bir durumdur. Öğreten öğreticiliğinin öğrenene aynı şekilde ulaşmış olduğu düşüncesine sahip olur. Oysa, alıcı ile verici arasında konumsal farklılık gibi duyuşsal ve düşünsel farklılıklar vardır. Öğrenenin, öğreticinin uyarılarına yanıt vermesi, içinde bulunduğu gereksinim, duygu ve düşünce koşullarına göre şekillenir. Öğreten, öğrendiklerini belli bir çerçevede aktarmaya çalışırken mesaj ne kadar önemli olursa olsun, alıcı ihtiyaç duymuyorsa veya hazır değilse karşılık vermez ve öğrenmeden bahsetmek zorlaşır.¹⁷¹

¹⁶⁹ Ergin vd., a.g.e., s. 30-33.

¹⁷⁰ Ergin vd., a.g.e., s. 32.

¹⁷¹ Kayaalp, a.g.e., s. 158.

Bilginin yada mevcut verilerin öğrenciye kazandırılması amacıyla kurulan eğitim amaçlı iletişimde; öğrenmeyi öğrenmek ve öğretmek, dolayısıyla etkili ve verimli bir eğitim süreci için, etkili öğretmen ve etkili öğrenci önemli unsurlardandır. Öğrenmeyi öğrenme etkili öğrenci niteliklerini kazanmayı sağlama süreci olarak tanımlanabilir. Bu beceriyi öğrencilere kazandırmada en önemli faktöre de öğretmendir. İletişim teknolojisinin hızlı gelişimi sonucunda dünya küçülmüş, bir yerde meydana gelen bir olay, buluş, yenilik vb. anında diğer toplumlara ulaşmaktadır. Gelişmenin itici gücü bilgi üretimi de o kadar hızlanmıştır ki uzmanlar kendi alanlarını takip etmekte zorlanmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak yapılması gereken öğrenmeyi öğreten öğretmenler yetiştirilmesidir. Eğitim bilgi aktarım anlamadan, özümsemeden öğrenmeye dayalı bir okul programı değildir ve böyle de olmamalıdır.¹⁷² Öğrenmeyi öğrenme, edinilen bilgileri kullanmak suretiyle karşılaşılan sorunları çözmek için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilmektir. Bu, insana zekasını kullanarak düşünce yetilerini geliştirmeyi sağlar. Bu nedenle öğrenmeyi öğrenmek düşünsel bir etkinliktir. Aslında eğitim-öğretimin veya okulun yapacağı en önemli kazanım öğrenme isteğini oluşturmaktır.¹⁷³ Çünkü eğitimin verimli olmasının en önemli etkenlerinin başında “istekli olmak” gelir. Çünkü istenilen bilgiler çabuk öğrenildiği halde “istetlenen” bilgilerde aynı başarı elde edilememektedir.

Doğal olarak eğitim sistemleri, tüm sistemlerin değişimini etkilerken kendi yapısını da, sorgulayarak bu gelişmelere ayak uydurmuştur. Eğitim yöntem ve teknolojilerinde de bu anlamda değişimler yaşanmıştır. Bu hızlı değişimler eğitimin girdileri ve çıktıları arasında farklılıklar meydana getirmeye başlamıştır. Eğitim var olan bilgileri insan beynine depolayan işlevini terk etmiş yeni işlevi bilgi aktarmaktan çok bilgiye ulaşma yol ve yöntemleriyle ilgili olmuştur. Eğitim bireye, nasıl öğreneceğini öğrenmenin ve bilgiye ulaşmanın yollarını vermektedir. Bilgi toplumunun tüm verileri eğitim-öğretim ortamı (okul) kanalıyla bireylere aktarılmaktadır. Bu anlamda eğitim çalışanlarının en önemli sorumluluğu, eğitimin geliştirilmesi, sürekli atılım ve değişim içinde olmasını sağlamaktır. Eğer okul gerçek yaşamın bir kesiti bir bölümü olmayı başaramazsa çağa ayak durması mümkün değildir. Okul, insanı toplumdan girdi olarak almakta ve topluma çıktı olarak vermektedir.¹⁷⁴

¹⁷² Erdem, a.g.e., s. 122-125.

¹⁷³ Kayaalp, a.g.e., s. 159.

¹⁷⁴ Doğan, a.g.e., s. 318-320.

Eğitimsel amaçların gerçekleşmesinde öğretmenin özel bir rolü vardır. Genel itibariyle tüm eğitim-öğretim ortamlarının ders saatlerinin sonunda nihaî amacı, öğrenciyi belli amaçlar doğrultusunda yetiştirmektir. Bunun için de pek çok etkinliğe yer verilmektedir, verilmesi de gerekir. Eğitimsel amaçlara ulaşma; planlama, eğitim programlarının geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme vb. etkinliklerin amaca uygun düzenlenmesinin yanısıra eşgüdüm sağlanmasını da gerekli kılar. Öğretimin uygulayıcısı öğretmendir. Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretim ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Yani asıl olan, öğretmenin sınıfta oluşturduğu etkileşim ortamıdır. Bu durum pek çok geniş ölçekli proje araştırmaları ile de kanıtlanmıştır.¹⁷⁵ Öğretim sürecinin diğer öğeleri de etkililiğe tesir etse de, bunların arasındaki ve oluşturduğu durumların da öğretmenin öğretim sürecindeki öğretim ortamındaki rolüne bağlı olduğu açıktır. Çünkü süreci işleten kişi öğretmendir.

Öğrencilere eğitim programında öngörülen hedef davranışları kazandırmaya çalışmak öğretmenin amacı ve görevidir. Öğretmenin bir konu ile ilgili hedef davranışları öğrencilerine kazandırmaya çalışması ise, o konuyla ilgili olarak kendisinde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları öğrencisiyle paylaşması, başka bir söyleyişle bu davranışların öğrencilerinde de oluşmasını sağlamaya çaba göstermesi demektir. Oysa, davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, tutum, duygu, haber ve becerilerin paylaşılması süreci iletişim olarak adlandırılmaktadır. Öyleyse öğrenme, iletişim işlemleri sonucunda bireyde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşması anlamına gelmektedir.¹⁷⁶ Bu nedenle öğrenmenin iyi bir iletişim ürünü olduğu söylenebilir. Yeni öğrenmeler, yeni bilgi ve beceriler edinmeyle olacağından iletişim gerçekleşmedikçe öğrenme de gerçekleşmeyecektir.

Sınıf ortamında etkili bir iletişim gerçekleşebilmesi öncelikle kaynak konumundaki öğretmenin konuyu etkili bir şekilde öğretebilmesine ve öğrencileri ile sağlıklı bir iletişim kurmasına bağlıdır. Öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tek elinde görmesi tek yönlü iletişime yol açar.¹⁷⁷ Öğrenciler, bilgiyi ve doğruyu tek elinde gören tek yönlü iletişimi tercih etmiş öğretmenlerin doldurmayı düşündükleri boş kaplar yada depolar değildirler. Bu, öğrencilerin salt uysallıkla teslim olduğu ve öğretmenlerin

¹⁷⁵ Açıkgöz Ün, a.g.e., s. 20, 21.

¹⁷⁶ Ergin vd., a.g.e., s. 30.

¹⁷⁷ Erdem, a.g.e., s. 235;

yıgmacı baskıcı bir tutum takındıkları bir öğretme-öğrenme sürecine sürüklemektedir. Oysa sınıf içindeki iletişim süreci, öğretmenlerin de geribildirimlerle beslendiği, peşin varsayımlardan arındırılmış bir çok görüşün paylaşıldığı ve sonuçta herkesin bir fikir alışverişinde bulunduğu, yeni kanılara varmasına, doğrularını sınamasına, bunları değiştirmeyi düşünmesine veya devamlılığına çalışması gerektiğine ulaştıran bir süreçtir. Tüm bunlardan da anlaşılacağı üzere; sağlıklı bir iletişim ortamı için öğretmen-öğrenci çelişkisinin giderilmesi, her iki tarafı da diğeri gibi hissettirecek uzlaşmanın sağlanması gereklidir.¹⁷⁸ Böylece “öğrencinin öğretmeni” ve “öğretmenin öğrencileri” anlayışı yerini “öğrencileşen öğretmenler” ve “öğretmenleşen öğrenciler” anlayışına bırakacaktır. Öğretmenin öğrencileşebilmesi ve öğrencinin öğretmenleşebilmesi için, öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırmaya, öğrencilerle arasındaki ilişkiden başlaması, öğrencinin de sınıfta yaratıcı bir güç olarak bulunduğunu dikkate alması gerekir.¹⁷⁹

Eğitim sürecinde çift yönlü iletişim çok önemlidir. Sınıf içindeki öğretmen-öğrenci etkileşimi ve yüzyüze ilişkiler çift yönlü iletişimin kurulmasını sağlar. Bu nedenle iyi bir öğretmen, öğrencilerden gelen tepkilere-dönütlere göre nasıl öğrettiğini yada nasıl öğretmesi gerektiğini belirleyebilir. Sınıf ortamında öğrencinin soru sorması, öğrencinin uyuması yada esnemesi vb. davranışları birer dönüttür. Etkileşim birbirini karşılıklı etkileme sürecidir. Bu süreç sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Sınıf içindeki çift yönlü iletişim etkili bir etkileşime yol açar. Sınıf içi iletişim sadece mesaj alışverişi olarak görülmemelidir, bilgilerin öğretmen ve öğrenci tarafından yeniden ortaya konması olarak görülmelidir. Sınıf içi etkileşim sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkileri incelendiğinde her sınıfın öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyeceği bir atmosferi, iklimi bulunmaktadır. Sınıf iklimi, öğretmenin izlediği öğretim strateji yöntem-teknipleri ve iletişim sanatı ile yakından ilgilidir.¹⁸⁰ Eğitim ortamında iletişimin başarıya ulaşması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlı olarak değişebilmektedir.

Gelişen yeni öğretim-öğrenim anlayışında, öğretmen merkezli öğretimden öğrenci ağırlıklı düzene geçiş açıktır. Buna göre, öğretmen öğretimin yine vazgeçilmez bir öğesidir ancak üstlendiği rol yol göstericilik olup sınıf içi çalışmaları düzenleyip belli

¹⁷⁸ Ergin vd., a.g.e., s. 34, 35.

¹⁷⁹ Erdem, a.g.e., s. 236.

¹⁸⁰ Erdem, a.g.e., s. 235.

araç gereç ve yöntemleri kullanarak çevreyi düzenlemektir.¹⁸¹ Eğitim-öğretim ortamının havası; demokratik, kişilerarası ilişkileri aracısız, işbirliğine yönelik ve yapıcı olmalıdır. En etkili öğretmenin; sınıf içinde karşılıklı tartışarak, öğrencilerin öğrenme olayının içine aktif olarak girmeleriyle, “yaparak ve yaşayarak” oluşturduğunu ortaya koymuştur. *Sınıfta öğretmenin gözetiminde konuların ele alınması, irdelenmesi, tartışılması, öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini savunabilmeleri, eksik notların daha kolay sezilebildiği ve bu eksikliklerin giderilebildiği dikkate alındığında öğretmenin sınıf içinde daha etkili ve verimli olduğunu ve öğrenmenin de en iyi biçimde gerçekleştiğini rahatlıkla söyleyebiliriz.*¹⁸² Bu nedenle öğretmen-öğrenci iletişimde her iki tarafın da verici ve alıcı özelliğine göre aynı derecede etkinlik göstermesi sûretiyle; öğretmen bilgiyi yanlış anlaşılmaya imkan vermeyecek şekilde, öğrencinin de sahip olduğu gelişim düzeyini dikkate almak suretiyle öğrenciye aktarmalıdır. Öğretmen, iletişim sürecinde baskıcı bir tutum ve davranış yerine öğrencinin kendisiyle iletişim kurmasını sağlamaya imkan verecek demokratik bir tutum ve davranış gösterebilmelidir.¹⁸³ Çünkü eğitimde, otoriteye itaati temel alan bir yaklaşım yerine öğrenciyi merkeze alan bir düşünceye ihtiyaç vardır. Öğretmenin konuşma hakkı kontrolünü elinde bulundurması, öğrencinin ne zaman ve hangi konuda katılması gerektiğine karar vermesi ve tartışma konularını kendisinin seçmesi öğrenci katılımını azaltmakta, sınıf içi iletişim ortamını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmen beden diline dikkat etmek zorundadır. Öğrencileriyle girdiği iletişimde sözcüklerini daha anlamlı kılmaya çaba gösteren öğretmenin beden dilinin varlığını çok iyi kavraması ve onun büyük gücünden yararlanması zorunluluğu vardır. Öğretmen öğrencilerle sınıf içi iletişimde dinlemeye açık, dostça duygular, onay içeren beden dili sergilemelidir.¹⁸⁴

Eğitim-öğretim ortamında sevgi ve saygı ile duygu ve düşüncelerin paylaşılması da iletişim sürecinin bir parçasıdır. Eğitim-öğretim ortamında bahsi geçen tüm etkililik, verimlilik ve başarıların elde edilmesi için ve bunların gerçekleşmesinde rol oynayan faktörlerin en kaliteli şekilde kullanılabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin sağlıklı

¹⁸¹ Ergin vd., a.g.e., s. 84.

¹⁸² Erdem, a.g.e., s. 219.

¹⁸³ Erdem, a.g.e., s. 236.

¹⁸⁴ Erdem, a.g.e., s. 235.

birer kişilik geliştirebiliyor olmaları gerekmektedir. Bunun için, öğretme-öğrenme sürecinde sevgi ve saygı ile duygu ve düşüncelerin paylaşılması işe koşulmalıdır.

Gerek insan olarak gerekse de eğitim-öğretim bağlamında tüm ihtiyaçların karşılanmasında ve hedeflerin gerçekleşmesinde, öğretmen ve öğrencilerin öncelikle sosyal ve psikolojik yönden ihtiyaçlarının ve isteklerinin karşılanması gerekmektedir. Bunun en önemli ve öncelikli yolu ise; hayatın duygu ve düşüncelerin paylaşılması üzerine kurulduğunun bilincinde olarak bunun da ancak sevgi ve saygı üzerinde şekillendiğini bilmektir. Küçük yaşlardan itibaren ev ortamından çıkarak eğitim-öğretim ortamlarına (okullara) giren öğrencilerden yeni davranışlar geliştirmeleri ve kazanmaları beklendiği için, iletişim becerilerinin bireylere kazandırıldığı en önemli ve etkili yer de okullar olmaktadır. Dolayısıyla öğrencileri öğretme-öğrenme sürecinde etkililik ve iletişim konusunda şekillendiren de yine öğretmenlerdir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi de eğitim-öğretimle gerçekleşmektedir. Bu bağlamda; *“öğretmen öğrencinin özellikle acısıyla, sıkıntısıyla, korkusuyla ve kaygısıyla ilgilenmelidir. Bunların altında yatan nedenleri bulup kaldırmaya çalışarak ona yardım etmelidir. Bunu yapabilmek için sabırla dinleyebilmeli, kendi taşıdığı gücü ona aktarmalı, neşesini, becerisini, sevincini, erdemini paylaşmalı, üzüntülerini sıkıntılarını acılarını da saklamamalı, paylaşırken onu anladığı intibaini vermek için anlatmalıdır. Öğrencisine söz hakkı vermeli, konuyla ilgili bilgilerini de anlatmasını istemelidir. Bunların her biri sevgi olmadan mümkün değildir yada oldukça zor olacağından başarılı sonuçlara ulaşmak güçtür.”*¹⁸⁵

Sonuç olarak; eğitim-öğretim süreci kapsamında öğretme-öğrenmenin amaçlarının gerçekleşmesi ve sürecin etkililiği büyük ölçüde ortamda oluşturulan etkileşim düzeyine bağlıdır. Eğitim amaçlı iletişimde etkili ve verimli eğitim ancak sınıf içindeki iletişimin çift yönlü olmasıyla mümkündür ki, bu da eğitimde en önemli unsurların etkili öğretmen ve etkili öğrenci olduğunu göstermektedir. Sürecin işleyişinde rol alan tüm unsurlar (hedefler, yöntemler, kitaplar, derslikler, öğrenciler vb.) temelde süreci işleten konumundaki öğretmenin ortamdaki geçekleştirdiklerine göre şekillenmektedir. Öğrenci etkililiği de, öğrencinin öğretim durumunun öğeleriyle etkileşime girmesiyle ve öğrenme çabasında olmasıyla görülmektedir. Bunun yanısıra öğrenci kendisine tanınan imkan ve fırsatları değerlendirerek sürece etkin katılım göstermelidir. Eğitim-öğretim

¹⁸⁵ Erdem, a.g.e., s. 245.

sürecinin tüm amaçları öğrenme üzerine kuruludur ki, öğrenme ancak iyi bir iletişim ürünüdür. Yeni öğrenmeler; yeni bilgiler ve beceriler edinmeyle süreceğinden iletişim olmadan bunların varlığından dolayısıyla öğrenmeden de bahsetmek mümkün olmayacaktır. Eğitim-öğretimin amaç ve hedeflerine ulaşması için etkili ve verimli iletişim şarttır. Ayrıca iletişim becerilerinin kazandırılarak geliştirilmesi yine eğitimle mümkün olup etkili ve verimli eğitim için büyük önem taşımaktadır.

1.4.3. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE İLETİŞİMİN ÖĞELERİ

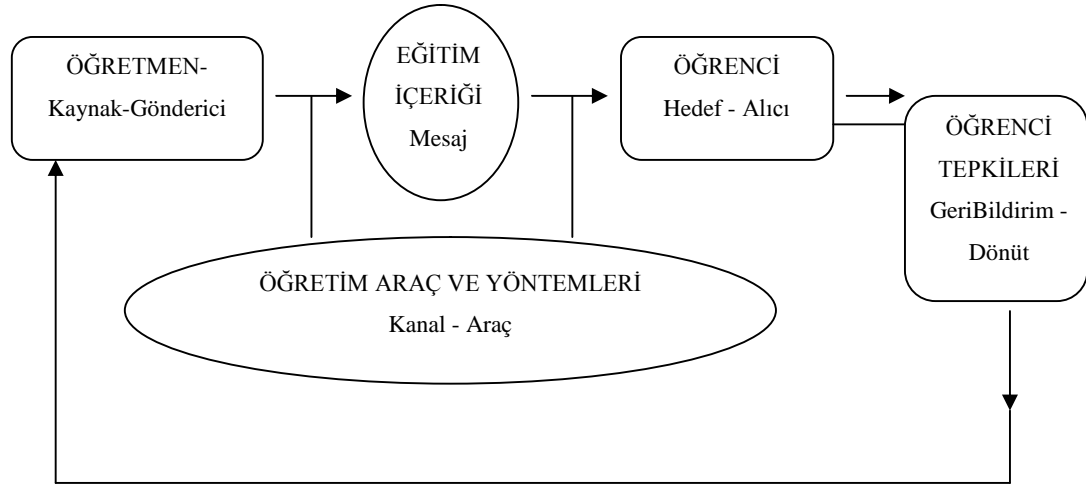
Öğretme-öğrenme, bir sistem olarak ortak bir amaç doğrultusunda etkileşimde bulunmakta olan bileşenler veya öğeler takımının yürüttüğü etkinlikler bütünüdür. Son yıllarda eğitim-öğretim, geniş toplumsal bir sistemin etkinliklerinden kabul edilmektedir. Eğitimin çekirdeğini ve özünü oluşturan öğretim ve öğrenim süreci, bir yapıya ve bu yapıyı oluşturan unsurlara sahiptir.

Yapısında öğretmenlerle öğrencilerin, eğitsel amaçlarına ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenlenişle paylaşımlarına dayalı bir iletişim süreci hakimdir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve gereksinimlerinin, yeterliliklerinin, olanaklarının; öğretmence eğitsel amaçların, araçların, düzenlenmesinin öğretmen kılavuzluğunda öğrenciyle beraber belirlenmesi bu yapının ve unsurları arasındaki ilişkilerin iletişimle olan bağı ve iletişim sayesinde sürmekte olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda eğitim-öğretimde iletişim, bu haber ve bilgilerin çok yönlü akımıdır. Öğretmenden öğrencilere, öğrencilerin birbirine, öğrencilerden öğretmene ve sonuç itibarıyla hepsinden çevreye, çevrelerinden hepsine yansıyan bir akım olarak kendisini öğretme-öğrenme sürecinin yapısında göstermektedir.

Dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinin işleyişinde iletişimin temel öğelerinin bir yer alışı söz konusudur. Bir süreç olarak iletişim ile öğretme-öğrenme sürecinin yapısı ve unsurları şekildeki biçimde bir benzerlik göstermektedir¹⁸⁶:

¹⁸⁶ Ergin vd., a.g.e., s. 31; Çalışkan, a.g.e., s. 32.

Şekil – 8 : Öğretme-Öğrenme Süreci ile İletişim Süreci Benzerliği



Şemada da görüldüğü gibi, sınıf içindeki iletişim sürecine bakıldığında; öğretmen kaynağı, öğrenciler alıcıyı, öğretmenin öğrencileriyle paylaşmak istediği düşünce, duygu ve becerilerin yer aldığı içerik mesajı; öğretim araç ve yöntemleri kanalı; öğrenci tepkileri dönütü ve ortamdaki uyarıcı etki eden çeldiriciler de gürültüyü yansıtmaktadır. Zaten son yıllarda yapılan bazı araştırmaların sonuçları bize, öğrenme ürünlerindeki değişikliği öğretmenin fiziksel niteliklerinden ziyade sınıftaki öğretme-öğrenme ortamının niteliğiyle açıklanmaktadır.¹⁸⁷ Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan bu temel öğelerin eğitim-öğretim açısından iletişim bağlamında ele alınması yararlı olacaktır:

1.4.3.1. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretmen (Kaynak)

İletişimin temel öğelerinin ele alındığı bölümde daha ayrıntılı anlatmakla beraber burada kısaca hatırlamak gerekirse, kaynak iletişim sürecini başlatan kişidir. Eğitim sürecinde bu kişi öğretmendir. Hedefleri doğrultusunda öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmeyi amaçlar. Öğretmen, öğrencinin gelişimini sağlayacak yaşantıları seçerek ve uygulayarak öğrenciye yardımcı olan kişidir. Kaynak mesajları alıcıya aktarırken ifade ettiği sözcüklerin kavramların cümlelerin ne anlama geldiğini beyin süzgecinden iyi geçirmelidir. Öğretmenin öğrencilerini etkileyebilmesi gerekir. Her şeyden önce demokratik, hoşgörülü, güler yüzlü ve sabırlı olmalıdır. Öğrenciye her şeyden önce bu mesaj verilmezse, öğretmenle iletişime geçmekte güçlük çeker.

¹⁸⁷ Ergin vd., a.g.e., s. 31.

Öğretmenler iletişim öğelerini ve bunları güçlendiren pek çok faktörü aynı anda kullanma ve öğrencilerine de isteklendirerek öğretme kapasitesini artırmalıdır.¹⁸⁸

Sınıf içindeki öğretmen de sosyal ve fiziksel çevresini kasıtlı olarak etkilemek için iletişim kurar. Öğretmenin iletişim becerisini artırmak amacıyla iletişim olgusunu çözümlerken öncelikle kendi kendisine şu gibi soruları sorması ve cevaplarını bulması gerekir¹⁸⁹:

1. Göndereceğim mesaj sonrasında ne olmasını bekliyorum?
2. Çevremi etkileme anlamında neyi başarmak istiyorum?
3. Gireceğim iletişim sonucunda öğretmen olarak öğrencilerimin neye inanmalarını, ne söylemelerini, ne yapmalarını istiyorum?
4. Psikolojik anlamda öğrencilerimde hangi etkiyi oluşturmak ve onlardan hangi tepkiyi almak istiyorum?

Bu ve benzeri soruları öğretme-öğrenme etkinliği öncesinde cevaplayan öğretmenlerin daha iyi ve verimli bir sürece girecekleri açıktır.

Eğitim sürecinde öğretmenin konumu öğrenciye rehber olmaktadır. Bilimsel bir disiplin çerçevesinde öğrenciye madden ve manen yol gösterici durumundadır. İdeal bir öğretmen, hayatın gerçeklerini idealize ederek hayatla ufku bütünleştirip öğrencinin realitelerin ötesine geçmesini sağlayarak ruhsal bir enginlik kazandırır.¹⁹⁰

Öğretmenler açısından iletişim kaçınılmazdır. Dolayısıyla öğretmenin iletişim tarzı, kendini ifade etme ve başkalarını anlamaya elverişli ise, gereksinimin giderilebilmesi, problemin çözümü mümkün olabilir. Eğitim sürecinde en etkin rolü üstlenmesiyle, ortaya çıkabilecek problemlerin çözümünde öğretmenlerin davranışları rol oynayacaktır. Öğretmenler, iletişim ve etkileşime yönelik taşımaları gereken niteliklerde yetersiz kalırlar, kendilerini geliştirmezler, bunların önemini farkında olmazlarsa eğitim öğretim faaliyetleri de bu düzeyde ilerleyecektir.¹⁹¹ Örneğin; iletişimin söz ile olan boyutu düşünüldüğünde, dilini iyi kullanamayan bir öğretmenin öğrencinin başarısına katkısı düşüktür. Öğretmen, sınıftaki herkes tarafından benzer veya aynı şekilde anlaşılacak şekilde konuşabilmelidir. Dili kullanmanın bir boyutu da, seslendirmedir. Öğretmen ne duyulması zor ne de anlaşılması güç düzeyde alçak ve

¹⁸⁸ Çalışkan, a.g.e., s. 32.

¹⁸⁹ Ergin vd., a.g.e., s. 29; Çalışkan, a.g.e., s. 32.

¹⁹⁰ Kayaalp, a.g.e., s. 161, 162.

¹⁹¹ Çalışkan, a.g.e., s. 30.

yüksek sesle konuşmamalıdır. İletişimin sadece söz ile olmadığı ve çok daha etkili olabilen kısa sürede sonuç getiren beden dili düşünüldüğünde, öğretmenin beden dilini başarılı kullandığında başarıya çok daha çabuk ulaşacağı açıktır. İletişimin en önemli ilk göstergesi göz teması kurmak, yüzyüze dönük bakmak, el-kol-yüz hareketlerini doğru ve başarılı bir şekilde kullanması vb. öğretmeni güçlü kılar.¹⁹²

Bunun yanısıra, eğitim-öğretimde gözlenebilen problemlerin sebepleri olarak yaygın bir şekilde araç-gereç eksikliği, programların yetersizliği veya eksiklikleri gibi olanaksızlıklardan söz edilmektedir. Oysa bir çok eğitim-öğretim ortamında, sınıflarda, okullarda imkanlar tam veya oldukça üst düzeyde olduğu halde, öğretmenler var olan araç-gereci amaca uygun etkili bir şekilde kullanmakta güçlük çekmektedirler. Üzerinde durulması gereken önemli nokta budur. Çünkü hazırlanmış bir eğitim-öğretim programı çok iyi olabilir. Ancak uygulama sırasında öğretmenin tutumu, onu farklı uygulaması ve bu tutumu sebebiyle değiştirebilmektedir. Örneğin, soru-cevap yöntemi uygulamasında öğretmenin soruları ultimatom verir gibi sorması yada dönüt alırken öğrenciyi kırarak biçimde davranması, yönetim etkililiğini düşürecek hatta yok edecektir. Böylece öğretmen asıl olması gerekeni değil, kendi uyguladığı programı etkili kılmış olacaktır.¹⁹³

1.4.3.2. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrenci (Alıcı)

İletişim sürecinde alıcı kısaca; gönderilen iletiyi algılayan, algıladığını ve anladığını gösteren kişidir. Öğrenci de öğrenme ortamında bazı ön öğrenmeler ve özelliklerle katılan ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesi beklenen kişidir. Alıcı konumundaki öğrenciler tarafından öğretmenin çeşitli kanallarla ilettiği mesajlar, duyu organları vasıtasıyla alınır, beyne gönderilir; önceden var olan veya sahip olunan bilgi ve becerilerle karşılaştırılarak yorumlanır. Öğrencinin tüm bunları yapabilmesi için öğretmenin mesajını, kanallarını ve iletişim unsurlarını öğrencileri göz önünde tutarak amacına uygun kullanabiliyor olması gerekir.¹⁹⁴ Eğitimde, eğitimcinin aktifliği kadar öğrencinin de bilinçli katılımına ihtiyaç vardır. Bu da bireylerin bilinçlendirilmesiyle mümkündür. Öğretim ve öğrenim eğitim için yeterli değil, onun bir parçasıdır.¹⁹⁵

¹⁹² Başar, Hüseyin, *Sınıf Yönetimi*, Pegem A yay., 5.baskı, Ank., 2001, s. 75.

¹⁹³ Açıkgöz Ün, a.g.e., s. 27, 28.

¹⁹⁴ Açıkgöz Ün, a.g.e., s. 33.

¹⁹⁵ Kayaalp, a.g.e., s. 161.

Öğretim sisteminin vazgeçilmez öğelerinden biri öğrencidir. Öğretim sürecine giren her öğrenci bir bireydir ve onlara böyle davranılmalıdır. Farklı biyolojik yapılaraya sahip olan ve farklı çevrelerden gelen bireylerin olaylara bakışları ve yorumlayışları tabii ki farklı olacaktır. Bu farklılıklar onların geçmişteki yaşantıları, öğrenmeleri, ilgileri ve yetenekleri vb. bir çok özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum, onların özelliklerinin nasıl geliştiklerinin ve nasıl öğrendiklerinin keşfedilmesinin zaruretini ve onlara ancak bunları bilerek yardım edilebileceğini göstermektedir.¹⁹⁶

Öğrencinin bir alıcı olarak iletişim bağlamında, öğretmen karşısındaki özellikle önem arzeden bazı durumları vardır¹⁹⁷ ki, bunlardan kısaca bahsetmek yararlı olacaktır:

- Zeka; insanların öğrenmelerinden karşılaştıkları problemleri çözebilmeye, okuduğunu anlamadan akıl yürütmeye gibi pek çok davranışlarına etki eden faktördür. Her bireyin kapasitesi de farklıdır. Öğrencilerin zeka farklılıkları öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin iletişim kurma düzeyine tesir etmektedir.
- Benlik; hem öğrenme ürünü hem de öğrenmeyi etkileyen bir faktördür. İnsanların kendilerini nasıl gördüklerini algı, duygu, düşünce ve tutumlarının tümünü oluşturur. Örneğin kişinin kendisini yetenekli görmesi, güçlü görmesi, beceriksiz görmesi gibi. Öğrencilerin hem kendi benliklerine dair hem de bakış açısı olarak benlik kavramları, öğretmenlerin kendileriyle kuracakları iletişimde etkili olabilecektir. Öğretmen öğrencileriyle iletişim kurarken onların kendilerini yetenekli görmesiyle görmemesi veya kendisine güven duyuyor olmasıyla olmaması arasındaki farkları göz önünde bulundurmalıdır.
- Yaratıcılık, yeni ve benzeri olmayan yapıcı özelliği bulunan geleneksel çizgilerin dışına çıkabilmek şeklinde özetlenebilir. Hayal gücü, bağımsızlıktan hoşlanma düzeyi, özgünlükten endişe etmeme durumları yaratıcılığı temsil edebilen bazı davranışlardır. Öğrencilerin bu yönleri ya açıktır yada ipuçları sunan bir durumdadır. Sevgi, güven ve özgürlük ortamı daraltılıp düşünce baskıcılığına girildiğinde yaratıcılıkları gizlenir körelir veya ölür. *Sınıf içi iletişim, sadece mesaj alışverişi olarak*

¹⁹⁶ Açıkgöz Ün, a.g.e., s. 33, 34.

¹⁹⁷ Açıkgöz Ün, a.g.e., s. 35-64.

*görülmemelidir. Bilgilerin öğretmen ve öğrenci tarafından yeniden üretilmesi ve yaratılması olarak görülmelidir. Sınıftaki öğretim-öğrenme ortamı, öğrencilerin yaratıcılıklarının açığa çıkarılabileceği bir süreç olarak görülmelidir.*¹⁹⁸

- Öğrenme Biçimleri, kişilerin nasıl öğrendiklerini ve nasıl öğrenmekten hoşlandıklarını ifade eder. Bu ruhsal, fizyolojik ve ihtiyaç duyma gibi bireylere özgü durumlara göre değişir. Öğrenciler, öğrenim biçimleri ile öğretim biçimleri arasında uyum olduğunda etkili öğrenmeden bahsedilebilir.

Sürecin önemli öğelerinden birisi olarak öğrenci de üzerine düşen görevi yapmalıdır. Nasıl ki iletişim sürecinde ikili yaklaşım verimli ise, bunda öğrencinin sorumlulukları da vardır. Hiç kimse bir başkası için öğrenme faaliyeti gerçekleştiremeyeceğine göre, kendi öğrenmesinden sorumluluk taşımak ve öğrenme sürecine aktif olarak katılma ihtiyacını hissedip sorumluluğunu yüklenmelidir.¹⁹⁹ Bu bağlamda öğretmenden beklenen davranışlar olduğu gibi, öğrencilerden de bunlara paralel davranışlar beklenmelidir.

1.4.3.3. Öğretim-Öğrenme Sürecinde Eğitim İçeriği (Mesaj)

İletişim sürecinde mesaj kısaca, alıcıya yönelik iletilmek istenen her türlü içeriğin oluşturulması ve sunulması sürecini kapsamakta olup; düşünce, duygu yada bilginin kaynak tarafından kodlanmış biçimi olarak, bir duygu ve düşünceyi aktarmayı isteyen kaynağın ürettiği sözel, görsel ve işitsel simgelerden oluşan somut bir üründür. Öğretim-öğrenme sürecinde mesaj da, kaynak konumunda olan öğretmenin, *öğrencilerinde amaçladığı davranış değişimini oluşturabilmesi için öğrenciye anlayabileceği ve çözümleyebileceği bir biçimde kodlayarak ulaştırdığı sözlü, sözsüz, yazılı vb. tüm içeriklerdir.*²⁰⁰

Öğretim-öğrenme sürecinde hedefler, öğretim süreci sonunda öğrencinin kazanması öngörülen özellikler, bilgi ve becerilerle öğrencilerin bunları edime dönüştürmesi esasına dayanmaktadır. Mesajlar da öğrencinin bu bağlamda yetiştirileceği konu alanlarını ifade etmektedir.

¹⁹⁸ Ergin vd., a.g.e., s. 39.

¹⁹⁹ Ergin vd., a.g.e., s. 38.

²⁰⁰ Çalışkan, a.g.e., s. 33.

Sınıftaki öğrencilerinde davranış değişikliği oluşturmak amacı güden öğretmene mesaj düzenleme konusunda verilebilecek bazı ipuçları vardır. Bunlar bir anlamda, mesaj düzenleme ilkeleridir²⁰¹:

- a) Bir malzeme ne kadar anlamlı ise, öğrenilmesi de o kadar kolaydır. Bu, görsel öğretim materyallerinin kullanımına verilmesi gereken önemi de içinde barındırmaktadır.
- b) En iyi öğretim somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilenenen bilinmeyene doğru gidendir.
- c) Öğrenme işlemine karışan duyu organları sayısı ne kadar çok olursa öğrenme o kadar hızlı ve iyi olur.
- d) Bir kavramın genişliğini göstermek, kuşattığı alanı ve anlamları anlatmak için çok sayıda örnekler sunmak gerekir.
- e) Öğrenilecek şeylerin özellikleri, birbirine göre algılanır. Yani, yeni öğretilecek bir bilgi daha önce bilinen bir bilgiyi kıyas ederek, misal göstererek veya kıstas tutarak öğretilebilir.
- f) İnsanın duyu organları uyarı beklemeksizin çok hızlı çalışmaktaysa da, algılama kişilerin seçiciliğindedir.
- g) Algısal tamamlama olarak ifade edebileceğimiz güçlü bir eğilim vardır. Bu, üretilecek iki boyutlu görsel öğretim materyalinde bilginin bir kısmını verip bir kısmını vermemek olarak kullanılabilir.
- h) Öğretim sürecinde, insanın öğrenmesini kolaylaştıran, hızlandıran, güçlendiren materyaller kullanıp geliştirilerek bunlar, insanın algılama yetisini tanımakla daha da verimli hale getirilebilir.

1.4.3.4. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğretim Araç, Yöntem ve Teknikleri (Kanal)

Bir iletişim sürecinde kanal kısaca, mesajın kaynaktan alıcıya ulaşmasını sağlayan ortam, yöntem ve tekniklerdir. Öğretme-öğrenme sürecinde de öğretmenlerin amaçları doğrultusunda öğrencilerine gönderdiği mesajları taşıyan yöntem ve teknikler kanaldır. Öğrencilerin istenilen davranışları geliştirebilmeleri için seçilen işlemler bütünüdür. Öğretme-öğrenme sürecinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden

²⁰¹ Ergin, a.g.e., s. 59-81.

oluşan çevre **ortamdır**. Belli bir yöntem yada aracın kullanılması ise **tekniktir**. Öğretmen, çok iyi yöntem ve teknik bilgisine sahip olmalı ve görsel-işitsel araçların hem kullanımını hem de fonksiyonlarını iyi bilmelidir. Kanal, mesaj olan sembol ve şifre çeşitlerini alıcının duyu organlarına ileten sözsüz ve sözlü iletişim teknikleri; her türlü öğretim aracıdır. Örneğin; müzik, teyp gibi, hareketsiz hareketli yansıtılan ve yansıtılmayan fotoğraflar, resimler; kroki, harita grafik, sergi çeşitleri; yazı tahtası, kumaş tahta, panolar, yazılı veya basılı her türlü öğretim araçları gibi.²⁰²

Öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşiminde, öğretmen öğrenciyi değiştirebilir konumda olmasından ötürü daha etkindir. Ancak, öğretmen açısından etkili olacak faktörler de, kullanılan öğretim yöntemleri, malzemeleri ve bunların nasıl kullanıldığı, hangi hızla uygulandığı ve bunların akışının nasıl yapıldığıdır. Eğitim-öğretim araçları, yöntem ve teknikleri bağlamında kanallar; sınıf içi öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretimsel zamanın önemli bir kısmını ve sınıfın düzeniyle dersin akışını oldukça etkileyen bir unsurdur. Günümüzdeki iletişim ve eğitim teknolojisi göz önüne alınırsa, öğrenme temeline dayanan eğitim sürecinde her türlü araç-gereç, yöntem ve teknik kullanılmalıdır.

1.4.3.5. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Dönüt-GeriBildirim

Bir iletişim sürecinde dönüt veya geri bildirim kısaca, alıcıdan kaynağa yönelen tüm tepkilerdir. Öğretme-öğrenme sürecinde de geribildirim karşılıklı olarak öğretmen ve öğrencilerin mesaj ve tepki iletilme sürecidir. Sınıf içi iletişimde öğretmen ve öğrenciler sürekli olarak birbirleriyle mesaj alışverişinde bulunurlar. Bu karşılıklı olan mesajlara ve verilen tepkiler geribildirimdir. Eğitim sürecinde geribildirim çok önemlidir. Çünkü hem öğrencinin ne kadar öğrenip öğrenmediğini hem öğretmenin hedefine ne kadar ulaşıp ulaşmadığını hem daha neler yapabileceğini hem de eğitim sürecinin başarısını ortaya koyan faktörlerdendir. Eğitim öğretim sürecinde geribildirim, öğrencilere uygulanan sınavlar olabileceği gibi derse katılım durumları, sınıf içi etkinlikler ve tartışmalardaki aktivitelerin vb. hepsini kapsar.²⁰³

Sınıf içerisinde öğrencinin performansının ve bununla ilgili eleştirilerin sorumluluğu öğretmene aittir. Bu sorumluluğu bütünüyle kimseye devredebilmesi mümkün değildir. Bu bağlamda, sınıfta karşılıklı bir iletişim sözkonusu olduğuna göre

²⁰² Çalışkan, a.g.e., s. 33.

²⁰³ Çalışkan, a.g.e., s. 33, 34; Ergin, a.g.e., s. 171-173.

öğretmen de gönderdiği mesajlarla ilgili olarak öğrencilerinden sürekli dönüt almaktadır. Bu dönüt, öğrencinin ne kadar öğrendiği hakkında bilgi verir, öğretmenin öğrencilerde istenen davranışları ne kadar kazandırabildiğini gösterir. Bunların paralelinde de öğretmene daha etkili olmanın yollarını aramasına işaretir. Öğrenci aldığı mesajlarla ilgili olarak dönütleriyle öğretmenini aydınlatmalıdır.²⁰⁴ Öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecinde dönütün işlevini anlamaları ve kendi performanslarını yükseltebilmeleri için ihtiyaçları olduğunu kabul etmeleri gerekir. Bu onlara hem eğitimin amaçlarından, öz eleştiri yapma becerisi ve gücü kazandırır hem de öğretmenlerinin onlar için yapacağı dönütlere hazır ve hazırlıklı olmalarını sağlar. Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine katılımları oranında öğrenme kalıcıdır. Bu katılım, öğrencinin soru sorması, cevap vermesi, düşüncesini söylemesi.. gibi onun dönüt aktivasyonlarını içerir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerden öğrencilere üç tür dönütten bahsetmek mümkündür²⁰⁵:

- a) Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme: Belli bir davranış grubunu öğrencilere kazandırmaya girişmeden önce öğrencilerde bu davranışların hangilerinin ne kadar olup olmadığını, kazanmaya ne kadar hazır olduklarını ve o ders için eğitim ihtiyaçlarını saptamak üzere yapılır.
- b) Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme: Öğretim sürdürülürken yapılan ve öğrencilerin önceden belirlenen davranışlara ulaşip ulaşmadıklarını, ulaşmadıysa nedenlerini saptamak ve ulaşabilmeleri için dersin tasarımında ve yürütülmesinde gerekli değişiklikleri işe koşmak için yapılır. Bu bir anlamda da bilgi vermeye yöneliktir. Öğrencinin yetişmesi ve eksiklerini, yanlışlarını gidermesini sağlamak içindir.
- c) Sonucu görmeye (Not vermeye) Yönelik Değerlendirme: Belli bir eğitim programının bitiminde yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme sonucunda öğretmen öğrencilerin önceden belirlenen davranışları ne ölçüde kazandıklarını saptar. Yeterince kazanılmayanlarla ilgili olarak eksiklikleri arayıp bulmaya ve gidermeye yönelir. Sonuç olarak güdülemeyi de amaçlar. Öğrencinin daha sıkı çalışması içindir.

²⁰⁴ Ergin, a.g.e., s. 189-190.

²⁰⁵ Ergin, a.g.e., s. 172.

Bunlar birbirlerini desteklemesi gereken dönütler olmakla beraber, en faydalısı biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik olan değerlendirmedir. Çünkü öğretim-öğrenme sürecini asıl oluşturan, sınıf içinde doğal olarak ve özenilerek gerçekleştirilen bütün iletişim etkinlikleri bu değerlendirmeye girmektedir.

Öğretmenlerden öğrencilere verilen her zaman olumlu yada olumsuz olması beklenmez. Hatta öğretim sürecinde özellikle olumsuz dönütler kullanılmak zorunda kalınabilir. Olumsuz dönütten maksat, yıkıcı bir dönüt olmayıp sadece eksiklik ve yetersizliklerin belirtildiği bir dönüttür. Yapıcı ve içten bir üslupla aktarıldığında başarılı ve iyi sonuçlar verecektir. Öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını ilk etapta olumlu yönlerini sonrasında da eksikliklerini ve yanlışlarını vurgulamalıdır. Öğrenciye yanlışları belirtildiğinde ve beraberinde doğrusu da söylendiğinde öğrenme daha iyi, kolay ve başarılı olur. Bu bağlamda etkili bir dönüt yapabilmek için de bazı nitelikleri kazanmalıdırlar²⁰⁶:

- a) Öğretmen vereceği dönütün etkili olabilmesi için, öğrencinin ortaya koyması gereken performansı dikkate alır. Bu, öğretmenin nesnel bakıp hareket etmesini de gerekli kılar.
- b) Öğretmen verdiği dönütlere karşı öğrencinin gösterdiği tepkilere duyarlıdır. Tepkisiz kalındığında dönütte ısrar edilmemeli, öğrencinin ya sıkıntı duyup duyarsız kaldığı yada güdülenip harekete geçeceği düşünülmelidir.
- c) İyi bir öğretmen dönütten önce kendisini benimsetir. İnanç ve içtenlikle verdiği sürece öğrencilerce kabul görülecektir.
- d) İyi bir öğretmen yapıcı dönütler vermeye özen gösterir. Öğrenciyi daha doğruya, daha iyiye ulaştırdığında yararlı olacaktır. Etkili dönütte, öğrencinin kişiliğine saygı gösterilmesi şarttır.
- e) İyi bir öğretmen çeşitli dönüt tekniklerine yer verir, gerektiğinde değiştirebilir. Etkili dönüt için kullanılan teknikler konusunda esnek olmak zorundadır. Tekniklerin önceden saptanmış basma kalıp olmamasına özen gösterilmelidir. Belli bir teknikle sunulduğunda eleştiriler geçerliliğini korur.

²⁰⁶ Ergin, a.g.e., s. 173-186.

- f) İyi öğretmenin vereceği dönüt öğrencinin gösterdiği performansa ilişkin zayıf ve güçlü noktaları kapsar. Dönütün bu kadar olması kafi olup uzun olması gerekmez.
- g) İyi bir öğretmen dönütlerini anlaşılır kılar. Hem eleştirileri hem önerileri açık seçik olmalıdır. Bu nedenle niçin başarılı olunamadığı ile daha başarılı olmak için neler yapmak gerektiği bir arada verilerek belirgin ve net olmalıdır.

1.4.3.6. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uyarıcılar, Çeldiriciler ve Gürültü

İletişimi engelleyen veya zorlaştıran, mesajın algılanmasını güçleştiren, mesajın işlevini yerine getirmesine mani olan her türlü duruma gürültü çeldirici veya iletişim engeli denilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde ve sınıf içi iletişim sürecinde iletişimi aksatan veya bozan, çeldirici uyarıcılar devreye girebilir. Öğrenciler yeni bir uyarıcıyla karşılaşabilirler. Duyu organları çevreden gelen uyarıcıların etkisi altında kalabilir. Bunlar çevresel olabilir, çok yavaş sesle konuşma, sınıfın çok soğuk olması veya sınıf içinde birilerinin bir malzemeyle oynaması, ortamda anlaşmayı zorlaştıran dışarıdan gelen veya içeride ortaya çıkan gürültüler gibi.²⁰⁷

Her eğitim-öğretim ortamı, sınıf, okul vb. toplumsal bir çevredir. Bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi sınıf ortamında da bireyler iletişim kalıpları, kurallar, normlar, insan ilişkileri, fiziksel koşullar vb. değişkenlerin etkisi altındadır. Her sınıfın da kendisine özgü çevresel özellikleri ve atmosferi vardır. Öğrencilerin öğrenmeleri bu ortam ve çevresinden etkilenir. Ortamın öğretme-öğrenme sürecinde iletişimi olumsuz etkileyerek öğrencilerin derse olan ilgilerini bozacak düzeyde sesli, hareketli veya sakin, durgun olması; sert veya samimi olması gibi durumlarda sürecin sağlıklı ve başarılı ilerlemesi mümkün olmamaktadır. Öğrencilerin disiplin bozucu davranışları birer çeldirici olarak ortamdaki iletişime olumsuz etki edebileceği gibi, buna mukabil öğretmenlerin de öğrencileri azarlaması, hakaret ederek sinirlenmeleri ve gerilmeleri sınıf ortamındaki disiplin ve düzenin normal olmadığını gösteren iletişim engelleri olabilmektedir. Öğrenci gelişiminin engellenmediği ama onlarla başa çıkıldığını gösteren gerekli olan sağlıklı disiplinin hüküm sürdüğü bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır.

²⁰⁷ Çalışkan, a.g.e., s. 33.

Öğretme-öğrenme sürecinde oluşan iletişim yapısı ve biçimi; öğrenci tutumlarını, kişiliğini, güdüsünü ve öğrenme hızını etkileyen bir etkidir. Bu yapı ve öğeleri düşünüldüğünde aslında eğitim-öğretim faaliyetlerinin basit bir sistem olmadığı, süreci oluşturan öğelerin ve etkenlerin birbirleriyle etkileşimlerinin öğretim ve öğrenimi nedeli etkileyip yönlendirdiği açıktır. Bu bağlamda öğretim sisteminin iletişim girdilerini; öğretmen, öğrenci, eğitim programı ve içeriği, öğretim araç-gereç ve yöntemleri, öğretmenle öğrencilerin iletişim içinde bulunuşlarını anlamlı kılan geribildirimleri ve ortamdaki gürültü veya iletişim engelleri öğeleri oluşturur. Öğretim sisteminin iletişim çıktılarını ise, özellikle öğrencide meydana gelen değişimler oluşturur. Örneğin öğrenciyle ilgili olarak benlik saygısı, denetim odağı, ilgi, yetenek, ön öğrenmeler, güdü, öğrenme biçimleri; süreçle ilgili olarak, dönüt/düzeltilme, bekleme süresi, katılım, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışları, sınıf yönetimi vb. birçok değişken öğretim sistemini ve bu sistemin ürünlerini etkileyerek ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretimde yer alan öğeler konu itibarıyla yeterli gelecek ölçüde ele alınmaya çalışılmıştır. Öğretimsel zamanın en etkin yöneticisi ve yönlendiricisi olan öğretmenlerin, tüm bu öğelerin bütünleşerek öğretimin ve öğrenme durumunun niteliği ve yeterliliğini geliştirenler olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla etkili iletişim konusunda başarılı ve verimli olmaları, iletişim yöntem ve becerilerini bilinçli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, etkili bir eğitimci/öğretmen olmak için iletişim eksenli bazı davranış modellerinin tespit edilerek eğitim-öğretim sisteminin işlevinin ve başarısının artırılmasına ihtiyaç vardır.

1.4.4. ETKİLİ EĞİTİMCİ / ÖĞRETMEN DAVRANIŞ MODELLERİ

Eğitim sisteminin işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ve etkili olabilmesi, sistemi işleten eğitimcinin/öğretmenin niteliklerinden, yeteneklerinden, becerilerinden, yeterliklerinden ve alanında uzmanlık düzeyinden etkilenmektedir. Eğitim-öğretimin temel taşı olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme gereksinimini karşılayabilecek nitelikte yetiştirilmiş olmalıdır. Çünkü hem çağın bilgi ve becerileriyle donatılmaları hem de bilgi toplumunda sadece bilgi aktaran bir öğretici değil, aynı zamanda bilgi kaynaklarına giden yolları gösteren, kolaylaştıran bir eğitim lideridir. “Bunun için eğitimcinin/öğretmenin bilgili olması tek başına bir anlam ifade etmeyecektir; bildiğini aktarabilme, onu öğrencide davranışa dönüştürebilme ve yaşantısının bir parçası haline getirebilme becerisine sahip meslek yetilerini de

kazanmış olması gerekmektedir. Tüm bunlar eğitimcinin/öğretmenin eylem yetenekleriyle doğrudan ilgilidir.”²⁰⁸ Öğretmenin, öğretmenliğinin işlevlerini yerine getirebilecek yetenek ve bilgi birikimine sahip olması; yeterliliğinin bulunması gerekmektedir. Ancak bu, etkili öğretmenlik için yeterli değildir. Etliliğin temelinde öğretmenin uygun araç ve yöntemleri, eğitimsel amaçları gerçekleştirebilecek biçimde kullanabilmesidir. Etkililik için yeterliliklerin olması ise mecburidir.²⁰⁹ Öğretmenlerin eğitim bilimlerindeki gelişmeleri izleyerek öğrendiklerini öğretme-öğrenme sürecinde hayata geçirebilmelerinde, bu süreci sorgulayarak araştırmalar yapıp sorunları tespit etmeleri ve çözüm üretebilmeleri onların meslekleriyle, meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle devamlı iletişim halinde olmalarını gerektirmekte olup, sonuç olarak da iletişimi ortaya çıkaracaktır.

Bu bağlamda eğitimci olmak/öğretmenlik bir takım kişilik özellikleri, meslekî nitelik ile yeterlikleri taşımayı ve eğitim-öğretim ortamındaki gösterilecek tutum ve davranışları yerine getirebilmeyi gerektirmektedir.²¹⁰ İdealize edilen bu özellik ve niteliklere ne kadar çok sahip olunursa, bunlar ne kadar iyi ve başarılı yerine getirilirse, eğitimcinin/öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi ve öğretme-öğrenme sürecinin verimliliği de o derece başarılı ve olumlu olacaktır. Ayrıca öğretici kişiliklerini en üst düzeye çıkaracaklardır. Bu sonuç da, bu gerekliliğin genelde eğitim-öğretimin kalitesinde özelde öğrencilerin yetişmesinde güçlü tesirlerini göstermektedir. “Öğretmenlerin ortamda sergiledikleri davranışların, öğrencilerin eğitsel düzeyleri üzerine etkisi çok büyüktür. Öğretmenler bunun bilincinde olarak bir yandan öğretmenlik etkinliğini güçlendirmeli bir yandan da öğrencilerin öğrenme gelişimine paralel olarak düzenlemelidir.”²¹¹

1. Eğitimcinin/Öğretmenin Kişisel Nitelikleri

- a) İlk olarak gelişmiş bir kişilikte bulunması gereken özellikler; açık düşüncelilik, dürüstlük, güvenilir olma ve diğer insanlara güvenebilme, sevecenlik, saygı duyma ve değer verme, sabırlılık, eleştiriye açıklık,

²⁰⁸ Ada, Sefa, “Öğretmenlik Uygulamasının Anlam ve Kapsamı”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı:3 / 9-15, 1991, s. 9.

²⁰⁹ Açıkgöz Ün, a.g.e., s. 103.

²¹⁰ Sezgen, Şefik, *Eğitim ve Öğretim İlkeleri*, M.E.B. basımevi, İst., 1986, s. 100, 101; Yörük, Döne vd., “Öğrenci Görüşlerine Göre Etkili Öğretmenin Özellikleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 183, Yaz/2009, s. 219-227; Oktar, İlhan vd., “Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 180, Güz/2008, s. 9-22; Doğan, a.g.e., s. 302; Açıkgöz Ün, a.g.e., s. 99-105.

²¹¹ Yörük, a.g.m., s. 221.

tutarlılık, saydamlık, esneklik, çalışkanlık, uyumluluk, problem çözebilme, üretkenlik ve gelişmeye açıklık vb. özellikler başlıcalarıdır.

- b) Her şeyden önce öğrenmeyi ve öğretmeyi sevmeli, öğrenmeye ve öğretmeye istekli olmalıdır.
- c) Mesleğini sevmelidir. Mesleğini bir zorunluluk nedeniyle değil, olumlu ve olumsuz yönlerini de benimseyerek yürütmelidir.
- ç) İnsan yetiştirme hedefinde olmalı ve böylece insanı tanıma konusunda ilgili davranarak kendisini yetiştirmelidir.
- d) Düşünen, kendisini geliştiren ve sorun çözen bir alışkanlığa sahip olmalıdır.
- e) Öğrencilerini severek onlara ve çevresine karşı ilgili, sıcak, coşkulu, neşeli, sevecen, gülyüzlü samimi ve hoşgörülü olmalıdır.
- f) Öğrencilerine saygı duyabilmeli ve onların da sevgi-saygısını kazanmalıdır.
- g) Öz güven sahibi olmalı ve öğrencilerine güvenmelidir.
- ğ) Sağlam bir ahlakî karaktere sahip, toplumun da kişilikli olarak vasfedebileceği özellikleri taşıyor olması gerekir.
- h) Sabırlı hareket edebilmeli, güvenilir ve esnek olmalıdır.
- ı) Öğrencilerini yüreklendiren, destekleyici ve teşvik edici bir konumda olmalıdır.
- i) Ruh ve beden yapısı bakımından sağlıklı olmalı; sade, temiz ve iyi giyimli olmalıdır.
- j) Öğrencilerine güven vermelidir.
- k) Çevresinde ve öğrencileri arasında kişiliği ve davranışları ile örnek teşkil etmelidir.
- l) Düzgün bir anlatıma sahip, açık, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanmalıdır.
- m) Tutarlı davranışlar sergilemelidir.
- n) Adalet anlayışı gelişmiş ve güçlü olmalı, öğrenciler arasında ayrıma, haksızlığa ve dokunulmazlığa meydan vermemelidir.
- o) Sınıf içinde ve dışında hatta özel sorunların çözümünde daima destekçi olduğunu öğrencilerine hissettirmelidir.

- ö) Özetle, okulda ve sınıfta olmaktan zevk duyan ve bunu öğrencilerine de yansıtan, işine önem veren ve saygı duyan, öğretmenliği kendisine meslek edinmiş ve bunun ötesinde yaşam biçimi haline getirmiş olmalıdır.
- p) Görünümü, konuşması, giyimi, derse gösterdiği itinası ve yaşam biçimi gibi konularda öğrencilere model ve örnek olmalıdır.
- r) Kişisel sıkıntı ve sorunlarını eğitim-öğretim ortamlarına yansıtmamaya çaba göstermelidir.

2. Meslekî Nitelikleri ve Yeterlikleri

- a) Etkili bir eğitimci/öğretmen olabilmesi için özel alan bilgisi ile genel kültüre sahip ve pedagojik yönden yeterli düzeyde eğitim almış olmalı; meslekî ve akademik yeterliğe sahip olmalıdır.
- b) Yeterli alan bilgisine ve ilgili materyalleri kullanma becerisine sahip, olmalıdır. Anlatacağı konuyu çok iyi bilmeli, bunların nasıl işleneceğini ve daha kolay nasıl kavratılacağı konularında kendisini yetiştirmiş olmalıdır. Alan bilgisine sahip olması tek başına yeterli olmayıp bilgisini en verimli şekilde öğrenciye verebilmesi önemlidir.
- c) Öğretmenlik formasyonu konusunda yeterli olmalıdır. Bunu meslekte tatbik açısından başarılı bir şekilde kullanabilmelidir.
- ç) Öğrencilerin belli bir konuda uzman olarak gördükleri veya kabul ettikleri öğretmenlerin anlattıkları daha çabuk kabul edilmeye hazırdır.
- d) Öğretmenlerin kendisi, alıcısına ve ileteceği konuya karşı tutumu sevmek yada sevmemek türünden olmamalıdır. Programında yer alan konuları objektif bir bakış açısıyla sunmalıdır.
- e) Alanıyla ilgili araç-gereç ve materyallerin kullanımına önem vermeli; öğrenciyi derste etkin yapacak her türlü tedbiri almalı, böylece onları konuya ve derse motive etmelidir.
- f) Sistemli olmalı, planlı çalışmalı ve çeşitli öğretim teknikleri kullanılmalıdır.
- g) Dersinde, öğrencilere neyi, niçin ve nasıl öğreneceklerini bildirmelidir. Onları derste ne öğreneceklerinden haberdar etmesi öğrencilerin öğrendikleriyle öğrenecekleri arasında ilişki kurmasını da sağlamalıdır.

- ğ) Anlattıklarını pekiştireç kullanarak örneklendirmeli, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamalı ve öğrencilerinden dönüt aldığı gibi onlara da dönüt vermeli, hatalı ve eksik davranışlarını düzeltmelidir.
- h) Konusuna hakim olarak dersi çok iyi ve zevkle işlemelidir. Bilgi, beceri, zeka ve tutumlarını en etkili bir biçimde kullanabilmelidir. Dersini monoton değil; hareketli, dikkat çekici olarak işleyerek esprilerle dersi renklendirmelidir. Sınıfta hareketli, canlı ve dinamik olmalıdır.
- ı) Öğrencileriyle işbirliği içerisinde olmalıdır.
- i) Mesleki ve genel kültürü kuvvetli olmakla beraber bunları gerekli yerde ve zamanda başkalarıyla, öğrencileriyle paylaşabilmelidir.
- j) Öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak yol göstermeli ve problemleri büyümeden çözmelidir.
- k) Profesyonel olmasından ziyade, öğrencileri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak yetenekli bir eğitimci olması önemlidir. Öğretmenler öğrencilerinin başarı güdü düzeylerini bilmelidir. Başarı güdüsü yüksek öğrenci ile düşük öğrencinin güdülenmesi birbirinden farklı olacaktır. Öğretmen bunların bilincinde hareket etmeli, dersine ve öğrencilerine özgün güdüleme stratejileri belirleyebilmelidir.
- l) Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte yetişmiş olmalıdır. Meslekleri hakkında yeterince bilgilenmeli, meslek yetilerini keşfetmiş, kazanmış ve geliştirmiş olmalıdır.
- m) Eğitim sisteminin ve politikasının farkında olmalıdır.
- n) Öğrencilerinin duygu ve düşünceleriyle ilgilenmeye çalışan, onları doğru anlama çabasında olmalıdır.
- o) Hızla gelişen bilim ve teknolojiden yararlanmalı, alanıyla ilgili son gelişmeleri takip etmeli ve bu konuda öğrencilerini bilgilendirmelidir. Kendisini sürekli yenileyen, gelişmelere ve yeniliklere açık; eleştirebilen, eleştirilmeye de açık; düşünen ve soru soran bir düşünce yapısına sahip sınıfta demokratik davranmalıdır.
- ö) Öğrencilerine bilgiye ulaşmanın yollarını göstermeli; topladıkları bilgileri kullanabilmeyi, analiz etmeyi ve yorumlamayı kendisi uygulayarak öğretmelidir.

- p) Öğrencilere yanlış bilgi vermemeli, bilemediklerini açık yüreklilikle söylemeli ve öğrencilerini bilmediği konularda yanlış veya eksik cevaplar vererek geçiştirmemelidir.
- r) Öğrencilere yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamalı ve bu doğrultuda da araştırmaya sevk etmelidir.
- s) Öğrencilerle gerek sınıf ve okul içerisinde olsun gerekse de dışarıda olsun olumlu ilişkiler kurarak iletişim halinde olmalıdır.
- ş) Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun bir öğrenme ortamı oluşturup düzenlemelidir. Bunu gerçekleştirecek bilgi ve beceriye de sahip olmalıdır.
- t) Öğrencilerin verimliliklerini ve performanslarını arttıracı düşünce ve davranışlar kazanmaları yönünde onları güdüleyebilmelidir.
- u) Öğretim sürecinde ödül ve cezayı doğru bir disiplin anlayışı içerisinde değerlendirmeli; öğrenciyi isyana yönelten yada içine kapanmasına sebep olan ceza anlayışından ve küçücük bir başarıda ödüllendirilmeyi bekler duruma getirecek ödül anlayışından uzak olmalıdır.
- ü) Öğretmen yapacağı sınav hakkında öğrencilerini bilgilendirmelidir. Değerlendirmede tarafsız ve nesnel olmalı, uygun ölçme tekniklerini kullanarak hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını objektif bir biçimde saptamalıdır.

3. Eğitim-Öğretim Ortamındaki Öğretmen Tutum ve Davranışları ile Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

- a) Öğretmenlerin kendisi, alıcısı ve ileteceği konu hakkında yeterli bilgi sahibi olması gerekir. Bunlara dair bilgilerini, gelişmeleri ve yenilikleri takip etmek gibi becerileriyle desteklemelidirler.
- b) Öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak ders öncesi iyi bir planlama ve hazırlık yaparak başlamalıdır. Derse gelişi, girişi, başlayışı ile öğrencilerin ilgi ve istek durumları birbiriyle örtüşmelidir.
- c) Dersini anlatma ve öğretmede monoton olmamalı, hevesli bir yapıya sahip olmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin anlatılanları takibi zorlaşır ve tek düzelik sebebiyle bezginlik ortaya çıkabilir. Öyle öğretmenler vardır ki, derse isteksiz katılmış öğrencileri bile, öğrencileri önemseyerek onlarla

bizzat göz temasıyla iletişim kurarak, güncel örnek ve hadiseleri dile getirerek, zaman zaman soru sorarak ve materyal zenginliği vb. çabalarıyla derse heveslendirirler.

- c) Öğrencileri derse, konuya ve öğrenmeye güdümelidir. Bunun için anlattığı konuları güncel yaşamla ilişkilendirmeli, olumlu davranışlarında ve öğretme-öğrenme etkinliklerine katılmalarında teşvik etmelidir. İyi bir iletişim için öğretmen; öğrencilerin rahatça konuşmalarını özendirir.
- d) Öğrenmelerini zorlaştıran zor soru sorma, ödevlerle sıkıştırma, utangaç öğrencileri ders içerisinde zorlama vb. davranışlardan kaçınmalı onları sıkmamalıdır.
- e) Öğretimin planlanmasında, öğrenci gereksinimlerini bilir ve temel alır. Amaç ve ulaşılabilecek hedefleri öğrencileriyle belirler.
- f) Zamanı verimli kullanır. Tartışmalara ve öğrenci etkileşimlerine zaman ayırır.
- g) Öğrenci-öğretmen iletişiminin öğretimdeki yerini bilir. Tüm davranışlarıyla öğrencilerinde olumlu tutumlar geliştirmeyi hedefler.
- ğ) Eğitimin etkililiğini öğrencide yaratılan olumlu davranış değişikliği olarak görür. Ve girdisini öğrenci çıktısını not olarak değerlendirmez.
- h) Öğrencilerinin eksiklerini değil başarılarını daha çok vurgular. Başarısızlıkları araştırıp nedenlerini bulur ve giderir. Öğrenciyi ders çalışmaya zorlamaz. Bunu onda gereksinme meydana getirerek sağlar.
- ı) Öğrencilere farklı yollarla yaklaşarak onlarla iletişim kurabilmeli bunda en etkin yol olarak da empati kurma yeteneğine sahip olmalıdır. Ayrıca, karşılıklı ve etkili iletişimin onların yaşantılarında yapacağı değişikliklerin yararına öğrenciyi inandırmalıdır. İletişimde karmaşık, anlaşılmaz, dolaylı yöntemlerden kaçınmalıdır.
- i) Öğretmen öğrencilerin kendisini dinlemesini nasıl arzu ediyorsa, bu beklentinin öğrencide de olduğunu bilmelidir. Öğrenci kendini dinleyen öğretmeni ve arkadaşlarını hissettiğinde daha da cesaretlenir. Öğretmenin, öğrenciyi dinlerken rutin olmayan hareketlerle onu onaylaması, ya da öğrencinin sözlerini tekrarlayarak “afetin / söylediklerin önemli” gibi mesajlar vermesi, öğrenci için özendirici bir yaklaşım olur.

- j) Öğrencilere karşı kırıncı, küçük düşürücü davranışlardan kaçınıp aksine yerinde ve zamanında yapacağı ölçülü bir övgü, objectif bir değerlendirme ile onu motive ederek çalışmaya sevkdebilmelidir.
- k) Öğrencilerine yansız davranmalı; baskı, şiddet ve zor uygulamamalı, hepsini bir birey olarak kabul ettiğini hissettirerek hepsine ulaşmalıdır.
- l) Öğrenciler genel bir bakış olarak öğretmenden korkarlar. Öğretmenler buna sebep olacak veya bunu pekiştirecek davranışlarda bulunursa daha da kötü sonuçlar meydana gelebilir, öğrenciler okuldan ve eğitim hayatından soğuyup uzaklaşabilirler. Korku düzeyleri göz önünde bulundurularak hareket edilmelidir.
- m)Sevgi ve saygı ortamında öğrencileriyle güçlü ve olumlu bir iletişim kurabilmeli; onlara değer vermeli, onlarla yakınlık kurmalı ve isteklerini cevaplayabilmelidir.
- n) Gerek sınıfta gerekse de okulda öğrencileriyle arkadaş gibi içten ve samimi ilişkiler kurabilmeli, onlar arasında ayırım yapmadan onları anladığını hissettirmelidir.
- o) Öğrencilerini çok iyi tanıma çabasında olmalı, onların özelliklerinin farkında olarak davranışlarını analiz edebilmeli, öğrenme süreçleriyle ilgili plan ve programları buna göre düzenleyebilmelidir. Öğrencinin zeka düzeyi, sağlık bilgileri, özel problemleri, aile durumu, toplum içindeki yeri, kişisel özellikleri, öğretmen tarafından bilinmelidir.
- ö) Öğrencilerin geleceğe yönelik davranışlarını yönlendirici etkiler bırakan bir rehberlik yaparak hayata hazırlanmalarını sağlamalıdır.
- p) Öğrenci psikolojisinden anlamalı, onların kişiliğini rencide etmemeli, düşüncelerine önem vererek kişiliklerinin gelişmesinde, şekillenmesinde yardım etmeli ve kapasitelerinin üstünde yüklemeler yapmamalıdır.
- r) Beden dilini anlattığı konularla bağdaştırarak kullanılmalı ve sınıfını gerek bilgisiyle gerek davranışlarıyla etkileyebilmelidir. Ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir biçimde kullanılmalı; bunun kendisinin farkında olarak geliştirmelidir.
- s) Vücut dili inandırıcı ve güvenlidir. Öğretmen vücut dilini iyi kullanmalıdır. Çünkü vücut, bazen dilden daha önemli iletişimi sağlar. Sınıf içi işleyişte

öğrencinin sürece katılımını esas almalıdır. İyi bir dinleyici olmalıdır. Öğrencilerin anlattıklarına önem verdiğini belli etmeli, onları dinlemeli ve değerlendirmelidir. Yani öğrencileri anlamak için çaba harcamalıdır.²¹²

- ş) İletişimde göz teması çok önemlidir. Öğrencilere bakmadan yapılacak anlatımlar etkili olamaz. Öğretmen bunu dikkate alarak konuşmalarını vücut diliyle desteklemelidir. Bunun yanısıra vücut diliyle söz uyumu yoksa öğretimde başarı sağlanamaz.
- t) Öğrencileriyle ders süresinde göz teması kuralı, onlara ismiyle hitap etmeli, onları yok sayarak ders işlememeli ve cezalandırmak amacıyla soru sormamalıdır.
- u) Öğrencilerine hitap ederken sen dili yerine ben dilini kullanmalıdır. “Sen dili gönderilen mesajlarda tek boyutlu yargılar içermektedir. Bu da kişilerde savunucu bir iletişime girme gereksinimi meydana getirir. Çünkü sen dilinde vurgu davranış yerine kişiliğe yönelik olmaktadır. Örneğin “her şeyi berbat ettin, ne kadar sersemsin.” gibi. Oysa ben dili karşıdaki kişinin davranışını ve bunun nasıl etki bıraktığını vurgulamaktır. Aşağılama, küçümseme, yargılama, suçlama vb. olumsuzluklar içermez. Kişi davranışıyla karşı karşıya bırakılmaktadır. Örneğin “sana güvenmiştim, bu davranışınla hayal kırıklığına uğradım, kendimi kötü hissediyorum.” gibi. Bu tür mesajlarda kişiye davranışlarıyla ilgili sorumluluklar yüklenmektedir.”²¹³ Bu üslup öğrencilere hatalarını kabul edip düzeltmelerinde yanlış davranışlarını değiştirmede yapıcı bir üsluptur. Bunun yanısıra öğrenci kendisini öğretmeni ve arkadaşları yanında sorumlu hissettiğinde bir birey kabul edildiğini görecektir, kendisine güven duyacak ve davranışlarına yön verecektir.
- ü) Öğretmenler okul ve öğrenci aileleriyle işbirliği içinde olmalıdırlar. Okul içi ve okul dışı sorunlar, faaliyetler, etkinlikler konularında öğrenciyle ilgilenen, bağımlı koparmayan onu yönlendiren en önemli kişiler öğretmenlerdir.

²¹² Doğan, a.g.e., s. 326.

²¹³ Erdem, a.g.e., s. 61, 62.

Öğretmen özelliklerinin her türlü ve her biri birbirinden bağımsız değildir, bağımlı olup birbirlerine etki etmektedir. Öğretmen-öğrenci arasında sıcak bir iletişim kurulabilmesi ve sınıfların iç dinamiğinin artırılması için öğretmenin bunların farkında olması ve gerekliliklerini de yerine getirmesi, öğretme-öğrenme sürecinin nasıl olduğunu belirleyen en önemli etkidir. Bu bağlamda etkili iletişim becerilerinin ve davranışlarının neler olduğu üzerinde durulmasına ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin ve dolayısıyla neslin başarılı olmasında, en güzel şekilde yetiştirilmesinde öğretmenlerin kaliteli yetiştirilerek profesyonel öğretmenlik yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için de hem öğretici hem de eğitici olmalıdırlar. Bu da hem mesleklerine dair konularda donanımlı olmalarını hem de eğiticilik yetilerini kazanmalarını gerektirir. Sınıf içi etkili iletişim öğretmenin başarısını artırır. Hatta öğretmenin başarısı demek büyük ölçüde sınıf içi iletişimindeki başarısına bağlıdır. İletişim gücünü ve yeteneğini iyi kullanan bir öğretmen öğrencileri en iyi etkileyen ve başarıya götüren öğretmendir. İyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisi sağlıklı bir iletişimle olanaklıdır. İyi bir iletişim, öğretmenin çabasıyla ve uzmanlığıyla sağlanır.

1.4.5. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE ORTAYA ÇIKABİLECEK ÖRNEK İLETİŞİM ENGELLERİ

İletişimin unsurları, öğeleri ve bunların başarılı bir şekilde kullanılmasını düşünecek olursak; bunlara uyulmadığında, öneriler yerine getirilmediğinde ve bazı nitelikler kazandırılmadığında karşımızda iletişim engelleri belirecektir. Sınıfta iletişim engeli olabilecek bazı faktörleri kısa da olsa ele almakta fayda vardır²¹⁴:

Öğretmen ve/veya Öğrencinin:

- İletişime girme amacını tam olarak anlayamaması,
- Bedensel yada psikolojik bir özre sahip olması,
- Temel (barınma, giyinme, yeme...vb.) ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması,
- Birbirlerine güvenmemeleri,
- Ortak yaşantı alanlarının az olması,
- Sevip sevilmemek ve sayıp sayılmamak,

²¹⁴ Ergin vd., a.g.e., s. 190-192.

- Güvenli bir gelecek garantisinin olmaması

Kaynak Olarak Öğretmenin:

- Öğrencilerini iyi tanımaması,
- Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmaması,
- Öğrencilerce güvenilir, inanılır ve çekici bulunmaması,
- Derse hazırlıksız girmesi,
- Mesajlarını öteki öğretim ortamlarına ve gerekli örneklere yer vermeden bol bol sözcükler kullanarak sürekli anlatıma dayalı biçimde sunmaya kalkması,
- Sözcüklerini seçerken öğrencilerinin geçireceği yaşantılarını dikkate almayıp anlamların karıştırılmasına hatta hiç anlaşılmayıp algılanmamasına sebep olması,
- Öğrencileri derse çekecek, katacak yöntem ve teknikleri kullanmaması.

Alıcı Olarak Öğrencinin:

- sınıfta bulunma amacının farkında olmaması,
- Kendisini bilerek sık sık dersin dışına itmesi, sık sık hayal kurması,
- İşlenen konularda kendisi için kullanabileceği bir çıkar, fayda ve zenginlik görmemesi,
- Öğretmenin mesajlarına tepkiler verme sorumluluğundan kaçması.

Öğretme-Öğrenme Ortamı Olarak Sınıfın:

- Oturma ve malzeme düzeniyle oturma yerlerinin rahatsızlık vermesi,
- Soğuk, havasız, rutubetli, pis.. vb. yüksek doz olumsuz etkenlerin varlığı.

Amaç ve Araç-Gereçlerin:

- Öğrenci düzeyine uygun olmaması,
- Görüntüyü veya sesi iyi vermemesi,
- Kullanılmayacak ölçüde bozuk olması,
- Hiç bulunmaması veya yeterli sayıda olmaması.

Öğretme-öğrenme sürecinde şartlar ne olursa olsun mutlaka en az bir öğretmen ve öğrenciler vardır ve bunlar tüm engellere rağmen iletişim kurmak zorundadırlar. Öyleyse iletişim engellerinin ortaya çıkması ve bunun bilinmesi, iletişimden

vazgeçmeyi yada sorumluluğundan kaçmayı değil aksine daha da etkili olabilmek için harekete geçirecek etkenler olmalıdır.

Sınıf içi iletişimde öğretmenden kaynaklanabilecek bazı iletişim engellerinden bahsetmek faydalı olacaktır²¹⁵ :

- Emir verme – Yönlendirme: “yapman gerekir..yapacaksın..yapmak zorundasın”. Öğretmenin bu tür iletileri korku ve aktif direnç meydana getirebilir.
- Uyarma – Tehdit Etme: “yapamazsın..ya yaparsan..yoksa!..”. Öğretmenin bu tür iletileri korku ve boyun eğme meydana getirebilir. Söz konusu sonuçların gerçekten meydana gelip gelmeyeceğini denemeye kalkışabilir. Sonunda kızgınlık ve gücenme oluşturabilir.
- Ahlâk Dersi Verme: “yapmalıydın..senin sorumluluğun..şöyle yapman gerekirdi”. Öğretmenin bu tür iletileri zorunluluk yada suçluluk duyguları meydana getirip öğrencinin durumunu daha şiddetle savunmasına yol açabilir.
- Ögüt Verme – Çözüm ve Öneri Getirme: “ben olsam..neden böyle yapmıyorsun?..bence..sana şunu önereyim..”. Öğretmenin bu tür iletileri öğrencilerin kendi sorunlarını çözmekten aciz olduğunu ima edebilir. Öğrencinin sorununu bütünüyle düşünüp değişik çözümler getirip seçenekleri denemesine engel olabilir. Bağımlılık yada direnme meydana getirebilir.
- Nutuk Çekmek – Mantıklı Düşünceler Önermek: “işte şu nedenle hatalısın..olaylar gösteriyor ki..evet, ama..gerçek şu ki”. Öğretmenin bu tür iletileri savunucu tutumları ve karşı koymayı kışkırtabilir, çoğunlukla öğrencinin ailesiyle iletişimi kesmesine ve artık dinlenmemesine yol açabilir. Öğrencinin kendisini yetersiz ve beceriksiz hissetmesine de neden olabilir.
- Yargılama – Eleştirme – Suçlama: “olgun düşünmüyorsun..sen zaten tembelsin..”. Öğretmenin bu tür iletileri yanlış değerlendirme anlamı taşıyabilir. Öğrencinin azarlanma korkusuyla iletişimi kesmesine neden olabilir.

²¹⁵ Erdem, a.g.e., s. 236-238.

- Övme – Aynı Düşüncede Olma: “çok güzel..hakkısın..”. Öğretmenin bu tür iletileri içtenlikten uzak bir manevra gibi algılanabilir, öğrencinin kendini algılayışı ile övme uygun değilse öğrencide kaygı meydana getirebilir.
- Ad Takma – Alay Etme: “koca bebek..hadi bakalım süpermen..”. Öğretmenin bu tür iletileri öğrencinin kendini değersiz hissetmesine yol açabilir. Öğrencinin benlik kavramı olumsuz etkilenebilir.
- Analiz Etme – Tanı Koyma: “senin derdin nedir, biliyor musun?..herhalde çok yorgunsun..aslında öyle demek istemiyorsun”. Öğretmenin bu tür iletileri tehdit edici, tedirgin edici olabilir, başarısızlık duygusunu uyandırabilir. Öğrenciye kendini korumasız kısıtlanmış hissedebilir. Öğrencinin yanlış anlaşılma endişesiyle iletişimi kesmesine neden olabilir.
- Güven Verme – Avutma: “aldırma..boş ver, düzeler..hadi biraz neşelen..zamanla kendini daha rahat hissedersin”. Öğretmenin bu tür iletileri çocuğun kendini anlaşılmamış hissetmesine neden olabilir, kızgınlık duyguları uyandırabilir.
- Sınama – Sorgulama: “neden?, kim?, sen ne yaptın?, nasıl?”. Öğretmenin bu tür iletileri öğrencileri sorulara genellikle hayır demeye, yarı doğru cevaplar vermeye zorlayabilir, öğrenciyi korku ve endişeye sürükleyebilir.
- Sözünden Dönme – Oyalama – Alaya Vurma: “daha güzel şeylerden konuşalım..sen neden dünyayı yönetmiyorsun?”. Öğretmenin bu tür iletileri yaşamın güçlükleriyle savaşmak yerine olaylardan kaçmak gerektiğini ima edebilir, öğrencilere sorunların önemsiz, saçma sapan ve geçersiz olduğu anlamını verebilir. Öğrencinin bir güçlükle karşılaştığında açık davranmaktan çekinmesine neden olabilir.

Eğitim bir iletişim süreci olup iletişim süreçleri de eğitimden izler taşımaktadır. İşlevde bulunan bir eğitim öğretim faaliyetinin dinamik doğası, istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi açısından öğretme-öğrenme etkinliklerinin sürekli değerlendirilmesini zorunlu kılar. Bu nedenle iletişim olmaksızın öğretmen eylemlerinden bahsetmek mümkün değildir. Etkin bir öğretme-öğrenme ancak etkili ve başarılı bir iletişim sürecine dayanmaktadır.

1.4.6. İLETİŞİMİN DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Eğitim, bireyin gelişme sürecinde genel kültür ve bilgilerle topluma uygun ve intibaklarını, ortak değerleri özümsemelerini, kişiliklerini geliştirmelerini sağlayan her türlü faaliyettir.²¹⁶ Bu faaliyetlerin bireylerin hayatlarında yer edinebilmesi de belli öğretim programlarına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretimin, iletişimden bağımsız olması mümkün değildir. Öğretim süreci; bilginin-içeriğin, kaynak-iletken durumunda olan öğretici tarafından hedef durumunda olan alıcı-öğrencilere aktarılması işlemidir.²¹⁷ İletişime eğitim açısından baktığımızda, klasik öğreten-öğrenen ilişkisi yerine her iki tarafın da iletişim sürecinde eşit olduğu, karşılıklı alıcı-verici ilişkisinin benimsenmesi esasına dayanmaktadır. Eğitim sürecine giren bireylerin ancak bu şekilde öğretim faaliyetlerinden akılcı ve kararlı bilgi edinmelerinin, fikir ve görüşlerini oluşturmalarının mümkün olduğu kabul edilmektedir.²¹⁸ Dolayısıyla öğrenme hedeflerini gerçekleştirme konusunda üzerinde en çok durulan husus, kazandırılacak hedef davranışa uygun metot ve tekniklerin kullanılmasıyla doğru ve etkin bir iletişim yolunun tercih edilmesi gerekliliğidir. Bu hem eğitim-öğretim faaliyetinde hem de takip edilecek metotlarda iletişimin aktif rol aldığını açıkça göstermektedir.

Bu bağlamda iletişimin eğitimdeki önemi ve rolü, dinin öğretilmesi-öğrenilmesi ve dinî değerlerin aktarılması, bireyler tarafından kazanılması hususlarında da ciddi bir yere sahiptir. Bu nedenle din öğretimi faaliyetlerinin klasik öğretim çabalarından ziyade, öğretilen konumundakilere yönelik olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde uyulması gereken doğru metotların tercih edilmesi ve etkin iletişim yollarının bulunması gerekmektedir.²¹⁹

Dinin kendisi, mesajlarının insanlar ve mensupları tarafından öğrenilmesi ve öğretilmesini bir vazife olarak ön görür.²²⁰ Dinin anlatılması ve öğretilmesi konusu, dinin hem din bilginleri ve din öğreticileri hem de mensupları tarafından gerek bilgilendirme ve öğretim faaliyeti olarak gerekse de nesilden nesile aktarma faaliyeti

²¹⁶ Cebeci, Suat, *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*, İz yay., İst., 2003, s. 75.

²¹⁷ Türkoğlu, Adil vd., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro yay., 2.baskı, Ank., 2002, s. 247.

²¹⁸ Gökçe, a.g.e., s. 147; Türkoğlu, a.g.e., s. 263.

²¹⁹ Cebeci, a.g.e., s. 76, 77.

²²⁰ Bkz. K. 2, 104; K. 16, 125.

olarak kendisini göstermektedir. Dolayısıyla bu öğretme ve öğrenme vazifesi aynı zamanda dinî bir sorumluluktur.

Toplumu dinî konularda aydınlatma görevi kendisine Kanunla verilen Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bu fonksiyonunu yerine getirdiği en önemli yaygın eğitim kurumu, Kur'an Kurslarıdır. Kur'an kursu, özel olarak din eğitimi ve öğretimi yapan ve öğretime konu olan İslâm dinini bir olgu olarak değil inanılan din olarak öğreten bir kurumdur. Bir eğitim sürecinde yer alan programlar, araç-gereçler, fiziksel imkanlar gibi tüm unsurlar ancak öğretmenle hayat bulduğuna, eğitim sürecinde işe yarar hale geldiğine göre; Kur'an kursları için de bu görev ve işlev öğreticilere düşmektedir.

İletişim kendisi sayesinde dünyanın yaşanılabilirliğini anlamlı kıldığımız ve bunu da başkalarıyla paylaştığımız bir süreç oluşuyla, din eğitiminin gayelerinden olan dinin dünya ve ahiret hayatını anlamlı kılması yönüyle örtüşmektedir. Yani, din eğitimi dinin gayelerini gerçekleştirirken iletişimi hem eğitim-öğretimin önemli bir etkeni ve yönlendiricisi olarak dikkate alınmalıdır hem de iletişim tekniklerinden, etkili ve başarılı bir din eğitimi faaliyeti yürütmede istifade etmelidir. Ayrıca din eğitiminde, iletişimin insanın her hal ve şartta çevresiyle ve bir başkasıyla ilişki içinde oluşu, sosyal ilişki, iletişim ve etkileşim olarak dikkate alınmalıdır. Dinî inanç, tutum ve davranışlarda birbirlerini etkilemeye açıktır. Bireylerin dine bakış açısı, olumlu-olumsuz keskin tavırları, içten-sıcak düşünceleri, sözlü-yazılı-nesnel ve duygusal olarak maksatlı veya tesadüfî olarak kurduğu iletişim durumuna göre de, din eğitimi alanına ciddi bir tesiri söz konusudur. Bu da onların dini temsil etme rolüne işaret etmektedir. Dolayısıyla, hayat tarzı olarak dine özendirici, olumsuz fikir ve davranışlardan da caydırıcı nitelikleriyle iletişimin din eğitimindeki güçlü yerini öğretim faaliyetine dönüştürmelidirler.

Bütün bunlar düşünüldüğünde din eğitiminin en önemli faaliyeti olan dinî konuların öğretilmesinde, öğreten konumundakiler mesajlarını, muhataplarının sosyo-kültürel ve gelişim özelliklerine uygun şekilde vermeli, muhataplarına da verilen iletilere geri bildirim fırsatı tanınmalıdır. Yani bir inanç, dinî bir tutum ve davranış kazandırılacaksa; bu konularda bilgi aktarımı yapılacaksa, öğreticinin etkili olabilmesi ve hedefine ulaşabilmesi ancak etkili bir iletişim şeklini kullanmasıyla mümkün olacaktır.

Din eğitim-öğretiminde yapılmak istenen, muhataplara dinî değerler doğrultusunda inanç, anlayış ve davranış kazandırılması olduğundan öğreticinin iletişim tarzının sadece –yukarıda anlatageldiğimiz gibi- etkin ve pedagojik bir iletişim olması yeterli olmayıp bunun yanısıra ikna edici bir iletişim üslubunu da barındırmalıdır. Bunda amaç, iletişim etkinliğinin muhatap üzerinde fark edilebilir ve gözlenebilir etkilerini tespit edebilmesidir. Bu nedenle de din eğitiminde aslında, öğreticilerin aktarmak istediklerinden ziyade hangi etkilerle ve araçlarla, nasıl aktardıkları çok mühim bir yere sahiptir.²²¹ Bu durum, öğretici-öğrenen ilişkisinde iletişimin, gönderici-alıcı konumlarındaki bireyler arasındaki etkileşim sürecini de göstermektedir.²²² Bu noktada din eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğreticilerin, iletişim tercihleri bakımından bir kaç konumda olmaları söz konusudur. Din eğitimi, eğitim-öğretim programları çerçevesinde örgün ve yaygın eğitim ortamlarında ve bununla beraber ailede yapılagelmektedir. Dolayısıyla her eğitim çabası, kendi konumuna uygun bazı iletişim üsluplarına sahip olmalıdır.

Örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri içerisindeki öğreticiler, verimli bir öğrenme ortamı ve kapasitesi sağlayabilmek için kendi iletişim becerisini dinî değerlere ve bunları aktarmasında gerekli olan pedagojik esaslara göre geliştirmesi gerekir. Bu şartlarda başarılı bir ortam oluşmaması hem eğitim sürecini ve beklenen sonucu hem de öğreticinin etkinliğini olumsuz etkileyecektir.²²³ Muhataplarla doğru iletişim, onlarda din konusunda olan veya olabilecek zihinsel ve ruhsal sorunları da önlemeye ilk ve önemli adımı oluşturacaktır. Bunun yanısıra öğreticiler, hem sözel, nesnel ve duygusal iletilerinin muhataplarıyla aynı anlamları taşımasında hem de bunları aktarmada kullanacağı iletişimin temel öğelerinde muhataplarıyla uyumlu olmasında iletişimi önemsemelidir. Bu eğitim faaliyetlerinde, aynı zamanda sosyal öğrenme de etkin olduğundan öğreticiler örnek alınan birer modeldirler. Dolayısıyla kendi kişiliklerinin ve değerlerinin tutum ve davranışlarındaki temsil durumunu göz önünde bulundurmalı ve iletişimde pek mühim bir yeri olan tutarlılık noktasına dikkat etmelidirler. Çünkü her iletişim birbiriyle uyumlu ve bağdaşık olmalıdır. Öğreticiler, muhataplarda bazen doğabilecek iç ve dış çatışmaların olabildiği bununla beraber isteklerle değerlerin ters düşebildiği durumların doğduğu zamanlarda, muhataplarla ortak yaşam durumlarını ön

²²¹ Cebeci, a.g.e., s. 77.

²²² Türkoğlu, a.g.e., s. 385.

²²³ Cebeci, a.g.e., s. 79.

planda tutarak iletişim kurmalıdır. Din eğitiminde öğreticilerin dini birliktelik duygusunu etkin ve başarılı bir iletişim için doğru şekillerde kullanmaları da hem kurulan iletişimin başarısı hem de eğitim faaliyetinin başarısı için pekiştirici olacaktır.

Genel olarak eğitimde olduğu gibi özelde din eğitim ve öğretiminde de iletişim sürecini oluşturan temel öğeler nazar-ı dikkate alınmalıdır. İletişimin amacına ulaşarak olumlu dinî tutum ve davranışlar geliştirilmesini sağlamosında bu unsurların önemli etkileri olacaktır.²²⁴ Kısaca özetlersek, dinin öğretilmesi sorumluluğu, pek de kolay olmayan ve üzerinde önemle durularak maharet isteyen bir öğretme işidir.²²⁵ İlk olarak dinin doğru ve iyi bilinmesi sonra aktarılacak muhatapların ilgilerini-ilişkilerini, inançlarını-duygularını, öğrenmeye olan yaklaşımlarını, zihinsel ve kültürel yapılarını hesaba katan bir iletişim tarzı bilmeyi ve uygulamayı gerektirir.

1.5. BİR DİN EĞİTİMİ KURUMU OLARAK KUR'AN KURSLARI

Kur'an-ı Kerim, Müslümanların kutsal kitabıdır. Her dinde o dinin kendi kutsal kitabı nasıl önemli bir yere sahip ise, İslâm toplumlarında da kutsal kitap olarak Kur'an'ın önemli bir yeri vardır. İslâm inancına göre Kur'an-ı Kerim, Allah'ın vahiy yoluyla son elçisi Hz. Muhammed'e gönderdiği son ilâhî kitap olup dinin temel kaynağıdır. Kur'an; tüm insanlık için mükemmel bir hidayet kitabı, yol gösterici, insanları karanlıktan aydınlığa çıkaran, inananlara her şeyi açıklayan, doğru yolu gösteren ve Allah tarafından indirilen ilahi bir rehberdir.²²⁶ Müslümanlar için Kur'an, yalnızca inanç ve ibadetlerle ilgili hükümleri değil; aynı zamanda insanların birbirleriyle olan ilişkilerini, ferdî ve sosyal hayatı düzenleyen; dinî, ahlâkî, hukukî, mâli ve sosyal hükümleri içermektedir. Bu nedenle İslam toplumlarında Kur'an okumasını öğrenmek ve öğretmek, okumak ve dinlemek, anlamak ve anlatmak hem ibadet, hem de dinî bir görev kabul edilmiştir.²²⁷ Kur'an'ın emir, tavsiye ve tasvirleri²²⁸; Hz. Peygamber'in telkin, tavsiye ve uygulamaları doğrultusunda²²⁹ İslâm'ın ilk yıllarından itibaren İslâm toplumlarında Kur'an'ın öğrenilmesi, öğretilmesi, ezberlenmesi ve anlaşılmasına büyük önem verilmiş ve bunun gerçekleştirilmesi için

²²⁴ Cebeci, a.g.e., s. 161.

²²⁵ Cebeci, a.g.e., s. 14.

²²⁶ Bkz. K. 2,97; K. 2,185; K. 6,114; K. 10,37; K. 12,111; K. 57,9.

²²⁷ Buyrukçu, Ramazan, *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma*, Fakülte Kitabevi, Isparta 2001, s. 25; Buyrukçu, Ramazan, *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*, D.V. yay, Ank., 1995, s.64, 65.

²²⁸ Bkz. K. 7,204; K. 3,4; K. 17,106; K. 8,2.

²²⁹ "Sizin en hayırlınız Kur'an öğrenen ve öğreteninizdir", Tecrid-i Sarfih Tercemesi, c. XI, s. 240.

ferdî ve toplumsal büyük gayret gösterilmiştir.²³⁰ Bu nedenle Kur'an öğretimi vahyin ilk gelişle başlamış, günümüze kadar kesintisiz devam etmiştir.

Kur'an-ı Kerim'i ve mesajlarını anlamak; ona uygun bir hayat yaşamak isteyen müslümanlar Hz. Peygamber'den günümüze kadar her dönemde Kur'an öğretimine büyük önem vermişlerdir. "İslâm tarihi boyunca din eğitiminde Kur'an eğitimi hep ön sırada yer almıştır. Kur'an okumanın İslâm tarihinde en önce teşekkül eden ilmî disiplinlerden biri olduğu bilinen bir gerçektir. İslâm eğitiminde ilk sırada yer alan bu disiplinin her devirde yerini koruması bize bu eğitimi veren müesseselerin İslâm eğitimindeki önemini de anlatmaktadır."²³¹ Bu önem Kur'an'ın eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için müslümanları çeşitli kurumlar ve müesseseler geliştirmeye sevk etmiştir.

İslâm'ın esasını Kur'an ve Sünnetin oluşturduğu inanç ve düşüncesi, müslümanları İslâm'ın anlaşılması ve yaşanmasının Kur'an ve Sünnetin doğru anlaşılmasına bağlı olduğu sonucuna götürmektedir. Bu bağlamda Müslümanların da dinini anlayabilmesi, emir ve nehyelerini öğrenip yerine getirebilmesi ve ibadetlerini doğru yapabilmesi için Kur'an'ı okuyabilmesi ve en azından dilden de olsa bir kısmını ezberleyebilmesi gerekir. *"Kitaplara İman"ın iman esaslarından olması, eğitimin; Kur'an'ın öğretilmesi, öğrenilmesi, anlaşılması, ezberlenmesi ve hayata geçirilmesi şeklinde programlanmasını ve uygulanmasını sağlamaktadır.*²³² Ayrıca bilindiği gibi Kur'an, Arapça bir kitaptır ve dili itibarıyla de tüm müslümanlar Arapça bilmediğinden okunmasının öğretilmesine ve öğrenilmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla Kur'an-ı Kerim metninin doğru bir biçimde okunabilmesi için Arap alfabesinin öğrenilmesi gerekir. "Kur'an'ın, tarihsel süreç içinde diğer Arapça metinlerden farklı olarak kendine özgü bir okunma biçiminin oluştuğu bilinmektedir. Türkler de ilk dönemlerden beri Kur'an-ı Kerim'i, Arapça'nın fonetik yapısı ve tecvit kuralları çerçevesinde ortaya çıkan bu kendine özgü okunuş biçimine bağlı kalarak okuya gelmişlerdir."²³³ Buna göre Kur'an'ı okunmak isteyenler, O'nun okunuşu ile ilgili teknikleri ve kuralları, uygulamalı bir biçimde öğrenmeli, Kur'an-ı Kerim'i doğru ve güzel okumalıdır. Tüm İslâm ülkelerinde

²³⁰ Hamidullah, Muhammed, *İslam Peygamberi*, İrfan Yayınları, c. II, s. 74.

²³¹ Baltacı, Cahit, *"Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kurslarının Yeri" Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, Ensar Neşriyat, İst., 2000, s. 15.

²³² Buyrukçu, a.g.e., s. 26.

²³³ <http://www.diyaret.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi---icerik-egitim-ogretim-programlarimiz-199.aspx>, "Kur'an Kursları Öğretim Programı", 27.12.2010.

eğitim-öğretimin her kademesinde; formal veya informal, örgün veya yaygın hemen hemen tüm eğitim-öğretim kurumlarında Kur'an öğretimine ağırlık verilmiştir.

İslâm'ın ilk yıllarında evlerde mescidlerde özellikle yetişkinlere yönelik olarak Kur'an'ın yüzünden usûlüne uygun olarak okumasını öğretmek, dini vazifelerin ve ibadetlerin yerine getirilmesi için bazı ayet ve sûrelerin ezberlenmesi, günlük hayatın getirdiği dinî inanç, ibadet ve ahlak kurallarına dair bilgilerin Kur'an metninden çıkarılarak kısa ve özlü olarak anlatılması şeklinde başlayan Kur'an öğretimi; İslâm'ın yayılması ve İslâm coğrafyasının genişlemesine paralel olarak ihtiyaç ve zaruretlere doğrultusunda diğer kültürlerle de karşılaşılması ve yeni yeni ilimlerin İslâm eğitim sisteminde yer almasından sonra, özel ihtisas "Dâr'ul Kurra , Dâr'ul Kur'an ve Dâr'ul Huffâz" mekteplerinde yüksek seviyede Kur'an ilimlerinin öğretilmesi ve tamamının ezberletilmesiyle devam etmiştir.²³⁴

Günümüzde, ülkemizde Kur'an öğretiminin kurumsal anlamda yapıldığı yerlerden birisi de Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kurslarıdır. "Kur'an kursları hemen hemen Cumhuriyet ile yaşıt olup Cumhuriyet dönemine ait özgün bir resmî kurumdur. Cumhuriyet'in ilanından sonra Kur'an öğretimi konusunun yeni bir yapıya kavuşturulmasıyla, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yönetiminde ve bu kurumla beraber Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimlerinde çalışması öngörülen Kur'an kursları, ülkemiz insanının ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak üzere oluşturulmuştur."²³⁵ Cumhuriyet tarihi boyunca zaman zaman hakkında tartışmalar doğmuş, üzerinde siyasi ve ideolojik polemikler yapılmış ve faaliyetleri konusunda molalar vermişse de günümüze kadar hiç kapatılmamış olan bir din eğitimi kurumudur.

Kur'an Kurslarının kuruluş, mâlî ve idarî yapı, çalışma yöntem ve esasları, eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetim ve denetimleriyle ilgili bilhassa ilk dönemlere ait yeterli ve güvenilir bilgi; geniş, düzenli ve sistematik bir araştırma yoktur. Kur'an kurslarıyla ilgili bilgileri *Diyanet İşleri Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunlar*la, bunlara dayanılarak hazırlanan talimat, genelge ve yönetmeliklerde elde edebiliyoruz.²³⁶ Kur'an kurslarının amacı, öğretim programları, öğrenci ve öğretmen gibi öğretim unsurlarıyla ilgili bilgileri de genelge, tamim ve yönetmeliklerden öğrenebiliyoruz. Kur'an kurslarının amacı, isteyenlere Kur'an'ın usûlüne uygun olarak okunmasının

²³⁴ Buyrukçu, a.g.e.2., s. 65.

²³⁵ Aydın, M.Şevki, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursları*, D.İ.B.yay., Ank., 2008, s. 33.

²³⁶ Buyrukçu, a.g.e., s. 38; Buyrukçu, a.g.e.2., s. 69.

öğretilmesi, ezberletilmesi; itikat, ibadet ve ahlâka dair lüzumlu bilgilerin kazandırılması şeklinde özetlenebilir. Öğrencilerin en az ilköğretim mezunu olmaları veya ilkokul öğrenim çağını geçmiş olmaları halinde Türkçe harflerle okur-yazar olmaları gerekmektedir. Kur'an öğreticilerinin ise, alanla ilgili belli ölçülerde ihtisas sahibi olup imtihanlara girebilmeleri için bazı şartları taşımaları gerekip seçimleri sınavla belirlenmekte ve İlm-i Kıraatten icazetli veya hafız olmaları gibi bazı şartları taşımaları gerekir. (12.8.1928 gün ve 6995 nolu “Cami Hademeleri Nizamnamesi” s.1146-1152; 22.4.1935 gün ve 2/2392 nolu “Cami Hademeleri Nizamnamesi” s.724-732).²³⁷

“Din eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili çalkantılı dönemlerde –ki bu belli aralıklarla sık sık yaşanagelmiştir– Kur'an kurslarında sayıca bazen azalma bazen artış görülmüştür. Eğitim öğretim aynı zamanda dinî bir görevdir, dolayısıyla cahillikten kurtulup aydınlığın gerçekleşmesi için bireylere önce dininin öğretilmesi gereklidir. Bu nedenle İslâm toplumlarında çocuklara çocukluk çağından itibaren Kur'an okumasını öğretmek, ilmihal denilen günlük dinî yaşayışla ilgili basit dinî, ahlâkî ve sosyal bilgileri öğretmek prensip edinilmiştir.”²³⁸ Din eğitimi üzerinde idâri ve siyâsi baskılar varken bile bu düşünce resmî veya gayri resmî, gizli veya açık olarak büyük oranda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Kur'an kursları ile ilgili açık hükümler içeren asıl düzenleme, 633 sayılı “Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun”un 7.maddesinin (d) bendi uyarınca Milli Eğitim Bakanlığıyla işbirliği yapılarak hazırlanan ve 17.10.1971 gün ve 13989 sayılı resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Yönetmeliği” ile sağlanmıştır. Yönetmelik, Kur'an kurslarının amaç ve görevlerinin belirlenmesi ve yasal olarak temellendirilmesi, bunların yerine getirilmesi hususundaki esasların belirlenmesi itibariyle oldukça fonksiyoneldir. Yönetmeliğin uygulamaya konulmasından sonra Kur'an kurslarında hem yapı hem de eğitim-öğretim faaliyetleri itibariyle organizasyonda önemli gelişmelerin olduğu gözlenmiştir.²³⁹ Yeterli olup olmaması tartışılabilirse de, oldukça fonksiyonel bir yönetmelik olup başarıyı olumlu yönde etkileyen bazı kolaylıklar sağlamıştır.

²³⁷ Buyrukçu, a.g.e., s. 39; Buyrukçu, a.g.e.2., s. 64, 65.

²³⁸ Bilgin, Beyza, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ank.,1980, s 27.

²³⁹ Buyrukçu, a.g.e., s. 45.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim, Kur'an kurslarının eğitim-öğretim etkinliklerini azaltıp verimliliklerini düşürmüştür. Kurslardaki öğretmenler ve öğrenciler psikolojik olarak olumsuz etkilenmiş, etkinliklerde de pedagojik olumsuzluklar yaşanmıştır. Özellikle de öğrenci sayıları azalmış, katılan öğrencilerde de motivasyon düşüklüğü gözlenmiştir.²⁴⁰

Kuran kursları; her ne kadar bu müesseselerde yetişenler dini hizmetlerde görev almışlarsa da, gerek bu kuruluşların nizamnamesinde direkt bir meslek kazandırmak gerekse de buralarda yetişenlerin birincil amaçları arasında direkt bir meslek edinmek yer almamaktadır. İlk olarak temel amaç dine hizmet olarak tamamen dinî görülmektedir. Dolayısıyla bu kuruluşların herhangi bir meslek, özellikle dini hizmetler için eleman yetiştirmek gibi bir amaçları, plan ve programları yoktur.²⁴¹

Kur'an kursları eğitim ve öğretim faaliyetleri, genelde cami ve medreselerde veyahut bunların yanında inşa edilen ayrı bölümlerde yürütülmüştür. Bu müesseselerin inşası, bakımı, ihtiyaçların karşılanması, öğrenci ve öğretmenlerin temini ve ihtiyaçlarının giderilmesi, bilhassa ilk yıllarda kişilerin şahsî gayretleri, daha sonraları ise, vakıf sistemiyle yürütülmüştür. Eskiden olduğu gibi bugün de daha çok camilerin yanında yer almakta ve o caminin ismiyle harîcen de vakıfların ismi ve hizmetiyle tanınmaktadır. Binalar genelde eğitim-öğretim ve sıhhî açıdan elverişli olarak yapıлып düzenlenmektedir. Kurs binalarının eğitim-öğretim ve sağlık açısından uygun, eğitim-öğretim için gerekli araç-gereçlerin temini gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra özel kişiler ve sayıları çok az da olsa devlet bütçesiyle yaptırılan Yatılı Bölge Kur'an Kursları da vardır.²⁴²

Özetle ve genel manada, ülkemizde Kur'an ilimlerinin öğretildiği yerler olarak tanımlanan ve İslâm eğitim tarihinde Kur'an okunmasının öğretildiği, bazı sûre ve âyetlerin ezberletildiği, dinî inanç, ibadet ve ahlakî bilgilerin verildiği "Küttâb, Dar'ül-Kur'an"; Kur'an'ın tamamen ezberletildiği "Dar'ül Huffaz"; İlm-i Kıraat ve İlm-i Mehâric'ül Hurûf gibi sadece Kur'an ilimlerinin yüksek seviyede öğretildiği "Dar'ül Kurra" gibi çeşitli isimlerle nitelendirilen müesseseler, Cumhuriyet dönemine "*Kur'an Kursları*" adıyla intikâl etmiştir.²⁴³ Bu kurslarda, yukarıda belirtilen eğitimlerin yanı

²⁴⁰ Buyrukçu, a.g.e., s. 45.

²⁴¹ Buyrukçu, a.g.e.2., s. 66.

²⁴² Buyrukçu, a.g.e.2., s. 65, 66, 75.

²⁴³ Buyrukçu, a.g.e., s. 37.

sıra, öğrencilerin kendisiyle ve toplumla barışık olmalarını ve özgüven sahibi olmalarını sağlayan; millî birlik ve beraberliği; sevgi, saygı ve dostluk bağlarını güçlendiren; vatan, millet, bayrak, sancak, şehitlik ve gazilik gibi millî değerleri kazandıran bilgi ve ahlâk eğitimi de verilmektedir. Kur'an Kursları hedef kitlesine, öğrenenlerin hayatlarını anlamlandırma sürecinde yaşadığı sorunların çözümünde destek sağlayacak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların kazanımında rol oynayan önemli merkezler niteliği taşımaktadır.²⁴⁴

1.5.1. KUR'AN KURSLARININ YASAL DAYANAĞI

Kur'an kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yürütmekte olduğu yaygın din eğitimi faaliyetlerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu çerçevede, Kur'an kurslarında yürütülen din eğitimi ve öğretimi faaliyetlerinden bahsederken yasal dayanaklarına da yer vermek uygun olacaktır:

- a) T.C. Anayasası'nın 24.maddesi: ...“ Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçük olanların da kanûnî temsilcisinin talebine bağlıdır.”...
- b) T.C. Anayasası'nın 136.maddesi: “ Diyanet İşleri Başkanlığı, laiklik ilkesi doğrultusunda tüm siyâsal görüş ve düşüncülerin dışında kalarak, ulusun dayanışması ve bütünleşmesini amaç edinerek özel yasasında gösterilen görevleri yerine getirir.
- c) 633 Sayılı “*Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun*” ve 4415 Sayılı Kanun ile Eklenen Ek Madde: ...“ İlk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri dışında Kur'an-ı Kerîm ve mealini öğrenmek, hafızlık yapmak ve dinî bilgiler almak isteyenlerden ilköğretimi bitirenler için Diyanet İşleri Başkanlığı'nca Kur'an kursları açılır. Bu kurslardaki din eğitimi ve öğretimi kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır. Ayrıca ilköğretimin 5.sınıfını

²⁴⁴ <http://www.diyaret.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi---icerik-egitim-ogretim-programlarimiz-199.aspx>, “Kur'an Kursları Öğretim Programı”, 27.12.2010.

bitirenler için Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetiminde, tatillerde Yaz Kur'an kursları açılır.”...

- d) 03.03.2000 tarih ve 23982 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği.

1.5.2. YAYGIN DİN EĞİTİMİ KURUMU OLARAK KUR'AN KURLARI

Eğitimin planlı, programlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirildiği formel boyutu, örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim, okullarda belli yaş gruplarına periyodik bir program ile düzenli olarak verilen eğitim iken; yaygın eğitim, örgün sisteme hiç girmemiş veya bu sistemin kademelerinden ayrılmış bireylerin ilgi ve ihtiyaç duydukları alanlarda yaş sınırı daha geniş programı daha esnek istenilen zamanlarda alınabilen eğitimidir.

Ülkemizde yaygın İslâm din eğitimi faaliyetlerini yürütmekle sorumlu resmî kurum Diyanet İşleri Başkanlığı'dır. Başkanlık bu görevini değişik kurum ve faaliyetlerle yerine getirmeye çalışmaktadır. Din eğitimi faaliyetlerini öncelikle camiler ve Kur'an kursları aracılığıyla yürütmektedir. Bu anlamda en önemli yere sahip olup en öne çıkan eğitim-öğretim faaliyeti Kur'an kurslarıdır. Kur'an kursları, ilgili mevzuatla kendisi için belirlenen amaçları gerçekleştiren bugün çok önemli görevler îfâ eden bir yaygın din eğitimi kurumudur. Bu kursların gayesi Kur'an Kursları ile Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği'nde;

- a) *Arzu eden vatandaşlara Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun olarak, yüzünden okumayı öğretmek,*
- b) *Kur'an-ı Kerim'i doğru bir şekilde okumayı sağlayıcı bilgileri (tecvit, tashih-i huruf ve talim) uygulamalı olarak öğretmek,*
- c) *İbadetler için gerekli sûre, âyet ve duaları doğru olarak ezberletmek ve bunların meallerini öğretmek,*
- d) *Hafızlık yaptırmak,*
- e) *İslâm Dini'nin inanç, ibadet ve ahlâk esasları ile Peygamberimizin hayatı ve örnek ahlâkı (sireti) hakkında özlü bilgiler vermek*

olarak belirlenmiştir.²⁴⁵

²⁴⁵ <http://www.diyaret.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi---icerik-egitim-ogretim-programlarimiz-199.aspx>, “Kur'an Kursları Öğretim Programı”, 27.12.2010.

Okullardaki örgün eğitim programı içerisinde zorunlu ama sınırlı bilgi veren ve sadece genel bir kültür oluşmasını sağlayan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi, İslâm dininin öğretilmesi-öğrenilmesi konusunda yetersiz kalmaktadır. Kur'an kurslarındaki din eğitimi ise, okullarda öğrenilenleri pekiştirecek, eksik kalanları tamamlayacak, okulun hiç vermediklerini kazandıracak nitelikte bir eğitim hizmetidir. Bireylerin din eğitimi ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak bakımından yaygın din eğitimi, daha pratik, daha esnek, daha dinamik ve daha geniş bir alana sahiptir.

Kur'an kursları; İslâm din eğitimi faaliyetlerini her şeyden önce planlı, programlı ve belli bir pedagojik formasyona sahip öğreticiler vasıtasıyla yürüten bir eğitim kurumudur. Kur'an kursu özel olarak din eğitimi yapan ve öğretime konu olan İslâm dinini bir olgu olarak değil inanılan din olarak öğreten bir kurumdur. Ülkemizde okullarda verilen zorunlu din eğitimine ilave olarak din eğitimi almak her müslüman bireyin inandığı dini öğrenmek istediğinde başvurabileceği tek yaygın din eğitim-öğretim kurumu Kur'an kurslarıdır. Okullarda verilen din dersleri genel bir din kültürü kazandırmaya yönelik, kültür içindeki dinî motif ve tezahürleri tanıtmakta olup zorunlu iken, Kur'an kurslarında verilen din eğitimi İslâm dininin dindarının kendisini yetiştirmesinin önünü açmayı amaçlayarak tamamen isteğe bağlıdır. Bu durum Kur'an kurslarının bireylerde kendi istekleri ve yaşantıları yoluyla bilinçli ve kasıtlı olarak İslâm dininin öğretisi doğrultusunda istenilen davranış değişikliği sağlama görevini üstlenmesini getirmektedir. Bu niteliği sebebiyle de, okullardaki din dersinin amaç ve bilgi düzeyinde sınırlandırılması gibi bir sınırlılıktan uzak, Eğitim Bilimlerinin ortaya koyduğu amaçlar hiyerarşisinde yer alan tüm basamaklardan faydalanabilir. Bu eğitim, İslâm hakkında doğru bilgileri temel alacak ve bu bilgilerin güncellenmesini de sağlayacaktır. Dolayısıyla kendisine toplumu dini konularda aydınlatma görevi Kanunla verilen Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bu fonksiyonunu yerine getirdiği, ilgili mevzuatla kendisi için belirlenen amaçları gerçekleştirdiği en önemli yaygın eğitim kurumu, Kur'an Kurslarıdır.

Araştırmanın bu bölümü M.Şevki Aydın'ın *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursları* isimli çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

1.5.3. KUR'AN KURSLARINDA EĞİTİM-ÖĞRETİM PROGRAMI

Kur'an kurslarında düzenlenen eğitim faaliyetleri, "*Kur'an Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği ve Kur'an Kursları Yönergesi*" çerçevesinde

yürütülmektedir. Kur'an kurslarında amaç ve müfredat programları itibariyle birbirinden ayrı fakat birbiriyle bağlantılı olarak "Kur'an'ı yüzünden okuma" ve "Hafız yetiştirme" şeklinde iki ayrı öğretim programı uygulanmaktadır. Ayrıca "hafta sonu ve yaz kursları", "akşam kursları" ve "camilerde kuran öğretimi" kursları da düzenlenmektedir.²⁴⁶

1.5.3.1. Kur'an-ı Kerîm'i Yüzünden Okuma Programı

Kur'an'ı yüzünden okuma programı azami 1 yıl süreli olup 32 haftalık kurslardır. Okutulan dersler ve haftalık ders programı aşağıdaki şekildedir:

<u>Dersler</u>	<u>Saat</u>
Kur'ân-ı Kerîm	18
İtikad	2
İbadet	2
Siyer ve Ahlâk	2

Bu programda kursa katılanlara yönelik olarak Kur'an kursu temel ilke ve bazı prensipleri²⁴⁷;

- İslâm'ın temel kaynağı olan Kur'an'ı yüzünden doğru ve usûlüne göre okuyabilmeleri sağlanır ve mealleri okutulur.
- İbadetlerini yerine getirebilecek düzeyde Kur'an ezberine sahip olmaları sağlanır. Bu bağlamda namaz sûreleri ve dualar ezberletilerek tâlim ettirilir, manaları ile okutulur.
- Yeteri kadar tecvit bilgisi ve tashîh-i hurûf öğretilir. İslam dininin inanç, ibadet ve ahlâk esasları hakkında özlü bilgiler; Hz. Peygamber'in hayatı hakkında da kısa bazı bilgiler verilir.
- Kur'an'ı mealiyle okuma alışkanlığı kazanabilmelerine ve ondan yaşanan hayata ilişkin prensipler çıkarabilmelerine yardımcı olunur.
- İbadetlerle ilgili bilgilerin davranışlara dönüştürülmesi amaçlanarak yardımcı olunur.
- Hz. Peygamber'in yaşantısından değerler üretebilme becerisi kazandırılır.
- Ezber yeteneği bulunması halinde istekli de olurlarsa öğrenciler hafızlık eğitimine yönlendirilir.

²⁴⁶ Buyrukçu, a.g.e., s. 45.

²⁴⁷ <http://www.diyaret.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi---icerik-egitim-ogretim-programlarimiz-199.aspx>, "Kur'an Kursları Öğretim Programı", 27.12.2010.

- Öğrenilen değerlerden hareketle öğrencilere kendi sorunlarını çözme becerisi kazandırmak veya bunu güçlendirmek suretiyle kendisiyle ve etrafıyla barışık sağlıklı ve başarılı bireyler yetiştirmek amaçlanır.

Her öğretim sonunda ilgili Müftülük Başkanlığında Kur'an kursu öğretmeni ve Milli Eğitim Bakanlığı temsilcisinden oluşan bir komisyon tarafından yapılan imtihanda başarılı olanlara "Kur'an Kursu Bitirme Belgesi" verilir.

1.5.3.2. Hafızlık Eğitimi

Hafızlık eğitiminin İslâm geleneği içerisinde taşıdığı önemin yanısıra günümüzde ayrı bir önemi vardır. Kur'an'ı baştan sona ezberleyenlere "hafız" denilmektedir. Kur'an'ı baştan sona ezberlemeyi ifade eden hafızlık eğitimi de Kur'an öğretimi kapsamı içerisinde yer almaktadır. Bu bağlamda hafızlık eğitimi Kur'an kurslarında yapılmaktadır. Kur'an'ı yüzünden okuma eğitimini bitirenler eğer hafızlığa çalışmak isterlerse bu programa devam ederler. Hafızlık eğitim programı; *hazırlık, ezberleme ve pekiştirme* olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır:

- Hazırlık Aşamasında; Kur'an'ı kurallarına uygun usûlüne göre okuma becerisi kazandırmak veya bunu güçlendirmek, öğrencinin ezber yapma kabiliyetini ve hafızlık sürecine adaptasyonunu tespit etmek, öğrenciye ezber yapma usûl ve tekniklerini öğretmek üzere ezberleme yetisini geliştirmek ve hafızlık sürecine zihnen hazır olma motivasyonunu sağlamak; amaçlanmaktadır. Bu aşama azami 4 aylık bir süre olabilir.
- Ezberleme Dönemi; Hazırlık aşamasının geçildiği Kur'an sayfalarının ezberlenerek devam ettirildiği dönemdir. Bu dönem iki farklı yolla gerçekleşmektedir. Bunlardan biri, kısa bir sürede hafız olmayı ön görürken diğeri, daha uzun bir süreyi gerektirmektedir. Bunda bireysel farklılıklar etkili olmaktadır.
- Pekiştirme; Ezberlenen Kur'an sayfalarının yapılan tekrarlarla sağlamlaştırıldığı dönemdir.

Bir yıllık yüzünden okuma eğitimini tamamladıktan sonra hafız olmak isteyenler, eğitim-öğretim süreci sonunda yapılacak bir sınavla seçilir ve hazırlık sürecine başlamış olur. Bu sınavda hafızlık yapmak isteyenlerden; Kur'an'ı yüzünden ve işlek okuyabilmeleri ve ezber yapmaya kabiliyetli olmaları, bunun örneği olabilecek bazı ezberlerini okumaları istenmektedir.

Kur'an kursunda okuyan bir öğrenci için hafızlık süresi 2 yıldır. Öğrenci bu sürede tamamlayamamışsa en fazla 1 yıl daha uzatılabilir. Böylece hıfza çalışanların öğretim süresi azami 3 yıl olup bu süre içerisinde tashih-i huruf, tecvid ve talim gibi Kur'an tilaveti ile ilgili bilgiler öğretilir ve Kur'an'ın tamamı ezberletilir. Ayrıca hafızlık eğitim programı içinde her üç aşamada da; inanç, ibadet ve ahlâk esaslarıyla ilgili bilgiler verilir. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından önceden hazırlanan müfredat programları uygulanmaktadır. Bu derslerde genelde iman esasları, İslâmın şartları, ahlâki görevler, Hz. Peygamberin hayatıyla ilgili kısa ve özlü bilgiler verilmektedir. Hafızlık çalışması yapılan kurslarda haftalık ders saati 24 saat olup ders uygulaması aşağıdaki şekildedir:

<u>Ders</u>	<u>Süre</u>
Kur'an-ı Kerîm	20
İtikad	1
İbadet	1
Siyer	1
Ahlâk	1

Bu eğitim imkanlar ölçüsünde Kur'an kursları bünyesinde bulunan pansiyonlarda olabildiği gibi az sayıda da olsa sadece gündüzlü de olabilmektedir.

Her öğretim sonunda ilgili Müftülük Başkanlığında Kur'an kursu öğretmeni ve Millî Eğitim Bakanlığı temsilcisinden oluşan bir komisyon tarafından yapılan imtihanda başarılı olanlara "Hafızlık Belgesi" verilir.²⁴⁸

1.5.3.3. Yaz Kur'an Kursu Programı ve Kur Sistemi

Yaz Kur'an kursları en az ilköğretim 5.sınıfı bitirmiş öğrencilere yönelik olarak Kur'an'ı ve mealini öğrenebilmeleri, dinî bilgileri geliştirebilmeleri amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetiminde yaz tatillerinde camiler, Kur'an kursları ve belirlenen diğer bazı mekanlarda açılan 2 ay süreli kurslardır. Bu kurslara kayıtlar ilk ve orta öğretim kurumlarının yıl sonu tatiline girdiği ilk hafta yapılır, ikinci haftadan itibaren de öğretime başlanır. Örgün öğretim kurumlarının açık olduğu sürelerde, uzun süreli Kur'an kurslarına katılmaları mümkün olmayan öğrencilerin İslâm din eğitimi ihtiyaçları bağlamında faydalanabilecekleri kurslardır. Yaz Kur'an kurslarına ilköğretim

²⁴⁸ Buyrukçu, a.g.e.2., s. 74.

5.sınıfı tamamlayan öğrencilerden lise son sınıfa kadar tüm ilk ve orta öğretim kademelerinden tüm öğrenciler faydalanabilir. Bu itibarla yaz kurslarında öğrenciler çoğunlukla 12-18 yaş grubundan oluşmaktadır.

Bu kurslarda gerçekleştirilen eğitim genel anlamda, “Kur’an’ı Yüzünden Okuma Becerisini Kazandırma” ile “Temel İslâm Bilgileri”ni kapsamaktadır. Programın öğrenme alanları ise; Kur’an, İbadet, İtikat, Ahlâk ve Siyer’dir. Her kurda söz konusu öğrenme alanlarıyla ilgili belli düzeyde bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Eğitim programı çerçevesi esnek bir anlayışa dayanmakta olup öğreticiler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre muhtevayı sınırlandırabilmekte, genişletebilmekte yada erteleyebilmektedirler.

Bugüne dek Kur’an ve dinî bilgiler öğretimini mutad şekilde yürütmekte olan bu kurslar, ortaya çıkan değişimler ve ihtiyaçlar çerçevesinde öğrenenlerin bilgi ve becerilerine göre ayrıştırılmalarını esas alan *kur sistemine* göre yapılandırılmıştır. Kur sisteminin uygulanabilirliğini sağlamak amacıyla dönem esası benimsenmiş olup program üç kur halinde düzenlenir ve yürütülür. Her kur da 3 haftalık bir eğitim programından oluşmaktadır. Böylece yaz Kur’an kursları 2 aylık tek bir zaman dilimi olmaktan çıkmış oldu. Kur esasına göre hazırlanan “Yaz Kur’an Kursları Öğretim Programı”, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın 2005 yılında gerçekleştirdiği yapılandırma çalışmalarının önemlilerindendir.²⁴⁹

Yaz Kur’an kurslarında kur uygulaması, eğitim-öğretim programını rast gelelikten ve tamamen kişisel inisiyatiflerin hakimiyetinden, öğreticileri de belirsizlikten kurtarmıştır. Aynı zamanda yaz kurslarını daha düzenli hale getirmiş; öğrencilerin ailelerin tatil programları, yaz mevsiminde yoğunlaşan çiftçilik çalışmaları vb. sebeplerle tüm yaz tatili boyunca kursa devam edemeyip yarım bıraktıkları gerçeği göz önünde bulundurulmuş, herkesin şartları ve imkanları nisbetinde istediği sürelerde kursa devam etmenin yolu açılmıştır. Genelde kesintilerle devam eden veya diğer yıl yine aynı noktadan başlayıp aynı şekilde yarım bırakılmış; belli belirsiz, bölük pörçük bir takım dinî bilgilerle kalmaktan öteye geçmezken yeni programla bunun önüne geçilmiş öğrenciye kazandırılmak istenenlerin ulaştırılması imkanı genişlemiştir. Bu durumda

²⁴⁹ <http://www.diyanet.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi---icerik-yaz-kur-an-kurslari-150.aspx>,
27.12.2010;http://www.diyanet.gov.tr/turkish/dinegitimi/w/yazkurankurslari_ogretim_programi.pdf,
29.12.2010.

önemli olan programın iyi anlaşılması olup doğru uygulanmasıdır. Programın sağlıklı uygulanabilmesi için yaz kursunun başlamasına yakın bir zamanda, üç kurun da başlama ve bitme tarihleriyle müfredat içerikleri halka, camilerde ve kurslarda ilan asarak, hutbe ve vaazlarda haber verilerek ulaştırılmalıdır. Bu velilerin yaz dönemini ve çocuklarını kursa gönderme durumlarını önceden planlamalarını ve kurslarda verimli bir eğitim-öğretim sürecini sağlayacaktır.²⁵⁰ Özetle, kur sistemi kursları daha verimli ve işlevsel kılmakta etkinlik alanını daha genişletme imkanı sunmakta bu da insanların talep ve ihtiyaçlarını karşılama gücünü artırmaktadır.

1.5.4. KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN SORUMLULUKLARI VE YETERLİKLERİ

Bir eğitim kurumunda her şey öğrencinin eğitim-öğretiminin en sağlıklı, güzel, kaliteli ve başarılı şekilde gerçekleşmesi içindir. Eğitim-öğretim kurum ve ortamlarında bulunan herkes hedeflenen öğrenmelerin ve davranış kazanımlarının, öğrencilerde yaşantı haline gelmesi amacındadır. Bununla beraber eğitim-öğretim kurum ve ortamlarının en önemli ve etkin unsuru da öğretmenlerdir. Eğitim sürecinde yer alacak olan programlar, araç-gereçler, fiziksel imkanlar gibi tüm unsurlar ancak öğretmenle hayat bulmakta, eğitim sürecinde işe yarar hale gelmektedir. Eğitim-öğretimle ilgili bu ve benzeri tüm unsurların işlevsellik düzeyleri öğretmenin yeterliklerine-niteliklerine bağlıdır.

Kur'an kursu öğreticisi de din hizmetinin ve yaygın din eğitimi-öğretimi süreçlerinin temel öğelerinden birisidir. Her yaştan insanla ve özellikle genç nesille devamlı etkileşim halinde bulunan, dinî konularda danışmanlık yapan, gerektiğinde din ile ilgili bütün süreçlere aktif katılabilen kişidir. Kur'an kursu öğreticisinin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir.

Her alana ilişkin değişim ve gelişimin son derece hız kazandığı çağımızda; herhangi bir değişim yada gelişim insanın değişimini, ihtiyaçlarını, isteklerini, beklentilerini ve sorunlarını da çeşitlendirip değiştirerek artırabilmektedir. Bunun sonucunda insanın ve toplumun bireylerden beklediği beceriler de sürekli farklılaşmaktadır. Haliyle bunları karşılayacak kişilerin, özellikle de o toplumun eğitimcilerinin buna paralel olarak farklı ve yeni bir takım niteliklerle ve yeterliklerle donanması gerekli olmaktadır. Dinî yaşantılar ve inanışlar konusu da bu değişim ve

²⁵⁰ Aydın, a.g.e., s. 93-97.

gelişimlerden tabii olarak etkilenmektedir. İnsanlar her gün yeni bir dinî soru veya sorunla karşılaşmakta ve bunu tartışmaktadır. Bu nedenle toplumu din konusunda aydınlatmakla görevli olan din eğitimcilerinin de görev yaparken, bu değişim ve çeşitlilik sonucu doğması muhtemel soru ve sorunlara karşı hazır olmaları ve doğabilecek dinî ihtiyaçlara cevap verebilmeleri için gerekli donanıma ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Din konusunda bilgilenme ihtiyacı, çocukluk ve gençlik dönemlerinde olduğu gibi yetişkinlik döneminde de artarak önemini korumaktadır. Bu nedenle, örgün din eğitimi alanında olduğu gibi, yaygın din eğitimi alanında da görev alacak elemanların iyi yetiştirilmeleri ve hizmetlerini başarıyla yerine getirebilmelerini sağlayacak donanıma sahip olmaları, göreve hazırlanmaları fevkalade önem arz etmektedir. Bu mesele, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın üzerinde önemle durduğu bir konudur.

Din hizmeti sunan bir görevlinin, eğitimcinin, öğreticinin; toplumun din konusundaki ihtiyaçlarına yeterince cevap verememesi; eksik veya yanlış yaşantılara, batıl inançların ve hurafelerin yayılması gibi olumsuzluklara neden olacaktır. Bu nedenle din hizmetlerini yürütenlerin temel alan bilgisi yanında iletişim, genel kültür, eğitim gibi alanlarda da bazı bilgi ve becerilere sahip olması, her geçen gün daha çok hissedilen bir ihtiyaç durumundadır. Bu ihtiyacın karşılanması hizmetin verimini ve kalitesini artıracaktır. Bireylerin iletişim ve teknoloji alanındaki gelişmeler sonucu hayat standardının yükselmesi, toplumun beklentilerinin farklılaşması vb. hususlar din hizmetlerinin kalitesinin artırılmasını da gerekli kılmaktadır. Genel anlamda bugünün insanının ihtiyaç duyduğu din hizmetini sunabilmek;

- Mesleki bilgi donanımına sahip ve bu bilgiyi çağın imkânları ile geliştirebilen,
- Görevinde etkin biçimde uygulayabilen,
- Meslek ahlâkına sahip ve davranışlarıyla örnek olan,
- Mesleğinin gerektirdiği dinî pratikleri uygulayan,
- Toplumunu din konusunda aydınlatan,
- Tarihini, kültürünü kavramış; evrensel ve demokratik değerlerle donanmış,
- İnsan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı,
- Bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp, sosyal ve kültürel bağlam içinde kullanan ve problem çözen,

- Sosyal katılım becerileri gelişmiş; hak ve sorumluluklarını bilen; sosyal yaşamda etkin, üretken ve uzlaştırıcı,

vb. bazı niteliklere sahip din hizmetleri personeli yetiştirmekle mümkün olacaktır.

Yeterlikler sayesinde, personele yönelik hiçbir etkinlikte rastgeleliğe, gelişigüzeğe, öznelliğe, keyfiliğe yer verilmeyecek; bütün iş ve işlemler nesnel ölçütlerin kılavuzluğunda düzenlenecektir. Yeterliklerin belirlenip sıralanmasında genel personel prensipleri bağlamında; T.C. Anayasası'nın 136. maddesi ve 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'un öngördüğü çerçevede Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak din hizmetlerini yürüten personelin görevlerini yerine getirmek için sahip olmaları gereken yeterlilikler kapsamında; “*Kur'an Kursu Öğreticiliği Yeterlikleri*” iki ana grupta toplamıştır:²⁵¹

1.5.4.1. Öğreticilerin Temel Yeterlikleri

a. Öğreticilerin Alan Yeterlikleri:

- ✓ Kur'an'ı tecvid kurallarına göre yüzünden okur.
- ✓ Kur'an'dan bazı bölümleri ezbere okur.
- ✓ Okuduğu ayetlerin anlamlarını bilir.
- ✓ Kur'an mealini kullanır.
- ✓ Görevinin gerektirdiği düzeyde Arapça ve Osmanlıca bilir.
- ✓ Kur'an'ın ana konularını sıralar.
- ✓ Kur'an ve tefsirle ilgili temel kavram ve ilkeleri bilir.
- ✓ Temel tefsir kaynaklarını sayar.
- ✓ Tefsirler yardımıyla ayetlerin anlamlarını açıklar.
- ✓ Hadislerle ilgili temel kavramları bilir.
- ✓ Temel hadis kaynaklarını sayar.
- ✓ İman, ibadet ve ahlak konularında yeterli miktarda hadis bilir.
- ✓ Kullandığı hadislerin anlamlarını bilir.
- ✓ Hadislerden yararlanmayla ilgili temel ilkeleri bilir.
- ✓ Hadislerin güncel konularla ilgisini kurar.
- ✓ Dinî kavramları doğru telaffuz eder ve anlamına uygun açıklar.

²⁵¹ Kur'an Kursu Öğreticiliği Yeterlikleri, *Diyanet İşleri Başkanlığı Din Eğitimi Dairesi'nin belirleyerek D.İ.B. 'nin web sitesinde yayınladığı Personel Yeterlilikleri'* nden yararlanılarak oluşturulmuştur.

- ✓ Temel fıkıh kavramlarını bilir.
- ✓ Temel fıkıh kaynaklarını bilir.
- ✓ Fıkıh kaynaklarından yararlanmayla ilgili ilkeleri bilir.
- ✓ İman, ibadet ve ahlak ile ilgili temel kavram ilke ve esasları bilir.
- ✓ İbadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarını açıklar.
- ✓ Duanın bireye katkılarını açıklar.
- ✓ Hz. Peygamberin hayatını bilir.
- ✓ Hz. Peygamberin dindeki konumunu açıklar.
- ✓ Hz. Peygamberin tutum ve davranışlarından örnekler aktarır.
- ✓ Görev alanıyla ilgili Hz. Peygamberi modeller.
- ✓ İslâm tarihi ile ilgili temel kaynakları sıralar.
- ✓ İlk dönem İslâm tarihindeki olayları sebep ve sonuçlarıyla açıklar.
- ✓ Din-ahlâk ilişkisini açıklar.
- ✓ Dinî-ahlakî konuları açıklamada nasslarla birlikte akli ve bilimi kullanır.
- ✓ Dindeki inanç ve yorum farklılıklarını açıklar.
- ✓ Dinsel anlayış ve uygulama farklılıklarının birer zenginlik olduğunu bilir.
- ✓ Diğer dinleri temel unsurlarıyla tanır.
- ✓ Kültürel mirası dinle bağlantısı açısından açıklar.
- ✓ Dinin birlik ve beraberliğe olan katkılarını açıklar.

b. Öğreticilerin Genel Kültür Yeterlikleri:

- ✓ Cumhuriyetin, demokrasinin ve laikliğin bireye ve topluma sağladığı kazanımları bilir.
- ✓ Türkiye'nin sosyo-kültürel ve dinî yapısını tanır.
- ✓ Din bilimleriyle diğer bilimler arasında gerekli ilişkileri kurar.
- ✓ Din hizmetlerinin daha etkili yapılabilmesi için insan bilimlerinden yararlanır.
- ✓ Din-kültür ilişkisini açıklar.
- ✓ Din-birey ilişkisini açıklar.
- ✓ Din-toplum ilişkisini açıklar.
- ✓ Görevinin gerektirdiği düzeyde yabancı dil bilir.
- ✓ Yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel aktüaliteyi takip eder.

- ✓ Tarihi ve güncel dinî akım ve oluşumları tanır.

c. Öğreticilerin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri:

- ✓ Din hizmetleriyle ilgili strateji, yöntem ve teknikleri uygular.
- ✓ Etkili iletişim ilke, yöntem ve tekniklerini uygular.
- ✓ Vaaz, hutbe ve ders materyali hazırlar ve geliştirir.
- ✓ Vaaz ve dersi etkili biçimde sunar.
- ✓ Yaygın din eğitimi ve öğretimi etkinliklerini planlar ve değerlendirir.
- ✓ Görevi çerçevesinde Dinî konularda danışmanlık ve rehberlik yapar.
- ✓ Hitabet ilke, yöntem ve tekniklerini uygular.
- ✓ Yetişkin eğitiminin ilke, yöntem ve tekniklerini uygular.
- ✓ Kur'an'ı yüzünden okumayı öğretmenin ilke, yöntem ve tekniklerini uygular.
- ✓ Sure ve dua öğretmenin yöntem ve tekniklerini uygular.
- ✓ Alanıyla ilgili bilimsel yayınlardan yararlanır.
- ✓ Din eğitimi ve öğretimiyle ilgili yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanır.
- ✓ Eğitim teknolojisindeki yeniliklerden yararlanır.
- ✓ Bilgisayar ve İnternet'i etkili kullanır.
- ✓ Din eğitimi ve öğretimi yapabilmek için, gerekli ortamı düzenler ve etkili bir biçimde yönetir.
- ✓ Mesleği ile ilgili yeni projeler üretir ve uygular.
- ✓ Türkçe'yi doğru ve etkili biçimde kullanır.
- ✓ Önemli gün ve gecelerde program düzenler
- ✓ Sorun çözme becerisine sahiptir.

1.5.4.2. Öğreticilerin Özel Yeterlikleri

- ✓ İman, ibadet ve ahlak esaslarını açıklar.
- ✓ Yüzünden ve ezbere Kur'an öğretim tekniklerini bilir ve uygular.
- ✓ Belli başlı tecvid kurallarını örnekleriyle açıklar ve uygular.
- ✓ Kur'an okumada öğrencinin yaptığı yanlışlıkları tespit eder.
- ✓ Bazı sure (Yasin, Mülk, Hucurat, Fetih, Rahman, Nebe sureleriyle Duha suresinden Nas suresine kadar) ve duaları ezbere okur.

- ✓ Öğrencilerin psikolojik, sosyal, dinî ve ahlakî gelişim özelliklerini tanır.
- ✓ Konuya uygun öğretim, yöntem ve tekniklerini seçer ve uygular.
- ✓ Öğretim programına uygun araç-gereç ve materyalleri hazırlar.
- ✓ Öğretim amaçlarına uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirler.
- ✓ Günlük, ünite ve yıllık ders planları yapar.
- ✓ Öğrencileri derse güdüler.
- ✓ Öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerini geliştirir.
- ✓ Öğrencileri bir sonraki derse hazırlar.
- ✓ Öğrencilere rehberlik yaparak olumlu davranmaya yönlendirir.

Belirlenen yeterlikler, değişmez nitelikler olarak görülmemektedir. Süreç içinde ihtiyaçlara, imkan ve koşullara bağlı olarak mevcut yeterliklerden bazıları ortadan kalkabilecek, bazıları değişebilecek ve bunlara yenileri de eklenebilecektir. “Bunun yanısıra mevcut Kur’an kursu öğreticilerinin profilinin bu öngörülen tablo ile ne kadar örtüştüğü de araştırmaya ve tartışmaya açıktır. Görülen o ki, pek de istenilen noktaya gelinememiştir.”²⁵²

²⁵² Aydın, a.g.e., s. 218, 219.

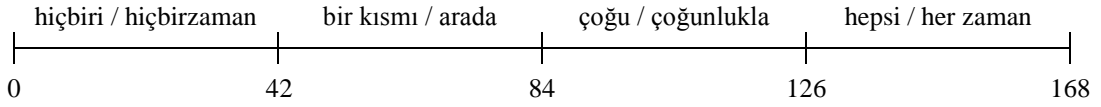
İKİNCİ BÖLÜM: ALAN ARAŞTIRMASI BULGULARI VE YORUMLAR

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın örnekleminde bulunan Kur'an kursu öğrencilerinin, kurs öğretmenlerinin sözlü iletişim, sözsüz iletişim, yazılı iletişim ve dinleme becerisine dayalı iletişim biçimlerine yönelik tespit edilen algıları, öğretmenlerin iletişim davranış düzeyleri ve bunları etkileyen sosyo-demografik faktörlerin neler olabileceği ve ne gibi tesirleri olduğu belirlenmiştir. Bütün bunların belirlenmesinde metodoloji bölümünde de belirtildiği gibi, bu çalışmadan daha önce hazırlanan Serap SAMSA tarafından literatür taraması yapılarak kuramsal temeli oluşturulmuş, "Öğreticilerin İletişim Davranışlarını Ölçme" envanteri kullanılmıştır. Bu bölümde kısaca, öğrencilerin bu ölçme aracında verdikleri cevapların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

2.1. ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE ÖĞRETİCİLERİN İLETİŞİM DAVRANIŞ DÜZEYLERİ

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlerin iletişim davranışlarına yönelik sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Öğreticilerin aldıkları puanlar aşağıdaki "Tablo-3" te gösterilmektedir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların genel olarak iletişim ve iletişimin alt gruplarına yönelik değerlendirilebilmesi için puana dönüştürülmesi gerekmektedir. Cevapların puana dönüştürülmesinde şu yol izlenmiştir:

Öğreticilerin iletişim davranışlarına ilişkin öğrenci algılarının ölçüldüğü araştırma ölçeğinde öğrencilere değerlendirmeleri için toplam 42 tane iletişim davranış cümlesi verilmiştir. Öğrenciler bunların her birini, Likert tipi ölçekle dördüncü derecelendirmeye bağlı olarak; ölçeğin birinci kısmını 1'den 4'e kadar; 1 (hiç biri), 2 (bir kısmı), 3 (çoğu) ve 4 (hepsi) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Ölçeğin ikinci kısmını da yine 1'den 4'e kadar; 1 (hiç bir zaman), 2 (arada), 3 (çoğunlukla) ve 4 (her zaman) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Cevapsız bırakılan sorular "0" ile karşılık bulmaktadır. Böylece derecelendirme basamakları her iletişim bölümünün soru sayısı ile bu puanların çarpılması sonucu belirlenmiştir. $42 \times 0 = 0$, $42 \times 1 = 42$, $42 \times 2 = 84$, $42 \times 3 = 126$ ve $42 \times 4 = 168$ olmak üzere genel olarak iletişim davranışlarına yönelik bulunan puanlar çizelgede gösterilmiştir (Çizelge-1). İletişimin alt gruplarına ilişkin puanların ve çizelgelerin oluşturulmasında ölçeğin her iki sorusu için de aynı yöntem kullanılmıştır ve bölümün ilerleyen kısımlarında anlatılacaktır.

Çizelge – 1 : Öğreticilerin Genel İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına yönelik algıları incelenmiş ve öğretmenlerin aldıkları puanlar, ölçekteki her iki soru için ayrı ayrı başlıklandırılarak Tablo-3 ve Tablo-4’de gösterilmiştir.

2.1.1. “İLETİŞİM DAVRANIŞLARINI ÖĞRETİCİLERİN NE KADARI UYGULUYOR?” SORUSUNA İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ PUANA DÖNÜŞTÜRÜLMESİ

Tablo – 3 : Öğreticilerin “İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Gösteriyor?” Sorusunda İletişim Davranışlarına İlişkin Puanları

İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Gösterir?	N	Min.	Mak.	Ort.	Std. Sapma
Sözlü İletişime İlişkin Algı Puanları	558	24	60	45,48	5,972
Sözsüz (BedenDili) İletişime İlişkin Algı Puanları	559	12	36	28,24	3,777
Yazılı İletişime İlişkin Algı Puanları	558	12	40	30,76	4,858
Dinleme Becerisine Dayalı İletişime İlişkin Algı Puanları	559	11	32	24,99	4,201
Genel Olarak İletişime İlişkin Algı Puanları	557	69	166	129,47	16,069

Öğrencilerin “İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Uyguluyor?” sorusuna verdikleri cevaplardan, öğretmenlerin sözlü iletişim davranışlarını 24- 60 puan aralığında buldukları görülmektedir. Öğreticilerin sözlü iletişimde aldığı puan ortalaması ise 45,48’dir. Öğrenciler aynı soruda öğretmenlerin sözsüz (beden dili) iletişim davranışlarını 12-36 puan aralığında bulmuştur. Öğreticilerin sözsüz (beden dili) iletişimde aldığı ortalama puan ise 28,24’tür. Öğrenciler öğretmenlerin yazılı iletişim davranışlarını 12-40 puan aralığında bulmuştur. Öğreticilerin yazılı iletişimde aldığı ortalama puan ise 30,76’dır. Öğrenciler öğretmenlerin dinleme becerisine dayalı iletişim davranışlarını 11-32 puan aralığında bulmuştur. Öğreticilerin dinlemeye dayalı iletişimde aldığı ortalama puan 24,99’dur. Genel olarak iletişim davranışlarına göz atıldığında ise öğrenciler öğretmenleri 69-166 puan aralığında bulmuştur. Öğreticilerin genel olarak iletişimde aldığı ortalama puan ise 129,47’dir.

Öğrenci görüşlerine göre, genel olarak iletişim davranışlarında öğretmenlerin durumları çizelge-1’de de gösterildiği gibi, 0-42 puan aralığında “hiç biri / hiç bir zaman”, 43-84 puan aralığında “bir kısmı / arada”, 85-126 puan aralığında “çoğu / çoğunlukla” ve 127-168 puan aralığında ise “hepsi / her zaman” ile karşılık bulmaktadır. Öğreticilerin genel iletişim davranışlarında aldıkları puan ortalaması, Tablo-3’te de görüldüğü gibi 129,47’dir. Bu ortalama, öğretmenlerin 127-168 puan aralığında “hepsi / her zaman” düzeyinde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte Tablo-5’te görüleceği gibi, öğrencilerin % 42’si kadar azımsanamayacak bir bölümü öğretmenleri 126 puan düzeyinin altında yani “çoğu / çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

2.1.2. “İLETİŞİM DAVRANIŞLARINI ÖĞRETİCİLER HANGİ SIKLIKTA GÖSTERİYOR?” SORUSUNA İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ PUANA DÖNÜŞTÜRÜLMESİ

Tablo – 4 : Öğreticilerin “İletişim Davranışlarını Hangi Sıklıkta Gösterir?” Sorusunda İletişim Davranışlarına İlişkin Puanları

İletişim Davranışlarını Öğreticiler Hangi Sıklıkta Gösterir?	N	Min.	Mak.	Ort.	Std. Sapma
Sözlü İletişime İlişkin Algı Puanları	559	21	60	46,66	6,123
Sözsüz (BedenDili) İletişime İlişkin Algı Puanları	559	9	36	28,67	3,755
Yazılı İletişime İlişkin Algı Puanları	558	12	40	31,60	4,747
Dinleme Becerisine Dayalı İletişime İlişkin Algı Puanları	559	11	32	25,60	4,166
Genel Olarak İletişime İlişkin Algı Puanları	558	54	163	132,50	16,021

Öğrencilerin, ölçekte ikinci soru olan “İletişim Davranışlarını Öğreticiler Hangi Sıklıkta Gösteriyor?” sorusuna verdikleri cevaplardan öğretmenlerin iletişim davranışlarını 21-60 puan aralığında buldukları görülmektedir. Öğreticilerin sözlü iletişimde aldığı ortalama puan ise 46,66’dır. Öğrenciler aynı soruda öğretmenlerin sözsüz (beden dili) iletişim davranışlarını 9-36 puan aralığında bulmuştur. Öğreticilerin sözsüz (beden dili) iletişimde aldığı ortalama puan ise 28,67’dir. Öğrenciler öğretmenlerin yazılı iletişim davranışlarını 12-40 puan aralığında bulmuştur. Öğreticilerin yazılı iletişimde aldığı ortalama puan ise 31,60’dır. Öğrenciler öğretmenlerin dinleme becerisine dayalı iletişim davranışlarını 11-32 puan aralığında bulmuştur. Öğreticilerin

dinlemeye dayalı iletişimde aldığı ortalama puan 25,60'dır. Genel olarak iletişim davranışlarına göz atıldığında ise, öğrenciler öğretmenleri 54-163 puan aralığında bulmuştur. Öğreticilerin genel olarak iletişimde aldığı ortalama puan ise 132,50'dir.

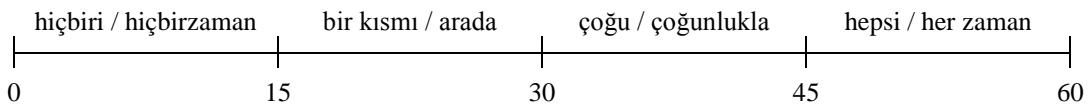
Öğrenci görüşlerine göre, genel olarak iletişim davranışlarını öğretmenlerin uygulama sıklıkları da yine, 0-42 puan aralığında “hiç biri / hiç bir zaman”, 43-84 puan aralığında “bir kısmı / arada”, 85-126 puan aralığında “çoğu / çoğunlukla” ve 127-168 puan aralığında ise “hepsi / her zaman” ile karşılık bulmaktadır. Öğreticilerin genel olarak iletişim davranışlarını uygulama sıklıkları ölçeğinde aldıkları puan ortalaması, Tablo-4’te de görüldüğü gibi 132,50’dir. Bu ortalama, öğretmenlerin 127-168 puan aralığında “hepsi / her zaman” düzeyinde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte Tablo-6’da görüleceği gibi, öğrencilerin % 32,40’ı kadar azımsanamayacak bir bölümü öğretmenleri 126 puan düzeyinin altında yani “çoğu / çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

2.1.3. İLETİŞİMİN ALT GRUPLARINA İLİŞKİN PUAN OLUŞTURULMASI VE ÇİZELGELERİ

a. Öğreticilerin Sözlü İletişim Davranışlarına Yönelik Puanları:

Ölçekte, öğrencilere değerlendirmeleri için 15 tane sözlü iletişim davranış cümlesi verilmiştir. Öğrenciler bunların her birine; Likert tipi ölçekle dörtlü derecelendirmeye bağlı olarak, ölçeğin birinci kısmında 1’den 4’e kadar; 1 (hiç biri), 2 (bir kısmı), 3 (çoğu) ve 4 (hepsi) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Ölçeğin ikinci kısmında da 1’den 4’e kadar; 1 (hiç bir zaman), 2 (arada), 3 (çoğunlukla) ve 4 (her zaman) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Cevapsız bırakılan sorular “0” ile karşılık bulmaktadır. Böylece $15 \times 0 = 0$, $15 \times 1 = 15$, $15 \times 2 = 30$, $15 \times 3 = 45$ ve $15 \times 4 = 60$ olmak üzere sözlü iletişim davranışlarına yönelik bulunan puanlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Çizelge – 2 : Sözlü İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi



Öğrenci görüşlerine göre, sözlü iletişim davranışlarında öğretmenlerin durumları 0-15 puan aralığında “hiç biri / hiç bir zaman”, 16-30 puan aralığında “bir kısmı / arada”, 31-45 puan aralığında “çoğu / çoğunlukla” ve 46-60 puan aralığında ise “hepsi / her zaman” ile karşılık bulmaktadır. Öğreticilerin sözlü iletişim davranışlarında aldıkları

puan ortalaması, Tablo 3’te de görüldüğü gibi 45,48’ dir. Her ne kadar bu ortalama öğretmenlerin 46-60 puan aralığında “hepsi / her zaman” düzeyinde olduklarını gösteriyor olsa da Tablo-5’te görüleceği gibi, öğrencilerin % 47,10’u kadar azımsanamayacak bir bölümü öğretmenleri 45 puan düzeyinin altında yani “çoğu / çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin sözlü iletişim davranışlarını uygulama sıklıklarında aldıkları puan ortalaması ise, Tablo-4’ te görüldüğü gibi 46,66’dır. Bu ortalama öğretmenlerin 46-60 puan aralığında “hepsi / her zaman” düzeyinde olduklarını gösteriyor olsa da Tablo-6’ da görüleceği gibi, öğrencilerin % 37,60’ı kadar göz ardı edilemeyecek bir kısmı öğretmenleri 45 puan düzeyinin altında yani “çoğu / çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

b. Öğretmenlerin Sözsüz (Beden Dili) İletişim Davranışlarına Yönelik Puanları

Ölçekte, öğrencilere değerlendirmeleri için 9 tane sözsüz iletişim davranış cümlesi verilmiştir. Öğrenciler bunların her birine; Likert tipi ölçekle dörtlü derecelendirmeye bağlı olarak, ölçeğin birinci kısmında 1’den 4’e kadar; 1 (hiç biri), 2 (bir kısmı), 3 (çoğu) ve 4 (hepsi) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Ölçeğin ikinci kısmında da 1’den 4’e kadar; 1 (hiç bir zaman), 2 (arada), 3 (çoğunlukla) ve 4 (her zaman) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Cevapsız bırakılan sorular “0” ile karşılık bulmaktadır. Böylece $9 \times 0 = 0$, $9 \times 1 = 9$, $9 \times 2 = 18$, $9 \times 3 = 27$ ve $9 \times 4 = 36$ olmak üzere sözsüz iletişim davranışlarına yönelik bulunan puanlar çizelgede gösterilmiştir.

Çizelge – 3 : Sözsüz (Beden Dili) İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi

hiçbiri / hiçbirzaman	bir kısmı / arada	çoğu / çoğunlukla	hepsi / her zaman
0	9	18	27
			36

Öğrenci görüşlerine göre, sözsüz (beden dili) iletişim davranışlarında öğretmenlerin durumları 0-9 puan aralığında “hiç biri / hiç bir zaman”, 10-18 puan aralığında “bir kısmı / arada”, 19-27 puan aralığında “çoğu / çoğunlukla” ve 28-36 puan aralığında ise “hepsi / her zaman” ile karşılık bulmaktadır. Öğretmenlerin sözsüz iletişim davranışlarında aldıkları puan ortalaması, Tablo 3’te de görüldüğü gibi 28,20’ dir. Ancak bu ortalama, 28-36 puan aralığında “hepsi / her zaman” düzeyinde olduklarını gösteriyor olsa da, Tablo-5’te görüleceği gibi, öğrencilerin % 40,4’ü kadar

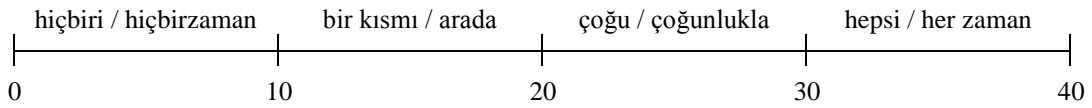
azımsanayacak bir bölümü öğretmenleri 27 puan düzeyinin altında yani “çoğu / çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin sözsüz (beden dili) iletişim davranışlarını uygulama sıklıklarında aldıkları puan ortalaması ise, Tablo-4’te görüldüğü gibi % 28,67’dir. Bu ortalama öğretmenlerin 28-36 puan aralığında “hepsi / her zaman” düzeyinde olduklarını gösteriyor olsa da Tablo-6’da görüleceği gibi, öğrencilerin % 33,10’u kadar göz ardı edilemeyecek bir kısmı öğretmenleri 27 puan düzeyinin altında yani “çoğu / çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

c. Öğretmenlerin Yazılı İletişim Davranışlarına Yönelik Puanları

Ölçekte, öğrencilere değerlendirmeleri için 10 tane yazılı iletişim davranış cümlesi verilmiştir. Öğrenciler bunların her birine; Likert tipi ölçekle dördümlü derecelendirmeye bağlı olarak, öğrenciler ölçeğin birinci kısmında 1’den 4’e kadar; 1 (hiç biri), 2 (bir kısmı), 3 (çoğu) ve 4 (hepsi) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Ölçeğin ikinci kısmında da 1’den 4’e kadar; 1 (hiç bir zaman), 2 (arada), 3 (çoğunlukla) ve 4 (her zaman) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Cevapsız bırakılan sorular “0” ile karşılık bulmaktadır. Böylece $10 \times 0 = 0$, $10 \times 1 = 10$, $10 \times 2 = 20$, $10 \times 3 = 30$ ve $10 \times 4 = 40$ olmak üzere yazılı iletişim davranışlarına yönelik puan çizelgesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Çizelge – 4 : Yazılı İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi



Öğrenci görüşlerine göre, yazılı iletişim davranışlarında öğretmenlerin durumları 0-10 puan aralığında “hiç biri / hiç bir zaman”, 11-20 puan aralığında “bir kısmı / arada”, 21-30 puan aralığında “çoğu / çoğunlukla” ve 31-40 puan aralığında ise “hepsi / her zaman” ile karşılık bulmaktadır. Öğretmenlerin yazılı iletişim davranışlarında aldıkları puan ortalaması, Tablo 3’te de görüldüğü gibi 30,76’dir. Bu ortalama, öğretmenlerin 31-40 puan aralığında “hepsi / her zaman” düzeyinde olduklarını gösteriyorsa da Tablo-5’te görüleceği gibi, öğrencilerin % 44,60’ı kadar önemli bir bölümü öğretmenleri 30 puan düzeyinin altında yani “çoğu ve çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

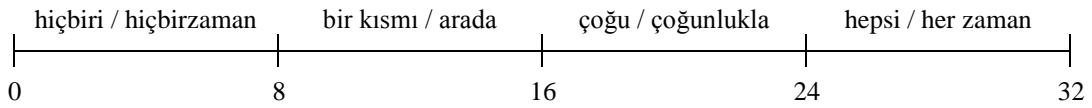
Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin yazılı iletişim davranışlarını öğretmenlerin uygulama sıklıklarında aldıkları puan ortalaması ise, Tablo-4’te görüldüğü gibi 31,60’dır. Bu ortalama öğretmenlerin 31-40 puan aralığında “hepsi / her zaman”

düzeyinde olduklarını gösteriyor olsa da Tablo-6’da görüleceği gibi, öğrencilerin % 36,40’ı kadar göz ardı edilemeyecek bir kısmı öğretmenleri 30 puan düzeyinin altında yani “çoğu / çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

d. Öğreticilerin Dinleme Becerisine Dayalı İletişim Davranışlarına Yönelik Puanları

Ölçekte, öğrencilere değerlendirmeleri için 8 tane dinlemeye dayalı iletişim davranış cümlesi verilmiştir. Öğrenciler bunların her birine; Likert tipi ölçekle dörtlü derecelendirmeye bağlı olarak, öğrenciler ölçeğin birinci kısmında 1’den 4’e kadar; 1 (hiç biri), 2 (bir kısmı), 3 (çoğu) ve 4 (hepsi) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Ölçeğin ikinci kısmında da 1’den 4’e kadar; 1 (hiç bir zaman), 2 (arada), 3 (çoğunlukla) ve 4 (her zaman) puanlarıyla değerlendirmişlerdir. Cevapsız bırakılan sorular “0” ile karşılık bulmaktadır. Böylece $8 \times 0 = 0$, $8 \times 1 = 8$, $8 \times 2 = 16$, $8 \times 3 = 24$ ve $8 \times 4 = 32$ olmak üzere sözsüz iletişim davranışlarına yönelik puan çizelgesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Çizelge – 5 : Dinleme Becerisine Dayalı İletişim Davranışlarına Yönelik Puan Çizelgesi



Öğrenci görüşlerine göre, dinlemeye dayalı iletişim davranışlarında öğretmenlerin durumları 0-8 puan aralığında “hiç biri / hiç bir zaman”, 8-16 puan aralığında “bir kısmı / arada”, 17-24 puan aralığında “çoğu / çoğunlukla” ve 25-32 puan aralığında ise “hepsi / her zaman” ile karşılık bulmuştur. Öğreticilerin dinlemeye dayalı iletişim davranışlarında aldıkları puan ortalaması, Tablo 3’te de görüldüğü gibi 24,90’dır. Her ne kadar bu ortalama, öğretmenlerin 25-32 puan aralığında “hepsi / her zaman” düzeyinde olduklarını gösteriyor olsa da Tablo-5’te görüleceği gibi, öğrencilerin % 40,60’ı kadar azımsanamayacak bir bölümü öğretmenleri 25 puan düzeyinin altında yani “çoğu ve çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

Öğrenci görüşlerine göre, dinleme becerisine dayalı iletişim davranışlarını öğretmenlerin uygulama sıklıklarında aldıkları puan ortalaması ise, Tablo-4’te görüldüğü gibi 25,60’dır. Bu ortalama öğretmenlerin 25-32 puan aralığında “hepsi / her zaman” düzeyinde olduklarını gösteriyor olsa da Tablo-6’da görüleceği gibi, öğrencilerin % 33,80’i kadar göz ardı edilemeyecek bir kısmı öğretmenleri 25 puan düzeyinin altında yani “çoğu / çoğunlukla” puan aralığında bulmuştur.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin iletişim ve alt grupları olan sözlü, sözsüz (beden dili), yazılı ve dinlemeye dayalı iletişim puan ortalamaları, çizelgelerdeki en yüksek düzey olan “ hepsi / her zaman ” aralığında görülmektedir. Ancak öğrencilerin önemli bir bölümünün öğretmenlerin puan ortalamalarını çizelgelerdeki “ çoğu / çoğunlukla ” düzey aralığında bulduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin iletişim davranışları konusunda tamamının her zaman yüksek düzeyde etkili ve başarılı olmadıkları, önemli bir kısmının iletişim davranışlarını bazen göstermediği sonucu çıkarılmaktadır. Bu sonuca ulaşmamızda, öğretmenler hakkında daha sağlıklı, tutarlı ve isabetli değerlendirme yapabilmek için, öğrencilerin ne kadarının hangi düzeyde cevap vermiş olduklarının tespiti önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin aldıkları puanlara ilave olarak, frekans ve yüzdeler Tablo-5 ve Tablo-6’da gösterilmiştir.

Tablo – 5 : Öğretmenlerin “İletişim Davranışlarını Öğretmenlerin Ne Kadarı Gösteriyor?” Sorusunda Aldıkları Puanlara İlişkin Öğrenci Algılarının Frekans Değerleri

İletişim Davranışını Öğretmenlerin Ne Kadarı Gösteriyor?	N	Bir kısmı		Çoğu		Hepsi	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Sözlü İletişime İlişkin Algı	558	3	0,50	263	47,10	292	52,30
Sözsüz İletişime İlişkin Algı	559	3	0,50	226	40,40	330	59,00
Yazılı İletişime İlişkin Algı	558	13	2,30	249	44,60	296	53,00
Dinlemeye Dayalı İletişime İlişkin Algı	559	17	3,00	227	40,60	315	56,40
Genel Olarak İletişime İlişkin Algı	557	1	0,20	234	42,00	322	57,80

Sözlü iletişim davranışlarını; öğretmenlerin “bir kısmı” gösteriyor diyen öğrencilerin oranı % 0,5, “çoğu” gösteriyor diyen öğrencilerin oranı % 47,10, öğretmenlerin “hepsi” gösteriyor diyen öğrencilerin oranı ise % 52,30’dur. Bu oranlar sözsüz (beden dili) iletişim davranışlarında “bir kısmı” için % 0,50, “çoğu” için % 40,40 ve “hepsi” için % 59,00’dır. Bu oranlar yazılı iletişim davranışlarında “bir kısmı” için % 2,30, “çoğu” için % 44,60 ve “hepsi” için % 53,00’tür. Yine bu oranlar dinlemeye dayalı iletişim davranışlarında “bir kısmı” için % 3,00, “çoğu” için % 40,60 ve “hepsi” için % 56,40’dır. Son olarak da genel iletişim davranışlarında bu oranlar “bir kısmı” için % 0,20, “çoğu” için % 42,00 ve “hepsi” için % 57,80’dir.

Tablo – 6 : Öğreticilerin “Öğreticiler İletişim Davranışlarını Hangi Sıklıkta Gösterir?” Sorusunda Aldıkları Puanlara İlişkin Öğrenci Algılarının Frekans Değerleri

İletişim Davranışlarını Öğreticiler Hangi Sıklıkla Gösteriyor?	N	Arada		Çoğunlukla		Her zaman	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Sözlü İletişime İlişkin Algı	559	5	0,90	210	37,60	344	61,50
Sözsüz İletişime İlişkin Algı	559	4	0,70	185	33,10	370	66,20
Yazılı İletişime İlişkin Algı	558	10	1,80	203	36,40	345	61,80
Dinlemeye Dayalı İletişime İlişkin Algı	559	16	2,90	189	33,80	354	63,30
Genel Olarak İletişime İlişkin Algı	558	2	0,40	181	32,40	375	67,20

Sözlü iletişim davranışlarını; öğretmenler “arada” gösteriyor diyen öğrencilerin oranı % 0,9, “çoğunlukla” gösteriyor diyen öğrencilerin oranı %37,60, öğretmenlerin “her zaman” gösteriyor diyen öğrencilerin oranı ise % 61,50’dir. Bu oranlar sözsüz (beden dili) iletişim davranışlarında “arada” için % 0,70, “çoğunlukla” için % 33,10 ve “her zaman” için % 66,20’dir. Bu oranlar yazılı iletişim davranışlarında “arada” için % 1,80, “çoğunlukla” için % 36,40 ve “her zaman” için % 61,80’dir. Yine bu oranlar dinlemeye dayalı iletişim davranışlarında “arada” için % 2,90, “çoğunlukla” için % 33,80 ve “her zaman” için % 63,30’dur. Son olarak da genel iletişim davranışlarında bu oranlar “bir kısmı” için % 0,40, “çoğu” için % 32,40 ve “hepsi” için % 67,20’dir.

Tablo-3, Tablo-4, Tablo-5 ve Tablo-6 birlikte incelendiğinde öğrencilerin ölçekteki sorulara tutarlı yanıtlar verdikleri söylenebilir. Bununla beraber iletişimin alt gruplarında öğrenci algılarının ortaya konulması, ölçekteki bağımsız değişkenlerin öğrencilerin cevaplarına etkilerinin incelenmesi ve iletişim maddelerinin analizlerinin yapılması gerekmektedir.

2.2. İLETİŞİM DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETİCİ PUANLARI

Bu bölümde, Kur’an kursu öğrencilerinin, kurs öğretmenlerinin iletişim biçimlerine yönelik algıları incelenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin ölçme aracında verdikleri cevaplar analiz edilmiş, öğretmenlerin iletişim ve alt gruplarına ilişkin aldıkları puan değerleri, ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri belirlenerek Tablo-7, Tablo-8, Tablo-9 ve Tablo-10’ da verilmiştir.

Tablo – 7 : Öğrencilerin, Öğreticilerin Sözlü İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları

Sözlü İletişim Davranışları	İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Gösterir?				Öğreticiler İletişim Davranışını Hangi Sıklıkta Gösterir?			
	N	Ort.	Davranışı Gösterme Düzeyi	Std. Sapma	N	Ort.	Davranışı Gösterme Sıklığı	Std. Sapma
1. Konuşurken zengin bir kelime hazinesine sahiptir.	559	2,88	Çoğu	0,915	559	3,13	Her zaman	0,910
2. Konuşmalarında konunun içeriği net bir şekilde anlaşılır.	559	2,95	Çoğu	0,928	559	3,20	Her zaman	0,898
3. Kendisine yöneltilen sorulara açık ve net cevaplar vermekten kaçınmaz.*	559	3,36	Hepsi	0,913	559	3,26	Her zaman	0,987
4. Konuşurken laf kalabalığı yapmamaya özen gösterir.	559	2,75	Çoğu	1,160	559	2,78	Çoğunlukla	1,195
5. Konuşurken kullandığı dil anlaşılabilir nitelikte açık, net ve kesindir.	559	3,23	Hepsi	0,865	559	3,34	Her zaman	0,893
6. Konuşurken kurduğu cümleler anlamlıdır.*	559	3,51	Hepsi	0,890	559	3,48	Her zaman	0,940
7. Ders anlatırken çok önemli noktaları sözcük ve ifadelerle yineler (tekrarlar).	559	2,93	Çoğu	0,925	559	3,09	Her zaman	0,919
8. Kelimeleri seçerken karşısındaki kişilerin algılama düzeyini göz ardı etmez.*	559	2,64	Çoğu	1,141	559	2,61	Çoğunlukla	1,180
9. Konuşma esnasında sürekli duraksayarak (a,e,ı gibi seslerle) konuşmanın akıcılığını bozar.*	559	3,31	Hepsi	0,843	559	3,30	Her zaman	0,871
10. Konuşurken kurduğu cümleler yoruma yer bırakmayacak derecede açıktır.	559	2,64	Çoğu	0,941	559	2,72	Çoğunlukla	0,952
11. Ders anlatırken önemli noktaları vurgulamadan geçmez.*	559	3,24	Hepsi	1,035	559	3,34	Her zaman	1,003
12. Ders anlatırken soyut kavramları somutlaştırmaktan kaçınmaz.*	558	2,90	Çoğu	1,091	559	2,90	Çoğunlukla	1,109
13. Konuşmasında kullandığı cümleler dinleyenleri, sıkılmadan dinlemeye sevk edecek niteliktedir.	559	2,86	Çoğu	0,932	559	3,05	Her zaman	0,940
14. Konuşurken kullandığı kelimeler dilbilgisi kurallarına uygundur.*	559	3,37	Hepsi	0,921	559	3,41	Her zaman	0,909
15. Konuşmasında gereksiz sözcükleri kullanmaktan kaçınır.	559	2,89	Çoğu	1,032	559	3,04	Her zaman	1,048
Sözlü İletişimde Toplam Algı Puan Ortalaması	558	45,48	Çoğu	5,972	559	46,66	Her zaman	6,123
Genel İletişimde Toplam Algı Puan Ortalaması	557	129,47	Hepsi	16,069	558	132,50	Her zaman	16,021

* Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler, çözümlene esnasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiği için, bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek yorumları verilmiştir.

Sözlü iletişim, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin dersi anlamasında ve öğretmenler tarafından mesajların aktarılmasında son derece önemlidir. Ders işlerken öğrencilerin, konuyla ilgili sahip olduğu bilgileri ve birikimini aktarma biçimindeki başarısıyla tamamlaması gerekir. Öğreticilerin iletişim davranışlarını sözlü anlatım boyutunda sorgulayan davranış cümleleri, ölçekte yer alan “İletişim davranışını öğrencilerin ne kadarı gösterir?” ve “Öğreticiler iletişim davranışını hangi sıklıkta gösterir?” soruları için de tek tek incelenmiştir.

“Konuşurken kurduğu cümleler anlamlıdır” (madde-6)

Sözlü iletişim davranışlarında en yüksek puan ortalamasına tabloda 6.madde olan “*Konuşurken kurduğu cümleler anlamlıdır*” ifadesinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu davranışı öğrencilerin hemen hepsinin (3,51), her zaman (3,48) gösterdiğini düşünmektedir. Öğreticilerin aldıkları puanların en yüksek oluşu, onların en çok bu konuda başarılı olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin hepsi her zaman anlamlı cümleler kurmaktadır, denilebilir. Ayrıca öğrencilerin aldıkları puanlara bakıldığında aralarındaki 0,03’ lük oldukça düşük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdikleri cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir.

“Konuşurken kullandığı kelimeler dilbilgisi kurallarına uygundur” (madde-14)

İkinci yüksek ortalamaya tabloda 14.madde olan “*Konuşurken kullandığı kelimeler dilbilgisi kurallarına uygundur*” ifadesinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğrencilerin hepsinin (3,37), her zaman (3,41) konuşurken dilbilgisi kurallarına uygun kelimelerle konuştuklarını düşünmektedir. Öğreticilerin aldıkları puanların bu davranışta da oldukça yüksek olması, onların dilbilgisi kurallarına uygun konuştuklarını ve bu konuda başarılı olduklarını göstermektedir. Öğreticilerin aldıkları puanlara bakıldığında aralarındaki yine 0,04’ lük oldukça düşük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdikleri cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir.

“Konuşurken kullandığı dil, anlaşılabilir nitelikte açık, net ve kesindir.” (madde-5)

Tabloda 5.madde olan “*Konuşurken kullandığı dil, anlaşılabilir nitelikte açık, net ve kesindir.*” sözlü iletişim davranışına ilişkin olarak öğrenciler, öğrencilerin hemen hepsinin (3,23) kullandığı dilin her zaman (3,34) anlaşılır olduğunu; anlattıklarını

açık, net ve kesin bir dille ifade ettiklerini söylemektedir. Bu konuda öğretmenlerin hemen hepsinin başarılı olduğu ve bunu her zaman yaptıkları söylenebilir.

“Konuşma esnasında sürekli duraksayarak (a, e, ı gibi seslerle) konuşmanın akıcılığını bozmaz” (madde-9)

Tabloda 9.madde olan “Konuşma esnasında sürekli duraksayarak (a, e, ı gibi seslerle) konuşmanın akıcılığını bozmaz”, sözlü iletişimde anlatım becerisine ilişkin olarak oldukça önemli ve iletişim sürecini etkileyen bir davranıştır. Öğrencilerin, öğretmenlerin hemen hepsinin (3,31) her zaman (3,30) konuşmanın akışını bozmadan, duraksama yapmadan, akıcı ve süregelen konuştuğunu düşündükleri görülmektedir. Öğreticilerin aldıkları puanlara bakıldığında aralarındaki 0,01’ lik değer farkı, öğrencilerin cevaplarının uyumlu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin konuşma esnasında duraksamadan a,e,ı gibi sesler çıkarmadan akıcı konuşma konusunda oldukça başarılı oldukları söylenebilir.

“Kendisine yöneltilen sorulara açık ve net cevaplar vermekten kaçınmaz” (madde-3)

Sözlü iletişimin önemli bir parçası olan, tabloda 3.maddede yer alan “Kendisine yöneltilen sorulara açık ve net cevaplar vermekten kaçınmaz” davranışını gösterme konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin kendilerine soru sorulduğunda hemen hepsinin (3,36) her zaman (3,26) açık ve net cevaplar verdiğini düşündükleri görülmektedir. Öğrencilere göre öğretmenlerin bu iletişim davranışında da başarılı oldukları söylenebilir.

“Ders anlatırken önemli noktaları vurgulamadan geçmez” (madde-11)

Tabloda 11.madde olan “Ders anlatırken önemli noktaları vurgulamadan geçmez” sözlü iletişim davranışına ilişkin olarak öğrenciler, öğretmenlerin hemen hepsinin (3,24) her zaman (3,34) dersi anlatırken önemli noktaları vurguladıklarını, bu noktalara işaret etmeden geçmediklerini söylemektedir. Bu konuda öğretmenlerin hemen hepsinin başarılı oldukları ve bu konuda her zaman dikkat ettikleri söylenebilir.

Sözlü iletişim davranışlarında en yüksek ortalamaya sahip olan ve öğretmenlerin hepsinin her zaman yaptığı veya dikkat ettiği davranışlardan sonra diğer tüm sözlü iletişim davranışları sırayla ele alınacaktır.

“Konuşurken zengin bir kelime hazinesine sahiptir” (madde-1)

Tablonun 1.maddesinde görüleceği gibi, öğrenciler öğreticilerin çoğunun (2,88) zengin bir kelime dağarcığının olduğunu ve her zaman (3,13) zengin bir kelime hazinesiyle konuştuklarını düşünmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin bir kısmının kelime dağarcığının zayıf olduğu söylenebilir. Bu puanlar arasındaki 0,25’ lük değer farkı, öğrencilerin, ölçeğin her iki sorusu için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin, zengin kelime birikimine sahip olup konuşurken bunları kullanabilme konusunda önemli bir kısmının (1,12) başarısız olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin, bu davranışı yapmayan bazı öğreticileri dikkate aldıkları görülmektedir.

“Konuşmalarında konunun içeriği net bir şekilde anlaşılır” (madde-2)

Tablonun 2.maddesinde görüleceği gibi, öğrenciler öğreticilerin çoğunun (2,95) her zaman (3,20) konuları net ve anlaşılır bir şekilde anlattığını düşünmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin bir kısmının konuları anlaşılır bir nitelikte anlatamadığı söylenebilir. Bu puanlar arasındaki 0,25’ lik değer farkı, öğrencilerin, ölçeğin her iki soru için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin, dersini anlatırken konunun içeriğini net bir şekilde ifade ederek anlatma konusunda bir kısmının (1,05) başarısız olduğu söylenebilir. Ayrıca bu davranışı yapmayan bazı öğreticileri dikkate aldıkları görülmektedir.

“Konuşurken laf kalabalığı yapmamaya özen gösterir” (madde-4)

Tablonun 4.maddesinde görüleceği gibi, öğrenciler öğreticilerin çoğunun (2,75) çoğu zaman (2,78) laf kalabalığı yapmamaya özen gösterdiğini düşünmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin bir kısmının gereksiz söz kullanımı ve laf kalabalığı yapma konularında dikkatli davranmadıkları ve dikkat eden çoğunun da her zaman yapmadığı bazen ihmal ettiği söylenebilir. Bu puanlar arasındaki 0,03’ lük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanısıra öğrencilerin, bu davranışı yapmayan (1,25) bazı öğreticileri dikkate aldıkları da görülmektedir.

“Konuşmasında gereksiz sözcükleri kullanmaktan kaçınır” (madde-15)

Konuşma esnasında gereksiz sözcük sarfetme konusunda, tablonun 15.maddesinde de öğrencilerin, öğreticilerin çoğunun (2,89) her zaman (3,04) dikkatli

davrandığını ve gereksiz sözcük kullanmaktan kaçındıklarını düşündükleri görülmektedir. Bundan hareketle öğrencilerin 4.maddede verdiği cevaplarda da görüleceği gibi bir kısım öğreticinin gereksiz sözcük kullandığı, söz kalabalığı yaptığı söylenebilir. 4.maddeyle birlikte incelendiğinde davranışı gösterme düzeyi puanları 2,75 ile 2,89 olarak birbirine çok yakınken davranışı gösterme sıklığı puanları 2,78 ile 3,04 arasındaki fark 0,26 olup oldukça düşüktür. Bu, öğrencilerin cevaplarının tutarlı olduğunu göstermektedir.

“Ders anlatırken çok önemli noktaları sözcük ve ifadelerle yineler (tekrarlar)” (madde-7)

Tablonun 7.maddesinde görüleceği gibi, öğrenciler öğreticilerin çoğunun (2,93) her zaman (3,09) ders anlatırken çok önemli noktaları tekrarladığını düşünmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin bir kısmının (1,07) dersin önemli noktalarını vurgulamadan geçtikleri söylenebilir. Bu puanlar arasındaki 0,16’ lık değer farkı, öğrencilerin bu davranışı yapmayan bazı öğreticileri göz ardı etmediklerini göstermektedir.

“Ders anlatırken soyut kavramları somutlaştırmaktan kaçınmaz” (madde-12)

Tablonun 12.maddesinde görüleceği gibi, öğrenciler öğreticilerin çoğunun (2,90) çoğu zaman (2,90) ders anlatırken soyut kavramları somut hale getirdiğini düşünmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin bir kısmının soyut kavramları somutlaştırmadığı, öğrencilere konuları daha anlaşılır daha somut bir şekilde dönüştürmediği görülmektedir. Bunun yanısıra somutlaştırma yapan çoğu öğreticinin de her zaman yapmadığı bazen ihmal ettiği söylenebilir. Bu puanların tam anlamıyla eşit olması, öğrencilerin verdiği cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Bunun yanısıra öğrencilerin, bu davranışı yapmayan bazı öğreticileri dikkate aldıkları da görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin, dersi anlatırken somutlaştırma konusunda önemli bir kısmının (1,10) başarısız olduğu söylenebilir.

“Konuşmasında kullandığı cümleler dinleyenleri, sıkılmadan dinlemeye sevk edecek niteliktedir” (madde-13)

Tablonun 13.maddesinde görüleceği gibi, öğrenciler öğreticilerin çoğunun (2,86) her zaman (3,05), dinleyen öğrencilerini sıkmayan, yormayan ve onların dinleme isteklerini köreltmeyen konuşma biçimine sahip olduklarını düşünmektedir. Bundan

hareketle öğreticilerin bir kısmının konuşmasının öğrencileri dinlerken sıkabildiği söylenebilir. Bu puanlar arasındaki 0,19' luk değer farkı öğrencilerin verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin, bu konuda yetersiz kalan öğreticileri göz ardı etmedikleri görölmektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin sıkılmadan dinleyebilecekleri bir üslupta konuşma konusunda göz ardı edilemeyecek önemli bir kısmının (1,14) başarısız olduğu söylenebilir.

“Kelimleri seçerken karşısındaki kişilerin algılama düzeyini göz ardı etmez” (madde-8)

Sözlü anlatım davranışları içerisinde en düşük puan ortalamasına tabloda 8.madde olan *“Kelimleri seçerken karşısındaki kişilerin algılama düzeyini göz ardı etmez”* ifadesinin sahip olduğu görölmektedir. ÖĞrencilerin bu davranışı öğreticilerin çoğunun (2,64) çoğu zaman (2,61) gösterdiğini düşündüklerini ifade etmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin çoğu konuştuğu kelimeleri seçerken karşısındaki öğrencilerin algılama düzeylerini dikkate alarak seçmektedir. Bir kısmı ise, konuşmalarında öğrencilerin algılama düzeylerini göz ardı etmektedir. Ayrıca buna dikkat eden çoğu öğreticinin de bu davranışı her zaman yapmadığı, bazen ihmal ettiği söylenebilir. Bu davranış cümlesinin, ölçeğin her iki sorusunda da en düşük değerlere sahip oluşu öğreticilerin en çok bu konuda dikkat etmeleri gerektiğini gösterir. Ayrıca öğreticilerin aldıkları puanlar arasındaki 0,03' lük oldukça düşük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin, konuşmalarını ve kelimelerini öğrencilerin bilgi, kültür seviyelerine ve algı düzeylerine göre düzenleme konusunda göz ardı edilemeyecek önemli bir kısmının başarısız (1,36) oldukları söylenebilir.

“Konuşurken kurduğu cümleler yoruma yer bırakmayacak derecede açıktır” (madde-10)

İkinci olarak en düşük ortalamaya, tabloda 10.madde olan *“Konuşurken kurduğu cümleler yoruma yer bırakmayacak derecede açıktır”* ifadesinin sahip olduğu görölmektedir. ÖĞrencilerin, öğreticilerin çoğunun (2,64) çoğunlukla (2,72) konuşmalarında yoruma hiç yer bırakmayacak derecede açık ve net konuşabildiğini düşündüklerini görölmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin çoğu son derece açık ve yoruma yer kalmayacak şekilde konuştuğu anlaşılmaktadır. Bir kısmı ise,

konuşmalarında çok da açık değildir. Ayrıca buna dikkat eden çoğunun da her zaman dikkat etmediği bazen ihmal ettiği söylenebilir. Öğreticilerin aldıkları puanlara bakıldığında 0,08' lik düşük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanısıra öğrenciler, bu davranışı yapmayan bazı öğretmenleri dikkate aldıkları da görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğretmenlerin bu konuda önemli bir kısmının (1,36) başarısız oldukları, öğrencilerin onları anlamakta zorlandıkları ve cümlelerini yorumlamakta güçlük çektikleri söylenebilir.

Öğreticilerin sözlü iletişim davranışlarına ilişkin durumlarına genel olarak bakıldığında ise ölçeğin “İletişim davranışını öğretmenlerin ne kadar gösterir?” sorusunda 45,4 ortalama puan ile, öğretmenlerin durumunun çizelgede gösterilen puan aralıklarına göre “çoğu” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun sözlü iletişim davranışları itibariyle genel olarak başarılı oldukları ancak maddeler ayrı ayrı incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının bazı davranışlarda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Ölçeğin “Öğreticiler iletişim davranışını hangi sıklıkta gösterir?” sorusunda 46,6 puan ile, öğretmenlerin durumunun çizelgede gösterilen puan aralıklarına göre “her zaman” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durumda sözlü iletişim davranışlarında başarılı olan çoğu öğreticinin bu davranışları her zaman gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo – 8 : Öğrencilerin, Öğreticilerin Sözsüz (Beden Dili) İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları

Sözsüz İletişim Davranışları	İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Gösterir ?				Öğreticiler İletişim Davranışını Hangi Sıklıkta Gösterir?			
	N	Ort.	Davranışı Gösterme Düzeyi	Std. Sapma	N	Ort.	Davranışı Gösterme Sıklığı	Std. Sapma
1. Ders anlatırken jest ve mimiklerini kullanır.	559	2,73	Çoğu	0,875	559	2,93	Çoğunlukla	0,834
2. Ders anlatırken yüzü hep tahtaya dönük değildir.*	559	3,75	Hepsi	0,644	559	3,61	Herzaman	0,777
3. Kıyafetlerinin bulunduğu ortama uygun olmasına özen gösterir.	559	3,26	Hepsi	0,927	559	3,36	Herzaman	0,912
4. Ders anlatırken öğrencilere yakın bir mesafede durmaya özen gösterir.	559	2,89	Çoğu	0,927	559	3,01	Herzaman	0,949
5. Dersi normal süresinden fazla işlemez.*	559	3,08	Hepsi	0,950	559	3,04	Herzaman	0,956
6. Öğrencilerle göz teması kurar.	559	3,03	Hepsi	0,984	559	3,06	Herzaman	0,962
7. Yumuşak, rahatlatıcı ses tonuyla hitap eder.	559	3,01	Hepsi	0,921	559	3,14	Herzaman	0,896
8. Ders sırasında çabuk ve telaşlı hareket etmez.*	559	3,15	Hepsi	0,917	559	3,14	Herzaman	0,957
9. Ders esnasında alaycı tavırlarla karşısındaki kişiyi kırmaz.*	559	3,35	Hepsi	0,895	559	3,35	Herzaman	0,943
Sözsüz (Beden Dili) İletişimde Toplam Algı Puan Ortalaması	559	28,24	Hepsi	3,777	559	28,67	Herzaman	3,755
Genel İletişimde Toplam Algı Puan Ortalaması	557	129,47	Hepsi	16,069	558	132,50	Herzaman	16,021

* Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler, çözümleme esnasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiği için, bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek yorumları verilmiştir.

Genel olarak iletişimde olduğu gibi, öğretme-öğrenme sürecinde de aktarılmak istenen mesajın içeriği kadar onun nasıl ve ne şekilde aktarıldığı da son derece önemlidir. Sözsüz iletişim, sözlü iletişimin sınırlarını aşabilen, etkili kullanılmasıyla bütün iletişim türlerinden çok daha güçlü etkiler bırakabilmektedir. Kursta öğretme-öğrenme sürecini en çok destekleyen, etkileyen ve güçlendiren de öğretmenlerin davranışlarıdır. Öğrencilerin kazanması ve göstermesi beklenen davranışlar konusunda, ona en yakın örnek görüntü, en etkili faktör öğretici davranışlarıdır. Öğreticilerin iletişim davranışlarını beden dili boyutunda sorgulayan davranış cümleleri tek tek incelenmiştir.

“Ders anlatırken yüzü hep tahtaya dönük değildir” (madde-2)

Sözsüz iletişim olan beden dili davranışlarında en yüksek puan ortalamasına tabloda 2.madde olan *“Ders anlatırken yüzü hep tahtaya dönüktür”* ifadesinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu davranışı öğretmenlerin hepsinin (3,75), her zaman

(3,61) gösterdiğini düşünmektedir. Öğreticilerin aldıkları puanların en yüksek oluşu, onların beden diline ilişkin olarak en çok bu konuda başarılı olduğunu göstermektedir. Bundan hareketle, öğretmenlerin hepsi her zaman ders anlatırken yüzünü ve bedenini öğrencilere dönmektedir ve sürekli tahtaya dönük bir şekilde ders anlatmamaktadır, denilebilir. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları puanlara bakıldığında aralarındaki 0,14' lük düşük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdikleri cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir.

“Ders esnasında alaycı tavırlarla karşısındaki kişiyi kırmaz” (madde-9)

Tabloda 9.madde olan *“Ders esnasında alaycı tavırlarla karşısındaki kişiyi kırmaz”*, sözsüz iletişimde beden diline ilişkin olarak oldukça önemli ve etkili bir davranıştır. Öğrencilerin, öğretmenlerin hepsinin (3,35) her zaman (3,35), ders işlerken tutum ve davranışlarıyla kendilerini kırmadıklarını düşündükleri görülmektedir. Öğreticilerin aldıkları puanların tam anlamıyla eşit olması, öğrencilerin verdiği cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin beden dili hareketleriyle ve tavırlarıyla öğrencileri kırmadıkları, buna sebep olabilecek bazı davranışlara dikkat ederek ders esnasında kırıncı olmadıkları ve bu konuda başarılı oldukları söylenebilir.

“Kıyafetlerinin bulunduğu ortama uygun olmasına özen gösterir” (madde-3)

Tabloda 3.madde olan *“Kıyafetlerinin bulunduğu ortama uygun olmasına özen gösterir”* beden dili davranışına ilişkin olarak öğrenciler, öğretmenlerin hepsinin (3,26) her zaman (3,36) buldukları ortama göre giyim-kuşamlarını ayarlayıp uygun kıyafetler giyindiklerini ve buna özen gösterdiklerini söylemektedir. Bu puanlar arasındaki 0,10' luk oldukça düşük değer farkı, öğrencilerin ölçeğin her iki sorusu için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu konuda öğretmenlerin hemen hepsinin başarılı oldukları ve her zaman itinalı hareket ettikleri söylenebilir.

“Ders sırasında çabuk ve telaşlı hareket etmez” (madde-8) ve “Dersi normal süresinden fazla işlemez” (madde-5)

Sözsüz iletişimin önemli bir ögesi de zamanın kullanımudur. Tablonun 8.maddesinde görüleceği üzere, öğrenciler öğretmenlerin hepsinin (3,15) her zaman (3,14) dersi hızlı ve telaşlı hareket etmeden işlediklerini düşünmektedir. Tablonun 5.maddesinde de öğrencilerin, öğretmenlerin hepsinin (3,08) her zaman (3,04) zamanı

tam kullanarak dersi normal süresinden fazla işlemediğini ve dersi zamanında bitirdiğini düşündükleri görülmektedir. Her iki davranış da zamanın kullanımı konusunda birlikte değerlendirilebilecek birbirine paralel davranışlardır. Bu puanların birbirine göre durumlarına bakılırsa, 8.madde için aralarındaki 0,01' lik değer farkı ile 5.madde için aralarındaki 0,04' lük değer farkı oldukça düşük oranlardır. Bunlar, öğrencilerin her iki soru ve madde için de tutarlı cevaplar verdiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, iki madde için de yine yakın puanlar almışlar; maddelerin puanları arasındaki 0,09 ve 0,10 değerleri oldukça düşük farklardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin ders işlerken zamanı iyi kullandığı, telaşlı ve acele hareket etmedikleri, dersi normal süresinde tamamlayarak zamanı iyi kullandıkları ve bu konularda başarılı oldukları söylenebilir.

“Öğrencilerle göz teması kurar” (madde-6)

Beden dilinde iletişime açıklığın ilk ifadelerinden birisi de göz temasıdır. Tablonun 6.maddesinde görüleceği üzere, öğrencilerin öğretmenlerin hepsinin (3,03) her zaman (3,06) kendileriyle göz teması kurduklarını düşündükleri görülmektedir. Bu puanlar arasındaki 0,03' luk oldukça düşük değer farkı, öğrencilerin ölçeğin her iki sorusu için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, kendileriyle öğrencileri arasındaki ilgi ve sıcaklığı sağlayan göz teması kurmaya çalıştıkları, bu konuda her zaman başarılı oldukları söylenebilir.

“Yumuşak ve rahatlatıcı bir ses tonuyla hitap eder” (madde-7)

Tablonun 7.maddesinde görüleceği gibi öğrenciler, öğretmenlerin hepsinin (3,01) her zaman (3,14) kendilerine yumuşak ve onları rahatlatan bir ses tonu ile hitap ettiklerini söylemektedir. Bundan hareketle, öğretmenlerin hemen hepsinin her zaman öğrencilerine karşı yumuşak ve sakin bir ses tonuyla konuştukları, dolayısıyla onları kendileriyle ve dersle iletişimleri açısından rahattıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda hemen hepsinin her zaman başarılı olduğu söylenebilir.

Sözlü iletişimde beden dili davranışları itibariyle en yüksek ortalamaya sahip olan ve öğretmenlerin hepsinin her zaman yaptığı veya dikkat ettiği davranışlardan sonra diğer tüm sözsüz iletişim davranışları sırayla ele alınacaktır.

“Ders anlatırken öğrencilere yakın bir mesafede durmaya özen gösterir” (madde-4)

Tabloda 4.madde olan *“Ders anlatırken öğrencilere yakın bir mesafede durmaya özen gösterir”*, beden dilinde karşılıklı diyalog sürecine ilişkin olarak oldukça önemli ve etkili bir davranıştır. Kişiler arasındaki mesafe, sözsüz iletişimin (beden dilinin) ilişkileri etkileyen ve yönlendiren önemli bir öğesidir. Öğrencilerin, öğretmenlerin çoğunun (2,89) her zaman (3,01), ders işlerken kendilerine yakın mesafelerde durduklarını ve kendilerinden uzak kalmamaya özen gösterdiklerini düşündükleri görülmektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin bir kısmının öğrencileriyle aralarına bir mesafe duvarı çektiği ve aralarındaki diyalogun uzak durmasına sebep olabildiği ve bu konuda başarısız (1,11) olduğu söylenebilir. Bu davranış cümlesinin, ölçeğin her iki sorusunda da oldukça düşük değerlere sahip oluşu, öğretmenlerin öğrencileriyle aralarındaki mesafeyi daha yakın tutmaları gerektiğini, öğrencilerin derse olan ilgisinin daha toplu ve zinde durması için onlara yakınlık hissini yansıması ve bu konuda daha çok dikkat etmeleri gerektiğini gösterir.

“Ders anlatırken jest ve mimiklerini kullanır” (madde-1)

Beden dili hareketleri itibariyle, sözsüz iletişim davranışları içerisinde, en düşük puan ortalamasına, tabloda 1.madde olan *“Ders anlatırken jest ve mimiklerini kullanır”* ifadesinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin çoğunun (2,73) çoğu zaman (2,93) jest ve mimiklerini kullandığını düşündüklerini söylemektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin çoğu ders anlatımı esnasında el, kol gibi vücut hareketlerini ve kaş, göz gibi yüz mimiklerini kullanmaktadır. Bir kısmının ise, jest ve mimiklerini kullanmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca buna dikkat eden çoğu öğretmenin de bu davranışları her zaman yapmadığı, bazen ihmal ettiği söylenebilir. Jest ve mimiklerin kullanılmasına ilişkin bu davranış cümlesinin, ölçeğin her iki sorusunda da en düşük değerlere sahip oluşu, öğretmenlerin en çok bu konuda dikkat etmeleri gerektiğini gösterir. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları puanlar arasındaki 0,20’ lik değer farkı öğrencilerin her iki soru için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, bu davranışı yapmayan bazı öğretmenleri dikkate aldıkları da görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğretmenlerin önemli bir kısmının (1,27) bu konuda başarısız oldukları söylenebilir.

Öğreticilerin sözsüz iletişim ve beden dili davranışlarına ilişkin durumlarına genel olarak bakıldığında ise ölçeğin “İletişim davranışını öğretmenlerin ne kadarı gösterir?” sorusunda 28,2 ortalama puan ile, öğretmenlerin durumunun çizelgelerde gösterilen puan aralıklarına göre “hepsi” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin hemen hepsinin sözsüz iletişim davranışları itibariyle genel olarak başarılı oldukları ancak maddeler ayrı ayrı incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının bazı davranışlarda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Ölçeğin “Öğreticiler iletişim davranışını hangi sıklıkta gösterir?” sorusunda 28,67 puan ile, öğretmenlerin durumunun çizelgelerde gösterilen puan aralıklarına göre “her zaman” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durumda sözlü iletişim davranışlarında başarılı olan bütün öğretmenlerin bu davranışları her zaman gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo – 9 : Öğrencilerin, Öğreticilerin Yazılı İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları

Yazılı İletişim Davranışları	İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Gösterir ?				Öğreticiler İletişim Davranışını Hangi Sıklıkta Gösterir?			
	N	Ort.	Davranışı Gösterme Düzeyi	Std. Sapma	N	Ort.	Davranışı Gösterme Sıklığı	Std. Sapma
1. Yazılarında kurduğu cümleler anlamlıdır.	558	3,18	Hepsi	0,883	559	3,28	Herzaman	0,851
2. Yazılarında çok fazla yazım hatası bulunmaz.*	559	3,64	Hepsi	0,740	558	3,58	Herzaman	0,781
3. Yazılarında gereksiz tekrarlarla yazılarını uzatmamaya özen gösterir.	559	2,50	Çoğu	1,211	559	2,57	Çoğunlukla	1,231
4. Yazılarında kullandığı kelimelerin dilbilgisi kurallarına uygun olmasına özen gösterir.	559	2,94	Çoğu	0,901	559	3,09	Herzaman	0,895
5. Yazılarında geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir.	559	2,79	Çoğu	0,977	559	2,95	Çoğunlukla	0,960
6. Yazılarında uygun sözcükleri uygun yerde kullanır.	559	3,20	Hepsi	0,960	559	3,30	Herzaman	0,919
7. Yazının içerik düzenine özen gösterir.	559	2,89	Çoğu	0,963	559	3,02	Herzaman	0,924
8. Yazısının biçimi (görünümü) okuyanı yormaz. (Karışık, düzensiz bir sayfa yapısı yoktur.) *	559	3,38	Hepsi	0,890	559	3,40	Herzaman	0,939
9. Yazıyı kısa tutmaya çalışırken anlam bozukluklarına yol açmaz.*	559	3,32	Hepsi	0,930	559	3,36	Herzaman	0,930
10. Yazısıyla iletmeye çalıştığı anlam, okuyanın anlama yeterli düzeyine uygundur.	559	2,91	Çoğu	0,978	559	3,07	Herzaman	0,920
Yazılı İletişimde Toplam Algı Puan Ortalaması	558	30,76	Hepsi	4,858	558	31,60	Her zaman	4,747
Genel İletişimde Toplam Algı Puan Ortalaması	557	129,47	Hepsi	16,069	558	132,50	Her zaman	16,021

* Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler, çözümleme esnasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiği için, bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek yorumları verilmiştir.

Yazılı iletişim, öğretme-öğrenme sürecinde aktarılmak istenen mesajların kaybolmadan iletilmesini, kalıcı olmasını sağlayan en önemli iletişim türüdür. Ders konularının kolayca anlaşılabilmesi için yazım hatası bulunmayan, okuyucu konumundaki öğrencileri yormayan ve sıkmayan, onların algı düzeylerine uygun anlamlı cümlelerden oluşan ve metnin akıcı bir şekilde takip edilebildiği bir biçimde yazılmış olması son derece önemlidir. Kursta öğretme-öğrenme sürecini oluşturan içeriklerin kayıt altında kalması, daha pratik tekrarlanabilmesi ve ayrıntıların üzerinde daha kolay durulabilmesi gibi pek çok yönden yazılı iletişim, kaliteli bir şekilde kullanılmalıdır. Öğreticilerin davranışlarını yazılı iletişim boyutunda sorgulayan davranış cümleleri tek tek incelenmiştir.

“Yazılarında çok fazla yazım hatası bulunmaz” (madde-2)

Yazılı iletişim davranışlarında en yüksek puan ortalamasına tabloda 2.madde olan *“Yazılarında çok fazla yazım hatası bulunmaz”* ifadesinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğreticilerin hepsinin (3,64), her zaman (3,58) fazla yazım hatası yapmadan yazdıklarını düşünmektedir. Öğreticilerin aldıkları puanların en yüksek oluşu, onların yazmaya yönelik eylemlerinde en çok bu konuda başarılı olduğunu ve neredeyse yazım hatası yapmadan yazdıklarını göstermektedir. Bundan hareketle öğreticilerin hepsi her zaman yazılarında ufak hataları dışında oldukça hatasız yazmaktadır, denilebilir. Ayrıca öğreticilerin aldıkları puanlara bakıldığında aralarındaki 0,06’ lık düşük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdikleri cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir.

“Yazısının biçimi (görünümü) okuyanı yormaz (Karışık, düzensiz bir sayfa yapısı yoktur)” (madde-8)

Yazılı iletişimde anlaşılır olmayı sağlayan ilk ve önemli etken; yazının biçimi, görüntüsü ve sayfa düzenidir. Tablonun 8.maddesinde görüleceği üzere, öğrenciler öğreticilerim hepsinin (3,38) her zaman (3,40) yazı biçimlerinin düzgün olduğunu ve okurken yormadığını; sayfayı kullanırken düzenli kullandıklarını ve karmaşık bir görüntüsünün olmadığını düşündükleri görülmektedir. Bu puanlar arasındaki 0,02’ lik oldukça düşük değer farkı, öğrencilerin ölçeğin her iki sorusu için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu konuda öğreticilerin hemen hepsinin başarılı olduğu ve her zaman dikkat ettikleri söylenebilir.

“Yazıyı kısa tutmaya çalışırken anlam bozukluklarına (ifade eksikliklerine) yol açmaz” (madde-9)

Tablonun 9.maddesinde görüleceği gibi öğrenciler, öğretmenlerin hepsinin (3,32) her zaman (3,36) yazılarında anlam bozuklukları ve ifade eksiklikleri bulunmadığını söylemektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin yazılarında kısa tutmak gibi bazı sebeplerle anlam bozukluklarına neden olabilecek eksikliklerin olmadığı dolayısıyla öğretmenlerin yazdıklarından anlaşılma problemi olmadığı söylenebilir. Bu puanlar arasındaki 0,04’ lük oldukça düşük değer farkı, öğrencilerin ölçeğin her iki sorusu için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu konuda hepsinin her zaman başarılı oldukları görülmektedir.

“Yazılarında uygun sözcükleri uygun yerde kullanır” (madde-6)

Tabloda 6.madde olan “Yazılarında uygun sözcükleri uygun yerde kullanır” yazılı iletişim davranışına ilişkin olarak öğrencilerin, öğretmenlerin hepsinin (3,20) her zaman (3,30) yazarken kullandıkları kelimeleri uygun seçtiklerini ve uygun yerlerde kullandıklarını düşündükleri görülmektedir. Bu puanlar arasındaki 0,10’ luk düşük değer farkı, öğrencilerin ölçeğin her iki sorusu için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu konuda öğretmenlerin hemen hepsinin başarılı oldukları ve buna her zaman dikkat ettikleri söylenebilir.

“Yazılarında kurduğu cümleler anlamlıdır” (madde-1)

Yazılı iletişimin verimliliğine tesir eden önemli etkenlerden birisi de yazıların kolay anlaşılır olması ve anlamlı cümlelerden oluşmasıdır. Tablonun 1.maddesinde görüleceği gibi öğrenciler, öğretmenlerin hepsinin (3,18) yazılarının her zaman (3,28) anlamlı cümlelerden oluştuğunu söylemektedir. Bundan hareketle bütün öğretmenlerin yazılarının öğrencileri tarafından her zaman anlaşılır durumda olduğu söylenebilir.

Yazılı iletişim davranışlarında en yüksek ortalamaya sahip olan ve öğretmenlerin hepsinin her zaman yaptığı veya dikkat ettiği davranışlardan sonra diğer tüm yazılı iletişim davranışları sırayla ele alınacaktır.

“Yazılarında kullandığı kelimelerin dilbilgisi kurallarına uygun olmasına özen gösterir” (madde-4)

Tablonun 4.maddesinde görüleceği gibi öğrenciler, öğretmenlerin çoğunun (2,94) her zaman (3,09) yazılarını dilbilgisi kurallarına uygun yazdıklarını söylemektedir.

Bundan hareketle öğreticilerin bir kısmının yazılarını oluştururken dilbilgisi kurallarına dikkat etmedikleri söylenbilir. ÖĞrencilerin verdikleri cevaplarda bu öğreticileri de dikkate aldıkları görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin bu konuda önemli bir kısmının (1,06) başarısız oldukları, dilbilgisi kurallarının metni daha anlaşılır kılması ve yazılı iletişimde önemi açısından daha çok zen göstermeleri gerektiği söylenbilir.

“Yazısı ile iletmeye çalıştığı anlam, okuyanların anlama yeterlik düzeylerine uygundur” (madde-10)

Tabloda 10.madde olan “Yazısı ile iletmeye çalıştığı anlam, okuyanların anlama yeterlik düzeylerine uygundur” yazılı iletişim davranışına ilişkin olarak öğrencilerin, öğreticilerin çoğunun (2,91) her zaman (3,07) yazılarında anlatmak istediklerinin anlam yönüyle okuyan öğrencilerin anlayabildikleri düzeyde ve seviyede olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin bir kısmının öğrencilerin anlama düzeyine uygun yazmadığı, yazdıklarının öğrenciler tarafından yeterli derecede anlaşılamadığı ve bu konuda başarısız (1,09) olduğu söylenbilir. ÖĞrencilerin verdikleri cevaplarda bu öğreticileri de dikkate aldıkları görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin bir kısmı için yazılarının öğrencilerin anlama yeterliklerine uygun olması ve iletmek istedikleri anlamların yerini bulması için buna dikkat etmesi gerektiği söylenbilir.

“Yazının içerik düzenine zen gösterir” (madde-7)

Tabloda 7.maddede yer alan yazının içerik düzenine zen gösterme, yazılı iletişim sürecinde yazılı metnin okuyanlarda yormayan, sıkmayan ve kalıcılığı sağlayan bir etkidir. ÖĞrenciler, Ğreticilerin çoğunun (2,89) her zaman (3,02) yazılarında içerik düzenine zen gösterdiklerini söylemektedir. Bundan hareketle öğreticilerin göz ardı edilemeyecek önemli bir kısmının yazılarında içerik düzenine dikkat etmedikleri dolayısıyla öğrencileri okurken yorabildiği, içeriğin akıllarda kalıcılığının azaldığı ve bu konuda başarısız (2,11) oldukları söylenbilir. Bu puanlar arasındaki 1,13’ lk değer farkına bakıldığında, öğrencilerin verdiği cevapların uyumlu olduğunu ve bu davranışı göstermeyen bazı öğreticileri dikkate aldıkları görülmektedir.

“Yazılarında geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir” (madde-5)

Yazılı anlatım davranışları içerisinde tabloda 5.maddede yer alan *“Yazılarında geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir”* ifadesi, en düşük puan ortalamasına sahip iki davranış cümlesinden biridir. Öğrenciler, öğretmenlerin çoğunun (2,79) çoğu zaman (2,95) geniş bir kelime dağarcığıyla yazdıklarını düşünmektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin çoğu yazarken çok çeşitli sözcükler kullanarak zengin bir anlatımda bulunmaktadır. Bir kısmının ise yazılarında bunu gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca böyle yazan çoğu öğreticinin de her zaman böyle yazmadığı, bazen ihmal ettiği söylenebilir. Bu davranış cümlesinin ölçeğin her iki sorusunda da oldukça düşük değerlere sahip oluşu, öğretmenlerin bu konuya özen göstermeleri ve dikkat etmeleri gerektiğini gösterir. Ayrıca öğretmenlerin aldığı puanlar arasındaki 0,16’ lık değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanısıra öğrencilerin, bu davranışı yapmayan bazı öğretmenleri dikkate aldıkları da görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğretmenlerin önemli bir kısmının (1,21) bu konuda başarısız oldukları söylenebilir.

“Yazılarında gereksiz tekrarlarla yazılarını uzatmamaya özen gösterir” (madde-3)

Yazılı anlatım davranışları içerisinde en düşük puan ortalamasına, tabloda 2.madde olan *“Yazılarında gereksiz tekrarlarla yazılarını uzatmamaya özen gösterir”* ifadesinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin çoğunun (2,50) çoğu zaman (2,57) yazılarında gereksiz tekrarlar yapmadan yazmaya özen gösterdiklerini düşündüğünü ifade etmektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin çoğunun yazılarında gereksiz tekrar yapmadığı yazılarını gereksiz yere uzatmadığı anlaşılmaktadır. Bir kısmının ise, yazarken gereksiz tekrarlar yaptıkları ve buna dikkat etmedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca buna özen gösteren çoğu öğreticinin de her zaman dikkat etmediği, bazen ihmal ettiği söylenebilir. Bu davranış cümlesinin ölçeğin her iki sorusunda da en düşük değerlere sahip oluşu, öğretmenlerin en çok bu konuda başarısız olduklarını ve dikkat etmeleri gerektiğini gösterir. Ayrıca öğretmenlerin aldığı puanlar arasındaki 0,07’ lik oldukça düşük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanısıra öğrencilerin, bu davranışı yapmayan bazı öğretmenleri dikkate aldıkları da görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğretmenlerin önemli bir kısmının (1,50) bu konuda başarısız oldukları söylenebilir.

Öğreticilerin yazılı iletişim ve yazma davranışlarına ilişkin durumlarına genel olarak bakıldığında ise ölçeğin “İletişim davranışını öğretmenlerin ne kadarı gösterir?” sorusunda 30,76 ortalama puan ile, öğretmenlerin durumunun çizelgelerde gösterilen puan aralıklarına göre “hepsi” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin hemen hepsinin yazılı iletişim davranışları itibariyle genel olarak başarılı oldukları ancak maddeler ayrı ayrı incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının bazı davranışlarda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Ölçeğin “Öğreticiler iletişim davranışını hangi sıklıkta gösterir?” sorusunda 31,60 puan ile, öğretmenlerin durumunun çizelgelerde gösterilen puan aralıklarına göre “her zaman” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durumda yazılı iletişim davranışlarında başarılı olan bütün öğretmenlerin bu davranışları her zaman gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sözlü iletişimle bu bölümdeki birbirine benzeyen veya zıt düşen maddelere tutarlı cevaplar verdikleri görülmektedir.

Tablo – 10 : Öğrencilerin, Öğreticilerin Dinleme Becerisine Dayalı İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları

Dinleme İletişim Davranışları	İletişim Davranışlarını Öğreticilerin Ne Kadarı Gösterir ?				Öğreticiler İletişim Davranışını Hangi Sıklıkta Gösterir?			
	N	Ort.	Davranışı Gösterme Düzeyi	Std. Sapma	N	Ort.	Davranışı Gösterme Sıklığı	Std. Sapma
1. İletişim esnasında sürekli başka şeylerle uğraşmaz.*	559	3,53	Hepsi	0,713	559	3,43	Herzaman	0,833
2. İletişimi geri bildirimlerle destekler.	559	2,55	Çoğu	1,081	559	2,66	Çoğunlukla	1,123
3 .Karşısındaki kişiyi dinlerken kişiyle empati kurar.	559	2,79	Çoğu	0,993	559	2,95	Çoğunlukla	0,993
4. Başkalarının fikrine saygı gösterir.	559	2,99	Çoğu	0,962	559	3,17	Herzaman	0,924
5. Konuşma esnasında sürekli araya girerek, karşıdaki kişinin konuşma hakkını elinden almaz*	559	3,55	Hepsi	0,750	559	3,49	Herzaman	0,863
6. Öğrenciler kendisiyle birebir görüşmek istediklerinde onları dinlemeye hazırdır.	559	3,25	Hepsi	0,946	559	3,46	Herzaman	0,852
7. İletişim esnasında başka işlerle ilgilenmeden yalnızca karşısındaki kişiye odaklanır.	559	2,90	Çoğu	1,012	559	3,02	Herzaman	0,990
8. Karşısındaki kişiyi dinlemek yerine (dinlemeden) sürekli eleştirmez.*	559	3,42	Hepsi	0,858	559	3,42	Herzaman	0,936
Dinlemeye Bağlı İletişimde Toplam Algı Puan Ortalaması	559	24,99	Hepsi	4,201	559	25,60	Herzaman	4,166
Genel İletişimde Toplam Algı Puan Ortalaması	557	129,47	Hepsi	16,069	558	132,50	Herzaman	16,021

* Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler, çözümleme esnasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiği için, bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek yorumları verilmiştir.

Dinleme davranışı, genel iletişim içerisinde olduğu gibi öğretme-öğrenme sürecinde de karşımızdaki kişilerin değerlilikleri ve algılanıp anlaşılması bakımından son derece önemli bir beceri işidir. Dinleme, iletişime geçildiğinin ifadesi olan ve karşılıklı ilkesinin etkin olduğunu gösteren önemli iletişim faktörlerinin ilkidir. Kursta öğretmenlerin de öğrencilerin de birbirlerini dinleme fiilinde bulunmaları onların öğretme-öğrenme süreciyle ilgili olumlu bir tutuma sahip olduklarını gösterir. Ortamda birbirlerine ve eğitim-öğretim faaliyetlerine verilen değer en dikkat çeken göstergesi dinlemeye ayrılan süre ve dinleme biçimidir. Bu bağlamda öğretmenlerin davranışlarını dinleme boyutunda sorgulayan davranış cümleleri tek tek incelenmiştir.

“Konuşma esnasında sürekli araya girerek karşısındaki kişinin konuşma hakkını elinden almaz” (madde-5)

İletişimde dinleme becerisine dayalı davranışlarda en yüksek puan ortalamasına tabloda 5.madde olan “*Konuşma esnasında sürekli araya girerek karşısındaki kişinin konuşma hakkını elinden almaz*” ifadesinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin hepsinin (3,55) her zaman (3,49) konuşurken karşısındaki kişilerin konuşmasına fırsat verdiğini, sözünün arasına girerek konuşmasını kesmediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin aldıkları puanların en yüksek oluşu, onların dinleme biçimine ilişkin davranışlarda en çok bu konuda başarılı olduğunu göstermektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin hepsi her zaman karşısındaki öğrencilerin konuşma hakkını elinden almaz ve sözlerini kesmeden dinlemektedir, denilebilir. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları puanlara bakıldığında aralarındaki 0,06’ lık düşük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdikleri cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir.

“İletişim esnasında sürekli başka şeylerle uğraşmaz” (madde-1)

İkinci yüksek ortalamaya iletişim halinde olmanın en güçlü göstergelerinden karşıdaki kişiyi dinlediğini ifade eden “*İletişim esnasında sürekli başka şeylerle uğraşmaz*” ifadesinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin hepsinin (3,53) her zaman (3,43) iletişim esnasında başka şeylerle uğraşmadığını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin aldıkları puanların bu davranışta da oldukça yüksek olması, onların iletişim sürecinde başka şeylerle uğraşmadan karşısındaki kişiyi dinleme konusunda başarılı olduğunu göstermektedir. Bundan hareketle, öğretmenlerin hepsi her zaman karşısındaki öğrencileri dinlerken, onlarla iletişim halindeyken başka işlerle uğraşmaz, dikkatini onlara vererek dinler, denilebilir. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları

puanlara bakıldığında aralarındaki 0,10' luk düşük değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdikleri cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir.

“Karşısındaki kişiyi dinlemek yerine sürekli eleştirmez (dinlemeden eleştirmez)” (madde-8)

Tabloda 8.madde olan *“Karşısındaki kişiyi dinlemek yerine sürekli eleştirmez (dinlemeden eleştirmez)”*, dinlemeye dayalı iletişimde oldukça önemli ve etkili bir davranıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin hepsinin (3,42) her zaman (3,42) kendilerini dinlemek yerine (dinlemeden) sürekli eleştirmediklerini düşündüklerini söylemektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin öğretmenlerin hepsi her zaman karşısındaki öğrenciyi önce dinlediği, dinlemeden sürekli eleştirmedeği ve bu konuda başarılı olduğu söylenebilir. Bu puanların tam anlamıyla eşit olması, öğrencilerin verdiği cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir.

“Öğrenciler kendisiyle birebir görüşmek istediğinde onları dinlemeye hazırdır” (madde-6)

Tablonun 6.maddesinde görüleceği gibi öğrenciler, öğretmenlerle birebir görüşmek istediklerinde onların hepsinin (3,25) her zaman (3,46) kendilerini dinlemeye hazır olduğunu, kendilerini geri çevirmediklerini söylemektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin hepsinin her zaman bu konuda başarılı olduğu söylenebilir.

“Başkalarının fikrine saygı gösterir” (madde-4)

İletişimde karşıdaki kişiyi dinleme isteğini olumlu veya olumsuz olarak yönlendiren önemli etkenlerden birisi de kişilerin başkalarının fikrine saygı gösterme düşüncelerinin düzeyidir. Tablonun 4.maddesinde görüleceği gibi öğrenciler, öğretmenlerin çoğunun (2,99) her zaman (3,17) başkalarının dolayısıyla kendilerinin fikirlerine saygılı olduğunu düşünmektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin bir kısmının başkalarının dolayısıyla öğrencilerinin fikirlerine karşı saygılı olmadığı, ve bu konuda başarısız (1,01) olduğu söylenebilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda bu öğretmenleri de dikkate aldıkları görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğretmenlerin önemli bir kısmının başkalarının dolayısıyla da öğrencilerinin fikirlerine saygılı olma, onların fikirlerini de dinleyerek değer veme konusunda daha dikkatli hareket etmeleri gerektiği söylenebilir.

“İletişim esnasında başka işlerle ilgilenmeden yalnızca karşısındaki kişiye odaklanır” (madde-7)

Tablonun 7.maddesinde görüleceği gibi, öğrenciler öğreticilerin çoğunun (2,90) her zaman (3,02) kendileriyle iletişim halindeyken başka işlerle ilgilenmeden sadece onlara odaklandığını düşünmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin bir kısmının iletişim sırasında karşısındaki kişiyle ilgilenmek yerine başka işlerle meşgul olabildiği, karşısındaki öğrenciye veya içinde bulunduğu iletişim sürecine odaklanmadığı ve bu konuda başarısız (1,10) olduğu söylenebilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda bu öğreticileri de dikkate aldıkları görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin bir kısmının iletişim esnasında ilgi ve alakasını sadece karşısındaki kişiye toplaması ve başka işlerle ilgilenmeme konusunda daha dikkatli hareket etmesi gerektiği söylenebilir.

“Karşısındaki kişiyi dinlerken onunla empati kurar” (madde-3)

Dinleme becerisine dayalı davranışlar içerisinde empatik dinleme, dinlemeye dayalı iletişimin en önemli öğelerindendir. Kişinin iç dünyasını anlama ve dünyayı onun bakışıyla görme çabasıyla dinlemek, o kişinin düşünce ve davranışlarını yargılamadan yorumlamayı sağlayan bir dinleme olmaktadır. Bu konuda tabloda 3.madde de yer alan *“Karşısındaki kişiyi dinlerken onunla empati kurar”* ifadesi, en düşük puan ortalamasına sahip iki davranış cümlesinden birisidir. Öğrenciler, öğreticilerin çoğunun (2,79) çoğu zaman (2,95) kendilerini dinlerken empati kurabildiklerini düşünmektedir. Bundan hareketle öğreticilerin çoğunun karşısındaki kişileri dinlerken empatik dinleme yapabildiği ve bu konuda başarılı olduğu söylenebilir. Ancak bir kısım öğreticinin bunu yapamadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca empati kurabilen ve öğrencilerini bu şekilde dinleyen öğreticilerin de bunu her zaman gösteremediği, bazen ihmal ettiği söylenebilir. Bu davranış cümlesinin ölçeğin her iki sorusunda da oldukça düşük değerlere sahip oluşu, öğreticilerin bu konuya özen göstermeleri ve dikkat etmeleri gerektiğini gösterir. Ayrıca öğreticilerin aldığı puanlar arasındaki 0,16’lık değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanısıra öğrencilerin, bu davranışı yapmayan bazı öğreticileri dikkate aldıkları da görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin önemli bir kısmının (1,21) bu konuda başarısız oldukları söylenebilir.

“İletişimi geri bildirimlerle destekler” (madde-2)

Dinleme becerisinde dayalı iletişim davranışları içerisinde en düşük puan ortalamasına tabloda 2.madde olan “İletişimi geri bildirimlerle destekler” ifadesinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğreticilerin iletişim esnasında çoğunun (2,55) çoğu zaman (2,66) iletişimi geri bildirimleriyle desteklediğini düşündüklerini söylemektedir. Bundan hareketle öğreticilerin çoğunun iletişim sırasında karşısındaki öğrenciye dönütler verdiği, aradaki mesaj alışverişine katkıda bulunduğu, olumlu-olumsuz düşünce ve yönlendirmeleriyle iletişim sürecine katkıda bulunduğu ve bu konuda başarılı olduğu söylenebilir. Bir kısmının ise, geri bildirimde bulunmadığı, öğrencileriyle mesaj alışverişinde olumlu-olumsuz destekler yapmadığı ve buna dikkat etmedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca buna dikkat eden çoğu öğreticinin de her zaman dikkat etmediği, bazen ihmal ettiği söylenebilir. Bu davranış cümlesinin ölçeğin her iki sorusunda da en düşük değerlere sahip oluşu, öğreticilerin en çok bu konuda başarısız olduklarını ve dikkat etmeleri gerektiğini gösterir. Ayrıca öğreticilerin aldığı puanlar arasındaki 0,11’ lik değer farkı, öğrencilerin her iki soru için de verdiği cevapların uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanısıra öğrencilerin, bu davranışı yapmayan bazı öğreticileri dikkate aldıkları da görülmektedir. Bu oranlara bakılarak öğreticilerin önemli bir kısmının (1,45) bu konuda başarısız oldukları söylenebilir.

Öğreticilerin dinleme becerisine dayalı iletişim ve dinleme davranışlarına ilişkin durumlarına genel olarak bakıldığında ise ölçeğin “İletişim davranışını öğreticilerin ne kadarı gösterir?” sorusunda 24,99 ortalama puan ile, öğreticilerin durumunun çizelgelerde gösterilen puan aralıklarına göre “hepsi” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durumda öğreticilerin hemen hepsinin dinlemeye dayalı iletişim davranışları itibarıyla genel olarak başarılı oldukları ancak maddeler ayrı ayrı incelendiğinde öğreticilerin bir kısmının bazı davranışlarda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Ölçeğin “Öğreticiler iletişim davranışını hangi sıklıkta gösterir?” sorusunda 25,60 puan ile, öğreticilerin durumunun çizelgelerde gösterilen puan aralıklarına göre “her zaman” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu durumda dinlemeye dayalı iletişim davranışlarında başarılı olan bütün öğreticilerin bu davranışları her zaman gösterdikleri anlaşılmaktadır.

2.3. ÖĞRENCİLERİN ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Araştırmanın bu kısmında, öğretmenlerin iletişim davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğrenci algılarının ve dolayısıyla öğretmenlerin aldıkları puanların; öğrencilerin yaşadığı yer, anne-babasının okumuşluk düzeyi, mezun olduğu okul, yatılı ise ziyaret sıklığı, kursta öğrenim gördüğü program, kurstaki eğitim yılı, kursa geliş isteği, kurstan memnuniyeti, sıkıntılarını kime söylediği ve en mutlu nerede olduğu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (Anova), f-testi ve tukey testi analizleri uygulanmıştır.

2.3.1. YAŞANAN YERE GÖRE ALGILAR

Öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına yönelik algılarının yaşadıkları yere göre değişip değişmediği ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo – 11 : Yaşanan Yere Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Köy	83	128,26	15,621	85	160
	Belde	27	126,07	16,794	93	149
	İlçe	97	128,15	17,715	69	166
	İl Merkezi	345	130,39	15,602	86	162
	Toplam	552	129,46	16,059	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Köy	83	130,86	15,537	96	159
	Belde	27	129,55	18,547	92	156
	İlçe	97	131,55	18,250	54	163
	İl Merkezi	346	133,37	15,259	86	161
	Toplam	553	132,49	16,030	54	163
		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	894,39	3	298,129	1,157	0,326*
	Grup içi	141213,09	548	257,688		
	Toplam	142107,48	551			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	808,69	3	269,563	1,049	0,370*
	Grup içi	141045,55	549	256,914		
	Toplam	141854,24	552			

*p >0.05 düzeyinde anlamsız

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları yere göre algı durumları incelenmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranış düzeylerine ilişkin verdikleri puanlarda yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. İletişim davranışlarını öğretmenlerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde öğrencilerden köyde yaşayanlar 128,26; beldede yaşayanlar 126,07; ilçede yaşayanlar 128,15 ve il merkezinde yaşayanlar 130,39 puanla cevap vermişlerdir. İletişim davranışlarını gösteren öğretmenlerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde ise öğrencilerden köyde yaşayanlar 130,86; beldede yaşayanlar 129,55; ilçede yaşayanlar 131,55 ve il merkezinde yaşayanlar 133,37 puan ortalamalarıyla cevap vermişlerdir. Öğrencilerin köyde, beldede, ilçede veya ilde yaşaması ortalama puanlarda kısmî farklılıklar gösterse de bunda, öğrencilerin iletişim davranışlarını gözlemlenmedeki ve yorumlamadaki dikkat düzeylerinin farklı olmasının etkisi olduğu söylenebilir. İstatistikler yaşadıkları yerin anlamlı bir farklılık teşkil etmediğini göstermektedir. Bu istatistikî analizler ilgili varsayımı desteklememektedir.

2.3.2. ANNE-BABANIN OKUMUŞLUK DÜZEYLERİNE GÖRE ALGILAR

Öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumları ve okumuşluk düzeylerinin, öğretici davranışlarını algılamalarına bir etkisi olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo – 12 : Annenin Okumuşluk Düzeyine Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Okur yazar	45	128,27	16,359	91	160
	İlkokul	367	130,38	15,968	69	162
	Ortaokul	116	127,38	16,102	90	166
	Lise	21	128,76	16,652	100	155
	Üniversite	8	126,63	17,509	101	153
	Toplam	557	129,47	16,069	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Okur yazar	44	131,07	17,240	76	159
	İlkokul	369	133,64	15,828	54	163
	Ortaokul	116	129,97	15,822	89	161
	Lise	21	131,76	16,813	100	158
	Üniversite	8	126,63	16,690	107	154
	Toplam	558	132,50	16,021	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	950,55	4	237,638	0,92	0,452*
	Grup içi	142608,15	552	258,348		
	Toplam	143558,70	556			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	1604,37	4	401,093	1,569	0,181*
	Grup içi	141367,12	553	255,637		
	Toplam	142971,49	557			

*p >0.05 düzeyinde anlamsız

Tabloda görüleceği üzere, iletişim davranışlarını öğretmenlerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde öğrencilerden annesi üniversite mezunu olanlar 126,63 puan verirken, lise mezunu olanlar 128,76; ortaokul mezunu olanlar 127,38; ilköğretim mezunu olanlar 130,38 ve sadece okur-yazar olanlar 128,27 puanla cevap vermişlerdir. İletişim davranışlarını gösteren öğretmenlerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde ise öğrencilerden annesi üniversite mezunu olanlar 126,63 puan verirken, lise mezunu olanlar 131,76; ortaokul mezunu olanlar 129,97; ilköğretim mezunu olanlar 133,64 ve sadece okur-yazar olanlar 131,07 puanla cevap vermişlerdir.

Tablo – 13 : Babanın Okuma Düzeyine Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Okur yazar	18	124,50	19,654	90	158
	İlköğretim	273	130,66	15,698	69	161
	Ortaokul	105	127,85	17,020	90	166
	Lise	96	128,94	14,475	88	155
	Üniversite	58	128,12	17,202	91	162
	Lisans üstü	6	141,33	13,765	122	154
	Toplam	556	129,48	16,081	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Okur yazar	17	123,41	21,992	76	155
	İlköğretim	275	133,55	15,637	54	163
	Ortaokul	105	131,38	16,693	89	161
	Lise	96	132,13	13,981	98	155
	Üniversite	58	132,12	17,469	89	161
	Lisans üstü	6	141,17	13,348	122	154
	Toplam	557	132,52	16,031	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	2081,97	5	416,395	1,619	0,153*
	Grup içi	141434,81	550	257,154		
	Toplam	143516,78	555			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	2312,66	5	462,532	1,813	0,108*
	Grup içi	140568,35	551	255,115		
	Toplam	142881,01	556			

*p >0.05 düzeyinde anlamsız

Tabloda görüleceği üzere, iletişim davranışlarını öğretmenlerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde öğrencilerden babası lisansüstü eğitime sahip olanlar 141,33 puan verirken, üniversite mezunu olanlar 128,12; lise mezunu olanlar 128,94; ortaokul mezunu olanlar 127,85; ilkokul mezunu olanlar 130,66 ve sadece okur-yazar olanlar 124,50 puanla cevap vermişlerdir. İletişim davranışlarını gösteren öğretmenlerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde ise öğrencilerden babası lisansüstü eğitime sahip olanlar 141,17 puan verirken, üniversite mezunu olanlar 132,12; lise mezunu olanlar 132,13; ortaokul mezunu olanlar 131,38; ilkokul mezunu olanlar 133,55 ve sadece okur-yazar olanlar 123,41 puanla cevap vermişlerdir.

Öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarıyla öğretmenlerin iletişim davranışlarını algılama durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, verdikleri cevaplarda anne-babalarının okumuşluk düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Her ne kadar anne-babaların mezuniyet durumlarına göre öğrencilerin verdikleri ortalama puanlarda kısmî farklılıklar görünse de, istatistikî veriler anne-babalarının üniversite, lise, ortaokul veya ilkokul mezunu olmalarının hatta sadece okur-yazar olmalarının bile öğrencileri etkilemediğini göstermektedir. Bu küçük puan farklarında, öğrencilerin iletişim davranışlarını gözlemlenmedeki ve yorumlamadaki dikkat düzeylerinin farklı olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları anne-babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymaktadır ($p > 0,05$). Bu istatistikî veriler ilgili varsayımları doğrulamamaktadır.

2.3.3. MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE ALGILAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının mezun oldukları okula göre değişip değişmediği ve aralarında anlamlı bir

farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmış ve anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılıkların varlığının belirlenebilmesi ve algılarına etkisinin görülebilmesi için de tukey testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo – 14 : Mezun Oldukları Okula Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	İlköğretim	492	130,14	16,009	69	166
	Lise	34	127,09	13,313	101	155
	İmam Hatip Lisesi	30	120,77	17,639	90	156
	Toplam	556	129,45	16,074	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	İlköğretim	492	132,75	15,931	54	161
	Lise	34	132,06	15,346	103	161
	İmam Hatip Lisesi	31	129,00	18,390	90	163
	Toplam	557	132,50	16,035	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	2684,68	2	1342,339	5,275	0,005*
	Grup içi	140716,70	553	254,461		
	Toplam	143401,38	555			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	416,12	2	208,057	0,809	0,446
	Grup içi	142535,12	554	257,284		
	Toplam	142951,24	556			

* p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Mezun Olunan Okula Göre Tukey Testi Analizi

Bağımlı Değişken	Mezun Olunan Okul (I)	Mezun Olunan Okul (J)	Ortalama Fark (I-J)	Std. sapma	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	İlköğretim	Lise	3,050	2,829	0,528
		İmam Hatip Lisesi	9,372*	3,000	0,005
	Lise	İlköğretim	-3,050	2,829	0,528
		İmam Hatip Lisesi	6,322	3,996	0,254
	İmam Hatip Lisesi	İlköğretim	-9,372*	3,000	0,005
		Lise	-6,322	3,996	0,254
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	İlköğretim	Lise	0,687	2,844	0,968
		İmam Hatip Lisesi	3,746	2,970	0,418
	Lise	İlköğretim	-0,687	2,844	0,968
		İmam Hatip Lisesi	3,059	3,983	0,723
	İmam Hatip Lisesi	İlköğretim	-3,746	2,970	0,418
		Lise	-3,059	3,983	0,723

Öğrencilerin algı durumları incelendiğinde, iletişim davranışlarını öğretmenlerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde öğrencilerden ilköğretim mezunu olanlar 130,14; lise mezunu olanlar 127,09; imam hatip lisesi mezunu olanlar 120,77 puanla cevap vermiştir. Bunlar arasındaki değer farkları dikkat çekmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları da algılarda, mezun olunan okula göre anlamlı farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunun için yapılan tukey testi analizinde, ilköğretim mezunu olanlar ile imam hatip lisesi mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. ($p = 0,005 < 0,05$) İmam hatip lisesi mezunu olanlar, öğretmenlerin iletişim davranışlarına en düşük ortalama puanı verirken ilköğretim mezunu olanlar en yüksek ortalama puanı vermiştir. Aradaki farkın; imam hatip lisesi öğrencilerinin ilköğretim ve lise mezunu öğrencilerden çok daha fazla öğretmen/educator tanıma ve gözlemlene fırsatı bulmuş olmasından; din eğitime ve eğitimcilerine ilişkin daha çok bilgi, tecrübe, gözlem ve düşünceye sahip olmasından doğduğu düşünülebilir. Dolayısıyla da daha dikkatli, isabetli, bilinçli ve inceleyerek cevaplar vermiş oldukları söylenebilir. İmam hatip liselerinde, müfredatın oldukça önemli bir kısmını meslek dersleri oluşturmakta ve bu derslerin öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde büyük tesirleri bulunmaktadır. Lise mezunu öğrencilerin diğerleriyle aralarında bir farka rastlanmamasında; onların konuyu İmam hatip lisesi öğrencileri kadar dikkate almamış olabilecekleri, lise eğitimleri sırasında aldıkları din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin saat olarak oldukça az veya yetersiz olması, din eğitimi adına tek ders ve az eğitimci gözlemlemiş olmalarının etkili olduğu düşünülebilir. İlköğretim mezunlarının bu farkta etkin görülememesine ilişkin olarak da, onların konuya İmam hatip lisesi mezunu öğrenciler kadar ciddi ve etkili bakamamasından ve öğretmenleri o düzeyde gözlemleyememesinden olabileceği düşünülebilir. Ulaşılan sonuçlar ilgili varsayımı desteklemektedir.

İletişim davranışlarını gösteren öğretmenlerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde ise öğrencilerden ilköğretim mezunu olanlar 132,75; lise mezunu olanlar 132,06; imam hatip lisesi mezun olanlar 129,00 puanla cevap vermiştir. Bu ortalamalar arasındaki değer farkları görülmektedir. Ancak bu bölümde istatistikler, mezuniyetin verilen cevaplar arasındaki farkta etkili olmadığını göstermektedir. ($p = 0,446 > 0,05$) Araştırma ölçeğinin bu bölümü birinci bölüme bağlı olarak cevaplandığı için de, davranışları gösteren öğretmenlerin gösterme sıklığı konusuna mezuniyet farklılıklarının

bir etkisi olmadığı ama öğretmenlerin gösterme düzeyi konusuna etkisi olduğu söylenebilir.

2.3.4. YATILI OLUP ZİYARET SIKLIĞINA GÖRE ALGILAR

Öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına yönelik algılarının kursta yatılı kalmakta olanlar için ailelerini ziyarete gitme sıklıklarına göre değişip değişmediği ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo – 15 : Yatılı Olup Ziyaret Sıklığına Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. Sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Her hafta sonu	271	131,76	16,302	86	166
	Bazı hafta sonları	46	124,00	14,907	91	154
	Ayda bazen	55	126,71	17,736	85	160
	Kurs mecbur ettiği zaman	29	125,45	17,357	69	149
	İstediğim zaman	50	128,06	15,680	91	158
	Yatılı kalmıyorum	106	129,19	13,989	96	158
	Toplam	557	129,47	16,069	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Her hafta sonu	273	133,71	16,025	86	163
	Bazı hafta sonları	46	126,26	14,782	89	157
	Ayda bazen	55	131,51	17,484	96	159
	Kurs mecbur ettiği zaman	29	127,55	21,116	54	152
	İstediğim zaman	49	132,49	15,603	92	161
	Yatılı kalmıyorum	106	133,98	13,602	100	160
	Toplam	558	132,50	16,021	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	3789,21	5	757,842	2,988	0,011*
	Grup içi	139769,49	551	253,665		
	Toplam	143558,70	556			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	3187,36	5	637,472	2,517	0,029*
	Grup içi	139784,13	552	253,232		
	Toplam	142971,49	557			

* p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Yatılı Olup Ziyaret Sıklığına Göre Tukey Testi Analizi

Bağımlı Değişken	(I) Kursta Yatılı Kalyorsa Ziyaret Sıklığı	(J) Kursta Yatılı Kalyorsa Ziyaret Sıklığı	Ort. Fark (I-J)	Std. sapma	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Her hafta sonu	Bazı hafta sonları	7,756*	2,540	0,028
		Ayda bazen	5,047	2,355	0,267
		Kurs mecbur ettiği zaman	6,308	3,112	0,328
		İstediğim zaman	3,696	2,451	0,659
		Yatılı kalmıyorum	2,568	1,825	0,723
	Bazı hafta sonları	Her hafta sonu	-7,756*	2,540	0,028
		Ayda bazen	-2,709	3,182	0,958
		Kurs mecbur ettiği zaman	-1,448	3,776	0,999
		İstediğim zaman	-4,060	3,254	0,813
		Yatılı kalmıyorum	-5,189	2,812	0,438
	Ayda bazen	Her hafta sonu	-5,047	2,355	0,267
		Bazı hafta sonları	2,709	3,182	0,958
		Kurs mecbur ettiği zaman	1,261	3,655	0,999
		İstediğim zaman	-1,351	3,112	0,998
		Yatılı kalmıyorum	-2,480	2,647	0,937
	Kurs mecbur ettiği zaman	Her hafta sonu	-6,308	3,112	0,328
		Bazı hafta sonları	1,448	3,776	0,999
		Ayda bazen	-1,261	3,655	0,999
		İstediğim zaman	-2,612	3,718	0,982
		Yatılı kalmıyorum	-3,740	3,338	0,873
İstediğim zaman	Her hafta sonu	-3,696	2,451	0,659	
	Bazı hafta sonları	4,060	3,254	0,813	
	Ayda bazen	1,351	3,112	0,998	
	Kurs mecbur ettiği zaman	2,612	3,718	0,982	
	Yatılı kalmıyorum	-1,129	2,732	0,998	
Yatılı kalmıyorum	Her hafta sonu	-2,568	1,825	0,723	
	Bazı hafta sonları	5,189	2,812	0,438	
	Ayda bazen	2,480	2,647	0,937	
	Kurs mecbur ettiği zaman	3,740	3,338	0,873	
	İstediğim zaman	1,129	2,732	0,998	
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Her hafta sonu	Bazı hafta sonları	7,450*	2,536	0,040
		Ayda bazen	2,202	2,352	0,937
		Kurs mecbur ettiği zaman	6,159	3,108	0,354
		İstediğim zaman	1,221	2,469	0,996
		Yatılı kalmıyorum	-0,271	1,821	1,000
	Bazı hafta sonları	Her hafta sonu	-7,450*	2,536	0,040
		Ayda bazen	-5,248	3,180	0,565
		Kurs mecbur ettiği zaman	-1,291	3,773	0,999
		İstediğim zaman	-6,229	3,267	0,399
		Yatılı kalmıyorum	-7,720	2,810	0,068
	Ayda bazen	Her hafta sonu	-2,202	2,352	0,937
		Bazı hafta sonları	5,248	3,180	0,565
		Kurs mecbur ettiği zaman	3,957	3,652	0,888
		İstediğim zaman	-0,981	3,126	1,000
		Yatılı kalmıyorum	-2,472	2,644	0,937
	Kurs mecbur ettiği zaman	Her hafta sonu	-6,159	3,108	0,354
		Bazı hafta sonları	1,291	3,773	0,999
		Ayda bazen	-3,957	3,652	0,888
		İstediğim zaman	-4,938	3,728	0,771
		Yatılı kalmıyorum	-6,429	3,335	0,386
İstediğim zaman	Her hafta sonu	-1,221	2,469	0,996	
	Bazı hafta sonları	6,229	3,267	0,399	
	Ayda bazen	0,981	3,126	1,000	
	Kurs mecbur ettiği zaman	4,938	3,728	0,771	
	Yatılı kalmıyorum	-1,491	2,749	0,994	
Yatılı kalmıyorum	Her hafta sonu	0,271	1,821	1,000	
	Bazı hafta sonları	7,720	2,810	0,068	
	Ayda bazen	2,472	2,644	0,937	
	Kurs mecbur ettiği zaman	6,429	3,335	0,386	
	İstediğim zaman	1,491	2,749	0,994	

Araştırmaya katılan, kursta yatılı kalan öğrencilerin ailelerini ziyaret durumlarının verdikleri cevaplara etkileri incelenmiştir. Öğrencilerin, öğreticilerin iletişim davranış düzeylerine ilişkin verdikleri puanlarda yatılı olanlar için ailelerini ziyarete gitme sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılıkların varlığının belirlenebilmesi ve algılarına etkisinin görülebilmesi için de tukey testi analizi uygulanmıştır. Tabloda görüleceği üzere, iletişim davranışlarını öğreticilerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde yatılı olan öğrencilerden ailesini her hafta sonu ziyaret edenler 131,76 puan verirken, bazı hafta sonları ziyaret edenler 124,00; ayda bazen ziyaret edenler 126,71; kurs mecbur ettiği zaman ziyarete gidenler 125,45; istediği zaman ziyaret edenler ise 128,06 puanla cevap vermişlerdir. Ailesini ziyarete her hafta sonu düzenli gidenler en yüksek ortalama puanı verirken belirsiz bazı hafta sonları gidenler en düşük ortalama puanı vermiştir. Bunlar arasındaki değer farkları dikkat çekmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları da algılarda, yatılı kalan öğrencilerin ailelerini ziyarete gitme durumlarına göre anlamlı farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunun için yapılan tukey testi analizinde, ailesini bazı hafta sonları ziyaret edenler ile her hafta sonu düzenli ziyaret edenler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Aradaki farkın öğrencilerin aileleriyle geçirdikleri vakitlerde yaşadıkları rahatlama dolayısıyla öğreticileri gözlemlemede daha rahat düşünmeleri, duygu ve düşüncelerinin aileleri tarafından daha çok tatmin edilmesi ve öğreticilerden beklentilerinin aza inmesi olduğu düşünülebilir. Ayrıca uzun süre aynı ortamda yatılıda kalan öğrencilerin yatılıdaki atmosfere göre dışardaki sosyal hayattan kopmuş bir halde objektif düşünemedikleri olayları tarafsız olarak gözlemleyemedikleri ve aynı durumda olanların öğrencilerin birbirlerini de olumsuz yönde etkiledikleri gözlenmiştir. Buna bazı öğreticiler tarafından düşünce yapılarının sınırlandırılması da etki edebilmektedir. Bu istatistikî analizler ilgili varsayımı desteklemektedir.

İletişim davranışlarını gösteren öğreticilerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde ise yatılı olan öğrencilerden ailesini her hafta sonu ziyaret edenler 133,71 puan verirken, bazı hafta sonları ziyaret edenler 126,26; ayda bazen ziyaret edenler 131,50; kurs mecbur ettiği zaman ziyarete gidenler 127,55; istediği zaman ziyaret edenler ise 132,49 puanla cevap vermişlerdir. Ailesini ziyarete her hafta sonu düzenli gidenler en yüksek ortalama puanı verirken belirsiz bazı hafta sonları gidenler en düşük ortalama puanı vermiştir. Bunlar arasındaki değer farklarına bakıldığında yapılan tek yönlü

varyans analizi sonuçları algılarda, yatılı kalan öğrencilerin ailelerini ziyarete gitme durumlarına göre anlamlı farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunun için yapılan tukey testi analizinde, ailesini bazı hafta sonları ziyaret edenler ile her hafta sonu düzenli ziyaret edenler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Araştırma ölçeğinin bu bölümünde de anlamlı farklılığın görülmesine ilişkin, öğrencilerin cevaplarının diğer bölümlerle uygun olduğu ve davranışları gösteren öğreticilerin gösterme sıklığı konusunda da öğrenci algılarının benzer olduğu söylenebilir.

2.3.5. ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ PROGRAMA GÖRE ALGILAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğreticilerin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının kursta öğrenim gördükleri programa göre değişip değişmediği ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmış ve anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılıkların varlığının belirlenebilmesi ve algılarına etkisinin görülebilmesi için de tukey testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo – 16 : Kursta Öğrenim Gördükleri Programa Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. Sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Kur'an-ı Kerimi yüzünden okuma	303	133,37	15,396	69	166
	Kur'an hafızlığına çalışma	194	123,49	15,519	85	162
	Kursta bir sene okudum, 2.veya 3.sene olarak devam ediyorum	60	129,10	15,356	100	158
	Toplam	557	129,47	16,069	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Kur'an-ı Kerimi yüzünden okuma	302	134,47	15,926	54	161
	Kur'an hafızlığına çalışma	196	128,01	15,468	86	163
	Kursta bir sene okudum, 2.veya 3.sene olarak devam ediyorum	60	137,30	15,108	105	161
	Toplam	558	132,50	16,021	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	11573,99	2	5786,994	24,291	0,000*
	Grup içi	131984,71	554	238,240		
	Toplam	143558,70	556			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	6501,74	2	3250,872	13,221	0,000*
	Grup içi	136469,75	555	245,891		
	Toplam	142971,49	557			

* p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Öğrenim Gördüğü Programa Göre Tukey Testi Analizi

Bağımlı Değişken	Mezun Olunan Okul (I)	Mezun Olunan Okul (J)	Ortalama Fark (I-J)	Std. sapma	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Kur'an-ı Kerimi yüzünden okuma	Kur'an hafızlığına çalışma	9,888*	1,419	0,000
		Kursta 1 sene okudum, 2.veya 3.sene olarak devam ediyorum	4,273	2,181	0,123
	Kur'an hafızlığına çalışma	Kur'an-ı Kerimi yüzünden okuma	-9,888*	1,419	0,000
		Kursta 1 sene okudum, 2.veya 3.sene olarak devam ediyorum	-5,615*	2,280	0,037
	Kursta 1 sene okudum, 2.veya 3.sene olarak devam ediyorum	Kur'an-ı Kerimi yüzünden okuma	-4,273	2,181	0,123
		Kur'an hafızlığına çalışma	5,615*	2,280	0,037
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Kur'an-ı Kerimi yüzünden okuma	Kur'an hafızlığına çalışma	6,457*	1,438	0,000
		Kursta bir sene okudum, 2.veya 3.sene olarak devam ediyorum	-2,833	2,216	0,408
	Kur'an hafızlığına çalışma	Kur'an-ı Kerimi yüzünden okuma	-6,457*	1,438	0,000
		Kursta bir sene okudum, 2.veya 3.sene olarak devam ediyorum	-9,290*	2,314	0,000
	Kursta 1 sene okudum, 2.veya 3.sene olarak devam ediyorum	Kur'an-ı Kerimi yüzünden okuma	2,833	2,216	0,408
		Kur'an hafızlığına çalışma	9,290*	2,314	0,000

Öğrencilerin algı durumları incelendiğinde, iletişim davranışlarını öğreticilerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde öğrencilerden Kur'an'ı yüzünden okuma programında olanlar 133,37; Kur'an hafızlığına çalışma programında olanlar 123,49 ve kursta bir sene okuduktan sonra ikinci veya üçüncü sene de devam edenler 129,10 puanla cevap vermiştir. İletişim davranışlarını gösteren öğreticilerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde ise öğrencilerden Kur'an'ı yüzünden okuma

programında olanlar 134,47; Kur'an hafızlığına çalışma programında olanlar 128,01 ve kursta bir sene okuduktan sonra ikinci veya üçüncü sene de devam edenler 137,30 puanla cevap vermiştir. Ölçekteki her iki soru için de bu değerler arasındaki farklar dikkat çekmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları da algılarda, öğrenim görülen programa göre anlamlı farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Anlamlı farklılığın her iki soru için de benzer çıkması, öğrencilerin cevaplarının tutarlı olduğunu göstermekte olup davranışı gösterme düzeyi ile gösterme sıklığını birlikte isabetli değerlendirdikleri söylenebilir. Bunun için yapılan tukey testi analizinde; Kur'an'ı yüzünden okuma programında olanlar ile hafızlığa çalışanlar arasında ve hafızlığa çalışanlar ile kursta bir sene eğitim aldıktan sonra yine ikinci veya üçüncü sene devam edenler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Hafızlığa çalışanlar, öğreticilerin iletişim davranışlarına en düşük ortalama puanı verirken Kur'an'ı yüzünden okuma programında öğrenim görenler en yüksek ortalama puanı vermiştir. Aradaki farkın, hafızlığa çalışanlar öğrencilerin yüzünden okuma programındaki öğrencilere göre daha uzun süreli bir kurs eğitimi gördükleri için kurstaki hocalarla daha fazla vakit geçirmiş olmalarından doğduğu düşünülebilir. Ayrıca kurstan ve hocalarından daha fazla beklentiler içerisinde oldukları, yüzünden eğitim süresinde edindikleri gözlemleri itibarıyla de öğretici davranışlarını daha fazla ince eleyip sık dokumuş oldukları düşünülebilir. Yüzünden okuma programındaki öğrenciler çoğunlukla, ilköğretim okulundan daha yakın bir zamanda mezun olup Kur'an kursuna ilk defa gelmiş öğrenciler olduklarından, öğreticileri gözlemlemede yetersiz kalabilecekleri ve beklentilerinin daha az alabileceği dolayısıyla da çok incelemeden cevap vermiş oldukları düşünülebilir. Aslında hafızlığa çalışan öğrencilerin, öğreticilere karşı biraz daha sabitleşmiş bakış açıları olduğu da göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan düşüncelerinin objektifliği sorgulanmalı, yüzünden okumayı öğrenme programındaki öğrencilerin cevaplarının daha yerinde olabileceği de düşünülmelidir. Elde edilen sonuçlar ilgili varsayımı desteklemektedir.

Hafızlığa çalışanlarla bir seneden sonra devam edilen programlardaki öğrencilerin öğrenimlerine göre anlamlı farklılıkların olmasıyla ilgili olarak da şunlar düşünülebilir: Bir yıl yüzünden okuma eğitiminden sonra ikinci veya üçüncü yıl da kursta eğitime devam edilebilen eğitim programları oldukça kozmopolit bir öğrenci profiline sahiptir. Bu programlarda ilköğretim mezunu olup sadece bir yıl kurs eğitimi almış öğrenciler

olduğu gibi, hafızlığını tamamladıktan sonra devam edenler, hafızlığın yanısıra imam hatip veya açıktan düz lise mezunu olanlar, hafız olmayıp imam hatip veya açıktan lise mezunu olanlar gibi pek çok eğitim düzeyinde öğrenci bulunmaktadır. Bu açıdan bu öğrencilerin değerlendirmeleri ortada bir izlenim kabul edilebilir ve hafızlarla aralarındaki anlamlı farklılık konusunda yorumlarda bulunabilmek için daha somut ve detaylı bir sosyal inceleme gerekebilir.

2.3.6. KURSTA EĞİTİM GÖRDÜĞÜ SÜREYE GÖRE ALGILAR

Öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına yönelik algılarının kursta eğitim gördükleri süreye göre değişip değişmediği ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo – 17 : Kursta Eğitim Görülen Süreye Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. Sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Birinci yılım	315	133,10	15,338	69	166
	İkinci yılım	128	127,16	15,603	85	161
	Üçüncü yılım	68	122,13	15,222	91	162
	Dördüncü yılım	37	121,54	16,485	90	146
	Beşinci	7	117,29	13,425	106	143
	Toplam	555	129,42	16,069	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Birinci yılım	314	134,60	15,600	54	161
	İkinci yılım	129	132,78	15,958	86	161
	Üçüncü yılım	69	126,02	15,192	96	161
	Dördüncü yılım	37	126,32	17,556	90	163
	Beşinci	7	127,43	14,070	108	149
	Toplam	556	132,47	16,031	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	11872,18	4	2968,044	12,444	0,000*
	Grup içi	131178,84	550	238,507		
	Toplam	143051,02	554			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	5885,75	4	1471,438	5,929	0,000*
	Grup içi	136742,73	551	248,172		
	Toplam	142628,48	555			

* p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Kursta Eğitim Gördüğü Süreye Göre Tukey Testi Analizi

Bağımlı Değişken	(I) Kursta Kaçınıcı Yılı	(J) Kursta Kaçınıcı Yılı	Ortalama Fark (I-J)	Std. sapma	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Birinci yılını	İkinci yılını	5,949*	1,619	0,002
		Üçüncü yılını	10,972*	2,065	0,000
		Dördüncü yılını	11,564*	2,684	0,000
		Beşinci	15,819	5,902	0,058
	İkinci yılını	Birinci yılını	-5,949*	1,619	0,002
		Üçüncü yılını	5,024	2,318	0,194
		Dördüncü yılını	5,616	2,883	0,293
		Beşinci	9,871	5,995	0,468
	Üçüncü yılını	Birinci yılını	-10,972*	2,065	0,000
		İkinci yılını	-5,024	2,318	0,194
		Dördüncü yılını	0,592	3,155	1,000
		Beşinci	4,847	6,130	0,933
	Dördüncü yılını	Birinci yılını	-11,564*	2,684	0,000
		İkinci yılını	-5,616	2,883	0,293
		Üçüncü yılını	-0,592	3,155	1,000
		Beşinci	4,255	6,365	0,963
	Beşinci	Birinci yılını	-15,819	5,902	0,058
		İkinci yılını	-9,871	5,995	0,468
		Üçüncü yılını	-4,847	6,130	0,933
		Dördüncü yılını	-4,255	6,365	0,963
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Birinci yılını	İkinci yılını	1,824	1,647	0,803
		Üçüncü yılını	8,584*	2,095	0,000
		Dördüncü yılını	8,274*	2,738	0,022
		Beşinci	7,170	6,020	0,757
	İkinci yılını	Birinci yılını	-1,824	1,647	0,803
		Üçüncü yılını	6,761*	2,350	0,034
		Dördüncü yılını	6,451	2,938	0,183
		Beşinci	5,347	6,114	0,906
	Üçüncü yılını	Birinci yılını	-8,584*	2,095	0,000
		İkinci yılını	-6,761*	2,350	0,034
		Dördüncü yılını	-0,310	3,210	1,000
		Beşinci	-1,414	6,249	0,999
	Dördüncü yılını	Birinci yılını	-8,274*	2,738	0,022
		İkinci yılını	-6,451	2,938	0,183
		Üçüncü yılını	0,310	3,210	1,000
		Beşinci	-1,104	6,493	1,000
	Beşinci	Birinci yılını	-7,170	6,020	0,757
		İkinci yılını	-5,347	6,114	0,906
		Üçüncü yılını	1,414	6,249	0,999
		Dördüncü yılını	1,104	6,493	1,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin kursta öğrenim gördükleri sürenin az veya çok olmasına göre algı durumları incelenmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranış düzeylerine ilişkin verdikleri puanlarda kursta öğrenim görülen süreye göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılıkların varlığının belirlenebilmesi ve algılarına etkisinin görülebilmesi için de tukey testi analizi uygulanmıştır. Tabloda görüleceği üzere, iletişim davranışlarını öğretmenlerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde, kursta ilk senesi olup bir yıldır eğitim gören öğrenciler 133,10; ikinci yılı olanlar 127,16; üçüncü yılı olanlar 122,13; dördüncü 121,54 ve beşinci yılı olanlar 117,29 puanla cevap vermiştir. İletişim davranışlarını gösteren öğretmenlerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde ise kursta ilk senesi olup bir yıldır eğitim gören öğrenciler 134,60; ikinci yılı olanlar 132,78; üçüncü yılı olanlar 126,02; dördüncü yılı olanlar 126,32 ve beşinci yılı olanlar 127,43 puanla cevap vermiştir. Ölçekteki her iki soru için de bu değerler arasındaki farklar dikkat çekmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları da algılarda, kursta öğrenim görülen sürenin anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın her iki soru için de benzer çıkması, öğrencilerin cevaplarının tutarlı olduğunu göstermekte olup davranışı gösterme düzeyi ile gösterme sıklığını birlikte isabetli değerlendirdikleri söylenebilir. Bunun için yapılan tukey testi analizinde; kursta ilk senesi olup bir yıldır eğitim görenlerle, kursta ikinci, üçüncü ve dördüncü yılı olanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Kursta ilk senesi olup bir yıldır eğitim görenler, öğretmenlerin iletişim davranışlarına en yüksek ortalama puanı verirken anlamlı farklılık grubuna girenlerden kursta eğitiminin dördüncü senesi olanlar en düşük ortalama puanı vermiştir. Aradaki farkın, öğrencilerin kursta geçirmiş oldukları süreye bağlı olarak öğretmenleri tanıma düzeylerinin, gözlemlerinin ve onlardan beklentilerinin farklılığından doğmuş olabileceği düşünülebilir. Kursta kısa bir süre önce gelmiş olup daha ilk senesinde olan bir öğrenci ve ilköğretim ortamından sonra ilk kez sadece din eğitim-öğretimi yapılmakta olan bir kurs ortamındaki öğretmenlerle ilgili olarak daha az fikre sahip olabilir. Bunun yanısıra kursta ilk senesini geçirmenin heyecan ve etkisinde olup öğretmenlerden fazla beklentisi olmayacağı da düşünülebilir. Bu istatistikî analizler ilgili varsayımı desteklemektedir.

2.3.7. KURSA GELİŞ İSTEĞİNE GÖRE ALGILAR

Öğrencilerin kursta geliş isteklerini etkileyen faktörlerin öğretmenlerin iletişim davranışlarına yönelik algılarını değiştirip değiştirmediği ve aralarında anlamlı farklılık

olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmış ve algılar arasındaki anlamlı farklılıkların görülebilmesi için de tukey testi analizi uygulanmıştır. Sonuçta elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo – 18 : Kursa Geliş İsteğine Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. Sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Evet, tamamen kendi isteğimle geldim	481	129,97	16,033	85	162
	Ailemin isteğiyle geldim	66	126,55	16,692	69	166
	Arkadaş etkisiyle geldim	8	124,63	11,451	101	139
	Toplam	555	129,49	16,082	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Evet, tamamen kendi isteğimle geldim	481	133,21	15,858	76	163
	Ailemin isteğiyle geldim	67	128,16	17,364	54	161
	Arkadaş etkisiyle geldim	8	128,38	7,745	119	140
	Toplam	556	132,53	16,033	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	872,82	2	436,409	1,692	0,185*
	Grup içi	142415,83	552	258,000		
	Toplam	143288,65	554			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	1638,91	2	819,456	3,213	0,041
	Grup içi	141025,44	553	255,019		
	Toplam	142664,35	555			

*p > 0.05 düzeyinde anlamsız

Kursa Geliş İsteğine Göre Tukey Testi Analizi

Bağımlı Değişken	(I) Kursa Kendi İsteğiyle mi Geldi	(J) Kursa Kendi İsteğiyle mi Geldi	Ortalama Fark (I-J)	Std. sapma	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Evet, tamamen kendi isteğimle geldim	Ailemin isteğiyle geldim	3,425	2,108	0,236
		Arkadaş etkisiyle geldim	5,346	5,726	0,619
	Ailemin isteğiyle geldim	Evet, tamamen kendi isteğimle geldim	-3,425	2,108	0,236
		Arkadaş etkisiyle geldim	1,920	6,013	0,945
	Arkadaş etkisiyle geldim	Evet, tamamen kendi isteğimle geldim	-5,346	5,726	0,619
		Ailemin isteğiyle geldim	-1,920	6,013	0,945
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Evet, tamamen kendi isteğimle geldim	Ailemin isteğiyle geldim	5,048*	2,082	0,041
		Arkadaş etkisiyle geldim	4,837	5,693	0,672
	Ailemin isteğiyle geldim	Evet, tamamen kendi isteğimle geldim	-5,048*	2,082	0,041
		Arkadaş etkisiyle geldim	-0,211	5,974	0,999
	Arkadaş etkisiyle geldim	Evet, tamamen kendi isteğimle geldim	-4,837	5,693	0,672
		Ailemin isteğiyle geldim	0,211	5,974	0,999

Öğrencilerin kursa gelmeyi istemelerinde etkili olan faktörlerle algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistikî olarak ölçeğin birinci sorusunda verdikleri cevaplarda anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen ikinci sorusunda anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak değerler incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenlerin davranışı gösterme düzeyine daha düşük puanlar verdikleri ve ölçeğin ikinci kısmı olan davranışı gösterme sıklığında, puanlar arasındaki farkın daha yüksek bir değer olarak (5,05) ortaya çıktığı söylenebilir. Tabloda görüleceği üzere, iletişim davranışlarını öğretmenlerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde, kursa tamamen kendi isteğiyle gelenler 129,97 puanla cevap verirken ailesinin isteğiyle geldiğini söyleyenler 126,55; arkadaşından etkilenecek geldiğini söyleyenler 124,63 puanla cevap vermiştir. İletişim davranışlarını gösteren öğretmenlerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde ise kursa tamamen kendi isteğiyle gelenler 133,21 puanla cevap verirken ailesinin isteğiyle geldiğini söyleyenler 128,16; arkadaşından etkilenecek geldiğini söyleyenler 128,38 puanla cevap vermiştir. Bu değerler arasındaki kısmî farka yönelik, öğrencilerin ölçeğin ikinci kısmını daha titizlikle değerlendirdikleri düşünülebilir. Kursa kendi isteğiyle gelenler diğerlerine göre öğretmenleri daha yüksek puanla değerlendirmişlerdir. Bunda memnuniyet oranının da etkili olduğu düşünülebilir. Kendi isteğiyle gelen öğrencilerin, ailesinin isteğiyle gelenlere göre kursa devam konusunda daha sebatlı ve aldığı öğrenimde daha başarılı oldukları düşünülürse öğretmenlere bakış açıları da doğal olarak değişecektir. Öğrencilerin kendi istekleriyle kursta bulunmaları alacakları eğitimden de o kadar istifade etmelerini ve severek başarımlarını sağlayacaktır. Kendi isteğiyle gelen öğrencilerin kurstan ve öğretmenlerden memnuniyet düzeyleri de daha iyi olacaktır. Bu da onları öğretmenlerle aralarında daha iyi bir iletişim sürecine ulaştırabilir. Ancak sadece ailesi istediği için kursta olan öğrencilerin derslere devam etmeme, ilgisizlik ve başarısızlık gibi bazı problemleri olabileceğinden, kurs ve ders içerisinde daha reaksiyonel davranışlar göstermeleri ve öğretmenlerle aralarındaki iletişim sürecinde de tepkili davranışlarda bulunmaları muhtemeldir. Ayrıca her işte kişinin kendi isteğinin olması, onun mutluluk ve memnuniyet düzeyini yükseltecektir. Bu bağlamda kursta kendisi isteyerek ve severek bulunan bir öğrencinin öğretmenlerle diyalog kurma ve paylaşım gibi konularda da istekli ve açık olması, daha özgür ve samimi düşünmesi mümkün olacaktır. Öğrencilerin cevaplarında bunların etkili olduğu da düşünülmelidir. Bunların yanısıra hem kendisi

istekli hem de ailesi destek veren öğrenci profilinin dinî değerleri benimseme, kurs eğitim-öğretimine uyum sağlama ve öğretmenlerin tavsiyeleriyle öğrettiklerini hayata geçirmede daha ileriye yürüyebildikleri de bir gerçektir. İstatistikî veriler ilgili varsayımları doğrulamaktadır.

2.3.8. KURSTA OLMAKTAN MEMNUNİYET DURUMLARINA GÖRE ALGILAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının kursta olmaktan memnun olma durumlarına göre değişip değişmediği ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanması yeterli olmuş ve anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo – 19 : Kursta Olmaktan Memnuniyet Durumlarına Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. Sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Evet	468	131,38	15,149	85	166
	Hayır	63	116,41	17,886	69	161
	Toplam	531	129,60	16,220	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Evet	469	134,33	14,753	76	163
	Hayır	63	118,86	19,117	54	161
	Toplam	532	132,50	16,111	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	12435,829	1	12435,829	51,799	0,000*
	Grup içi	127001,328	529	240,078		
	Toplam	139437,156	530			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	13301,175	1	13301,175	56,613	0,000*
	Grup içi	124523,825	530	234,951		
	Toplam	137825,000	531			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin kurstan memnuniyet durumlarıyla algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiksel olarak ölçeğin her iki sorusu için de anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tabloda da görüleceği üzere, iletişim davranışlarını öğretmenlerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde kursta olmaktan memnun olanlar 131,38

puanla cevap verirken kurstan memnun olmadığını söyleyenler 116,41 puanla cevap vermiştir. İletişim davranışını gösteren öğretmenlerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde ise kursta olmaktan memnun olanlar 134,33 kurstan memnun olmayanlar ise 118,86 puanla cevap vermiştir. Öncelikle ölçeğin her iki sorusu için de puanların yakın değerlerde olması öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarını yapma oranıyla yapma sıklıklarını benzer şekilde düşündüklerini göstermektedir. Kursta olmaktan memnun olduğunu söyleyen öğrencilerin daha yüksek puan verdikleri görülmektedir. Kursta olmaktan memnun olan öğrencilerin, kursta en etkili role sahip öğretmenlere yönelik düşünceleri de, bu memnuniyetlerine paralel olup olumlu bakış açılarına sahip olduklarını ve yüksek puanlarla değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin iletişim davranışları itibariyle kursta olmaktan ötürü memnun ve mutlu olan öğrencilerin çeşitli beklentilerine daha iyi cevap verebildikleri söylenebilir. Ancak kursta olmaktan memnun olmayan öğrencilerin, öğretmenlerin davranışlarını bu bakış açılarının paralelinde daha az puanlarla değerlendirdikleri ve kendi beklentilerine öğretmenlerin daha az cevap verdiklerini düşündükleri söylenebilir. Bunun yanısıra öğrencilerin kursa gelmelerinde etkili olan faktörlere ilişkin veriler hatırlanacak olursa (tablo-18) kendi isteğiyle gelenler daha yüksek puanlandırmışken başka etkilerle gelenler daha düşük puanlandırmıştır. Dolayısıyla kendi isteğiyle gelenlerin aynı zamanda kursta olmaktan memnun olup öğretmenleri iletişim davranışlarını göstermede daha iyi buldukları; dış etkenler sebebiyle kursa gelenlerin ise aynı zamanda kursta olmaktan memnun olmayıp öğretmenleri iletişim davranışlarını göstermede daha yetersiz buldukları da düşünülebilir.

2.3.9. KENDİLERİNİ EN MUTLU VEYA EN RAHAT HİSSETTİKLERİ YERE GÖRE ALGILAR

Öğrencilerin kendilerini en rahat ve en mutlu hissettikleri ortamın, onların öğretmenlerin iletişim davranışlarına yönelik algılarına etki edip etmediği ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmış ve anlamlı farklılıkların algılara etkisinin görülebilmesi için de tukey testi analizi yapılmıştır. Sonuçta elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo – 20 : Öğrencilerin Kendilerini En Mutlu veya En Rahat Hissettikleri Yere Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. Sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Evim	389	128,28	16,382	69	166
	Kursum	78	132,78	13,303	91	155
	Her ikisi de	48	134,54	15,153	94	158
	Toplam	515	129,55	15,976	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Evim	390	131,06	16,646	54	163
	Kursum	78	135,42	13,497	89	154
	Her ikisi de	48	138,44	13,747	106	161
	Toplam	516	132,41	16,122	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	2638,009	2	1319,004	5,253	0,006*
	Grup içi	128549,669	512	251,074		
	Toplam	131187,678	514			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	3161,161	2	1580,580	6,204	0,002*
	Grup içi	130701,374	513	254,779		
	Toplam	133862,535	515			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlı

En Rahat veya En Mutlu Olduğu Yer Tukey Testi Analizi

Bağımlı Değişken	(I) En Mutlu veya En Rahat Olunan Yer	(J) En Mutlu veya En Rahat Olunan Yer	Ortalama Fark (I-J)	Std. sapma	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Evim	Kursum	-4,502	1,966	0,058
		Her ikisi de	-6,261*	2,424	0,027
	Kursum	Evim	4,502	1,966	0,058
		Her ikisi de	-1,760	2,907	0,817
	Her ikisi de	Evim	6,261*	2,424	0,027
		Kursum	1,760	2,907	0,817
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Evim	Kursum	-4,362	1,980	0,072
		Her ikisi de	-7,376*	2,442	0,007
	Kursum	Evim	4,362	1,980	0,072
		Her ikisi de	-3,014	2,928	0,559
	Her ikisi de	Evim	7,376*	2,442	0,007
		Kursum	3,014	2,928	0,559

Öğrencilerin algı durumları incelendiğinde, kendilerini rahat veya mutlu hissettikleri ortamlarda göre değerlendirmelerinin değiştiği görülmektedir. Aradaki ilişkiye bakıldığında istatistiksel olarak ölçeğin her iki sorusu için de anlamlı farklılık görülmektedir. İletişim davranışlarını öğrencilerin ne kadarının gösterdiğini sorgulayan bölümde kendisini en mutlu veya en rahat evinde hisseden öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına 128,28 puanla cevap verdikleri görülürken kendisini en mutlu veya en rahat kursunda hisseden öğrencilerin 132,78 puanla cevap verdikleri görülmektedir. Kendisini her ikisinde de mutlu veya rahat hisseden öğrenciler ise 134,54 puanla cevap vermiştir. İletişim davranışını gösteren öğretmenlerin hangi sıklıkta gösterdiğini sorgulayan bölümde kendisini en mutlu veya en rahat evinde hisseden öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına 131,06 puanla cevap verdikleri görülürken kendisini en mutlu veya en rahat kursunda hisseden öğrencilerin 135,42 puanla cevap verdikleri görülmektedir. Kendisini her ikisinde de mutlu veya rahat hisseden öğrenciler ise 138,44 puanla cevap vermiştir. Bu değerler arasındaki farklar dikkat çekmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları da algılarda mutlu veya rahat olunan yerin anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın her iki soru için de benzer çıkması öğrencilerin cevaplarının tutarlı olduğunu göstermekte olup davranışı gösterme düzeyi ile gösterme sıklığını birlikte isabetli değerlendirdikleri söylenebilir. Bunun için yapılan tukey testi analizinde; kendisini sadece evinde mutlu veya rahat hissedenlerle hem evinde hem kursunda mutlu ve rahat hissedenler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Kendisini sadece evinde mutlu hissedenler en düşük ortalama puanı verirken her ikisinde de mutlu hissedenler en yüksek ortalama puanı vermiştir. Aradaki farka yönelik şu değerlendirmeler yapılabilir: Öğrencilerin kurstaki mutluluklarını evlerindeki mutlulukları etkilemektedir. Kursta mutluluk çitası yüksek olan öğrencilerin, karşılaştıkları pek çok durum karşısında daha pozitif bakışa sahip olabildikleri söylenebilir. Bu durum öğretmenlerden beklentilerinde ve onların davranışlarını yorumlamada da etkili olacaktır. Ancak evinde mutlu olmayan öğrencilerin mutluluk çitası daha düşük olduğundan kurstaki mutluluk düzeyleri de düşük olmaktadır. Bu durum öğretmenlerden daha fazla özverili davranışlar beklemelerine veya onları yetersiz bulmalarına yol açabilir. Sadece kursta mutlu veya rahat olan öğrenci cevaplarının orta bir düzeyde kalması diğerleriyle aralarında anlamlı bir farkın olmaması normaldir. Çünkü araştırmanın konusu öğretici davranışlarının

değerlendirilmesi olduğundan, kendisini evine göre kursta daha mutlu veya rahat hisseden öğrencilerin değerlendirmeleri ne düşük ne de yüksek olacaktır. Bu konuda istatistikî veriler ilgili varsayımı doğrulamamaktadır.

2.3.10. ÖĞRENCİLERİN BİR SIKINTI VEYA SORUN OLDUĞUNDA KİMİNLE PAYLAŞTIKLARINA GÖRE ALGILAR

Araştırmaya katılan öğrencilere, öğreticilerin iletişim davranışlarına yönelik algılarının onların sıkıntı ve sorunlarını kimlerle paylaştıkları sorulmuş ve öğrencilere ilişkin bir değerlendirmeye ulaşmanın mümkün olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin algılarının, sıkıntı veya sorunlarını paylaştıkları kişilere göre değişip değişmediği ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (anova) yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo – 21 : Öğrencilerin Sıkıntı veya Sorunlarını Kiminle Paylaştıklarına Göre Algı Durumları ve İstatistikleri

		N	Ort.	Std. Sapma	Min.	Mak.
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Anne	154	127,81	16,742	85	166
	Baba	6	127,33	25,153	91	155
	Kardeşlerimden biriyle	48	132,98	15,506	100	161
	Arkadaşımla	158	130,19	15,407	88	162
	Hocamla	32	131,38	17,452	91	155
	Annemle ve Babamla	22	132,64	12,373	110	150
	Annemle ve Hocamla	19	135,63	16,721	94	160
	Arkadaşımla ve Hocamla	14	124,36	14,737	100	143
	Annemle ve Arkadaşımla	40	129,95	16,124	96	159
	Hiç kimseyle paylaşmam	30	122,53	18,277	69	148
	Dua ediyorum	2	120,50	4,950	117	124
	Sıkıntının türüne göre değişiyor	26	128,92	11,966	109	156
	Toplam	551	129,41	16,109	69	166
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Anne	155	131,21	16,853	76	163
	Baba	6	127,33	25,920	92	155
	Kardeşlerimden biriyle	47	133,38	15,146	103	161
	Arkadaşımla	158	132,92	15,662	89	161
	Hocamla	32	133,59	15,740	89	155
	Annemle ve Babamla	22	133,77	14,919	96	153
	Annemle ve Hocamla	19	142,11	13,820	106	159
	Arkadaşımla ve Hocamla	14	129,57	12,720	100	150
	Annemle ve Arkadaşımla	40	134,30	14,826	98	159
	Hiç kimseyle paylaşmam	31	126,36	19,827	54	149
	Dua ediyorum	2	125,50	0,707	125	126
	Sıkıntının türüne göre değişiyor	26	134,54	11,452	118	156
	Toplam	552	132,51	16,033	54	163

		Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın karesi	F	P
Nekadar sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	4170,770	11	379,161	1,475	0,137*
	Grup içi	138560,711	539	257,070		
	Toplam	142731,481	550			
Hangi sıklıkta sorusunun genel iletişim puanı	Gruplar arası	3935,222	11	357,747	1,403	0,167*
	Grup içi	137704,761	540	255,009		
	Toplam	141639,984	551			

* p >0.05 düzeyinde anlamsız

Öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranış düzeylerine ilişkin verdikleri cevaplarda bir sıkıntı veya sorunlarını paylaştıkları kişilere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bir sıkıntı veya sorunları olduğunda kiminle veya kimlerle paylaştıkları ve verdikleri cevap türlerine göre puan değerleri tabloda görülmektedir. Öğrencilerin sıkıntı veya sorunlarını annesiyle, babasıyla, kardeşlerinden biriyle, arkadaşıyla veya hocasıyla paylaşması veya dua ederek rahatlamaya çalışması gibi durumlar arasında; ortalama puanlarda kısmî farklılıklar görülse de, öğretmenlerin iletişim davranışlarını değerlendirmelerine yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu istatistikî analizler ilgili varsayımı desteklememektedir.

2.4. ÖĞRETİCİLERİN SOSYO-DEMOGRAFIK ÖZELLİKLERİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yapıldığı kurslarda görev yapan öğretmenlerin genel sosyo-demografik özellikleriyle ilgili verilerin frekans değerleri tablolar halinde verilmiştir.

2.4.1. ÖĞRETİCİLERİN DOĞDUKLARI YER

Tablo – 22 : Öğreticilerin Doğum Yeri

	Frekans	Yüzde
Köy	7	12,1
İlçe	18	31,0
Şehir	32	55,2
Toplam	57	98,3
Cevapsız	1	1,7
Genel Toplam	58	100,0

Araştırma örneklemindeki kurslarda görev yapan öğretmenlerin doğum yerlerinin niteliği incelendiğinde, yarıdan fazlasının (% 55,2) şehirde doğduğu görülmektedir. Köyde doğanların oranı ise oldukça düşüktür (% 12,1). Kalan % 31,0' lik kısmının ise ilçede doğduğu görülmektedir. % 1,7 oranındaki öğretici ise bu soruya cevap vermemiştir. Belde doğumlu bir öğreticiye de rastlanmamıştır. Kur'an kursu öğreticiliğini seçen kişilerin doğum yerleri açısından ele alındıklarında farklı yerleşim bölgelerine dağılmış oldukları görülmektedir.

2.4.2. ÖĞRETİCİLERİN MEZUN OLDUKLARI OKUL

Tablo – 23 : Öğreticilerin Mezun Oldukları Okul

	Frekans	Yüzde
İlkokul (İlköğretim)	1	1,7
İmam Hatip Lisesi	15	25,9
Üniversite	36	62,1
Lisansüstü	6	10,3
Toplam	58	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde % 1,7' sinin ilkokul, % 25,9' unun İmam hatip Lisesi, % 62,1' inin üniversite mezunu oldukları ve % 10,3' ünün de Lisansüstü eğitime sahip oldukları görülmektedir. Öğreticilerin eğitim durumlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Artık, Kuran Kurslarına ilkokul mezunu öğretici kabul edilmiyor olsa da, geçmiş senelerde göreve başlamış ilkokul mezunu öğretmenlerin halen görev yapabildiği de görülmektedir. Sadece anadolu lisesi ve lise mezunu öğretici yoktur. Genel anlamda Kur'an öğreticiliğini imam hatip lisesi ve o paralelde eğitim alanların yaptıkları düşünülebilir. Anadolu imam hatip lisesi mezunu öğreticiye de rastlanmamış, bunların üniversite eğitimini tamamlayanlar içerisinde olabilecekleri düşünülebilir.

2.4.3. ÖĞRETİCİLERİN MEDENÎ DURUMU

Tablo – 24 : Medenî Durum

	Frekans	Yüzde
Evli	40	69,0
Bekar	17	29,3
Cevapsız	1	1,7
Toplam	58	100,0

Öğreticilerin medenî durumları incelendiğinde % 69,0' ının evli, % 29,3' ünün bekar olduğu ve % 1,7' sinin cevap vermediği görülmektedir. Bekar öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir, bunda yaşın etkili olduğu unutulmamalıdır. Çünkü oldukça genç yaşta öğretici olunabilmektedir.

2.4.4. ÖĞRETİCİLERİN YAŞ DAĞILIMLARI

Tablo – 25 : Yaş Dağılımları

	Frekans	Yüzde
20-25	6	10,3
25-30	25	43,1
30-40	14	24,1
40 üzeri	13	22,4
<i>Toplam</i>	<i>58</i>	<i>100,0</i>

Öğreticilerin yaş dağılımlarına bakıldığında 25 yaş ile 30 yaş aralığında bir yoğunluğun olduğu görülmektedir. Öğreticilerin % 43,1' lik çoğunluğu 25-30 yaş arasındadır. 30-40 yaş arası öğretmenlerin oranı % 24,1; 40 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin oranı % 22,4 olup azımsanmayacak çoğunluktadır. 25 yaş ve altındaki öğretmenler ise % 10,3 oranındadır.

2.4.5. ÖĞRETİCİLERİN EĞİTİM-ÖĞRETİM ALANA KADAR HAYATLARINI GEÇİRDİKLERİ BÖLGELER

Tablo – 26 : Eğitim-Öğretim Alana Kadar Hayatlarını Geçirdikleri Bölgeler

	Frekans	Yüzde
Köy	2	3,4
İlçe	14	24,1
İl	41	70,7
<i>Toplam</i>	<i>57</i>	<i>98,3</i>
Cevapsız	1	1,7
<i>Genel Toplam</i>	<i>58</i>	<i>100,0</i>

Öğreticilerin her hangi bir eğitim alana kadar ki hayatlarını çoğunlukla nerede geçirdiklerine bakıldığında % 3,4' ünün köyde, % 24,1' inin ilçede ve % 70,7' sinin şehirde yaşadıkları görülmektedir. Öğreticiler doğum yerleriyle karşılaştırıldığında % 43,1' inin göç ederek şehirlere gelen ailelerin çocukları oldukları veya öğrenim görmek amacıyla şehirde buldukları düşünülebilir. Öğreticilerin büyük bir kısmının (% 70,7)

kent kültürünün hakim olduğu bir ortamda yaşadıkları ve yetiştikleri görülmektedir. Bu soruya % 1,7 oranında öğretici cevap vermemiştir.

2.4.6. ÖĞRETİCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM DURUMU

Tablo – 27 : Annelerinin Eğitim Durumu

	Frekans	Yüzde
Okur-yazar (Eğitimsiz)	16	27,6
İlkokul	36	62,1
Ortaokul	5	8,6
Toplam	57	98,3
Cevapsız	1	1,7
Genel Toplam	58	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde tabloda görüleceği üzere, büyük çoğunluğu (% 62,1) ilkokul mezunu bir annenin çocuğudur. Eğitimsiz okur-yazar olanlar ise % 27,6 oranında göz ardı edilemeyecek bir düzeydedir. Ortaokul mezunu olanların oranı sadece % 8,6' dır. Annesi lise veya üniversite mezunu olan ve lisansüstü eğitim düzeyinde olan bir öğreticiye rastlanmamıştır. % 1,7 oranında öğrenci ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

2.4.7. ÖĞRETİCİLERİN BABALARININ EĞİTİM DURUMU

Tablo – 28 : Babalarının Eğitim Durumu

	Frekans	Yüzde
Okur-yazar	3	5,2
İlkokul	27	46,6
Ortaokul	9	15,5
Lise	7	12,1
Üniversite	9	15,5
Lisansüstü	2	3,4
Toplam	57	98,3
Cevapsız	1	1,7
Genel Toplam	58	100,0

Öğreticilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde de yine büyük çoğunluğunun (% 46,6) babasının ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Eğitimsiz okur-yazar olanların oranı ise % 5,2 kadar oldukça düşüktür. Babası ortaokul mezunu olanlar % 15,5, lise mezunu olanlar % 12,1 ve üniversite mezunu olanlar ise % 15,5' tir.

Babası lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin oranı ise sadece % 3,4' tür. % 1,7 oranında ise bu soruyu cevapsız bırakan öğretmen bulunmektedir. Öğretmenlerin annelerinin eğitim durumlarıyla karşılaştırıldığında beklenebileceği gibi babaların daha yüksek eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Buna rağmen babalarda da ilköğretim mezunu oranı göz ardı edilemeyecek düzeyde yüksektir. Dikkat çeken diğer bir durum da annelerin eğitimsiz okur-yazar durumda olanların oranı (% 27,6), babalara göre (% 5,2) çok daha yüksektir. Bu bulgular öğretmenlerin yetiştikleri sosyo-ekonomik yaşam koşullarıyla ilgili bir fikir vermektedir.

2.4.8. ÖĞRETMENLERİN EŞLERİNİN EĞİTİM DURUMU

Tablo – 29 : Eşlerin Eğitim Durumu

	Frekans	Yüzde
Lise	5	8,6
Üniversite	26	44,8
Lisansüstü	9	15,5
Toplam	40	69,0
Cevapsız	18	31,0
Genel Toplam	58	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eşlerinin eğitim durumları incelendiğinde tabloda görüleceği üzere, büyük çoğunluğunun (% 44,8) eşleri üniversite mezunudur. Bunların % 15,5' lik kısmı lisansüstü eğitim düzeyindedir. Lise mezunu olanların oranı ise sadece % 8,6' dır. Tablo-24' de görüleceği gibi öğretmenlerin % 29,3' ü bekarıdır. Bu nedenle eşinin eğitim durumuyla ilgili soruya % 31' inin cevap vermemesi normaldir. Evli olan öğretmenlerin eşlerinin de eğitim durumlarının oldukça yüksek olduğu tablodan görülmektedir. Eşlerinin durumları toplamda düşünüldüğünde % 60,3' ünün üniversite ve lisansüstü eğitime sahip olduklarını göstermektedir. Diğer yandan eşi sadece ortaokul veya ilköğretim mezunu öğretmene rastlanmamıştır. Lise eğitilmiş olanların oranı ise oldukça düşüktür. Eğitimsiz okur-yazar durumunda olan da hiç görülmemektedir. Öğretmenlerin eşlerinin eğitim seviyelerinin yüksek oluşundan çalışma durumlarının ve mesleklerinin de doğru orantılı olarak iyi olduğu söylenebilir. (Tablo-29).

2.4.9. ÖĞRETİCİLERİN EŞLERİNİN ÇALIŞMA DURUMU VE MESLEĞİ

Tablo – 30 : Eşlerin Çalışma Durumu ve Mesleği

	Frekans	Yüzde
Çalışıyor	20	34,5
Çalışmıyor	5	8,6
Din Görevlisi	5	8,6
Serbest Meslek	1	1,7
Mühendis	2	3,4
Öğretmen	3	5,2
Öğretim Üyesi	1	1,7
Toplam	37	63,8
Cevapsız	21	36,2
Genel Toplam	58	100,0

Eşlerinin mesleği ve çalışma durumlarıyla ilgili tablo incelendiğinde de eşlerin toplam % 55,2' sinin çalıştığı ve sadece % 8,6 oranında bir kısmının çalışmadığı görülmektedir. Çalışan eşlerin mesleklerine ilişkin yöneltilen seçenekler paralelinde % 1,7' inin serbest meslekte çalıştığı ve % 18,9 gibi önemli bir oranda eşin ise din görevlisi, mühendis, öğretmen ve öğretim üyesi gibi önemli mesleklere sahip olduğu tespit edilmiştir. % 36,2' si bu soruya cevap vermemiştir ki, öğretmenlerin % 29,3' ünün zaten bekar olduğu unutulmamalıdır. Bu oranlar göz önüne alındığında eşlerin meslek türleri içerisinde en yüksek oranda (% 8,6) din görevliliği vardır. Eş tercihlerinde benzer hizmet alanlarında olmalarının etkisi olabileceği düşünülebilir.

2.4.10. ÖĞRETİCİLERİN ÇOCUK SAYISI

Tablo – 31 : Öğreticilerin Çocuk Sayısı

	Frekans	Yüzde
Bir tane	10	17,2
İki tane	12	20,7
Üç tane	11	19,0
Dört ve daha fazla	4	6,9
Yok	4	6,9
Toplam	41	70,7
Cevapsız	17	29,3
Genel Toplam	58	100,0

Tabloda görüleceği üzere, çocuğu olan öğretmenlerin % 17,2' si bir, % 20,7' si iki, % 19'u üç ve % 6,9' u dört ve daha fazla çocuğa sahiptir. Böylece diyebiliriz ki öğretmenlerin % 63,8' i çocuk sahibidir. % 6,9' unun ise çocuğu bulunmamaktadır. Öğretmenlerin çocuk sahipliği ortalaması ise 2,02 çıkmaktadır. Bu durum Türk toplumunun aile tipindeki ortalama üç çocuk sayısının altında olduğu görülmektedir. Cevap vermeyen % 26,3' lük 17 öğretici ise bekarıdır.

2.4.11. ÖĞRETİCİLERİN TOPLAM ÖĞRETİCİLİK SÜRELERİ

Tablo – 32 : Toplam Öğreticilik Süreleri

	Frekans	Yüzde
1-5 yıl	30	51,7
5-10 yıl	11	19,0
10-15 yıl	4	6,9
15-20 yıl	7	12,1
20'den fazla	6	10,3
<i>Toplam</i>	58	100,0

Öğretmenlerin mesleklerini ne kadar süredir yaptıkları incelendiğinde, örnekteki öğretmenlerin yarıdan az fazlası (% 51,7) mesleklerinin daha ilk beş senesi içindedir. Ayrıca 5-10 yıl arası çalışanların oranı % 19; 15-20 yıl arası çalışanların oranı % 12,1 ve 20 yıldan fazla çalışanların oranı ise % 10,3' tür. Öğretmenlerin hizmet yılı içerisinde 10-15 yıl arası çalışanların oranı ise sadece % 6,9' dur. Bu oranlara bakıldığında öğretmenlerin % 70,7'sinin 1 ile 10 yıl arasında hizmet eden genç bir çalışma süresine sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yaş dağılımlarıyla da doğru orantılıdır (Tablo - 25).

2.4.12. ÖĞRETİCİLERİN GÖREV YERLERİ

Tablo – 33 : Öğreticilik Yapılan Yer

	Frekans	Yüzde
Evet, kendi memleketim	37	63,8
Hayır, kendi memleketim değil	21	36,2
<i>Toplam</i>	58	100,0

Tabloda görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 63,8' i kendi memleketinde, % 36,2' si ise kendi memleketi dışında görev yapmaktadır. Kendi

memleketinde görev yapan öğretmenlerin oranı oldukça yüksek görünmektedir. Ancak Tablo-32 ile beraber incelendiğinde büyük çoğunluğu oluşturan (% 70,7) genç öğretmenlerin büyük oranda (% 63,8) kendi memleketinde görev yapmakta olduğu anlaşılmaktadır.

2.4.13. ÖĞRETİCİLERİN MESLEKLERİNİ TERCİH ETMELERİNDE ETKİLİ FAKTÖRLER

Tablo – 34 : Kur'an Kursu Öğreticiliğini Tercih Etmelerinde Etkili Faktörler

	Frekans	Yüzde
Tamamen kendi istek ve tercihim	46	79,3
Ailemin yönlendirmesiyle	6	10,3
İmam Hatipte okumak mecbur buraya yönlendirdi	4	6,9
Toplam	56	96,6
Cevapsız	2	3,4
Genel Toplam	58	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerini tercih etmelerinde neyin etkili olduğuna dair sorulan soruda verdikleri cevaplara göre oranlar şöyledir: En yüksek oranla (% 79,3) öğretmenlerin bu mesleği tamamen kendi istekleriyle seçtikleri ve kendi tercihleri olarak icra ettikleri görülmektedir. Bu oran öğretmenlerin mesleklerini severek ve isteyerek yaptıklarına da işaret etmektedir. Bunun dışında % 10,3 oranında öğretici mesleğini ailesinin yönlendirmesiyle seçerken, % 6,9' unun da İmam hatip lisesinde okumanın etkisiyle üniversite okuma ve tercih etme esnasında kat sayı engellemesiyle karşı karşıya kaldığı için mecburen bu alana yöneldiği düşünülebilir. Öğreticilerin % 3,4' lük kısmı ise soruya cevap vermemiştir. Öğreticilerin büyük bir çoğunluğunun kendi istekleriyle tercih etmiş olması, mesleklerini icra ederken daha özverili hareket etmelerini ve daha kaliteli bir eğitim-öğretim yapmalarını sağlayabilecek önemli bir nitelik olup sevindiricidir.

2.4.14. ÖĞRETİCİLERİN D.İ.B. DIŞINDA ÇALIŞMA DURUMLARI

Tablo – 35 : Diyanet'ten Önce Başka Bir Kurumda Çalışma Durumları

	Frekans	Yüzde
Milli Eğitim	4	6,9
Belediye	2	3,4
Diğer	7	12,1
Toplam	13	22,4
Cevapsız	45	77,6
<i>Genel Toplam</i>	58	100,0

Öğreticilerin Diyanet İşleri Başkanlığı dışında başka her hangi bir kurumda çalışıp çalışmadıkları incelendiğinde öğretmenlerin % 77,6 oranında çoğunluğunun soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Ancak % 6,9 oranında öğretici Diyanet'ten önce Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalıştığını, % 3,4 oranında öğretici de belediyelerde hizmet verdiklerini söylemişlerdir. % 12,1 oranında öğretici ise, soruda açık uçlu bırakılan “diğer” seçeneğini işaretlemiş ancak açıklama getirmemiştir. Diyanetten önce Milli Eğitim'de çalışanların ilahiyat mezunu olarak öğretmenlik mesleğini icra ettikleri daha sonra ise Kur'an kurslarına geçtikleri düşünülebilir. Çoğunluğunun cevapsız bırakmasından hareketle konuyu pek önemsemedikleri düşünülebilir.

2.4.15. ÖĞRETİCİLERİN OTURDUKLARI KONUT DURUMU

Tablo – 36 : Öğreticilerin Oturdukları Konutun Durumu

	Frekans	Yüzde
Ev sahibi	30	51,7
Kiracı	28	48,3
<i>Toplam</i>	58	100,0

Tabloda görüleceği üzere öğretmenlerin yarıdan az fazlası (% 51,7) kendi evinde oturduğunu belirtmiştir. Bu oran kendi memleketinde görev yapan öğretici oranıyla doğru orantılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca yaş dağılımları (Tablo-25) hatırlanacak olursa öğretmenlerin genç yaşlarda ev sahibi oldukları dolayısıyla oldukça rahat bir yaşam içerisinde yaşadıkları söylenebilir. Kiracı olanların oranı da göz ardı edilemeyecek düzeyde yarıya yakın olup % 48,3'tür.

2.5. ÖĞRETİCİLERİN SOSYAL VE MESLEKİ AÇIDAN TEMEL DAVRANIŞ VE DÜŞÜNCELERİ

2.5.1. SOSYO-KÜLTÜREL ETKİNLİKLERE KATILIM DÜZEYLERİ

Bu kısımda öğretmenlerin sosyo-kültürel etkinliklerle ilgili davranışları ve katılma durumlarına ilişkin sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesi yer almaktadır.

2.5.1.1. Öğreticilerin Tatile Gitme Durumu

Tablo – 37 : Düzenli Tatile Gidip Gitmeme Durumları

	Frekans	Yüzde
Evet, hemen her yıl	20	34,5
Bazı yıllar	25	43,1
Hemen hemen hiç gitmeyiz	13	22,4
<i>Toplam</i>	58	100,0

Öğreticilerin aileleriyle düzenli olarak tatile gitme durumlarına bakıldığında tatile gidenlerin oranının iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir. Her yıl düzenli olarak gidenlerin oranı % 34,5 ve bazı yıllar tatile gidenlerin oranı % 43,1'dir. Ancak hemen hemen hiç gitmeyen öğretmenlerin oranı da göz ardı edilemeyecek düzeyde olup % 22,4'tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının kendi memleketinde görev yaptığı düşünüldüğünde ve düzenli olarak her yıl gidenlerle bazı yıllar gidenlerin oranlarının toplamı (% 77,6) dikkate alındığında öğretmenlerin esas olarak tatile gitmeyi önemsedikleri söylenebilir.

2.5.1.2. Öğreticilerin Sosyo-Kültürel Faaliyetlere Katılma Durumu ve Sıklığı

Tablo – 38 : Öğreticilerin Sosyo-Kültürel Faaliyetlere Düzenli Katılma Durumları

	Frekans	Yüzde
Konferans-Panel-Seminerler	15	25,9
Özel dernek ve vakıf faaliyetleri	4	6,9
Kültürel Geziler	3	5,2
Ev sohbetleri	5	8,6
Arada hepsine katılıyorum	22	37,9
Katılmıyorum	7	12,1
Toplam	56	96,6
Cevapsız	2	3,4
<i>Genel Toplam</i>	58	100,0

Şehirde yaşam şekli göstergeleri arasında yer alan sosyo-kültürel faaliyetlere katılma konusunda öğretmenlerin durumları incelenmiştir. Öğreticilerin % 37,9' u seçenekler arasında yer alan faaliyet örneklerinden hareketle hepsine zaman zaman katılımı cevabını vermiştir. % 12,1 oranında öğretici hiç bir faaliyete katılmamaktadır. Faaliyetlerin her birine düzenli olarak katıldığını söyleyen öğretici oranları sırayla şu şekildedir: % 25,9' u konferans, panel ve seminer etkinliklerine; % 8,6' sı ev sohbetlerine; % 6,9' u özel dernek ve vakıf faaliyetlerine; % 5,2' si ise kültürel gezilere katıldığını söylemektedir. % 3,4 oranında öğretici ise soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğreticilerin bir veya birden çok faaliyete düzenli olarak mutlaka katılanların oranı % 46,6' dır. % 37,9' u da bazen katıldığını söylemiştir. Bu oranlar, öğretmenlerin sosyo-kültürel bir takım faaliyete katılma düzeyinin iyi olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçlar ilgili varsayımı desteklemektedir.

Tablo – 39 : Öğreticilerin Sosyo-Kültürel Faaliyetlere Katılma Sıklıkları

	Frekans	Yüzde
Haftada	12	20,7
Ayda	8	13,8
Sene içerisinde sık sık	13	22,4
Sene içerisinde arada	19	32,8
Toplam	52	89,7
Cevapsız	6	10,3
Genel Toplam	58	100,0

Sosyo-kültürel faaliyetlere katılan öğretmenlerin bunlara ne kadar sıklıkta katıldıklarına bakıldığında ise, düzenli olarak her hafta katılanların oranı % 20,7 ve ayda katılanların oranı % 13,8' dir. Sene içerisinde sık sık katılımı diyenlerin oranı % 22,4 iken sene içerisinde bazen katılımı diyenlerin oranı ise % 32,8' dir. % 10,3 oranında öğretici soruyu cevapsız bırakmıştır.

2.5.1.3. Öğreticilerin Aileleriyle Ev İçerisinde ve Dışarıda Sosyal Etkinliklere Katılması

Tablo – 40 : Öğreticilerin Aileleriyle Sosyal Etkinliklere Katılma Durumları

	Frekans	Yüzde
Evet	25	43,1
Hayır	6	10,3
Arasıra	17	29,3
Nadiren	10	17,2
Toplam	58	100,0

Öğreticilerin sosyo-kültürel faaliyetlere katılma durumlarının yanısıra aileleriyle birlikte de sosyal etkinliklerde bulunma durumları incelendiğinde kendi katılımlarıyla (tablo-38) hemen hemen doğru orantılı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu etkinliklere (sinema, tiyatro, dini özel geceler vb.) katılma düzeyleri dışarıda yemek yeme alışkanlık düzeylerine göre daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 43,1'i aileleriyle birlikte sosyal etkinliklere katıldıklarını söylerken, % 29,3' ü arasıra % 17,2' si ise nadiren katıldığını söylemektedir. Kendisi bir veya birden çok faaliyete düzenli olarak mutlaka katılanların oranı % 46,6; bazen katılanların oranı ise % 37,9 idi (tablo-38). Dolayısıyla sosyo-kültürel etkinliklerde bulunan öğretmenlerin bunlara aileleriyle katılım oranları daha yüksek olup iyi bir düzeyde olduklarını göstermektedir. % 10,3 oranında öğreticinin ise aileleriyle birlikte bu tür etkinliklere katılmadıkları görülmektedir. Bu oran, kendisi sosyo-kültürel bir faaliyete düzenli olarak katılmayan öğretici oranıyla (% 12,1) hemen hemen örtüşmekte olup bunların aileleriyle de katılımında bulunmadıkları düşünülebilir.

Tablo – 41 : Aileleriyle Dışarıda Yemek Yeme Alışkanlıkları

	Frekans	Yüzde
Evet	23	39,7
Hayır	3	5,2
Arasıra	19	32,8
Nadiren	13	22,4
Toplam	58	100,0

Aileleriyle birlikte dışarıda yemek yeme alışkanlığına sahip öğretmenlerin oranının % 39,7; dışarıda arasıra yemek yiyenlerin oranının % 32,8 ve dışarıda nadiren yemek

yiyeceklerin oranının ise % 22,4 olduğu görülmektedir. % 5,2 oranında öğretici ise böyle bir alışkanlığa sahip olmadığını ifade etmiştir. Dışarıda yemek yeme günümüz şartlarında kişilerin yaşam standartları hakkında bazı bilgiler ve intibalar sunmaktadır. Öğreticilerin büyük çoğunluğunun düzenli olarak veya nadiren de olsa dışarıda yemek yeme alışkanlığı olduğu söylenebilir.

Tablo – 42 : Öğreticilerin Aileleriyle Ev İçerisinde Etkinlik Yapma Durumları

	Frekans	Yüzde
Düzenli kitap okumak	11	19,0
Kur'anı Kerim eğitimi	5	8,6
Hz.Peygamberin sünneti olan davranışlar eğitimi	6	10,3
İbadet saatleri	4	6,9
Eğlenceli oyunlar oynamak	5	8,6
Zaman zaman hepsi	11	19,0
Toplam	42	72,4
Cevapsız	16	27,6
Genel Toplam	58	100,0

Öğreticilerin aileleriyle birlikte ev içinde sosyo-kültürel faaliyetlere yönelik bazı etkinlikler yapıp yapmadıkları ve ne gibi etkinlikler yaptıkları incelenmiştir. Öğreticilerin % 19'unun ev içinde aileleriyle birlikte düzenli kitap okudukları; % 8,6'sının Kur'an eğitimine yönelik etkinlikte bulunup Kur'an öğrettiği; % 10,3'ünün Hz. Peygamber'in hayatı ve sünneti ışığında davranış eğitimi yaptığı; % 6,9'unun ibadet saatlerini değerlendirdikleri ve etkinliğe dönüştürdükleri ve % 8,6'sının eğlenceli oyunlar oynadığı görülmektedir. Bu etkinliklerin her birini zaman zaman yaptığını söyleyen öğretici ise % 19 oranındadır. Genel anlamda çocuk sahibi olan öğreticilerin bu tür etkinliklere daha çok ihtiyaç duyacağı düşünülürse % 27,6 oranında öğreticinin soruyu cevapsız bırakması normal karşılanabilir. Öğreticilerin din eğitim alanına giren bazı etkinliklerde buldukları ve toplamda bu oranın % 25,8 olduğu görülmektedir. Her bir etkinliğin diğerinin yerini tutamayacak derecede önemli ve gerekli olduğu düşünüldüğünde hepsini zaman zaman yapan öğretici oranı (% 19) oldukça düşüktür. Etkinlikler tek tek gözden geçirildiğinde de öğreticilerin Kur'an öğretimine ve ibadet saatlerinin değerlendirilmesine gerektiği kadar özen göstermediği söylenebilir.

2.5.2. ÖĞRETİCİLERİN EĞİTİM VE MESLEKİ EĞİTİMİ GELİŞTİRME AÇISINDAN BAZI DAVRANIŞ VE DÜŞÜNCELERİ

Bu kısımda öğretmenlerin eğitim alanıyla ilgili ve mesleklerine yönelik bazı sorulara verdikleri cevaplar ve değerlendirilmesi yer almaktadır.

2.5.2.1. Öğreticiler Arasındaki Diyalog Durumu

Tablo – 43 : Öğreticiler Arasında Diyalog ve Kaynaşma Yeterliliği

	Frekans	Yüzde
Evet, var	25	43,1
Çok az var	28	48,3
Hiç yok	4	6,9
Toplam	57	98,3
Cevapsız	1	1,7
Genel Toplam	58	100,0

Tabloda da görüldüğü gibi Kur'an kursu öğretmenlerinin % 43,1' i kendi aralarında diyalog ve kaynaşmanın bulunduğunu söylerken, % 48,3' lük çoğunluğu aralarındaki diyalog ve kaynaşmayı yeterli bulmamaktadır. % 6,9 oranında öğretici ise hiç olmadığını ifade etmiştir. % 1,7' lik 1 öğretici ise soruyu cevapsız bırakmıştır.

2.5.2.2. Öğreticilerin Alanlarıyla İlgili Yenilikleri, Yayın, Kitap ve Eğitim Programlarını Takip Etme Durumu

Tablo – 44 : Öğreticilerin Alanları ile İlgili Yeni Bilgileri Takip Etme Durumu

	Frekans	Yüzde
Sürekli Ederim	24	41,4
Zaman zaman ederim	33	56,9
Çok az ederim	1	1,7
Toplam	58	100,0

Öğreticilerin alanlarıyla ilgili yeni bilgileri ve gelişmeleri takip etme durumları yukarıdaki tabloda görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin alanıyla ilgili yeni bilgi ve gelişmeleri takip etme oranı (% 41,4) düşük görünmektedir. Öğreticilerden % 56,9'u yeni bilgileri zaman zaman takip ettiğini söylemiştir. % 1,7 oranında öğretici ise çok az takip etmektedir. Bu verilere bakıldığında mesleki gelişmeler takip etmeleri neredeyse zorunlu olan öğretmenlerin çok da yeterli olmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerden hiç etmem veya gerekli bulmam diyen de olmamıştır. Bu sonuçlar ilgili varsayımı desteklemektedir.

Tablo – 45 : Herhangi Bir Kültür Yayını Aboneliği

	Frekans	Yüzde
Evet	42	72,4
Hayır	16	27,6
Toplam	58	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 72,4 oranında büyük çoğunluğunun herhangi bir kültür yayınına abone olduğu görülmektedir. Sosyo-kültürel ve güncel bilgilere ulaşarak kendini geliştirmede önemli araçlardan birisi de bu tür yayınlardır. Her hangi bir yayına abone olmadığını söyleyen öğretmen ise % 27,6 oranındadır.

Tablo – 46 : Mesleki Eğitim ve Gelişim İçin İletişim Konusunda Kitap Okuma Durumları

	Frekans	Yüzde
Evet	51	87,9
Hayır	5	8,6
Toplam	56	96,6
Cevapsız	2	3,4
Genel Toplam	58	100,0

Araştırmanın temel konusu olan iletişime yönelik olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve eğitimlerine katkı sağlaması için iletişim konusunda kitap okuma durumları sorulmuştur. % 87,9 oranında öğretmenlerin büyük çoğunluğu iletişim konusuna dair kitap okuduğunu söylerken % 8,6' sı gibi oldukça düşük bir oranda öğretmen okumadığını söylemektedir. Okuyanların oranınının oldukça yüksek olması öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini başarılı ve verimli bir şekilde geçirebilmelerinde önemli bir katkı olarak sevindiricidir. Öğretmenlerin % 3,4' ü ise bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo – 47 : Eğitim-Öğretim Formasyonuna Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Durumları

	Frekans	Yüzde
Evet	46	79,3
Hayır	9	15,5
Toplam	55	94,8
Cevapsız	3	5,2
Genel Toplam	58	100,0

Kur'an kursu öğretmenlerinin bu göreve gelene kadar geçtikleri eğitim-öğretim programları içerisinde bir dönem ilahiyat mezunları hariç hiç bir programda eğitim-öğretime yönelik formasyon eğitim müfredatı bulunmamaktadır. İlahiyat fakültelerinde de ara bazı dönemlerde mevcutken zaman zaman kaldırılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin pedagojik formasyon konusunda eksiklikleri çoktur. Bunun telafi edilmesine yönelik Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından özel eğitim seminerleri, hizmet içi eğitim kursları ve din eğitimi formasyonu gibi programlar düzenlenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere bu programlara katılma durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin % 79,3'ü katıldığını söylerken % 15,5'i katılmadığını söylemektedir. % 5,2 oranında öğretici ise soruya cevap vermemiştir. Diyanet İşleri Başkanlığının personeline yönelik bu eğitim geliştirme çalışmalarının öğretmenlerin büyük bir kesimine ulaştığı söylenebilir.

2.5.2.3. Öğretmenlerin Düzenli Kitap Okuma Durumu

Tablo – 48 : Düzenli Kitap Okuma Düzeyleri

	Frekans	Yüzde
Haftada mutlaka bir kitap	5	8,6
Ayda bir kitap	36	62,1
Takriben 6 ayda bir kitap	6	10,3
Sene içerisinde bazen	9	15,5
Toplam	56	96,6
Cevapsız	2	3,4
Genel Toplam	58	100,0

Öğretmenlerin kitap okuma düzeylerine bakıldığında, öğretmenlerin haftada bir kitap okuyup bitirecek kadar iyi bir düzeyde olmadıkları görülmektedir. Haftada mutlaka bir kitap okuyan öğretici ancak % 8,6 oranındadır. Bununla birlikte % 62,1 oranında öğretici ayda bir kitap okuduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının evli olduğu, yine çoğunun çocuk sahibi olduğu gibi hayat şartları düşünüldüğünde bu oran kitap okuma konusunda iyi bir düzeyde olduklarını gösterir. Yaklaşık altı ayda bir kitap okuyan öğretici % 10,3 iken sene içerisinde bazen kitap okuyanlar % 15,5 oranındadır. Kitap okuma açısından altı ay yada bir sene süresinde az okuyanların toplam oranı da göz ardı edilemeyecek düzeyde olup % 25,8' tir. Öğretmenlerin % 3,4' ü soruyu cevapsız bırakmıştır.

2.6. ÖĞRENCİLERİN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Çalışmanın bu kısmında araştırmamıza katılan öğrencilerin genel sosyo-demografik özellikleriyle ilgili verilerin frekans değerleri tablolar halinde verilmiştir.

2.6.1. ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI YER

Tablo – 49 : Öğrencilerin Yaşadıkları Yer

	Frekans	Yüzde
Köy	83	14,8
Belde	27	4,8
İlçe	97	17,4
İl Merkezi	347	62,1
Toplam	554	99,1
Cevapsız	5	0,9
Genel Toplam	559	100,0

Araştırma örneklemindeki kurs öğrencilerinin doğum yerlerinin niteliği incelendiğinde % 14,8' inin köyde; % 4,8' inin belde; % 17,4' ünün ilçede ve % 62,1' inin il merkezinde doğduğu görülmektedir. % 0,9 oranındaki öğrenci ise bu soruya cevap vermemiştir. Oranlara bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlası (% 62,1) şehir merkezi doğumlu iken diğer kısmı (% 37) köy, belde ve ilçe doğumludur. Kur'an kursunda okuyan öğrenciler doğum yerleri açısından ele alındığında farklı yerleşim bölgelerinden geldikleri ve en çok da şehir merkezinden katıldıkları görülmektedir. Bu verilere göre, öğrencilerin daha çok kırsal kesimden geldiği düşüncesiyle ilgili varsayım doğrulanmamaktadır.

2.6.2. ÖĞRENCİLERİN ANNE-BABALARININ EĞİTİM DURUMU

Tablo – 50 : Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu

	Frekans	Yüzde
Okur yazar	45	8,1
İlkokul	369	66,0
Ortaokul	116	20,8
Lise	21	3,8
Üniversite	8	1,4
Toplam	559	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde tabloda görüleceği üzere, büyük çoğunluğunun (% 66,0) annesi ilkokul mezunudur. Ardından % 20,8 oranla ortaokul mezunu olanlar yer almaktadır. Bu oran, diğer eğitim düzeyleri içerisinde göz ardı edilemeyecek bir orandır. % 8,1 oranında öğrenci annesi ise eğitimsiz okur-yazardır. Lise mezunu olanların oranı % 3,8 iken üniversite mezunu olanların oranı sadece % 1,4' tür. Annesi lisansüstü eğitim düzeyinde olan bir öğreticiye rastlanmamıştır.

Tablo – 51 : Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu

	Frekans	Yüzde
Okur yazar	18	3,2
İlköğretim	275	49,2
Ortaokul	105	18,8
Lise	96	17,2
Üniversite	58	10,4
Lisans üstü	6	1,1
Toplam	558	99,8
Cevapsız	1	0,2
Genel Toplam	559	100,0

Öğrencilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde de yine büyük çoğunluğunun (% 49,2) babası ilkokul mezunudur. Eğitimsiz okur-yazar olanların oranı ise % 3,2 kadar oldukça düşüktür. Ortaokul mezunu olanlar % 18,8, lise mezunu olanlar % 17,2 ve üniversite mezunu olanlar ise % 10,4 tür. Babası lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğrencilerin oranı ise sadece % 1,1'dir. % 0,2 oranında ise cevapsız bulunmaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarıyla karşılaştırıldığında beklenebileceği gibi babaların daha yüksek eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Buna rağmen babalarda da ilkokul mezunu oranı göz ardı edilemeyecek düzeyde yüksektir. Dikkat çeken diğer bir durum da eğitimsiz okur-yazar durumda olmaları bakımından annelerle babalar arasında çok fazla bir fark yoktur. Bu durumda annelerin eğitim süreçlerini ilerletme konusunda arkada kaldıkları düşünülebilir. Bütün bu bulgular öğrencilerin yaşadıkları sosyo-ekonomik yaşam koşullarıyla ilgili bir fikir vermektedir. Öğrencilerin vasat ve daha alt tabakaya mensup çevrelere mensup olduğuna ilişkin varsayım bu veriler tarafından desteklenmektedir. Bu nedenle kurslara, öğrencilerin aileleriyle iletişime geçmeleri ve zaman zaman yapılacak seminer ve

toplantılarla ailelerin eğitilmesi ve bu ortamda eğitim-öğretim faaliyetinin önemli bir parçası olduklarının hissettirilmesi gibi görevler düşmektedir.

2.6.3. ÖĞRENCİLERİN MEZUNİYET DURUMLARI

Tablo – 52 : Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul

	Frekans	Yüzde
İlköğretim	493	88,2
Lise	34	6,1
İmam Hatip Lisesi	31	5,5
Toplam	558	99,8
Cevapsız	1	0,2
<i>Genel Toplam</i>	<i>559</i>	<i>100,0</i>

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim durumları incelendiğinde % 88,2' sinin ilköğretim mezunu, % 6,1' inin lise mezunu, % 5,5' inin İmam Hatip Lisesi mezunu oldukları görülmektedir. Üniversite mezunu her hangi bir öğrenciye rastlanmamıştır. Bu soruya cevap vermeyen öğrenci ise % 0,2 oranındadır. Kur'an kursu öğrencilerinin, ülkemizde şu anda yürürlükte olan eğitim sistemi göz önüne alındığında büyük bir çoğunluğunun ilköğretim mezunu olduğu bir gerçektir. En az ilköğretim mezunu olmayanların Kur'an kursu eğitimi alması zaten mümkün değildir. Bunun haricindeki bir eğitim düzeyinde olan öğrenciler ise birer istisnâî durumdur. Dolayısıyla öğrencilerin yaş ortalamalarının alt sınırı da ilköğretim mezunu olma yaşıdır.

2.6.4. ÖĞRENCİLERİN AİLELERİNİ ZİYARET ETME DURUMU

Tablo – 53 : Kursta Yatılı Kalan Öğrencilerin Ailelerini Ziyaret Etme Sıklığı

	Frekans	Yüzde
Her hafta sonu	273	48,8
Bazı hafta sonları	46	8,2
Ayda bazen	55	9,8
Kurs mecbur ettiği zaman	29	5,2
İstediğim zaman	50	8,9
Yatılı kalmıyorum	106	19,0
<i>Toplam</i>	<i>559</i>	<i>100,0</i>

Araştırma örnekleminde yer alan kurslar yatılı hizmet veren kurslar olduğundan yatılı kalan öğrencilere ailelerini ziyaret sıklıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 19,0' ı kursta yatılı kalmadığını söylemektedir. Dolayısıyla % 81 gibi büyük çoğunluğu kursta yatılı kalmaktadır. Yatılı kalan öğrencilerin ailelerini ziyaret sıklıkları ise sırayla şöyledir: Öğrencilerin % 48,8' i her hafta sonu, % 9,8' i ayda bazen, % 8,9' u istediği her zaman ve % 8,2' si bazı hafta sonları ailesini ziyaret ettiğini söylemiştir. Öğrencilerin ailelerini ziyaret sıklıkları onlarla aralarındaki bağa ve birbirlerine olan ilgilerine yönelik fikir vermektedir. Bu durum öğrencilerin kursta geçirdikleri hem eğitim süreçlerine hem de sosyal anlamda yaşam süreçlerine ve gelişimlerine olumluluk veya olumsuzluk olarak yansımaktadır. Öğrencilerin yatılı olanlarının yarısından fazlasının her hafta sonu ailelerini ziyarete gidiyor olması aile ilişkilerinin sıkı ve bağlı olduğuna yönelik bir fikir vermektedir.

2.6.5. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ PROGRAM VE SÜRELERİ

Tablo – 54 : Kursta Öğrenim Gördükleri Programlar

	Frekans	Yüzde
Kur'an-ı Kerimi yüzünden okuma	303	54,2
Kur'an hafızlığına çalışma	196	35,1
Kursta 1 sene okudum, 2. veya 3.sene olarak devam ediyorum	60	10,7
Toplam	559	100,0

Öğrencilerin kursta yer aldıkları eğitim programı; onların eğitim seviyeleri ve süreçlerine, kursta geçirdikleri vakitlere vb. pek çok duruma etki etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (% 54,2) Kur'an'ı yüzünden okuma programında; % 35,1 kadar önemli bir kısmı da hafızlığa çalışma programında eğitim görmektedir. % 10,7 oranında öğrenci ise kurslarda bir yıl yüzünden eğitim programında öğrenim gördükten sonra kendisini geliştirmeye devam etmek amacıyla ikinci ve üçüncü yıl da kursa devam ettiğini söylemiştir. Öğrencilerin sadece gelişim amacıyla kursa devam edenlerin (% 10,7) dışında büyük bir çoğunluğunun (% 89,3), Kur'an okumayı öğrenme ve Kur'an ezberleme gibi belli amaçlarla kursta bulunuyor olması, eğitim sürecini daha verimli yürütmeleri açısından önemli bir etken olabilir. Ayrıca bu oranlar öğrenim görülen süre (tablo- 55) ile de uyum göstermektedir.

Tablo – 55 : Kursta Öğrenim Gördükleri Süreler

	Frekans	Yüzde
Birinci yılım	315	56,4
İkinci yılım	129	23,1
Üçüncü yılım	69	12,3
Dördüncü yılım	37	6,6
Beşinci	7	1,3
Toplam	557	99,6
Cevapsız	2	0,4
Genel Toplam	559	100,0

Öğrencilerin kursta öğrenim gördükleri süreye bakıldığında tabloda da görüleceği gibi, % 56,4 oranında öğrenci kursta öğreniminin ilk senesindedir. Bu durum öğrencilerin, öğrenim gördükleri programlardaki oranlarla doğru orantılı olup yarıdan fazlasının (% 54,2) Kur'an'ı yüzünden okuma programında oluşuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin % 23,1' i ikinci senesinde, % 12,3' ü üçüncü senesinde, % 6,6' sı dördüncü senesinde ve % 1,3' ü beşinci senesindedir. Bu oranların da, hafızlığa çalışma ve yüzünden okuma programından sonra kursta ikinci veya üçüncü yıl devam edebildikleri programdaki öğrenci oranlarıyla doğru orantılı olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin bilhassa hafızlığa çalışma başarı düzeyleri birbirinden çok farklı olduğu için öğrenim görülen süreler dağılımlarının da farklı farklı olduğu düşünülebilir.

2.6.6. ÖĞRENCİLERİN KURSA GELMELERİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER

Tablo – 56 : Kursu Gelmesinde Etkili Olan Faktörler

	Frekans	Yüzde
Evet, tamamen kendi isteğimle geldim	482	86,2
Ailemin isteğiyle geldim	67	12,0
Arkadaş etkisiyle geldim	8	1,4
Toplam	557	99,6
Cevapsız	2	0,4
Genel Toplam	559	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim görmek için kursa gelmelerinde neyin etkili olduğuna dair sorulan soruda verdikleri cevaplara göre oranlar şöyledir: En yüksek oranla (% 86,2) öğrencilerin Kur'an kursunda eğitim görmeye tamamen kendi istekleriyle geldikleri görülmektedir. Bu oran öğrencilerin bu öğrenim sürecinde istekli olmalarını ve seyerek çalışmalarını da işaret etmektedir. Bunun dışında % 12,0 oranında öğrenci kursa ailesinin isteğiyle gelirken, % 1,4' ü de arkadaş etkisiyle gelmiştir. Öğrencilerin % 0,4' lük kısmı ise soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi isteğiyle gelmiş olması, kursta geçirdikleri eğitim sürecinde daha başarılı olmaları, öğrenmelerinin daha kolay ve hızlı olması gibi pek çok yarar sağlamaktadır. Aile ve arkadaş etkisiyle gelmiş olan öğrencilerin ise, kurslardan gerektiği gibi istifade edememesi ihtimal dahilindedir.

2.6.7. ÖĞRENCİ AİLELERİNDE KURS EĞİTİMİ ALMA DURUMU

Tablo – 57 : Ailede Kur'an Kursunda Daha Önce veya Şimdi Başka Okuyan Olup-Olmama Durumu

	Frekans	Yüzde
Anneniz	66	11,8
Babanız	18	3,2
Ağabeyiniz	54	9,7
Ablanız	76	13,6
Kardeşiniz	37	6,6
Yok	79	14,1
Hepsi	34	6,1
Anneniz-Babanız	73	13,1
Anneniz-Ağabeyiniz	16	2,9
Anneniz-Ablanız	10	1,8
Anneniz-Kardeşiniz	9	1,6
Babanız-Ağabeyiniz	11	2,0
Babanız-Ablanız	4	0,7
Babanız-Kardeşiniz	3	0,5
Ağabeyiniz-Ablanız	39	7,0
Ağabeyiniz-Kardeşiniz	9	1,6
Ablanız-Kardeşiniz	12	2,1
Ağabeyiniz-Ablanız-Kardeşiniz	9	1,6
Toplam	559	100,0

Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere öğrencilere, ailelerinde daha önce veya şu anda Kur'an kursunda öğrenim gören başka kimler olduğu sorulmuştur. Seçenekler öğrencilerin daha kolay ayırım yapabilmesi için çok çeşitlendirilmiştir. Öğrencilerin ailelerinden Kur'an kursu eğitimi almış veya almakta olanların durumları şu şekildedir: % 11,8 oranında öğrencinin annesi, % 3,2 oranında öğrencinin babası, % 9,7 oranında öğrencinin ağabeyi, % 13,6 oranında öğrencinin ablası ve % 6,6 oranında öğrencinin kardeşi Kur'an kursu eğitimi almış veya almaktadır. Öğrencilerin % 14,1' i ailesinde kendisinden başka Kur'an kursu eğitimi alan bulunmadığını söylerken, % 6,1' i ise ailesindeki herkesin kurs eğitimi aldığını söylemektedir. Ailelerde daha önce kurs eğitimi almış babaların oranı annelere göre oldukça düşüktür. Bunda kurslarda yakın zamanda uygulanır hale gelmiş olan hanımlara yönelik sınıfların oluşturulması ve çocuklarıyla emsal zamanlarda onlara da kursa gitme yollarının açılmasının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca bunda, toplumumuzda erkeklerin daha çabuk çalışma hayatına yönlendirilmesi ve onların daha çok meslek sahibi olmaya yönelik eğitimlere yönlendirilmesinin de etkili olduğu düşünülebilir. Aile bireylerinin (anne-baba-ağabey-abla-kardeş) dönüşümlü olarak yazıldığı seçeneklerin toplam oranlarına bakıldığında öğrencilerin % 34,9' unun ailesinden kurs eğitimi alanları grup grup ifade ettikleri görülmektedir. Ailelerdeki kurs eğitimi alma durumuna göz atıldığında % 14,1' lik öğrencinin ailesi dışında, her birinin ailesinde kurs eğitimi alanların mutlaka bulunduğu ve bu oranın % 85,9 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da ailelerin din eğitimi konusunda iyi bir durumda olduğu, Kur'an kurslarını tercih ettiği söylenebilir.

2.6.8. ÖĞRENCİLERİN KURSTAN MEMNUNİYETLERİ

Tablo – 58 : Kursta Olmaktan Memnuniyet Durumları

	Frekans	Yüzde
Evet	470	84,1
Hayır	63	11,3
Toplam	533	95,3
Cevapsız	26	4,7
Genel Toplam	559	100,0

Öğrencilerin % 84,1' inin kursta olmaktan memnun olduğu, % 11,3' ünün ise memnun olmadığı görülmektedir. % 4,7 oranında öğrenci de bu soruya cevap vermemiştir. Büyük bir çoğunluğun kursa kendi istekleriyle geldikleri (% 86,2)

düşünülürse memnun olanların da çoğunlukta olması, beklenesi bir durumdur. Çoğunluğun memnun olması, bir din eğitim-öğretimi kurumu oluşuyla kurslar adına olumlu bir sonuçtur.

2.6.9. ÖĞRENCİLERİN SOSYO-KÜLTÜREL ETKİNLİKTE BULUNMA DURUMU

Tablo – 59 : Öğrencilerin Kurstan Arta Kalan Vakitlerde Sosyo-Kültürel Etkinlik Yapma-Yapmama Durumu

	Frekans	Yüzde
Sportif aktiviteler	42	7,5
Sinema, tiyatro	46	8,2
El becerilerini geliştirme faaliyetleri	95	17,0
Eğitim amaçlı kurslar -komek, vakıf veya dernek- eğitim faaliyetleri gibi	21	3,8
Hepsine katılıyorum	17	3,0
Sinema-tiyatro ve el becerilerini geliştirme	21	3,8
Bu tür etkinlikler katılmıyorum	302	54,0
Arapça derslerine katılıyorum	5	0,9
Makam derslerine katılıyorum	2	0,4
Toplam	551	98,6
Cevapsız	8	1,4
<i>Genel Toplam</i>	559	100,0

Kurs eğitim-öğretim programı sonrasında arta kalan vakitlerde öğrencilerin sosyo-kültürel etkinliklere katılıp katılmama ve ne gibi etkinliklerde bulduklarına ilişkin durumları incelenmiştir. Öğrencilerin % 3,0 kadar az bir kısmı sunulan etkinliklerin hemen hepsine katıldığını söylerken % 54,0 oranında yarıdan fazlası bu tür etkinliklere katılmadığını söylemektedir. % 1,4 oranında öğrenci ise soruyu cevapsız bırakmıştır. Kendilerine seçeneklerde sunulan çeşitli sosyo-kültürel etkinliklere ayrı ayrı katıldığını söyleyen öğrenci oranları ise toplamda % 41,6' dır. Bu oranın; sportif aktiviteler, sinema ve tiyatro, el becerilerini geliştirme faaliyetleri, eğitim amaçlı çeşitli kurslar, arapça ve makam dersleri gibi etkinliklere dağılımı tabloda görülmektedir. Öğrencilerin kurstan arta kalan vakitlerini bazı sosyo-kültürel etkinliklerle değerlendirmeyi pek tercih etmedikleri söylenebilir. Sosyo-kültürel etkinliklere katılma konusunda pek istekli ve girişken olmadıkları da söylenebilir. Bunun yanısıra araştırma ölçeği

uygulanırken yapılan bazı görüşmeler sırasında da öğrencilerin bir kısmı, kurs haricinde fazla vakitlerinin kalmadığını söylemiştir. Bunun da bir etken olabileceği düşünülebilir.

2.6.10. ÖĞRENCİLERİN AİLELERİYLE EV İÇİNDE VE DIŞINDA SOSYO-KÜLTÜREL ETKİNLİKTE BULUNMA DURUMU

Tablo – 60 : Öğrencilerin Aileleriyle Ev İçinde Sosyal Etkinlik Yapma-Yapmama Durumları

	Frekans	Yüzde
Kitap okumak	70	12,5
Eğlenceli oyunlar oynamak	61	10,9
Zeka oyunları oynamak	29	5,2
Kur'andan sureler ezberlemek	62	11,1
Hz.Peygamber (s.a.s)'in hadislerini ve sünnetini öğrenmek	75	13,4
Hepsine katılıyorum	60	10,7
Bu tür etkinliklere katılmıyorum	175	31,3
Kur'an sureleri ezberlemek ve hadis öğrenmek	13	2,3
Akraba ziyaretleri	2	0,4
Toplam	547	97,9
Cevapsız	12	2,1
<i>Genel Toplam</i>	<i>559</i>	<i>100,0</i>

Öğrencilerin kurstan arta kalan vakitlerde sosyo-kültürel etkinliklerde bulunma durumlarının yanısıra aileleriyle birlikte de sosyal etkinliklerde bulunma durumları incelendiğinde bazı farklılıklarla karşılaşmıştır. Öğrencilerin bu tür etkinliklere aileleriyle bir arada iken eşlik etme düzeylerinin kendi başlarına katılma düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo-59). % 10,7 oranında öğrenci, sunulan etkinliklerin hemen hepsini ailesiyle birlikte yaptığını ve onlara katıldığını söylemektedir. Ailesiyle birlikte bu tür etkinliklerde bulunmadığını söyleyen öğrenci ise % 31,3' tür. Bu soruya % 2,1 oranında öğrenci cevap vermemiştir. Öğrencilerin % 12,5' inin ev içinde aileleriyle birlikte kitap okudukları; % 11,1' inin Kur'an'dan sureler ezberledikleri; % 13,4' ünün Hz. Peygamber'in hadislerini ve sünnetini beraber öğrendikleri; % 10,9' unun eğlenceli oyunlar oynadıkları ve % 5,2' sinin zeka oyunları oynadıkları görülmektedir. Bunun yanısıra ailesiyle hiç bir sosyal etkinlikte bulunmayıp sadece akraba ziyaretlerinde bulduklarını söyleyenlerin oranı sadece % 0,4' tür. Ailesiyle birlikte hem Kur'an hem de sünnet konusunda çeşitli etkinliklerde bulunanlar

ise % 2,3 oranındadır. Öğrencilerin aileleriyle birlikte, çoğu din eğitimi alanına giren bazı etkinlikelerde buldukları ve toplamda bu oranın % 66,6 olduğu görülmektedir. Her bir etkinliğin diğerinin yerini tutamayacak derecede önemli ve gerekli olduğu düşünüldüğünde hepsini zaman zaman yapan öğretici oranı (% 10,7) oldukça düşüktür.

Tablo – 61 : Öğrencilerin Ailesiyle Birlikte Ev Dışında Etkinliklere Katılıp-Katılmama Durumları

	Frekans	Yüzde
Konferanslar, paneller	7	1,3
Sinema, tiyatro..vb.	6	1,1
Vakıf-dernek faaliyetleri	16	2,9
Piknik ve geziler	325	58,1
Sportif aktiviteler	4	0,7
Hepsine katılıyorum	26	4,7
Sinema, tiyatro, piknik ve geziler	21	3,8
Konferans, panel ve vakıf, dernek faaliyetleri	7	1,3
Bu tür etkinliklere katılmıyorum	117	20,9
Konferans, panel, piknik ve geziler	23	4,1
Ailemin bu tür etkinlikleri olmuyor	2	0,4
Toplam	554	99,1
Cevapsız	5	0,9
Genel Toplam	559	100,0

Öğrencilerin aileleriyle birlikte ev içinde etkinlikte bulunma durumlarının yanısıra ev dışında da sosyal etkinliklerde bulunma durumları incelenmiştir. Etkinlik türlerine tek tek göz atıldığında öğrencilerin aileleriyle ev içinde daha çok sosyalleştikleri ev dışı etkinlikler konusunda çok iyi bir düzeyde olmadıkları söylenebilir. % 4,7 oranında öğrenci sunulan etkinliklerin hemen hepsini ailesiyle birlikte yaptığını ve onlara katıldığını söylemektedir. Ailesiyle birlikte ev dışında bu tür etkinliklere katılmadığını söyleyen öğrenci % 20,9 iken ailelerinin bu tür ev dışı etkinliklerinin hiç olmadığını söyleyen öğrenci % 0,4 oranındadır. Bu soruya % 0,9 oranında öğrenci ise cevap vermemiştir. Kendilerine seçeneklerde sunulan çeşitli sosyo-kültürel etkinliklere ayrı ayrı katıldığını söyleyen öğrenci oranları ise toplamda % 73,3 olarak oldukça yüksektir. Bu oranın; konferans ve panel, sinema ve tiyatro, vakıf ve dernek faaliyetleri, piknik ve geziler ve sportif aktiviteler gibi etkinliklere dağılımı tabloda görülmektedir. Bunlar içerisinde de % 58,1 oranında öğrenci ve ailesi sadece piknik ve gezileri sosyal aktivite

olarak yeterli görmektedir ve bunların diğer etkinliklere katılma konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu oranlara bakılarak öğrenci ailelerinin ev dışı sosyo-kültürel etkinliklerde bulunma konusunda günümüz kültür ve şehir yaşamı standartlarında yetersiz oldukları söylenebilir.

2.6.11. ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİNİ RAHAT HİSSETTİKLERİ YER

Tablo – 62 : Öğrencilerin En Mutlu veya En Rahat Olduğu Yer

	Frekans	Yüzde
Evim	391	69,9
Kursum	78	14,0
Her ikisi de	48	8,6
Toplam	517	92,5
Cevapsız	42	7,5
Genel Toplam	559	100,0

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin kendilerini en mutlu veya en rahat hissettikleri ortamın neresi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 69,9' unun kendisini en mutlu veya en rahat hissettiği ortamın evi olduğu görülmektedir. % 14,0' ının ise kendisini en mutlu veya en rahat hissettiği ortamın kurs olduğu görülmektedir. Her ne kadar öğrencilerin büyük çoğunluğu kursa kendi isteğiyle gelmiş (% 86,2) ve kurstan memnun olduklarını (% 84,1) ifade etmiş olsalar da kendilerini evlerinde daha rahat ve mutlu hissettikleri görülmektedir. Hem kursta hem de evinde kendisini mutlu veya rahat hisseden öğrenci ise sadece % 8,6 oranındadır. Bu oldukça düşük bir orandır. Kursların, öğrencilere kendilerini evlerinde gibi çok az hissettirebildiği söylenebilir. Bu iki açıdan düşünülebilir: Birincisi evlerindeki gibi yakın, sıcak ve bir ortam olmaması ikincisi de evlerindeki kadar rahat hareket edemeyip belli bir düzene uyma zorunlulukları ve gerekli olan disiplinle karşı karşıya olmaları. Öğrencilerin % 7,5' i ise soruyu cevapsız bırakmıştır.

2.6.12. ÖĞRENCİLERİN SIKINTI VE SORUNLARINI KİMİNLE PAYLAŞTIĞI

Tablo – 63 : Öğrencilerin Sıkıntı ve Sorunlarını Kiminle Paylaştığı

	Frekans	Yüzde
Anne	155	27,7
Baba	6	1,1
Kardeşlerimden biriyle	48	8,6
Arkadaşım	158	28,3
Hocamla	32	5,7
Annemle ve Babamla	22	3,9
Annemle ve Hocamla	19	3,4
Arkadaşım ve Hocamla	14	2,5
Annemle ve Arkadaşım	40	7,2
Hiç kimseyle paylaşmam	31	5,5
Dua ediyorum	2	0,4
Sıkıntının türüne göre değişiyor	26	4,7
Toplam	553	98,9
Cevapsız	6	1,1
<i>Genel Toplam</i>	<i>559</i>	<i>100,0</i>

Öğrencilere her hangi bir sıkıntı ve sorunla karşılaştıklarında kiminle veya kimlerle paylaştıkları sorulmuştur. Paylaştıkları kişilerin herkese göre değişkenlik arzedeceği düşüncesiyle seçenekler, öğrencilerin daha kolay ifade edebilmesi için çeşitlendirilmiştir. Öğrencilerin bir sıkıntı ve sorunla karşılaştığında paylaştıkları kişiler açısından durumları şöyledir: % 27,7 oranında öğrenci sıkıntı ve sorunlarını annesiyle paylaştığını söylerken % 28,3 oranında öğrenci arkadaşıyla paylaştığını söylemektedir. Anneyle paylaşım ve arkadaşla paylaşım, en yüksek oranlarla birbirine yakın düzeydedirler. Öğrencilerin yaşları itibariyle ihtiyaçları olan ilgi ve yakınlık konusunda paylaşımlarını anneleriyle ve arkadaşlarıyla yaptıkları düşünülebilir. Annelerin bazen yetişemediği veya yaş ve dönem itibariyle anlamakta zorlandıkları sıkıntılarda arkadaşlarla paylaşmanın rahatlatılabildiği söylenebilir. % 8,6 oranında öğrenci sıkıntı ve sorunlarını kardeşlerinden birisiyle paylaştığını söylemiştir. Sıkıntı ve sorunların paylaşılması, çözümler üretilmesi açısından aileden birileriyle yapıldığında bazen daha iyi sonuçlar vermektedir. % 5,7 oranında öğrenci ise sıkıntı ve sorunlarını hocasıyla paylaştığını söylemiştir. Muhtemelen eğitimle, kursla ve derslerle ilgili sıkıntı ve

sorunlarda hocaların desteğini almak faydalı sonuçlar sağlayacaktır. Öğrencilerden sıkıntı ve sorununu babasıyla paylaşan oldukça az olup % 1,1 oranındadır. Bunda babaların paylaşma konusunda uzak durması, vakit ayırmaması, ilgisiz kalması; öğrencilerin babalarından çekinmesi, onlarla paylaşmaktan endişe duyması, korkması gibi faktörler etkili olabileceği gibi cinsiyet farklılıkları da etkili olabilir.

Paylaştığı kişinin, sıkıntının ve sorunun türüne göre değiştiğini söyleyen öğrenci % 4,7 oranında iken sıkıntı ve sorununu hiç kimseyle paylaşmadığını söyleyen öğrenci % 5,5 oranındadır. Ayrıca % 0,4 oranında öğrenci bir sıkıntı ve sorunla karşılaştığında duaya yöneldiğini söylemektedir. Dini hayatın önemli ibadet ve yönelimlerinden olan dua etmek, hele de bir sıkıntıyla karşılaştığında yaratıcıya yönelmek konusunda bu oran oldukça düşüktür. Hayatın gereklerinden olan paylaşmanın yanısıra duaya yöneldiğini söyleyen öğrenci de çıkmamıştır. Anne-baba, anne-hoca, anne-arkadaş ve arkadaş-hoca şeklinde oluşturulan ikili seçeneklerde cevap veren öğrencilerin oranı toplam % 17 olup ayrı ayrı dağılımları tabloda görülmektedir. Öğrencilerin % 1,1' i ise bu soruya cevap vermemiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kursları, Kur'an-ı Kerim'i usûlüne uygun olarak yüzüne okumayı öğretmek, İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlâk esaslarıyla Hz. Muhammed (s.a.s) 'in hayatı ve örnek ahlâkı hakkında bilgiler vermek ve hafızlık yaptırmak amacıyla faaliyet gösteren yaygın din eğitimi kurumudur. Ülkemizde bu görevleri bir bütün olarak üstlenen başka bir eğitim kurumu bulunmaması, Kur'an kurslarının din eğitimindeki önemini daha da artırmaktadır. Kur'an kurslarıyla ilgili yapılan bir takım araştırmalar Kur'an kurslarının önemli sorunları olduğunu ve bunların çözümü için daha pek çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kurslarında görevli olan öğretmenlerin iletişim davranışları üzerine yapılan bir alan araştırmasıdır.

Bilindiği gibi din ve din eğitim-öğretimi insanoğlu ile yaşıt bir gerçekliktir ki, insan dinini öğrenmekten ve öğretmekten hiç uzak durmamış ve durmayacaktır. Böylesine vazgeçemediği ve önemseydiği bir eğitim-öğretim faaliyetini mümkün mertebe en etkili, verimli ve başarılı şekilde gerçekleştirmek isteyecektir.

Günümüz insanının din eğitimi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bireylere sunulan eğitim onun için ilgi çekici olmasını ve beklentilerini karşılamasını gerektirmektedir. Eğitim bireyin ihtiyaçlarını karşıladığı oranda onun işine yarayacaktır.

Eğitim olgusunun ne olduğu, nelerin etkisiyle oluştuğu; eğitim sürecinin nasıl işlediği ve sağlıklı yürümesi için nelerin nasıl yapılması gerektiği gibi pek çok öneriyi barındıran eğitim bilimlerinden, din eğitim-öğretimi içerisinde de aktif bir şekilde yararlanılmalıdır. Bu bağlamda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim süreci için etkili eğitimcilerle ihtiyaç vardır. Çünkü öğrenme, iletişim işlemleri sonucunda bireyde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşması anlamına geldiğinden öğrenmenin iyi bir iletişim ürünü olması gerekmektedir. Eğitim sürecinde büyük öneme sahip olan çift yönlü iletişim, sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasında vuku bulan iletişimdir. Sağlıklı bir iletişim ortamı için de öğretmen-öğrenci arasındaki her türlü çelişkinin giderilmesi, her iki tarafı da diğeri gibi hissettirecek uzlaşmanın sağlanması gereklidir. Çünkü eğitim ortamında verimlilik ve başarı için iletişimin başarıya ulaşması gerekmekte olup bu da, ancak öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlı olarak değişebilmektedir.

Her eğitim-öğretim uygulamasında olduğu gibi din eğitiminde de daha iyi ve başarılı seviyelere ulaşabilmek için sorunların araştırılmasına ve çözümler üretilmesine

ihtiyaç vardır. İhtiyacın yerinde ve zamanında karşılanabilmesi için de Başkanlığa bağlı görevlilerin nicelik ve nitelik itibariyle değerlendirilmesine yönelik bilimsel ve ilmî araştırmaların yapılması ve sonuçlarının din eğitimi geliştirme ve uygulamalarında kullanılması gerekmektedir.

Bu bağlamda, katkıda bulunmak amacıyla elinizdeki çalışma da, Konya ilinde olan yatılı kız Kur'an kurslarındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini, hayata bakış açılarını, alışkanlıklarını vb. tutum ve düşüncelerini betimlemeye çalışarak öğretici-öğrenci münasebetleri bağlamında öğretmenlerin iletişim davranış düzeylerini belirlemeye çalışan bir araştırmadır. Kur'an kurslarının en önemli sorunlarından birisi de eğitim-öğretimin kalitesi ve verimliliği bakımından ????

Araştırmanın problemleri dört alt grupta belirlenmiş ve bunlara ilişkin olarak öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Araştırmada belirlenen dört alt grup şunlardır:

1. Öğreticilerin sözlü iletişim davranışları
2. Öğreticilerin sözsüz (beden dili) iletişim davranışları
3. Öğreticilerin yazılı iletişim davranışları
4. Öğreticilerin dinleme becerisine dayalı iletişim davranışları

Araştırmanın “Kur'an Kursu Öğreticilerinin İletişim Kurma Sürecine İlişkin Olarak Öğrenci Algıları” olarak belirlenen ana problem doğrultusunda uygulanan envanterin, bu alt gruplar da göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirme sonuçlarında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Sözlü iletişim, bir diğeriyle iletişim kurmanın en temel şeklidir. Karşıdaki kişiye bilgi, düşünce, duygu vb. aktarılacak her şeyin ilk yolu olup gönderici ve alıcı arasındaki konuşmaların her türüsüdür. Öğretme-öğrenme sürecindeki iletişimin temellerini de konuşma, aktarma, algılama, dinleme ve anlama eylemleri oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencileriyle içinde bulunduğu iletişimde tüm bu temel eylemleri yerine getirebilmesi ve sözlü iletişim kanallarını doğru ve verimli bir şekilde kullanması gerekmektedir. Araştırma ölçeğine katılan öğrencilerin, öğretmenlerin sözlü iletişim davranışlarına ilişkin algılarına genel olarak bakıldığında şu kanaatlere ulaşılmıştır. Öğreticiler dili anlaşılır kullanma, dilbilgisi kurallarına uygun ifade etme, gerekli tekrarları yapıp gereksiz kullanımlardan sakınma ve tüm bunlarla duraksamadan akıcı konuşma konularında, öğrenciler

tarafından olumlu ve başarılı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bir kısmı konuların içeriğini net aktarma, zengin bir kelime dağarcığıyla konuşma ve dinleyenlerini sıkıp yormayan şekilde konuşma konularında; bir çoğu da, öğrencilerinin yaş, kültür ve bilgi seviyelerine uygun ders işleme, daha açık ve somut ifadelerle anlamalarını kolaylaştırma ve ders konularını yoruma yer bırakmayacak şekilde açık ifade etme konularında yetersiz ve başarısız görülmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin bir çoğunu anlamakta zorlandıkları ve cümlelerini yorumlamakta güçlük çektikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin soyut kavramları somutlaştıramamaları, öğrencilerin ders konusunu anlayamamalarına ve öğretmenin konuşmasından sıkılarak onu dinlemekten kaçmalarına sebep olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin anlatımlarının, öğrencilerin dikkatini çeken renklilikte olmadığı ve anlama düzeylerine daha uygun, açık ve somut ifadelerle yapmadıkları söylenebilir. Sonuç itibarıyla de anlamsız iletiler öğrenciyi sıkılmaktadır. Öğretmenlerin asıl mesajı iletmekten uzak, neyi kastettiği pek net olmayan ve anlam itibarıyla karmaşık cümleleri ve anlatımları, ders konularının öğrenciler tarafından anlaşılmasına ve öğrenilmesine engel teşkil eden olumsuz bir durum olacaktır. Ayrıca öğrencilerin algılama düzeylerine uygun olmayan her türlü sözel ifade biçimi, öğrencilerin konudan, dersten hatta hocadan bile uzak kalmasına yol açabilmektedir. Bütün bunlar aynı zamanda sözlü iletişimlerinin kalitesini düşürecektir. Öğretme öğrenme sürecinin en etkili iletişimlerinden olan sözlü iletişim açısından, konuşanın karşısındaki kişilerin algılama ve anlama düzeylerini yakalayabilmesi ve buna uygun bir aktarımda bulunması oldukça önemlidir. Öğrencilerin algılama, yaş, kültür ve bilgi düzeylerine uygun olmayan bir konuşma öğrenmeyi güçleştirir; öğretici-öğrenci arasındaki diyalogu da zayıflatır. Dolayısıyla öğretmenlerin konuşmalarında, öğrencilerinin algı düzeylerini göz ardı etmemesi ve buna arada sırada dikkat etmekten ziyade her zaman dikkat etmeleri gerektiği söylenebilir. Öğretmenler her ne kadar cümlelerin dilbilgisine uygunluğunda başarılı olsalar da, dili iyi kullanmaya ve öğrencinin kendi yaşantısında kullandıkları sözcükleri seçmeye özen göstermelidir. Öğrencilerin anlayamayacakları söz, sözcük ve deyimleri kullanmaktan kaçınmalıdır.

Öğretmenlerin başarılı görüldükleri tüm sözlü iletişim davranışlarında olduğu kadar yetersiz buldukları diğer davranışlarda da itina göstermeleri, dikkat etmeleri ve kendilerini donanımlı hale getirmeleri, din eğitimi konusunda öğrencilerine öğretmek ve kazandırmak istedikleri hedeflere ulaşmalarını kolaylaştıracak ve onları öğrencileriyle

beraber başarıya ulaştıracaktır. Çünkü dini bilgilerin öğretilme süreci, öğrencilerin bütün hayatlarına etki ederek yayılmaktadır. Dinî konularda, eksik veya yanlış bir bilgilendirme veya yetersiz bir algılama gibi olumsuzluklar olduğunda, öğrencilerin dini yaşamalarıyla ilgili zihinsel çelişkileri ve sorunları meydana gelebilecektir. Kurs öğretmenleri, bu gibi durumların oluşmaması için din eğitim-öğretimi içerisinde sözlü iletişimin doğru kullanarak onun gücünden yararlanmalıdır.

Sözsüz iletişim, kişiler arası iletişimin sözel unsurları dışında kalan, onun çok daha ötesini de ifade edebilen oldukça geniş bir bölümünü oluşturmaktadır. Karşıdaki kişiye istemli veya istemsiz sürekli bir mesaj gönderme olup hareket, davranış, bakış, duruş, ses, zamanı kullanma, kılık-kıyafet biçimleri gibi pek çok unsurun etkili olduğu iletişimdir. Öğretme-öğrenme sürecinde ders konularının, öğrencilere anlatılmak ve kazandırılmak istenen mesajların nasıl ve ne şekilde aktarıldığını sözsüz iletişim davranışları belirlemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde tüm sözsüz iletişim kanallarını doğru ve verimli bir şekilde kullanması gerekmektedir. Araştırma ölçeğine katılan öğrencilerin, öğretmenlerin sözsüz iletişim davranışlarına ilişkin algılarına genel olarak bakıldığında şu kanaatlere ulaşılmıştır. Öğreticiler öğrencilerle yüzyüze diyalog ve göz teması kurma, ders anlatırken öğrencilerine dönük olma, hitap ederken yumuşak bir ses tonuyla hitap ederek onları rahatlatma, ders esnasında alaycı tavırlarla onları kırmama ve dersi normal süresi kadar işleme konularında, öğrenciler tarafından olumlu ve başarılı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenler beden dilinin en önemli öğelerinden kılık-kıyafetin ortama uygun seçilmesi konusunda da olumlu ve başarılı görülmektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin kurs ortamına uygun, derste öğrencinin dikkatini dağıtmayan, buldukları konuma ters düşmeyen ve bununla beraber öğrencilerin karşısında da mahcup durmayacak şekilde temiz, düzgün ve bakımlı bir giyim-kuşama sahip oldukları söylenebilir.

Ancak öğretmenlerin bir kısmı ders işlerken öğrencilerine yakın bir mesafede durma konusunda ve bir çoğu da, ders anlatırken jest ve mimiklerini kullanmada yetersiz ve başarısız görülmektedir. Öğreticilerin öğrencileriyle yakın mesafede durmayıp aralarındaki diyalogu da uzak yürütmeleri, öğretici-öğrenci arasında olması istenen yakınlığın sağlanamamasına yol açabilmektedir.

Öğreticilerin bir çoğunun, mesajlarının nasıl ve ne şekilde aktarıldığını gösteren ana unsurlar olan jest ve mimiklerini yeteri kadar kullanmaması öğrencileriyle içinde

bulunduğu her türlü iletişimde yetersiz kalmalarına neden olacaktır. Çünkü jest ve mimiklerin asıl amacına uygun olarak kullanılmaması veya ihmal edilmesi, öğrencilerin derse motive olamaması, dersi işleyen öğreticiye ve ders konularına odaklanamaması gibi olumsuzluklar meydana getirecektir. Bunun yanısıra jest ve mimiklerin sağlıklı ve yerinde kullanılmaması öğretici-öğrenci münasebetlerini istenmedik/beklenmedik durumlara getirebilir, yanlış/yetersiz anlaşılmalara, karşılıklı kırgınlıklara da yol açabilir. Bütün bunlar aynı zamanda sözsüz (beden dili) iletişimlerinin kalitesini düşürmektedir. Sözsüz iletişimin en etkin ve kapsamlı ögesi jest ve mimiklerdir. Jest ve mimikler, düşünce ve duyguları destekleyerek somutlaştıran beden hareketleri olarak iletişimi monotonluktan kurtararak ona canlılık katar, öğrenci dikkatinin çekilmesine yarayarak anlatılanların kalıcı olmasını sağlar. Bu nedenle sağlıklı bir iletişim ortamının varlığından söz edilebilmesi için jest ve mimikleri yerinde, zamanında ve doğru kullanmak gerekmektedir.

Bir sözsüz iletişim ögesi olarak kişilerarası mesafe konusunda da mesafenin az veya çok oluşu öğreticilerin öğrencilerle aralarındaki yakınlık hissiyle doğru orantılı olup mesafe az ise sıcak bir diyalogdan mesafe çok ise uzak bir diyalogdan bahsetmek mümkündür. Dolayısıyla mesafenin yakın olması öğrenciyi öğreticiye derse ve konulara yaklaştıracaktır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci iletişimi açısından, sınıf ikliminin oluşturucusu öğretici olup sınıfın ilişki düzeninin kurulmasını ve düzeltilip geliştirilmesini sağlayacaktır. Bunun için sınıfın ne zaman neresinde bulunacağı konusunu, amaçlarına ve yaptığı etkinliğin türüne göre belirlemelidir. Ancak öğrencileriyle ilişkileri açısından yerini belirlemede ilke olarak sınıfın tümünü ve öğrenci davranışlarını görebilmeye ve öğretim etkinliklerine göre benimsemelidir. Örneğin yüzü tahtaya dönük bir şekilde ders anlatması; öğrencileri önemsemediklerini gösterebilir, geri bildirim almasını engeller. Öğrencilerine dönük olmak ise, onların önemli olduklarını ifade eder. Bu aynı zamanda öğreticilere; sözsüz iletişimde büyük öneme sahip olan göz teması kurma, jest ve mimikleri etkin kullanma, öğrencilere yakın bir mesafede durma olanaklarını da sağlayacaktır. İletişime açıklıklığın ifadesi olan yüzyüze olmayı, göz temasını, ilgi ve sıcaklığı olumsuz etkileyen her türlü tutum ve davranış öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimi güçleştirir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerle yüzyüze olduğu ve göz teması kurduğu durumlarda onların davranışlarını görebilir, onlardan dönüt alabilir ve öğreticinin sözel olmayan dönütlerini iletmesi de

sağlanabilir. Bu gibi durumlar öğretmen-öğrenci münasebetini olumlu etkileyip geliştireceği gibi eğitim-öğretim faaliyetini de verimli hale getirir.

Konuşma esnasında sesin tonu, ritmi, monotonluğu, yükselip alçalması gibi özellikleri duyguları aksettiren ve çoğu zaman sözlerin anlamına ışık tutan sözsüz iletişim öğeleridir. Aslında söylenenden çok söyleniş biçimi ve sesin özellikleri söylenenin anlamına ışık tutup kişiliklerin de bir parçası olarak açıklık getirir. Bu bağlamda öğreticinin yumuşak ve rahatlatıcı bir ses tonuyla hitap etmesi öğrencilerine karşı gösterdiği itinanın bir parçasıdır. Öğreticilerin bu konuda öğrenciler tarafından başarılı bulunmaları sevindiricidir.

Öğreticilerin başarılı görüldükleri tüm sözsüz (beden dili) iletişim davranışlarında olduğu kadar yetersiz oldukları bu davranışlarda da itina göstermeleri, dikkat etmeleri ve kendilerini donanımlı hale getirmeleri gerekmektedir. Çünkü bunlar öğrencilerin, öğreticilere kendilerini daha yakın hissetmelerini sağlayacak, dolayısıyla da Kur'an kurslarına ve din eğitimine olan ilgi ve memnuniyetlerini artıracaktır. Öğreticilerin sözlü anlatımlarını destekleyen, pekiştiren, duygu ve düşüncelerini samimi ve doğru olarak gösteren, öğrencileri bir birey kabul ettiklerini, söz hakkı vererek önyargısız eleştirisiz cesaretlendirdikleri ve kendileriyle ilgilendiklerini gösteren vb. bütün etkin beden dili davranışlarını kullanmaları, öğrencilerle açık ve yakın bir iletişim halinde olmalarını sağlayacaktır. Din eğitim-öğretiminin yapıldığı bir ortamda diyaloglara yakınlık hissinin yansması, öğretici ve öğrencilerin birbirlerine yakın bulunması hem ortamın hem de öğretilenlerin daha etkin olmasını sağlayacaktır. Böylece din eğitim-öğretim programı içerisine giren bütün dini bilgilerin, davranışların, alışkanlıkların öğretilmesi ve kazandırılmasında, yani dinin bir yaşam biçimi haline getirilmesinde, en önemli ve ciddi örnekler olarak öğreticilerin yaşantılarıyla göstermeleri de mümkün olacaktır. / gerekmektedir. Bu sayede hedeflerine ulaşmaları kolaylaşacak ve onları öğrencileriyle beraber başarıya ulaştıracaktır. Kurs öğreticileri, bu gibi pek çok amaç ve fayda için, din eğitim-öğretimi içerisinde sözsüz iletişimi doğru kullanarak onun gücünden yararlanmalıdır.

Yazılı iletişim, sözlü iletişimin yazı araç ve gereçlerinin göre gelişerek bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Mesajların kaybolmadan aktarılmasını sağlayarak kayıt altına alındığı ve güvenilirliği daha kalıcı olan bir iletişimdir. Öğretme-öğrenme sürecinde ders içeriklerinin, bilgilerin ve öğretmen-öğrenci arasındaki mesaj alışverişinin zaman

zaman yazılı hale getirilmesi bir ihtiyaçtır. Çünkü yazılı iletişim kolay tekrarlanabilmesi, kontrol edilebilmesi ve ayrıntıların üzerinde daha kolay durulabilmesi gibi özellikleriyle öğretme-öğrenme eylemlerine kolaylık sağlayacaktır. Bu gibi bazı avantajları sebebiyle, öğretme-öğrenme sürecinde öğreticilerin öğrencileriyle içinde bulunduğu iletişimde yazılı iletişim kanallarını doğru ve verimli bir şekilde kullanması gerekmektedir. Araştırma ölçeğine katılan öğrencilerin, öğreticilerin yazılı iletişim davranışlarına ilişkin algılarına genel olarak bakıldığında şu kanaatlere ulaşılmıştır. Öğreticiler yazılı materyal kullandığı zaman yazım hatası ve anlam bozukluğu yapmadan anlamlı cümleler kurarak uygun sözcüklerle yazma konusunda ve yazı biçimiyle sayfa düzeninin öğrencileri yormayan bir düzene sahip olması konusunda öğrenciler tarafından olumlu ve başarılı görülmektedir. Ancak öğreticilerin bir kısmı yazdıklarının dilbilgisi kurallarına uygunluğu, içeriğin düzenli olmasına özen gösterme ve yazdıklarının öğrencilerin yeterlik düzeylerine uygunluğu konusunda; bir çoğu da, yazarken geniş bir kelime hazinesiyle yazma ve gereksiz tekrar yapmama konusunda yetersiz ve başarısız görülmektedir. Öğreticilerin kelime hazinesinin zengin olmayışı, meslekî yayınlardan yeterince yararlanmadıklarını veya takip etmediklerini düşündürmektedir. Bundan hareketle, öğreticilerin sadece ders kitaplarını kullanıp okumaları öğrencilerle kaliteli bir iletişim biçimi oluşturup etkili bir şekilde ders anlatabilmesine yeterli olmayıp bunun yanında dili güzel kullanmak ve zengin kelime dağarcığına sahip olmak için haricî çalışmalar yapmaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Çünkü zengin bir kelime dağarcığına sahip olmak, genel olarak hem yazılı hem de sözlü iletişimde anlatımı tek düzelikten kurtarıp zenginleştireceği ve renklendireceğinden kaliteli bir iletişim biçiminin oluşturulmasında önemli katkı sağlamaktadır.

Öğreticilerin, gereksiz tekrarlarla konunun uzadığı ve zayıf bir kelime dağarcığıyla yazdıkları materyaller öğrencilerin okuyup yararlanmasını olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Ayrıca öğrencilerin bilgi, kültür ve yaş seviyelerine uygun olmayan her türlü sözel ifade ve yazılı metin, konunun öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve öğrenilmesini zorlaştıracaktır. Bu durum, öğrencilerin yazılı materyalleri kullanmaktan kaçmalarından yazılı metinleri, kitapları, yayınları okumaya olan ilgilerinin azalmasına kadar bazı olumsuzluklara yol açabilmektedir. Bütün bunlar aynı zamanda öğreticilerin yazılı iletişim kalitesini de düşürmektedir.

Öğreticilerin başarılı oldukları tüm yazılı iletişim davranışlarında olduğu kadar yetersiz oldukları diğer davranışlara da dikkat etmeleri ve kendilerini donanımlı hale getirmeleri gerekmektedir. Dini konularda zengin ifade kalıplarıyla oluşturulmuş, öğrencilerin yeterlik düzeylerine uygun, anlamlı ve düzgün bir içerikle yazılmış her türlü yazılı materyal öğrencilerin istedikleri zaman faydalanabileceği, tekrar gözden geçirip bilgilerini pekiştirebileceği, kontrol edebileceği ve yaşantı haline getirebilmelerinde kalıcı birer din eğitimi iletişim materyali olacaktır. Kurs öğretmenleri bu gibi pek çok amaç ve fayda için, din eğitim-öğretimi içerisinde sözsüz iletişimi doğru kullanarak onun gücünden yararlanmalıdır.

Dinleme becerisine dayalı iletişim, bir mesaj alışverişi için gönderici ve alıcı arasında anlamayı sağlayacak motivasyon ortamının oluşturulduğu iletişimdir. Dinleme eylemi, iletişimin vazgeçilemez bir noktasıdır. Öğretme-öğrenme sürecindeki iletişimin temellerinde yer alan konuşma, aktarma, algılama ve anlama eylemleri, ancak dinleme eylemi ile karşılık bulduklarında anlamlı hale gelmektedir. Bu anlamda (dinleme becerisine dayalı iletişimin) sözlü iletişimle arasında bir bağ olup birbirleriyle örtüşmeleri gerekmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrencileriyle içinde bulunduğu iletişimde dinlemeye bağlı iletişim kanallarını doğru ve verimli bir şekilde kullanması gerekmektedir. Araştırma ölçeğine katılan öğrencilerin, öğretmenlerin dinlemeye bağlı iletişim davranışlarına ilişkin algılarına genel olarak bakıldığında şu kanaatlere ulaşılmıştır. Öğreticiler öğrencilerine konuşma hakkı vererek başka işlerle uğraşmadan onları dinleme, öğrenciler kendileriyle birebir görüşmek istediklerinde dinlemeye hazır olma ve dinlemek yerine eleştiride bulunmama konularında olumlu ve başarılı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bir kısmı karşıdaki öğrenciye odaklanarak dinleme ve başkalarının fikrine saygı gösterme konusunda bir çoğu da, iletişimi geri bildirimleriyle destekleme ve dinlerken empati kurma konusunda yetersiz ve başarısız görülmektedir.

Öğreticilerin, öğrencilerini anlamaya çalışmaktan uzak, pek empati kuramadıkları, onların fikirlerini önemsemeden ve odaklanmadan yaptıkları bir dinleme, öğrencilerin fikirlerini açıklama isteklerinin azalmasından özgüvenlerinin kırılmasına kadar uzanabilecek pek çok olumsuzluk meydana getirebilmektedir. Öğreticilerin empatik dinleme konusunda başarılı olamaması, öğrencilerle iletişimlerinde, onların bakış açısını yakalayıp anlamaya çalışmak yerine öğrencilerin fikirlerini yargılamalarına

neden olabileceğinden sınıftaki iletişim ortamının zarar görmesine de yol açabilmektedir. Bütün bunlar aynı zamanda dinlemeye dayalı iletişimlerinin kalitesini düşürmektedir.

Öğreticilerin bir dinleyici olarak, konuşmakta olan öğrencisine müdahale etmesi iki türlü sonuca ulaştırabilir: Olumlu yönde müdahalelerde bulunması (geri bildirimler gibi) karşılıklı iletişimlerini geliştirici olacaktır. Ancak olumsuz yönde müdahalelerde bulunması ki, karşıdakinin fikirlerine saygı göstermeksizin açıklamasını engelleyecek şekilde olması gibi müdahaleler iletişimlerinin kalitesini düşürecektir. Ayrıca öğretmenlerin zaman zaman geri bildirimini kullanması; kendileri geri bildirimde buldukları gibi öğrencilerden alması da gerekmektedir. Dönüt almaz yada aldıklarını gerektiği gibi değerlendiremezse, öğrenciler için uygun mesajlar düzenleyemez ve iletişimin ilerlemesi mümkün olmaz. Öğrenci üzerinde gereken etkiyi yapmayan iletilerle yürüyen bir iletişim öğrencilere salt bir bilgi aktarımından ve tek yönlü olmaktan ileriye gidemez. Geri bildirimlerin en iyi alındığı iletişim de karşıdakinin düşüncelerine saygı duyulan ve iletişimin en önemli ögesi olan empatinin kurulabildiği bir iletişimdir.

Öğreticilerin başarılı oldukları tüm dinleme becerisine dayalı iletişim davranışlarında olduğu kadar yetersiz oldukları diğer davranışlara da dikkat etmeleri ve kendilerini donanımlı hale getirmeleri gerekmektedir. Çünkü bunlar öğrencilerin öğretmenlerle iletişimlerini daha verimli hale getirerek bir din eğitimi kurumunda birey olarak görüldüklerini hissetmelerini sağlayacak, dolayısıyla da Kur'an kurslarına ve din eğitimine olan ilgi ve sebatları artacaktır. Ayrıca öğretmenlerin dinlemeye dayalı iletişimlerinin kalitesi düştüğünde bütün iletişim türlerinde başarısız olmaları da söz konusu olacaktır.

Öğreticilerin, öğrencilerin özgüvenlerini artıran, destekleyen ve geliştiren; onlara empatiyle yaklaştıkları ve eleştirel engellemelerden uzak tüm tutum ve davranışları, onlarla daha kalıcı ve geliştirici başarılı bir iletişim halinde olmalarını sağlayacaktır. Dinleme konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek ve bunları hafızada saklamaya yönelik bir eylemler bütünü olduğundan öğretmenlerle öğrenciler arasındaki dinleme davranışı en etkili iletişim ögesidir. Öğreticiler bu konuda ne kadar başarılı olup örnek davranışlarda bulunurlarsa öğrencilerin de onları dinleme konusunda anlayış, beceri ve tutumları değişecektir. Dolayısıyla din eğitim-öğretiminin yapıldığı

bir ortamda öğreticilerin; öğrencilerde etkili izler bırakabilmek, onlara dinî değer ve bilgileri kazandırabilmek ve öğretebilmek, onları anlama gayretinde olmak ve bunu onlara farketirmek, fikirlerini önemseyerek onlarla empati kurabilmek gibi pek çok amaç ve fayda için, din eğitim-öğretimi içerisinde dinleme becerisini doğru kullanarak onun gücünden yararlanmalıdır.

Sonuçta, öğreticilerin iletişim davranışları konusunda genel olarak bakıldığında elde edilen bulgular eğitim-öğretimin verimliliğini düşüren veya engelleyen iletişim eksenli eksiklikleri olduğunu göstermektedir. İstatistikî veriler ilgili varsayımları doğrulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğreticilerin % 62,1' inin eğitim düzeyi üniversite olup % 10,3' ünün de lisans üstü eğitime sahiptir. % 27,6' sının eğitim durumu ise üniversite düzeyinin altındadır. ÖĞreticilerin görev süreleri incelendiğinde 15 sene ve daha fazla süredir görev yapanlar % 29,3 oranında olup görev süresi oldukça genç olup 1 ile 15 sene arasında görev yapanlar büyük çoğunluğu oluşturmaktadır (% 70,7). Öte yandan öğreticilerin oldukça büyük bir kısmının (% 70,7) herhangi bir eğitim-öğretim alana kadar ki hayatlarını şehirlerde geçirdikleri ve yaşlarının 25-40 arasında yoğunlaştığı görölmektedir.

ÖĞreticilerin yarıdan fazlasının (% 55,2) şehirde diğer kısmının ise köy ve ilçelerde doğduğu görölmektedir. Buna göre Kur'an kursu öğreticilerinin farklı yerleşim bölgelerine yayılmış bir meslek olduğu anlaşılmaktadır.

Kur'an kursu öğreticiliğini kendisi isteyerek tercih edenler oldukça yüksek bir oranda (79,3) iken ailesinin isteğiyle bu meslekte bulunanlar % 10,3 ve İmam Hatip liselerinin karşısında duran kat sayı problemi sebebiyle kendisini bu meslekte bulanlar % 6,9 gibi düşük orandadır. Araştırmaya katılan öğreticilerin yarıdan fazlası (% 63,8) kendi memleketinde görev yapmakta ve kendi evlerinde oturmaktadır (% 51,7).

ÖĞreticilerin % 69' luk büyük çoğunluğu evlilerden ve % 29,3' ü bekarlardan oluşmaktadır. Evli öğreticilerin büyük çoğunluğu ise en az bir çocuk sahibidir. Öte yandan aile yapıları incelendiğinde anne ve baba eğitim düzeylerinin genel olarak çok yüksek olmadığı görölmektedir. Eşlerinin eğitim düzeyi ise üniversite ve lisansüstü olanlar % 60,3 gibi yüksek orandadır. Eşlerinin iş sahibi olma ve çalışma durumlarına bakıldığında ise % 8,6 kadar çok az bir kısmının çalışmadığı, diğer kısmının çalıştığı ve % 10,3'lük bir kesimin eşlerinin de önemli mesleklerde olduğu anlaşılmaktadır.

Kur'an kursu öğreticiliğinden önce başka bir meslek icra eden dolayısıyla da Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan önce başka bir kurumda çalışan öğretici % 22,1 oranındadır. Buna göre bir kısım öğreticinin, daha önce öğretmenlik yapmış olduğu, çeşitli kamu kuruluşlarında ve sosyal kurumlarda görev yapmış oldukları söylenebilir.

Sosyo-kültürel etkinliklere katılım düzeylerine bakıldığında birden çok etkinliğin her birine zaman zaman katılan öğretici % 37,9 oranında olup hiç katılmayanların çok az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğreticilerin çoğunluğunun ev dışında sosyo-kültürel etkinliklere aileleriyle birlikte de katıldıkları ve ev içerisinde de bir takım etkinlikler düzenledikleri görülmektedir. Öte yandan dışarıda yemek yeme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu ve her yıl ailesiyle tatile gidenlerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Öğreticilerin büyük çoğunluğunun görev yerlerinin kendi memleketleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda sosyo-kültürel etkinliklerde bulunmayı önemsedikleri söylenebilir.

Çalıştıkları kurslarda öğreticiler arasındaki diyalog ve kaynaşmanın olmadığını (% 6,9) veya çok az olduğunu (% 48,3) söyleyen öğretici oranı toplamda yarıdan fazladır. Bu durumun öğreticilerin aldıkları eğitim düzeylerinin, eğitimden beklentilerinin ve sosyo-kültürel anlayışlarının farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Öğreticilerin meslekî alandaki gelişme ve yenilikleri sürekli takip etme oranları, orta bir düzeydedir. Meslekî eğitim ve gelişimlerine yönelik olarak iletişim konusuyla ilgilenip kitap okuyanların oranı ise oldukça yüksektir (% 87,9). Öte yandan % 79,3 oranında büyük çoğunluğu eğitim-öğretim formasyonu kapsamında eğitim programlarına katılmıştır. Ancak pedagojik formasyonun eğitim-öğretim faaliyetlerindeki önemi dikkate alındığında bu alanda kendisini geliştirmemiş veya herhangi bir eğitim almamış öğreticilerin olduğu da söylenebilir (% 17,7).

Düzenli kitap okuma konusunda, öğreticilerin çoğunluğunun (% 62,1) ancak ayda bir kitap okuyabildiği, diğer kısmının ise altı ay veya sene içerisinde bazen okuyabildiği ve sadece % 8,6 oranında öğreticinin haftada mutlaka bir kitap okuduğu görülmektedir. Bunun yanısıra yarıdan fazlası bir kültür yayınına abone olduğunu belirtmektedir.

Öğreticilerin iletişim davranışlarına ilişkin olarak öğrenci gözlemleri ve algıları, “Öğreticilerin İletişim Kurma Sürecine İlişkin Öğrenci Algıları Envanteri” ile ölçülürken öğrencilerin sosyo-demografik yapıları da araştırılmıştır.

Kurslarda öğrenim gören öğrencilerin % 88,1’ i ilköğretim mezunu iken % 5,5’ i imam hatip lisesi ve % 6,1’ i düz lise mezunudur. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaş sınırı ilköğretim seviyesinden başlamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim düzeyi olarak, ilköğretimi bitirdikten sonra Kur’an kursuna geldiği görülmektedir. Yarıdan fazlası (% 62,1) şehirde, diğer kısmı ise ilçe, belde ve köylerde yaşamaktadır. Bu durum, kurslarda toplumun farklı kesimlerinden öğrencilerin bulunduğunu göstermektedir. Öte yandan öğrencilerin ailelerindeki eğitim düzeyi incelendiğinde anne ve babaların eğitim düzeylerinin çok yüksek olmadığı görülmektedir. Buna göre sosyo-ekonomik yaşam koşullarının çok iyi bir düzeyde olmadığı ve kurslardaki öğrenci profilinin de bu ailelerin çocuklarından oluştuğu anlaşılmaktadır. Ulaşılan bu sonuçlar ilgili varsayımı desteklemektedir.

Ayrıca öğrencilerin % 85,9’ unun aile bireylerinden en az birinin veya en çok hepsinin Kur’an kursunda mutlaka eğitim aldığı görülmektedir. Bundan hareketle göre ailelerin diğer eğitim düzeylerine imkan bulamaması veya güç yetirememesi gibi bazı sebeplerle sahip olamasalar da Kur’an kursu eğitimine önem verdikleri anlaşılmaktadır.

Kur’an kurslarındaki eğitim-öğretim programları açısından bakıldığında öğrencilerin % 54,2’ lik yarıdan fazlası Kur’an’ı yüzünden okuma programında öğrenim görürken % 35,1’ i hafızlığa çalışmaktadır. Dolayısıyla da öğrenim süresi itibariyle büyük çoğunluğun (% 56,4) kursta öğrenim gördüğü ilk sene olduğu ve diğer kısmının ise iki ile beş sene arasında dağıldığı görülmektedir. Öte yandan kursta yatılı kalan öğrencilerin ailelerini ne kadar sık ziyaret ettikleri incelendiğinde yarıya yakın oranda (% 48,8) öğrenci, ailesini her hafta sonu düzenli ziyaret ederken diğerleri (% 32,1) bazı zamanlara göre dağılım göstermektedir.

Kursa gelmelerinde etkili olan faktörler konusunda tamamen kendi isteğiyle gelen öğrenciler büyük çoğunlukta. Ailesinin ve arkadaşının etkisiyle gelenler ise dörtte bir oranın bile altında, oldukça azdır. Bunun yanısıra öğrencilerin kurstan memnun olma durumlarına bakıldığında yine büyük çoğunluğun memnun olduğu çok az bir kısmının memnun olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin kursta kendi istek ve tercihleriyle bulunmalarıyla memnuniyet düzeylerinin birbirine paralel olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin el becerilerini geliştirme, sinema ve tiyatro ve eğitim amaçlı sosyo-kültürel etkinliklere katılma düzeylerine bakıldığında, kurstan arta kalan vakitlerini bu faaliyetlerle değerlendiren öğrenci oldukça azdır. Yarıdan fazlası (% 54) bu tür etkinliklere hiç katılmadığını söylemektedir. Bunun, öğrencilerin kültürel açıdan konuya ilgisiz kalmalarından ve kurs haricinde pek fazla vakitlerinin olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca bu tür etkinliklere ailesiyle birlikte katılan öğrenci oranları da oldukça düşüktür. Sadece piknik ve geziye gitme faaliyetinde bir yoğunluk bulunmaktadır (% 58,1). Ev içerisinde çeşitli aktivitelerle meşgul olan ve din eğitim-öğretimine katkı sağlayan Kur'an ve hadis okuma-ezberleme vb. etkinliklerde bulunan öğrenciler ise % 66,6 oranında olup iyi bir düzeydedir. Bundan hareketle öğrencilerin büyük bir kısmının, kurstan arta kalan vakitlerde haricî bir sosyo-kültürel etkinlikte bulunmaktan ziyade aileleriyle birlikte ev içerisinde vakit geçirmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Öğrencilere en mutlu veya en rahat oldukları yer sorulmuş, % 69,9 oranında büyük çoğunluğunun evinde mutlu veya rahat olduğu, % 14 oranında azınlığın ise kursta mutlu veya rahat olduğu görülmüştür. Bu konuda kurs ortamlarının oldukça düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Karşılaştıkları sıkıntı ve sorunları kiminle veya kimlerle paylaştıkları incelendiğinde, öğrencilerin % 88,3' lük çoğunluğu, ailesindeki fertlerden biriyle veya birkaçıyla, hocasıyla, arkadaşıyla veya bunlardan bir kaçıyla mutlaka paylaşmakta olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sıkıntı ve sorunları mutlaka birisiyle veya birileriyle paylaşması, onların iletişim kurmaya açık olduklarını, çözüme ulaşmada paylaşmanın öneminin farkında olduklarını gösteriyor denilebilir.

Öğreticilerin iletişim davranışlarına ilişkin olarak öğrenci gözlemleri ve algıları, "Öğreticilerin İletişim Kurma Sürecine İlişkin Öğrenci Algıları Envanteri" kullanılarak ölçülmüştür. Öğreticilerin iletişim davranışlarını ölçmek amacıyla öğrencilere 42 tane iletişim davranışı verilmiş ve bunları öğreticilerin ne kadarının gösterdiği ile gösterme sıklıkları sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları paralelinde elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında; öğreticilerin bu iletişim davranışlarını genel itibarıyla 129,47 puan ile hepsinin 132,50 puan ile her zaman gösterdikleri, dolayısıyla da iyi düzeyde oldukları görülmektedir. Ancak iletişimin alt grupları olan sözlü iletişim, sözsüz iletişim (beden dili), yazılı iletişim ve dinleme becerisine dayalı iletişim

gruplarında maddeler ayrı ayrı incelendiğinde farklı sonuçlarla da karşılaşmış, orta ve düşük düzeyde oldukları durumlar da görülmüştür. Sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında bunları, 45,48 puan ile öğretmenlerin çoğunun gösterdiği, 46,66 puan ile de davranışları gösteren öğretmenlerin her zaman gösterdikleri anlaşılmaktadır. Tablo – 7’ de görüleceği gibi, sözlü iletişim davranışları tek tek ele alındığında ise, davranışı gösterme düzeyinde öğretmenlerin “çoğu”nun gösterdiği görülmüş olup bunları göstermeyen bir kısım öğretmenin dikkat etmesi gerektiği söylenebilir. Bunun yanısıra davranışları gösteren öğretmenlerin de gösterme sıklığında “çoğunlukla” yaptıkları maddeleri her zaman yerine getirmelerinin, iletişim davranışlarında başarılarını artıracığı söylenebilir. Sözsüz iletişim davranışlarına bakıldığında bunları, 28,24 puan ile öğretmenlerin hepsinin gösterdiği, 28,67 puan ile de davranışları gösteren öğretmenlerin her zaman gösterdikleri anlaşılmaktadır. Tablo – 8’ de görüleceği gibi, sözsüz iletişim davranışları tek tek ele alındığında ise, davranışı gösterme düzeyinde öğretmenlerin “çoğu”nun gösterdiği görülmüş olup bunları göstermeyen bir kısım öğretmenin dikkat etmesi gerektiği söylenebilir. Bunun yanısıra davranışları gösteren öğretmenlerin de gösterme sıklığında “çoğunlukla” yaptıkları maddeleri her zaman yerine getirmelerinin, iletişim davranışlarında başarılarını artıracığı söylenebilir. Yazılı iletişim davranışlarına bakıldığında bunları, 30,76 puan ile öğretmenlerin hepsinin gösterdiği, 31,60 puan ile de davranışları gösteren öğretmenlerin her zaman gösterdikleri anlaşılmaktadır. Tablo – 9’ de görüleceği gibi, yazılı iletişim davranışları tek tek ele alındığında ise, davranışı gösterme düzeyinde öğretmenlerin “hepsi”nin “her zaman” gösterdiği görülmüş olup bu iletişim grubunda oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Ancak bu iletişim grubunda aldıkları puan ortalamaları çizelge – 4’ de görüleceği gibi en yüksek düzeyde yer alsa da sınır olarak alt sınırdaki olduklarını göstermektedir. Bununla beraber ilgili maddeler içerisinde çoğu/çoğunlukla düzeyinde kalan maddeler bulunmaktadır. Dolayısıyla daha iyi bir düzeyde olunabilmesi için yine dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Son olarak dinleme becerisine dayalı iletişim davranışlarına bakıldığında bunları, 24,98 puan ile öğretmenlerin hepsinin gösterdiği, 25,59 puan ile de davranışları gösteren öğretmenlerin her zaman gösterdikleri anlaşılmaktadır. Tablo – 10’ da görüleceği gibi, dinleme becerisine dayalı iletişim davranışları tek tek ele alındığında ise, davranışı gösterme düzeyinde öğretmenlerin “hepsi”nin “her zaman” gösterdiği görülmüş olup bu iletişim grubunda başarılı sayılabilirler. Ancak bu iletişim grubunda aldıkları puan ortalamaları

çizelge – 5’ te de görüleceği gibi en yüksek düzeyde yer alsa da sınır olarak alt sınırdaki olduklarını göstermektedir. Bununla beraber ilgili maddeler içerisinde çoğu/çoğunlukla düzeyinde kalan maddeler bulunmaktadır. Dolayısıyla daha iyi bir düzeyde olunabilmesi için yine dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

Çalışmada son olarak da öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına yönelik bu değerlendirmelerine ne gibi faktörlerin etki ettiği istatistikî olarak incelenmiştir. Öğrencilerin algı düzeyleri ile yaşadıkları yerin köy, belde, ilçe veya şehir olması arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumları ile algılama durumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ancak ilköğretim mezunu olan öğrencilerin öğretmenlerin iletişim davranış düzeylerine ilişkin değerlendirmeleriyle İmam Hatip Lisesi mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. İlköğretim mezunu öğrenciler, İmam Hatip Lisesi mezunu öğrencilere göre öğretmenleri iletişim davranışları konusunda çok daha yüksek düzeyde görmektedir. Mezuniyeti lise düzeyinde olanların ise algıları orta bir düzeyde kalmıştır.

Yatılı kalan öğrencilerden ailelerini her hafta sonu ziyaret eden öğrencilerle bazı hafta sonu ziyaret edenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Her hafta sonu ziyaret eden öğrencilerin bazı hafta sonları ziyaret eden öğrencilere göre, öğretmenleri iletişim davranışlarını göstermede daha iyi buldukları ve yüksek puanlarla değerlendirdikleri görülmektedir.

Kursta öğrenim görülen eğitim-öğretim programı da öğrenci algılarını etkileyen değişkenlerdendir. Kur’an’ı yüzünden okuma programında bulunan öğrencilerle hafızlığa çalışan öğrencilerin algı durumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Hafızlığa çalışan öğrencilerin değerlendirmelerinin diğerlerinden oldukça düşük olduğu görülmektedir. Kursta ilk senesinden sonra bir kaç sene daha devam eden öğrencilerle diğerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öte yandan öğrencilerin kursta öğrenim gördüğü sürenin az veya çok olması da, öğrencilerin algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Kursta öğrenim görme süresi arttıkça öğrencilerin verdikleri puanlar azalırken, süre kısaldıkça puanlar artmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri program ve süreleri; öğrencilerin, öğretmenlerin iletişim davranışlarına ilişkin değerlendirmelerine etki ettiği tespit edilen değişkenlerdendir.

Öğrencilerin kursta gelmelerinde etkili olan faktörler, algılarını anlamlı biçimde etkilemektedir. Kur’an kursunda öğrenim görmeyi kendi isteğiyle seçenler öğretmenleri,

iletişim davranışlarını göstermede daha yüksek puanlarla değerlendirirken kursa ailesinin isteğiyle gelenlerin daha az puanlarla değerlendirdikleri görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin kurstan memnuniyet düzeyleri de algı durumlarına etki eden bir değişkendir. Kurstan memnun olanların değerlendirmeleriyle memnun olmayanların değerlendirmeleri arasında oldukça büyük farklılık vardır. Bunun yanısıra kendisini en mutlu veya en rahat evinde hisseden öğrencilerle hem evinde hem de kursta hissedenlerin değerlendirmeleri arasında da önemli bir fark vardır. Hem evinde hem de kursta kendisini mutlu veya rahat hisseden öğrencilerin algı düzeyleri en yüksek iken bunu sadece evinde hissedenlerin algı düzeyleri en düşük seviyededir. Kendisini sadece kursta en mutlu ve rahat hissedenlerin ise diğerleriyle arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Ayrıca öğrencilerin bir sıkıntı ve sorunla karşılaştığı zaman bunu annesiyle, babasıyla, kardeşlerinden birisiyle, arkadaşıyla, hocasıyla veya bunlardan birkaçıyla paylaşması arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bu veriler değerlendirildiğinde Kur'an kursu öğrencilerinin bir takım sosyo-demografik profilleri ve öğretilere yönelik görüş ve değerlendirmeleriyle, Kur'an kursu öğrencilerinin bir takım sosyo-demografik profilleri ve iletişim davranışlarına ilişkin durumları hakkında bir resim ortaya çıkmaktadır. Buna göre yapılan analizler sonucunda kurslardaki öğrencilerin gözüyle, öğretilerin iletişim davranışlarına ilişkin durumları ve bunun din eğitimi açısından değerlendirilmesine yönelik öneriler getirilmesi faydalı olacaktır.

Kur'an kurslarının bir bir din eğitimi kurumu olarak, insan yetiştirmedeki ve insanın dini hayatındaki etkileri düşünüldüğünde ortamlardaki kurulacak iletişimlerin önemi daha çok öne çıkmaktadır. Dinî bilgilerin öğretilme süreci, öğrencilerin bütün hayatlarına etki ederek yayılan bir süreçtir. Öğrencilerin kurs ortamında en önemli, ciddi ve etkili örnekleri ise birer din eğitimcisi olan öğretileridir. Bu bağlamda Kur'an öğrencilerinin iletişim davranışları üzerinde hassasiyetle durmaları ve yeterli donanımlara sahip olmaları, kendilerini geliştirmeye çalışmaları ve ilgili kaynaklardan da yararlanarak kendilerini hazırlamaları gerekmektedir. Oysa öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, öğretilerin iletişim sürecini yanlış kullandıklarına sıkça rastlanmaktadır.

Kur'an kursu öğretileri meslekî bilgi, uygulama ve yaşayış bakımından genel itibarıyla mesleklerini temsil etme gücüne sahiplerse de, eğitim-öğretimin verimliliğini

düşüren veya engelleyen iletişim eksenli eksiklikleri vardır. Bu eksiklikler öğretimde verimliliği etkileyen en önemli unsurlardan olup aynı zamanda nitelik itibarıyla da bir kısım yetersizlikleri göstermektedir. Bunlar çoğunlukla öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Uzun vadede öğretmen yetiştirme politikası içerisinde Kur'an kursu öğreticisi yetiştirme konusu da gündeme getirilmelidir. İlahiyat fakülteleriyle Diyanet İşleri Başkanlığı ortaklığında, İlahiyat fakültelerinde Kur'an kursu öğreticiliğine yönelik iletişim konusu çerçevesinde dersler, eğitimler veya bölümler oluşturularak daha nitelikli öğretici yetiştirilebilir. Bunlara, İlahiyat bölümlerinde pedagojik formasyon eğitim programlarının uygulanması veya bu programların daha verimli hale getirilmesi ile iletişim konusunun başlı başına bir ders haline getirilmesi de eklenmelidir. Ayrıca hizmet içi eğitim kurslarıyla eksiklikleri tamamlanmaya çalışılan öğretmenlerin, bu programlarda daha aktif çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitim kurslarında öğretmenlerden geri bildirim alınması konusunda eksiklikler ve yetersizlikler giderilmelidir. Öncelik olarak öğretici-öğrenci münasebetleri kapsamında ve ayrıca kurs eğitim-öğretim ortamlarında iletişim konusuna özel bir süre ve program ayrılmalıdır. Öğreticilere iletişim konusuyla ilgili özel sunumlar ve araştırmalar hazırlanmalıdır. Çünkü öğretmenler görevleri çerçevesinde bilhassa dini konularda başarılı bir rehberlik yapmakta, hitabet ilke ve teknikleriyle sınıf içi materyallerden verimli şekilde yararlanmaktadırlar. Ancak alanlarıyla ilgili bilimsel verilerden yararlanma konusunda yetersizdirler. Özellikle de öğretici-öğrenci etkileşimi konusunda teoride bilinen bilgilerin pratize edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır. Ayrıca bütün öğretmenlere ulaşılmak suretiyle il veya ilçe müftülükleri yahut Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından iletişim alanında uzman olan kişilerce seminerler verilmelidir.

Bir eğitim-öğretim kurumunda öncelikle o kurumun çalışanları arasındaki iletişimin sağlıklı ve verimli olması gerekir. Bunu özellikle din eğitim-öğretiminin yapıldığı ortamlar için düşündüğümüzde, verimsiz, sağlıklı ve başarısız olunan bir iletişim ortamında verilecek eğitimlerin de verimsiz, sağlıklı ve başarısız olması beklenesi bir durumdur. Bunun yanısıra henüz kendi aralarında iletişim düzeylerini iyi hale getirememiş öğretmenlerin öğrencileriyle de sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmaları oldukça zordur. Dolayısıyla Diyanet İşleri Başkanlığı, ilgili müftülükler ve kurs idarelerine de öğretmenlere daha etkin ve başarılı olmalarına imkan verecek önemli

görevler düşmektedir. Bu durumda kurs idarecilerinden müftülere, öğretmenlerden Diyanet İşleri Başkanlığına kadar uzanan kurumsal bir güdülenme olmalı; üst yöneticiler, daha iyi iletişim kuracakları birlik ve beraberliklerin sağlanacağı ortamlar oluşturarak çeşitli aktivitelere yer vermelidir. Bunun yanısıra öğretmenlerle öğrenciler arasındaki diyalog ve etkileşimi artırmak amacıyla çeşitli akademik ve sosyo-kültürel etkinlikler düzenlenmelidir.

Son olarak öğretmenlerin daha etkili ve verimli nitelikli bir eğitim-öğretim süreci yürütmeleri için zaman zaman öğretici-öğrenci diyaloglarını ve öğretmenlerin iletişim biçimlerini değerlendirmek amacıyla araştırmalar ve anketler uygulanarak, konu gündemde tutulmalı, yeniden düzenlemeler yapılmalı ve o zamana kadarki yapılanlarla ilgili değerlendirmeler yapılmalıdır.

Bu araştırma sadece Kur'an kursu öğrencilerinin algıları boyutunda ele alınmıştır. Daha sonraki yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci profiline yönelik düşünceleri ve öğrencilerden beklentileri paralelinde de çalışmalar yapılmalıdır. Yapılan araştırmalar sadece bir araştırma boyutunda kalmamalı, elde edilen bulgular değerlendirilerek eksiklikler ve sorunlar ortaya konulmalı ve uygulanabilir öneri ve çözümler üretilmelidir. Bu çalışmada zaman ve konu itibarıyla sınırlılık arzeden hususlar başlı başlına genişletilerek yeni çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ABACI, Ramazan, *Eğitim Gelişim ve İletişim Açısından Yaşamın Kalitelendirilmesi*, Sistem yay., İstanbul, 2001.
- AÇIL, Mahmut, *Başarılı ve Etkin Öğretmenin Beden Dili*, Armoni yay., İstanbul, 2005.
- ADA, Sefa, “Öğretmenlik Uygulamasının Anlam ve Kapsamı”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 3, s. 9-15, 1991.
- ALTINTAŞ, Ersin, Devrim Çamur, *Sözsüz İletişim ve Beden Dili*, Nobel yay., Ankara, 2001.
- ALTUNIŞIK, Remzi vd., *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya kitabevi, 3.baskı, Sakarya, 2004.
- ARI, Ramazan, vd., *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)*, Mikro yay., Konya.
- ARGYRİS, Chris, *Etkin İletişim*, Çev. Ahmet Gürsel, Mess yay., İstanbul, 2000.
- AVCI, Nabi, *İletişim Düşüncesinin Gelişimi (Eğitim Öğretim Boyutlarıyla Bir Model Denemesi)*, Anadolu Üniversitesi yay., Eskişehir, 1988.
- AYDIN, M.Şevki, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursları*, Diyanet İşleri Başkanlığı yay., Ankara, 2008.
- AYHAN, Halis, *Din Eğitimi ve Öğretimi (İman-İbadet)*, Diyanet İşleri Başkanlığı yay., 1.baskı, Ankara, 1985.
- BACANLI, Hasan, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel yay., Ankara, 2003.
- BALTACI, Cahit, “*Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kurslarının Yeri*” *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, Ensar Neşriyat, İst., 2000.
- BALTAŞ, Zuhâl ve Acar Baltaş, *Bedenin Dili*, Remzi Kitabevi, 33. Basım, İstanbul, 2003.
- BAŞAR, Hüseyin, *Sınıf Yönetimi*, PegemA yay., 5.baskı, Ankara, 2001.
- BAYRAKTAR, Faruk, *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul, 1992.
- BAYRAM, H., *Eğitim Yüksekokullarında Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üni., S.B.E., Ankara, 1992.
- BİLGİN, Beyza, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara, 1980.
- BİLGİN, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi yay., Ankara, 1988.
- BOLAT, S., *Yükseköğretimde Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi*, Hacettepe Üni., S.B.E., Ankara, 1990.
- BUYRUKÇU, Ramazan, *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretimin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*, Fakülte Kitabevi, Isparta, 2001.
- BUYRUKÇU, Ramazan, *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*, Diyanet Vakfı yay., Ankara, 1995.

- BÜLBÜL, Rıdvan, *İletişim ve Etik*, Nobel yay., Ankara, 2001.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, vd., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*, Mikro yay., Konya, 1998.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi yay., 2.baskı, Ankara, 2008.
- CAN, Halil, *Organizasyon ve Yöntem*, Siyasal kitabevi, Ankara, 1997.
- CEBECİ, Suat, *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*, İz yay., İstanbul, 2003.
- CİHANGİR, Zeynep, *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Nobel yay., Ankara, 2004.
- CÜCELOĞLU, Doğan, *Yeniden İnsan İnsana*, Remzi kitabevi, İstanbul, 1992.
- CONDON, John, *Kelimelerin Büyülü Dünyası: Anlambilim ve İletişim*, Çev. Murat Çiftkaya, Kitabın Asıl Adı: *Semantics and Communication*, İnsan yay., Newyork, 1985.
- ÇALIŞKAN, Nihat vd., *Eğitim İletişim ve Öğretmenin Beden Dili*, Kök yay., Ankara, 2006.
- DEDEAL, Mehmet Naci, *İletişim Tasarımı ve Çoklu Ortam*, Pusula yay., 1.baskı, İstanbul, 2003.
- DOĞAN, Tahsin, *Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber*, Seçkin yay., Ankara, 2003.
- DÖKMEN, Üstün, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem yay., İstanbul, 1994.
- ERDEM, Ali Rıza, *Etkili ve Verimli – Nitelikli – Eğitim*, Anı yay., Ankara, 2005.
- ERDOĞAN, İrfan, *İletişimi Anlamak*, Erk yay., Ankara, 2002.
- ERGİN, Arif, Cem Birol, *Eğitimde İletişim*, Anı yay., 3. Baskı, Ankara, 2005.
- Ergün, Mustafa, *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarlarla İstatistik Uygulamaları: SPSS for Windows*, Ocak yay., Ank., 1995.
- FİSKE, John, *İletişim Çalışmalarına Giriş*, Kitabın Orjinal Adı: *Introduction to Communication Studies*, Çev. Süleyman İrvan, Ark yayınları, 1. Basım, Ankara, 1996.
- GÖKÇE, Orhan, *İletişim Bilimine Giriş (İnsanlar arası İlişkilerin Sosyolojik Bir Analizi)*, Turhan Kitabevi, 5.Basım, Ankara, 2003.
- GÜNBAI, İlhan, “Okullarda Bir Yönetim Süreci Olarak İletişim”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, cilt:7, sayı:2, mayıs 2007.
- GÜRSEL, Musa, *Okul Yönetimi*, Mikro basım, Konya, 1997.
- GÜZ, Nükhet vd., *Etkili İletişim*, İnkılap yay., 2002.
- HAMİDULLAH, Muhammed, *İslâm Peygamberi*, Çev. M. Sait Mutlu, Salih Tuğ, İrfan yay., İstanbul, 1969.
- HARKİNS, Pill, *Etkili Konuşmanın Gücü*, Çev. Gürol Koca, Alfa yay., İstanbul, 2002.
- IŞIK, Metin, vd., *Genel ve Teknik İletişim*, Eğitim Kitabevi, 1. Basım, Konya, 2006.

- İZGÖREN, Ahmet Şerif, *Dikkat Vücutunuz Konuşuyor*, Elma yay., 33.baskı, Ankara, 2006.
- KAPTAN, Saim, *Bilimsel Araştırma Teknik ve Yöntemleri*, Rehber yay., Ankara, 1973.
- KAŞIKÇI, Ercan, *Doğrucu Beden Dili*, Hayat yay., 5. Basım, İstanbul, 2003.
- KAYA, Mevlüt, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, Etüt yay., 1. Basım, Samsun, 1998.
- KAYAALP, İsa, *Eğitim Düşüncesi ve İletişim Kültürü*, Bilge yay., İstanbul, 2002.
- KAYAALP, İsa, *Eğitimde İletişim Dili*, Bilge Sanat yay., İstanbul, 2002.
- KOÇ, Ahmet, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik Üzerine Bir Araştırma*, İlahiyât Dizgi, Ankara, 2005.
- LAZAR, Judith, *İletişim Bilimi*, Çev. Cengiz Anık, Vadi yay., Ankara, 2001.
- LINVER, Sandy, *Konuşma Eğitimi*, Mert yay., Çev. Aliye Özlü, İstanbul.
- MCCORMACK, Mark, *Başarılı İletişim Teknikleri*, Çev. Kaan Tunçbilek, Form yay., İstanbul, 2000.
- MISIRLI, İrfan, *Genel İletişim İlkeler Yöntemler Teknikler*, Detay yay., Ankara, 2003.
- MUTLU, Erol, *İletişim Sözlüğü*, Ark yay., 1. Basım, 1994.
- OKTAR, İlhan, Nevriye YAZÇAYIR, "Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri", *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 180, s. 8-22, Güz/ 2008.
- OKUMUŞLAR, Muhiddin, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinde Meslekî Doyum", Yediveren Dizgi, 1.Baskı, Konya, 2008.
- OLSON, Jeff, *Etkili Sunuş*, Çev. Sabri Yarmalı, Hayat yay., İstanbul, 1999.
- ÖĞÜLMÜŞ, Selahiddin, *Ben sorun çözebilirim: Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*, Babil yay., 2.baskı, Ankara, 2004.
- ÖZDEN, Yüksel, *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, 2.baskı, Ankara, 1999. yayBAK kütüphane.
- ÖZER, Kadir, *İletişimsizlik Becerisi*, Varlık yay., İstanbul, 1998.
- PEASE, Allan, *Beden Dili – Karşınızdakinin Davranışlarından Düşüncelerini Anlamanın Yolu*, Çev. Yeşim Özben, Rota yay., 5. Basım, İst., 2003.
- ROBERTSON, Arthur, *Etkili Dinleme*, Çev. Sabri Yarmalı, Hayat yay., İstanbul, 2004.
- SAMSA, Serap, *Öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri (Pamukkale Üniversitesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üni. S.B.E., Denizli, 2005.
- SEZGEN, Şefik, *Eğitim ve Öğretim İlkeleri*, M.E.B. Basımevi, İstanbul, 1986.
- SİLKÜ, H.A., *Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarıyla Olan İletişimi ve Bu Konuda Yönetimden Beklenenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üni., S.B.E., İzmir, 2002.

- SCHOBER, Otto, *Beden Dili – Davranış Anahtarı*, Çev. Süeda Özbent, Arion yayınları, İstanbul, 2003.
- STUART Cristina, *Etkili Konuşma*, Çev. Murat Sağlam, Alfa yay., Bursa, 2004.
- ŞİMŞEK, Ali, *Eğitim İletişimi*, Anadolu Üni. yay., Eskişehir, 2000.
- TUTAR, Hasan, YILMAZ, Kemal, Cumhur ERDÖNMEZ, *Genel ve Teknik İletişim*, Nobel yay., Ankara, 2003.
- TÜRKMEN, Ali, *İletişim Hukuku*, Akay Dizgi, Doktora Tezi, Samsun, 1996.
- TÜRKOĞLU, Adil, vd., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro yay., 2.Basım, Ankara, 2002.
- USLUATA, Ayseli, *İletişim*, İletişim yay., İstanbul, 1990.
- UZUNOĞLU, Ahmet, *Mevzuat*, Diyanet İşleri Başkanlığı Vakfı yay., İstanbul, 1978.
- ÜN AÇIKGÖZ, Kamile, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası yay., 5.baskı, İzmir, 2003.
- YALIN, Halil İbrahim, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel yayınları, Ankara, 2000.
- YAPI KREDİ yay., ed. Zeynep Ögel, *El, Dil, Göz, Kulak: İletişim İşim*, İstanbul, 1995.
- YÖRÜK, Döne, Habibe Tezcan, “Öğrenci Görüşlerine Göre Etkili Öğretmenin Özellikleri”, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 183, s. 219-227, Yaz/ 2009.
- YÜKSEL, Ahmet Haluk, *Bireyler Arası İletişime Giriş*, Anadolu Üniversitesi Vakfı yay., Eskişehir, 1994.
- ZILLIOĞLU, Merih, *İletişim Nedir?*, Cem yay., İstanbul.
- Basın Sözlüğü*, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, İstanbul, 1998.
- <http://www.diyanet.gov.tr>.

EKLER

EK – 1 : ÖĞRETİMSSEL ORTAMLARDAKİ BEDEN DİLİ ÖRNEKLERİ TABLOSU

Anlam	Örnek Davranışlar
Dinlemeye açıklık:	Başı ve vücudu öne doğru eğme, ellerini biraraya getirme, çenesini avcunun içine alma
Dostça duygular:	Sık sık gülümseme, ceket yada gömleğin düğmesini açma, göz iletişimi kurma
Onaylama:	Omzuna dokunma, başını okşama
Konuşmayı kesmeyi isteme:	Kulağına dokunma, işaret parmağını dudağına götürme, elini konuşanın koluna koyma
Derin düşünme:	Burnunun üst kısmını kaşıma
Düş kırıklığı:	Ellerini birbirine vurma, yumruğunu masaya vurma
Reddetme:	Parmağıyla burnuna dokunma, ceket yada gömleğini ilikleme
Savunmacı duygular:	Kollarını ve bacaklarını göğüs hizasında çapraz olarak tutma
Üstünlük:	Parmağıyla işaret ederek konuşma
Oyalama:	Gözlük temizleme, kalemi dudaklarına değdirme
Uzak durmak isteme:	Elini kaşına koyma, başını alçaltma, ayaklarını masaya koyma
Etkileşimi kesme:	Konuştuğu kişiye bakmama, başını kaldırma, kişisel eşyalarını alarak ayağa kalkma

EK – 2 : KUR’AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN İLETİŞİM DAVRANIŞLARINI ÖLÇME ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma Konya ilinde bulunan Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Yatılı Kız Kur’an Kurslarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iletişim biçimlerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma kişisel bilgileri içeren ve öğretmenlerin iletişim kurma sürecindeki davranışlarını sorgulayan iki bölümden oluşmaktadır.

Öğreticilerin iletişim kurma sürecinde hangi davranışlarını gösterdiklerinin görülebilmesi amacıyla bu çalışmada vereceğiniz cevaplar araştırma açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın yalnızca bir araştırma amacı taşıdığını unutmayarak soruları cevaplayınız.

Lütfen adınızı **belirtmeyiniz**. Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Fatma AKÖZ

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Bilim Dalı

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BAZI BİLGİLER

Aşağıdaki sorularda size uygun gelen seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

1. **Kursa gelene dek yaşadığınız yer neresidir?**
1 () Köy 2 () Belde 3 () İlçe 4 () İl
2. **Anneniz**
1 () Sağ 2 () Ölü 3 () Öz 4 () Üvey
3. **Babanız**
1 () Sağ 2 () Ölü 3 () Öz 4 () Üvey
4. **Anne-Babanız**
1 () Birlikte 2 () Ayrı 3 () Resmi Evli 4 () Gayri Resmi Evli
5. **Kaç kardeşiniz var?**
1 () Bir tane kardeşim var
2 () İki tane var 3 () Üç tane var
4 () Dört ve daha fazla var 5 () Kardeşim yok
6. **Ailenizde kaçınıcı çocuksunuz?**
1 () Birinci 2 () İkinci 3 () Üçüncü 4 () Dördüncü 5 () Beşinci 6 () Diğer.....
7. **Ailenizdeki okumuşluk düzeyi**
Anne: 1 () Okur-yazar 2 () İlkokul 3 () Ortaokul 4 () Lise 5 () Üniversite 6 () Lisans üstü
Baba: 1 () Okur-yazar 2 () İlkokul 3 () Ortaokul 4 () Lise 5 () Üniversite 6 () Lisans üstü
8. **Mezun olduğunuz okul neresidir?**
1 () İlköğretim 2 () Lise 3 () İmam Hatip Lisesi 4 () Üniversite
5 () Diğer.....
9. **Kursta yatılı kalıyorsanız ailenizi ziyaret sıklığınız nedir?**
1 () Her hafta sonu 2 () Bazı hafta sonları 3 () Ayda bazen
4 () Kurs mecbur ettiği zaman 5 () İstedğim zaman
10. **Kursta öğrenim gördüğünüz program hangisidir?**
1 () Kur’an-ı Kerîmi yüzünden okuma
2 () Kuran hafızlığına çalışma
3 () Kursta bir sene eğitim aldım, 2. veya 3. sene olarak tekrar devam ediyorum
11. **Kursa kendi isteğinizle mi geldiniz?**
1 () Evet tamamen kendi isteğimle geldim

- 2 () Ailemin isteğiyle geldim
 3 () Arkadaş etkisiyle geldim
- 12. Ailenizde başka / daha önce Kur'an kursunda okuyan var mı?**
 1 () Anneniz 2 () Babanız 3 () Ağabeyiniz 4 () Ablanız 5 () Kardeşiniz
- 13. Kursta olmaktan memnun musunuz?**
 1 () Evet 2 () Hayır
- 14. Kurstan arta kalan vakitlerinizde (serbest zamanlarınızda) katıldığınız sosyal etkinlikler var mı?**
 1 () Sportif Aktiviteler
 2 () Sinema, tiyatro..vb
 3 () El becerilerini geliştirme faaliyetleri
 4 () Eğitim amaçlı kurslar –komek, vakıf/dernek eğitim faaliyetleri gibi -
 5 () Diğer.....
 6 () Katılmıyorum
- 15. Ailenizle birlikte ev içi yaptığınız etkinlikler var mı?**
 1 () Kitap okumak
 2 () Eğlenceli oyunlar oynamak
 3 () Zeka oyunları oynamak
 4 () Kur'an'dan sureler ezberlemek
 5 () Peygamber (s.a.s.) in hadislerini ve sünnetini öğrenmek
 6 () Diğer.....
 7 () Katılmıyorum
- 16. Ev dışında ailece katıldığınız ne gibi etkinlikler var?**
 1 () Konferanslar, paneller
 2 () Sinema, tiyatro...vb.
 3 () Vakıf-dernek faaliyetleri
 4 () Piknik ve geziler
 5 () Sportif aktiviteler
 6 () Diğer.....
 7 () Katılmıyorum
- 17. Kendinizi en mutlu veya en rahat hissettiğiniz yer neresidir?**
 1 () Evim 2 () Kursum 3 () Diğer.....
- 18. Bir sıkıntınız yada sorununuz olduğunda ilk kiminle paylaşırsınız?**
 1 () Anne 2 () Baba 3 () Kardeşlerimden biriyle
 4 () Arkadaşımla 5 () Hocamla 6 () Diğer.....

EK – 3 : ÖĞRETİCİ SOSYO DEMOGRAFİ ANKETİ

Kıymetli Kur'an Kursu Öğreticilerimiz,

Bu çalışma, Selçuk Üniversitesi Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans “ *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Konya İl Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kursları Örneği)* ” konulu tez çalışmasına katkı sağlaması arzusuyla, öğretmenlerin sosyo-kültürel yapılarını öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır.

Cevaplandırmanızı arzu ettiğimiz sorular sadece çalışmaya fayda sağlaması amacıyla hazırlanmış olup bu çerçevede sunulmuştur. Bu çalışmada vereceğiniz cevaplar araştırma açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın yalnızca bir araştırma amacı taşıdığını unutmayarak soruları cevaplayınız.

Bilgiler sadece bizde mahfuz kalacağından gönül rahatlığıyla cevaplandırmanızı dileriz.

Lütfen adınızı **belirtmeyiniz**. Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Fatma AKÖZ

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Bilim Dalı

Aşağıdaki sorularda size uygun gelen seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

1. **Doğum yeriniz neresidir?**
1 () Köy 2 () Belde 3 () İlçe 4 () Şehir
2. **Eğitim durumunuz / mezun olduğunuz okul hangisidir?**
1 () İlkokul/ilköğretim 2 () Ortaokul 3 () Lise
4 () İmam Hatip Lisesi 5 () Anadolu Lisesi
6 () üniversite 7 () Lisansüstü
3. **Medeni haliniz nedir?**
1 () Evli 2 () Bekar 3 () Diğer.....
4. **Herhangi bir eğitim alana dek yaşadığınız yer neresidir?**
1 () Köy 2 () Belde 3 () İlçe 4 () İl
5. **Annenizin eğitim durumu nedir?**
1 () Okur-yazar 2 () İlkokul 3 () Ortaokul
4 () Lise 5 () Üniversite 6 () Lisans üstü
6. **Babanızın eğitim durumu nedir?**
1 () Okur-yazar 2 () İlkokul 3 () Ortaokul
4 () Lise 5 () Üniversite 6 () Lisans üstü
7. **Evlü iseniz eşinizin eğitim durumu nedir?**
1 () Okur-yazar 2 () İlkokul 3 () Ortaokul
4 () Lise 5 () Üniversite 6 () Lisans üstü
8. **Eşinizin çalışma durumu ve mesleği nedir?**
1 () Çalışıyor 2 () Çalışmıyor
1 () Din görevlisi 2 () Serbest meslek 3 () Diğer.....
9. **Evlü iseniz kaç çocuğunuz var?**
1 () Bir tane 2 () İki tane 3 () Üç tane 4 () Dört ve daha fazla 5 () Yok
10. **Yaş durumunuz nedir?**
1 () 15-20 2 () 20-25 3 () 25-30 4 () 30-40 5 () 40 üzeri

- 11. Meslekte hizmet yılınız nedir?**
 1 () 1-5 yıl 2 () 5-10 yıl arası 3 () 10-15 yıl 4 () 15-20 yıl 5 () 20'den fazla
- 12. Şu an görev yaptığınız yer kendi memleketiniz mi**
 1 () Evet, kendi memleketim 2 () Hayır, kendi memleketim değil
- 13. Kur'an kursu öğreticiliğini kendi isteğinizle mi tercih ettiniz?**
 1 () Tamamen kendi istek ve tercihim
 2 () Ailemin yönlendirmesiyle
 3 () İmam hatipte okumak mecbur buraya yönlendirdi
- 14. Daha önce Diyanetten başka bir kamu kuruluşunda çalıştınız mı?**
 1 () Milli Eğitim 2 () Belediyeler 3 () Diğer.....
- 15. Oturduğunuz konutta durumunuz nedir?**
 1 () Ev sahibi 2 () Kiracı 3 () Diğer
- 16. Tatillerde ailenizle düzenli olarak bir yerlere gider misiniz?**
 1 () Evet hemen hemen her yıl 2 () Bazı yıllar 3 () Hemen hemen hiç gitmeyiz
- 17. Sosyal hayatınızda düzenli olarak katıldığınız kültürel bir faaliyetiniz var mı?**
 1 () Konferans-panel-seminerler ()
 2 () Özel dernek ve vakıf faaliyetleri ()
 3 () Sportif aktiviteler ()
 4 () Kültürel geziler ()
 5 () Ev sohbetleri ()
 6 () Diğer bazı faaliyetler.....
 7 () Katılmıyorum
- 18. Bu faaliyetlere ne kadar sıklıkla katılırsınız?**
 1 () Haftada 2 () Ayda
 3 () Sene içerisinde sık sık 4 () Sene içerisinde arada
- 19. Ailenizle birlikte zaman zaman dışarıda yemek yer misiniz?**
 1 () Evet 2 () Hayır 3 () Ara sıra 4 () Nadiren
- 20. Ailenizle birlikte sosyal etkinliklere (sinema, tiyatro, dini özel geceler...gibi) katılır mısınız?**
 1 () Evet 2 () Hayır 3 () Ara sıra 4 () Nadiren
- 21. Sizce hocalar arasında yeterli düzeyde diyalog ve işbirliği var mı?**
 1 () Evet var 2 () Çok az var 3 () Hiç yok
- 22. Alanınızla ilgili yeni gelişmeleri takip eder misiniz?**
 1 () Sürekli ederim 2 () Zaman zaman ederim 3 () Çok az ederim
 4 () Etmem 5 () Etmeyi gerekli bulmuyorum
- 23. Herhangi bir kültür yayınına (dergi, gazete gibi) aboneliğiniz var mı?**
 1 () Evet 2 () Hayır
- 24. Meslekî eğitim ve gelişiminiz için iletişim konusuna yönelik kitaplar okudunuz mu?**
 1 () Evet 2 () Hayır
- 25. Eğitim-öğretim formasyonuna yönelik bir eğitim programı aldınız/katıldınız mı?**
 1 () Evet 2 () Hayır
- 26. Kitap okuma düzeyiniz nedir?**
 1 () Haftada mutlaka bir kitap
 2 () Ayda bir kitap
 3 () Takriben 6 ayda bir kitap
 4 () Sene de bir kitap
 5 () Sene içerisinde bazen
- 27. Ailenizle ev içinde düzenlediğiniz / yaptığınız etkinlikler var mı?**
 1 () Düzenli kitap okumak
 2 () Kur'an-ı Kerim eğitimi

- 3 () Hadis eğitimi
- 4 () Hz.Peygamber (s.a.s) in sünneti olan davranışlar eğitimi
- 5 () İbadet saatleri
- 6 () Eğlenceli oyunlar oynamak
- 7 () Diğer.....

EK - 4 : ANKETLERİN UYGULANMASI İÇİN ALINAN İZİN BELGELERİ

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : B.02.1.DİB.4.42.00.01/215.06-

07.05.2010* 2981


Konu : Camilerde Araştırma İzni.

*Sayını: Fatma AKÖZ
S.Ü. İlahiyat Fak. Din Eğitimi ABD
Öğrencisi*

- İlgi : a) Diyanet İşleri Başkanlığınca İdare Olunan Cami ve Mescitlerdeki Teberrukat Eşyası Hakkında Yönetmelik.
b) 05.05.2010 tarihli dilekçe.
c) 06.05.2010 tarihli ve B.02.1.DİB.4.42.00.01/020-1017 sayılı olur.

İlgi (b) yazı ile Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Bölümü Öğrencisi Fatma AKÖZ'ün Yüksek Lisans tez konusu olarak "Kız Kur'an Kursu Öğreticilerinin İletişim Davranışlarını Ölçme Envanteri" ile ilgili İlimiz Merkezindeki ek listede isimleri yazılı Yatılı Kız Kur'an Kurslarında araştırma yapmasına izin verildiğine dair ilgi (c) olur ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.


Şükrü ÖZBUĞDAY
Vali a.
İl Müftüsü

EK:

- 1-İlgi (c) olur (1 sayfa)
2-Liste (1 Sayfa)

DAĞITIM :

1. S.Ü. İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi ABD Bölümü Başkanlığı
2. 3 Merkez İlçe Kaymakamlığına(Müftülük)
(Karatay, Meram ve Selçuklu)

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : B.02.1.DİB.4.42.00.01/020/

06.05.10* 1017

Konu : Camilerde Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Diyanet İşleri Başkanlığınca İdare Olunan Cami ve Mescitlerdeki Teberrükat Eşyası Hakkında Yönetmelik.
b) 05.05.2010 tarihli yazı.

İlgi (b) yazı ile Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Bölümünde öğrenim görmekte olan Fatma AKÖZ'ün tez konusu olarak "Kız Kur'an Kursu Öğreticilerinin İletişim Davranışlarını Ölçme Envanteri" ile ilgili Merkez Yatılı Kız Kur'an Kurslarında araştırma yapmak için izin istenmektedir.

Adı geçen öğrencinin ilgi (a) yönetmeliğin 12. maddesine istinaden İlimiz Merkezindeki Yatılı Kız Kur'an Kurslarında ilgili kurs görevlisinin nezaretinde, araştırma yapmasına izin verilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Şükrü ÖZBUĞDAY
İl Müftüsü

OLUR

06./05/2010

Zikri SAHİN

Vali a.

Vali Yardımcısı

EK : İlgi yazı (1 sayfa)

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	FATMA AKÖZ	İmza:		
Doğum Yeri:	KONYA			
Doğum Tarihi:	17.07.1985			
Medeni Durumu:	EVLİ			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	İbrahim Yapıcı İlköğretim Okulu	-	Selçuklu / Konya	-
Ortaöğretim	-	-	-	-
Lise	(Mahmut Sami Ramazanoğlu) Anadolu İmam Hatip Lisesi	-	Selçuklu / Konya	-
Lisans	Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İlahiyat Bölümü	Meram / Konya	2008
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Felsefe ve Din Bilimleri AnaBilim Dalı / Din Eğitimi Bilim Dalı	Konya	2011
Becerileri:	Rehberlik - Danışmanlık			
İlgi Alanları:	Din eğitimi, Psikoloji ve Din Psikolojisi, Eğitim Bilimleri			
İş Deneyimi:	D.İ.B.'na bağlı yatılı kız Kur'an Kursu'nda fahrî Rehber Hocalığı Özel bir eğitim enstitüsünde Kur'an-ı Kerim Öğretmenliği			
Aldığı Belgeler:	1. NLP (Neuro Linguistik Programing) –Beyin Dili Programlaması- Sertifikaları (Amerika INLPTA Enstitüsü'nden Onaylı)			

	<p>2. NLP ve Kişisel Gelişim Uzmanlık Sertifikaları</p> <p>3. Diyanet İşleri Başkanlığı Din Eğitimi Formasyon Programı Sertifikası</p>
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	<p>S.Ü. İlahiyat Fakültesi:</p> <p>Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu</p> <p>Doç. Dr. Muhittin Okumuşlar</p> <p>Prof. Dr. Abdullah Özbek</p> <p>Doç. Dr. Seyit Bahçıvan</p> <p>Prof. Dr. Ahmet Yaman</p> <p>Prof. Dr. Saffet Köse</p> <p>Dr. Öğr. Gör. Ali Çiftçi</p> <p>Dr. Öğr. Gör. Ayhan Erdoğan</p> <p>Dr. Öğr. Gör. Şehabettin Kırdar</p>
Tel:	-
Adres	akoz-nlp@hotmail.com