

**ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ İLETİŞİM BECERİLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

“Malatya İli Örneği”

Songül DURMAZ

**İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav
Yönergesi'nin**

**Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

**MALATYA
Kasım, 2007**

Aileme...

İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Enstitümüz EYD Yüksek Lisans öğrencisi Songül Durmaz tarafından, Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında hazırlanan ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ İLETİŞİM BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ “Malatya İli Örneği” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, BİLİM UZMANLIĞI TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Battal ASLAN _____

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ _____

Üye : Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Danışman) _____

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../200

Prof. Dr. S. Kemal KARTAL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile ilköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, bu görüşler doğrultusunda, eğitim ve öğretimin kalitesini yükseltmede katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmanın yürütülmesi ve araştırma raporunun hazırlanmasında pek çok kişinin emeği geçmiştir. Emeği geçenleri anmak bana mutluluk verecektir.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapmış olduğum yüksek lisans öğrenimim boyunca eğitimime katkıda bulunan, başta bölüm başkanı Prof. Dr. Battal ASLAN olmak üzere bölümdeki bütün öğretim üyelerine teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Çalışmanın her aşamasında sürekli desteklerini hissettiğim aileme ve değerli arkadaşım H. Mesut MUTLU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Anketin uygulanması ve toplanması sürecinde göstermiş oldukları yardımlarından dolayı okul yöneticilerine ve anket sorularını içtenlikle cevapladıklarına inandığım ilköğretim İngilizce öğretmenlerine ve ilköğretim öğrencilerine teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimimin her aşamasında eğitimime katkıda bulunan ve araştırmanın tamamlanmasında her türlü yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e sağlamış olduğu destek ve her türlü yardımından dolayı teşekkürlerimi sunmayı bir borç biliyorum.

Malatya–2007

Songül DURMAZ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerini algılayışlarını ve İngilizce öğretmenlerinin bu davranış özelliklerini kendilerinin nasıl algıladıklarını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise öğrenci algılarının cinsiyete, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, ailenin aylık gelirin e göre; öğretmen algılarının cinsiyete, öğretmenlikteki kıdeme, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, en son mezun olunan okula göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2006–2007 Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan 69 resmi ilköğretim okulunda çalışan 152 İngilizce öğretmeni ve bu okullardaki 7946, 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 126 İngilizce öğretmenine ve 1390 öğrenciye Öğretmen Etkileşim Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın analiz aşamasında bağımsız değişkenlerin kategorileri arasındaki farklılaşmalar ve ilişkileri tesp ite yönelik istatistikî testler yapılmıştır. Bu amaçla dağılımın normal olduğu durumlarda, çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi, ikili karşılaştırmalarda bağımsız t testi yapılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrenci algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerini algılayışlarını ve öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada bağımsız değişkenler göz önüne alındığında ulaşılan bazı sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Öğrencilerin öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri, çoğu alt boyutta farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından genelde kız öğrenciler öğretmenlerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Anne baba eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında, annesinin eğitim düzeyi artıkça öğrenci öğretmenini daha olumsuz değerlendirmektedir.
- Öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, en son mezun oldukları okul değişkenleri açısından bir farklılık bulunmamıştır.
- Öğretmen öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında genel olarak öğretmenler kendi davranışlarını öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler şu şekildedir:

- İngilizce öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin olumlu ve olumsuz yanlarını daha iyi fark etmelerini sağlamak amacıyla, içeriğini etkili iletişim ve algı konularının oluşturduğu hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Uzman kişiler tarafından öğrenciler için etkili iletişim ve algı konularında seminerler düzenlenebilir, konferanslar verilebilir.
- Sınıf içi iletişimin odak olarak alındığı derslerin eğitim fakültelerinin programlarındaki zorunlu dersler arasında yer alması sağlanabilir.
- Öğrenci-öğretmen iletişimini arttırmak için her dönem bir kere yapılan veli toplantılarının sayısı artırılabilir ve bu toplantılar öğretmenin, velinin ve öğrencinin de katıldığı özel görüşmeler şeklinde yapılabilir.
- Öğrencilere özgürlük kavramı iyi açıklanarak, özgürlüğün sınırsız olmadığı belirtilmeli ve gerekiyorsa sınırları öğrencilerin de katılımıyla belirlenmelidir.

- Sınıf dışı iletişimin sınıf içi iletişimi etkilediği gerçeğinden hareketle ders saatleri dışında; koridorda, bahçede, her yerde ve her fırsatta öğretmenler öğrencilerle olan iletişimlerini geliştirmek için çaba sarf etmeye zendirebilir.
- Sınıf içi iletişimi geliştirmek için öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde öğrencinin aile yapısına ilişkin bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: Sınıf Yönetimi, sınıf içi iletişim, İngilizce ğretmenlerinin kişilerarası davranışları.

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate eighth grade students' perceptions of their English teachers' interpersonal behaviors and teachers' own perceptions about themselves. The sub-problems of this study are whether the students' perceptions differentiate from gender, mother's education level, father's education level, family income and whether the teachers' perceptions differentiate from gender, seniority, mother's education level, father's education level, the last school graduated from.

The scope of the research consists of 152 English teachers who work in 69 public elementary schools in Malatya in the academic year 2006-2007 and 7946 eighth grade students in these schools. The Questionnaire on Teacher Interaction was applied to 126 English teachers and 1390 students who are the sampling of the research .

The statistical tests were applied oriented relationships and the differentiations between classes of independent variables. For this purpose, in the normal, One-Way ANOVA; in paired comparisons independent T Test was used. Where the variances are not homogeneous, Kruskal Wallis-H and Mann Whitney-U tests was used. Besides, to specify the relationship between the perception of teachers and students the analyse of Pearson Product Moment Correlation was used.

At the end of the study which aims to investigate eighth grade students' perceptions of their English teachers' interpersonal behaviors and teachers' own perceptions about themselves, When the independent variables are looked in generally the results can be summed up like these:

- The students' perceptions related to the teachers' communication skills in the classroom vary in many sub-dimensions. Because of the variance in the gender,

the female students have evaluated their teachers more positively. When the parents' variance is looked at; the better education the mothers have, the more negatively the students have evaluated their teachers.

- When the teachers' perceptions is looked at; teachers' gender, seniority and the last school they have graduated, there haven't been many differences.
- When the teacher and the student perceptions are compared, the teachers generally evaluate their own behaviour more positively than the students do.

Based on the findings obtained with the research, some recommendations directed to the pragmatists and researchers are like that:

- In order to provide the English teachers notice the positive and negative aspects about their own communication skills, in-service training programs, which includes the issue of effective communication and perception, should be organized.
- Conferences and seminars about effective communication and perception may be given to the students by the experts.
- It would be useful that especially the lessons which focus on classroom communication, take place among the compulsory lesson in the programs of faculties of education.
- To improve the teacher-students communication, the number of the parents meetings hold in each term, should be increased and these meetings should be done as special interviews with the attendance of students, parents and teachers.
- The concept of freedom should be explained well, it should be expressed that freedom is unlimited and if necessary, the limits of it should be determined by the attendancy of the students.

- By considering the out of class communication effects the communication inside the class, at the corridors, in the garden in other words everywhere and everytime, teachers should be encouraged to improve their communication with the students.
- To improve the communication in the classroom, it should be provided for the teachers to have an information about the family structure of the students.

Key words: Class Management, classroom interaction, English teacher's interpersonal behavior.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İTHAF	I
ONAY	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
SUMMARY	VII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar	XIV
ŞEKİLLER	XVIII
GRAFİKLER	XIX

BÖLÜM

I GİRİŞ

1. Problem Durumu.....	1
1.1 Örgüt ve Yönetim.....	1
1.2 Eğitimin işlevi ve Okul.....	3
1.3 İletişim Süreci.....	4
1.3.1 Kaynak.....	7
1.3.2 Mesaj.....	8
1.3.3 Kanal.....	8
1.3.4 Alıcı.....	8

BÖLÜM	Sayfa
I GİRİŞ	
1.3.5 Eylem.....	9
1.3.6 Geribildirim.....	9
1.3.7 Gürültü.....	9
1.4 İletişim Tipleri.....	10
1.5 İletişim Kurma Yolları.....	10
1.5.1 Sözlü İletişim.....	11
1.5.2 Sözsüz İletişim.....	11
1.6 Sınıf Yönetimi Tanımı ve Önemi.....	13
1.6.1 Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	15
1.6.2 Sınıf İklimi.....	17
1.7 Sınıf İçi Etkileşim ve İletişim Süreci.....	19
1.7.1 İletişim Türleri.....	28
1.7.1.1 Sözlü iletişim.....	28
1.7.1.2 Sözsüz İletişim.....	33
1.8 Etkili Sınıf Yönetimi ve Sınıf İçi İletişim İçin Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	37
1.9 Leary'nin İletişim Modeli	43
1.10 İletişimi Zorlaştıran Etkenler.....	55
2. Problem Cümlesi.....	59
3. Alt Problemler.....	59
4. Sayılılar	60
5. Sınırlılıklar.....	61
6. Tanımlar	61
7. Kısaltmalar	62

BÖLÜM	Sayfa
II İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1 Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar.....	63
2.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	73
III YÖNTEM	
3.1 Araştırmanın Modeli	82
3.2 Evren	83
3.3 Örneklem	83
3.4 Veri Toplama Yöntemi ve Aracı	95
3.5 Verilerin Çözümlemesi	98
IV BULGULAR VE YORUM	
4. Bulgular ve Yorum	101
V SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1 Sonuçlar.....	152
5.1.1 Öğretmen Görüşlerinin Analizine Dayalı Olarak Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	152
5.1.1.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	153
5.1.1.2 Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	153
5.1.1.3 Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	154
5.1.1.4 Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	154
5.1.1.5 En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Sonuçlar...	154
5.1.2 Öğrenci Görüşlerinin Analizine Dayalı Olarak Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	154
5.1.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	155
5.1.2.2 Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	156

BÖLÜM	Sayfa
5.1.2.3 Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	156
5.1.2.4 Ailenin Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Sonuçlar	156
5.1.3 Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analizine Dayalı Olarak Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	157
5.2 Öneriler.....	158
5.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler	158
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler	159
KAYNAKÇA	160
EKLER	168
EK-1	169
EK-2	171
EK-3	173
EK-4	175
EK-5	176
EK-6	186

TABLÖLAR

No	Sayfa
1. ÖEÖ'nün Boyutlarının Tanımlanması ve Her bir Boyut İçin Davranış Örnekleri	46
2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	85
3. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Değişkenine ilişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	87
4. Öğretmen Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	88
5. Öğretmen Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	89
6. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	90
7. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	91
8. Öğrenci Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	92
9. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	93
10. Öğrenci Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	95
11. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerine Ait Sekiz Boyut ve Bu Boyutlarda Yer Alan Madde Numaraları....	97
12. Deneklerin Katılma Derecelerine Göre Belirlenen Düzeyler.....	98
13. Öğretmenlerin ÖEÖ Alt Boyutlarına Ait Değerler.....	101
14. Öğretmen Görüşlerinin, Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	102

No	Sayfa
15. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerileri Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	103
16. Öğretmen Görüşlerinin, Yardımsever/Cana yakın Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	105
17. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Yardımsever/Cana yakın Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	106
18. Öğretmen Görüşlerinin, Anlayışlı Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	108
19. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Anlayışlı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	109
20. Öğretmen Görüşlerinin, Özgürlükçü Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	111
21. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Özgürlükçü Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	111
22. Öğretmen Görüşlerinin, Kararsız Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	114
23. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Kararsız Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	114
24. Öğretmen Görüşlerinin , Memnun Olmayan Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	116
25. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Memnun Olmayan Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları	117
26. Öğretmen Görüşlerinin, Uyarıcı Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	119
27. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Uyarıcı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	119
28. Öğretmen Görüşlerinin, Sert Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	121

No	Sayfa
29. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Sert Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	122
30. Öğrencilerin ÖEÖ Alt Boyutlarına Ait Değerler.....	125
31. Öğrenci Görüşlerinin, Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	126
32. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları..	126
33. Öğrenci Görüşlerinin, Yardımsever/Cana yakın Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	128
34. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Yardımsever/Cana yakın Olma Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	129
35. Öğrenci Görüşlerinin, Anlayışlı Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	131
36. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Anlayışlı Olma Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	132
37. Öğrenci Görüşlerinin , Özgürlükçü Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	134
38. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Özgürlükçü Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	135
39. Öğrenci Görüşlerinin, Kararsız Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	137
40. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Kararsız Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	137
41. Öğrenci Görüşlerinin, Memnun Olmayan Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	139
42. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Memnun Olmayan Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	140
43. Öğrenci Görüşlerinin, Uyarıcı Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	142

No	Sayfa
44. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Uyarıcı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları...	143
45. Öğrenci Görüşlerinin, Sert Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	144
46. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Sert Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları.....	145
47. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Öğretmen-Öğrenci Değişkenine İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	147
48. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarını Değerlendirmede Öğretmen Ve Öğrencilerin Verdikleri Puanlar Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	150

ŞEKİLLER

No:	Sayfa
1. İletişim Süreci.....	6
2. Mesaj ile Alıcı Arasındaki İlişki	7
3. İletişim Kurma Yolları.....	10
4. Sınıf İçi Etkileşim ve İletişim Süreci.....	22
5. Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Yönü.....	26
6. Öğrenci Davranışları İle Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki	27
7. Etkili İletişim İçin Sesin Kullanılması	29
8. Öğrencinin Derse Katılmasında Öğretmenin Rolü.....	32
9. Öğretimsel Ortamlardaki Beden Dili Örnekleri.....	37
10. Çocuğun Gelişimini Etkileyen Çeşitli Faktörler	38
11. Leary'nin İletişim Modeli	44
12. Kişiler arası Öğretmen Davranışı	45
13. Öğretmen Davranış Profilleri.....	47
14. Emir Veren.....	48
15. Otoriter.....	49
16. Hoşgörülü / Otoriter.....	49
17. Hoşgörülü.....	50
18. Kararsız / Hoşgörülü.....	50
19. Kararsız / Sinirli.....	51
20. Baskıcı.....	52
21. Yetersiz (Drudging).....	52
22. Öğrencilere Göre Kişiler Arası İlişkilerde Tercih Edilen Profiller.....	53

GRAFİKLER

No	Sayfa
1. Evren ve Örneklemdaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	85
2. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Dağılımı.....	86
3. Öğretmen Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	87
4. Öğretmen Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	88
5. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	89
6. Evren ve Örneklemdaki Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	91
7. Öğrenci Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	92
8. Öğrenci Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	93
9. Öğrenci Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Dağılımı	94
10. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerileri Profili.....	153
11. Öğrencilerin Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerine Bakış Profili.....	155

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu ve araştırma konusu hakkında bilgi verilmekte, problem cümlesi, alt problemler açıklanmakta, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1. Problem Durumu

Bu başlık altında örgüt ve yönetim kavramları, eğitimin ve okulun işlevleri, iletişim süreci, iletişim türleri, sınıf yönetimi ve sınıf yönetiminin önemi, sınıf içi iletişim ve etkileşim süreci, etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin sahip olması gereken özellikler, Leary'nin iletişim modeli, iletişimi zorlaştıran etkenler yer almaktadır.

1.1 Örgüt ve Yönetim

Örgüt bir yapıdır ve yönetimin tümü ise bu yapıyı işleten bir süreçtir. Örgütün amaç, yapı, süreç ve iklim olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2002:19). Örgütte gerekli girdilerin sağlanması, örgütsel amacın gerçekleşmesinin ön koşuludur. Amaç gerçekleşirken örgüt içi ilişkiler dokusu yeterli doygunluk düzeyinde değilse, örgütsel amaç istenilen düzeyde gerçekleşmeyebilir (Celep, 2002:71). Örgütün yapı boyutu anatomiyi, yani karar verme işlemlerinin dağılımı, fizyolojiyi, yani üyelerin kararları etkileme yolları, hiyerarşiyi yani rol ve statü gibi kavramları içerir (Bursalıoğlu, 2002:21). Süreç ise olgu yoluyla bir durumdan bir duruma geçmeyi, bir oluşumu anlatan bir kavramdır. Örgüt de sürekli yaşayarak bir durumdan başka bir duruma geçmektedir (Başaran, 1996:15). Örgütün iklim boyutu, kişiler ve gruplar arası ilişkileri içerir.

Örgütün içinde bulunduğu ortam kişilerin davranışlarını, iletişim öğelerini etkiler. Bu boyutun öğelerinden biri olan kişilerarası ilişkiler önemlidir çünkü örgütün amacına ulaşması, üyelerin bir biri ile olan ilişkilerini anlamış ve benimsemiş olmasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2002:25).

Örgütün temel öğeleri; ortak bir amaç, bunu gerçekleştirmeye istekli bireyler ve iletişimdir. Aslında örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür. Planlı biçimde koordine edilmiş güç ve eylemler bir örgütü meydana getirir. Örgütün amaçları önceden kararlaştırılır. Örgüt bir iletişim ağı gibi düşünülebilir. Sistemli bir iletişim olmadan verimli bir koordinasyon sağlanamaz (Bursalıoğlu, 2002:15). Örgütün varlığını sürdürebilmesi için en önemli faktörlerden biri iletişimdir. Hiçbir örgüt iletişim olmadan, yani üyeler arası anlam aktarımı olmadan var olamaz (Robbins, 1991:141). Örgüt insan ilişkilerinin oluşturduğu bir ağıdır (Başaran, 1998:97). İletişimin yeterli olduğu bir örgütte, amaçlar doğru anlaşılmalıdır ve üyeler bu amacı gerçekleştirmek için eşgüdümlü olarak davranmaktadırlar (Aydın, 1998:150). Yani birbirlerinin planlanmış davranışlarından haberdardırlar (Demirtaş ve Güneş, 2002:57). Karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim de örgüt açısından o kadar önemlidir (Bursalıoğlu, 2002:109).

Bir toplumu oluşturan tüm bireylerin yaşamlarının büyük bir kısmı örgütlerde geçmekte ya da bireyler örgütlerden etkilenmektedirler. Örgütü harekete geçirecek olan yönetimdir. Bu anlamda yönetim örgüt amaçlarının gerçekleşmesine ilişkin eylemler bütünüdür (Dağlı, 2000:22). Yönetim örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütte bulunan madde ve insan kaynaklarını kullanır ve kontrol eder yani gerekli araçları sağlar (Bursalıoğlu, 2002:15). Yönetimde insan ilişkileri, iş görenleri örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve iş görenlerin gereksinimlerini karşılamak için takım çalışması yapmaya güdüler. İnsan ilişkileri, insan insana, yetişkin yetişkine, eşduyumu, hoşgörüyü, ilgiyi, dostluğu, “biz” olmayı, güveni, saydamlığı, adaleti gerektiren karşılıklı bir etkileşimdir (Başaran, 1998:11).

Yönetim yeterliği, yönetim kavram ve kuramlarında, yönetim teknolojisinde ve insan ilişkilerinde bilgili, becerili olmayı ve olumlu tutum göstermeyi gerektirir (Başaran, 1998:85). Yönetimde yöneticilerin yeterlik alanlarının oranlarını Davis (1972) şöyle belirtmiştir; kavram ve kuramlar %5, insan ilişkileri %50, yönetim teknolojisi ve teknikler %45 dir (Akt: Başaran, 1998:96, 97).

1.2 Eğitimin İşlevi ve Okul

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresindeki kişilere ihtiyaç duyar ve onlarla etkileşim halindedir. Büyüdükçe etkileşimde bulunduğu insanlar ve çevresi artar, doğuştan getirdiği niteliklerle diğerleriyle etkileşerek zaman içinde toplumun kabul ettiği değer sistemini öğrenerek yetişkinliğe hazırlanır. İnsanın toplumsallaşmasında ve öğrenmesinde iletişimin önemi büyüktür. Bu aşamaya gelmede görev üstlenen kurumlar ise aile, okul ve çeşitli topluluklardır. Çocuğun ilk toplumsallaşmaya başladığı yer ailesi sonra okuludur (Bilen, 2004: 26; Hoşgörür, 2002:70).

Eğitimin birçok işlevi vardır. En önemlilerinden biri, bireyin kişiliğini olumlu yönde etkilemektir (Varış, 1998:160). Okul bireyin davranışlarını eğitimin amaçları doğrultusunda değiştirmek için kurulmuş özel bir kurumdur. Okul, toplumun istemlerine uygun bir çevredir, farklı koşullarda yaşayan öğrencilere farklı olmayan bir öğrenme ortamı oluşturur. Eğitim hizmeti vermek için yetiştirilmiş profesyonel meslek elemanları ile okuldaki davranış değiştirme süreci planlı ve programlı olarak yürütülür. Okulun bu işlevleri yerine getirebilmesi ancak okulun amaçlarını gerçekleştiren, öğrenci gereksinimlerini karşılayan, bir fiziksel yapı, nitelikli öğrenme, okul-veli-öğretmen-öğrenci arasındaki nitelikli iletişim sonunda oluşan olumlu okul iklimiyle gerçekleşebilir (Varış, 1998:167-168).

Devletin ve toplumun okuldan beklediği şeyler vardır. Devlet, makro düzeydeki insan gücü ihtiyaçlarının karşılanmasını, sahip olduğu sistemin sürekliliğini sağlayacak değerlerin kazandırılmasını ve korunmasını okullardan bekler. Yine aynı şekilde toplum

da hayata yeni başlayan üyeleri olarak gördüğü çocukların, okullar tarafından sosyalleşmesini ve kültürlenmesini bekler (Erdoğan, 2001:15).

Okul örgütünde ilişkiler; okul yönetimi ile öğretmenler, öğretmenler ile öğrenciler ve öğretmenler arası ilişkiler olarak belirtilebilir. Okul içindeki bu ilişkiler birbirinden bağımsız düşünülemez (Celep, 2002:71). Eğitim örgütlerinin hem yapısında hem de ikliminde kişilerarası ilişkiler yani iletişim önemli rol oynar (Bursalıoğlu, 2002:29).

1.3 İletişim Süreci

İnsanlar hayatları boyunca kendileriyle ve çevredekilerle etkileşim ve iletişim halindedir (Çetinkanat, 1996:18). İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir (Zıllıoğlu, 1996:1). 1972 yılında E.X Carl Larson tarafından iletişimle ilgili yapılan bir araştırmada iletişime ilişkin 126 değişik tanımın yapıldığı saptanmıştır ve bugün bu tanımlar 200'ü geçmektedir (Akt: Kaşıkçı, 2004:21).

Communication kelimesi Latince de “Communicare” “Paylaşmak” fiilinden gelmektedir (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:8). Genel anlamda iletişim, ortak bir hedefe varmaktır (Özen, 2001:95). İletişimle ilgili ortak bir tanım yapılmadığı görülmektedir. Bir görüşe göre iletişim, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için aralarında oluşturdukları bir haber alış verişidir. İnsan ilişkilerini düzenleyen çok önemli bir süreç ve insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutudur (Bilen, 2004:39). Diğer bir görüş ise iletişimi kişilerin birbirlerine bilinçli ya da bilinçsiz olarak iletmek istedikleri duygu ve düşünceleri aktardıkları bir süreç olarak tanımlamıştır (Baltaş ve Baltaş, 2003:26). Aydın ise iletişimi bireyler arası etkileşim ve anlamların ortak kılınması süreci olarak tanımlamıştır (Aydın, 1998:14-15). Dökmen ise iletişimi, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır (Dökmen, 2002:19).

İletişim, sadece anlamların iletilmesini değil anlaşılmasını da gerektirir (Robbins, 1991:141). Toplumsal ilişkiler iletişim, işbirliği ve yarışma gibi etkileşim örüntülerinden

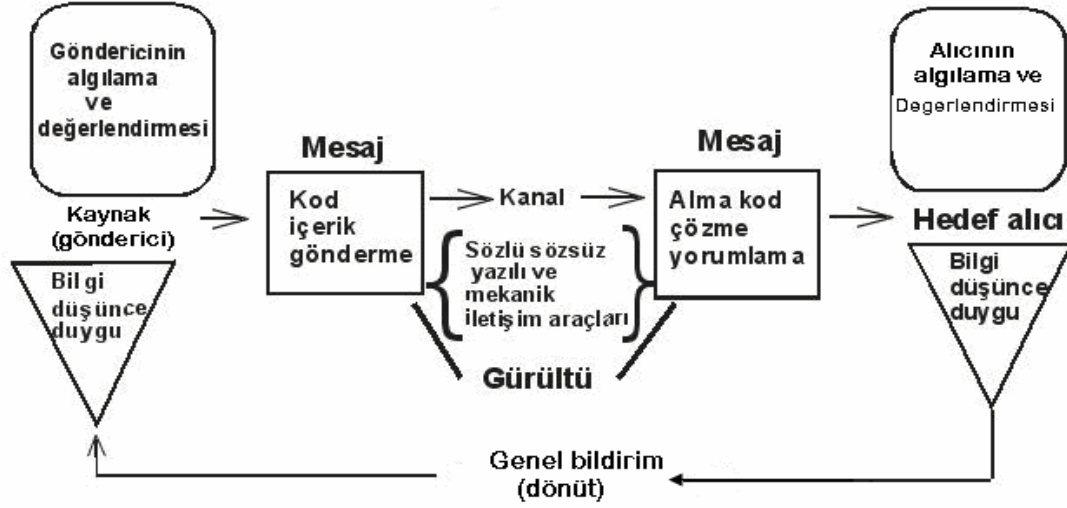
meydana gelir. İnsanlar bir arada bulduklarında etkileşim kaçınılmazdır (Aydın, 1998:197). İletişim, insan yaşamının tüm etkinlikleri ile ilgilidir, her zaman her yerde vardır (Zıllıoğlu, 1996:21). İletişim, insanın kültürel çevresi ile ilişkilerine göre değişip gelişirken insanı da değiştiren bir süreçtir (Zıllıoğlu, 1996:94). İletişimin amacı çevre üzerinde etkin olmak, başkalarında davranış ve tutum geliştirmektir (Zıllıoğlu, 1996:13). Hem kişisel hem de toplumsal bir süreçtir. Yani iki kişiyi ilişki içine sokan psikolojik bir süreçtir. İletişim konusunda teknik bilgiler ve beceriler gerekir fakat bunlar da yeterli değildir. Bunun yanında gönül zenginliği, sevgi, anlayış ve hoşgörü olmalıdır (Cüceloğlu, 1994:13, 15).

Gürgen'e (1997) göre iletişimin bilgi sağlama, ikna etme, etkileme, emredici, öğretici ve birleştirici olma gibi birçok işlevi bulunmaktadır (Akt. Demir, 2003:137, 138). İletişimin işlevleri, psikolojik ve toplumsal işlevler olarak sınıflandırılabilir. Haberdar etme, eşgüdüm, kuşaklar arası aktarma ve eğlence toplumsal işlevleriyken, ben merkezli, araçsal, oyun ve benliğin geliştirilmesi ise psikolojik işlevlerdir (Zıllıoğlu, 1996:89). Diğer insanlarla sağlıklı, sağlam ilişkiler kurabilmek, kişinin kendisine olan saygısının artmasında ve diğer insanlarla ilişkilerinin güçlenmesinde yardımcı olur (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:5).

İletişimin en önemli iki özelliği eş zamanlılık ve dinamizmdir. Eş zamanlılık, süreçte kaynağın ve alıcının aynı anda hem kaynak hem alıcı olmasıdır. Dinamizm ise tarafların sürece etkin katılımıdır (Ergin, 1998).

İletişimin gerçekleşmesi için bir dizi davranışın gerçekleşmesi gerekir. Bunun için iletişim bir süreçtir (Hoşgörür, 2002:70). İletişim başlamadan önce bir amaç olmalıdır. İletişim bir kaynak ve alıcı arasında geçer, mesaj kodlanır ve bir ortam aracılığıyla gönderilir. Alıcı mesajı tercüme eder ve sonuç anlamların bir kişiden başka birine aktarılması şeklinde ifade edilir (Robbins, 1991:141-142). İletişimin kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt olmak üzere beş ögesi bulunmaktadır (Bkz. Şekil 1).

Şekil 1. İletişim Süreci



Kaynak: Çetinkanat, 1996:19, Hoşgörür, 2002:72.

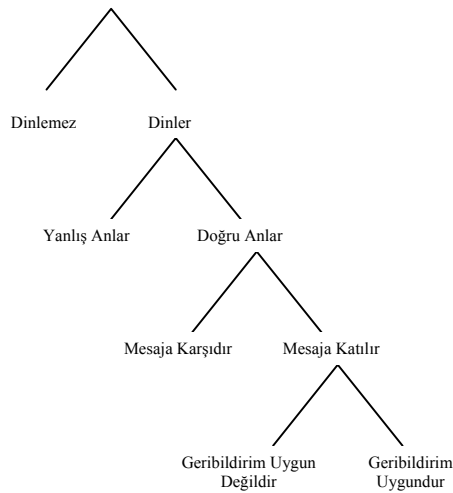
İnsanlar arasında ister yüz yüze ister aracılı bir iletişim olsun her durumda da mesajı oluşturup aktaran bir verici taraf ve mesajı alan bir alıcı taraf vardır (Zıllıoğlu, 1996:97). İletişimde kişilerarası etkileşimi sağlamak ve amacı gerçekleştirmek için gönderilen anlamın yanıtının alınması gerekir. Kişilerarası iletişimde amaç karşıdaki kişiyi etkilemektir (Başaran, 1996:63, 64).

Başarılı bir iletişimin ön koşulu kişilerarasında sağlanan amaç birliğidir. Mesajın amacı belli olursa alıcıya daha kolay ulaşarak amacı gerçekleştirmede daha iyi sonuç alınır. Bir diğer önemli nokta, mesajın gideceği kişiyi tanımaktır. Böyle olursa kişinin, kişilik yapısına uygun bilgi ve gönderme yönteminin belirlenmesi daha kolay olur. İletişim sürekli, sabırlı ve karşılıklı olursa ilişkiler olumlu ve dengeli olur (Bilen, 2004:40).

1.3.1 Kaynak

Kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği anlamlı mesajını simgeler aracılığıyla gönderen kişidir (Zıllıoğlu, 1996:98). Davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir (Özen, 2001:96). İletişimin başarısında hem gönderici hem de alıcının iletişim bakımından yeterlilikleri, iletişim konusundaki tutumları ve istekleri önemlidir (Hoşgörür, 2002:71). Vericinin birçok özelliği iletişimin niteliğini etkiler. Vericinin bilgi açısından güvenilir olması, anlatım gücünün yüksek olması, gerekmektedir. Vericinin her türlü tepkiye karşı hoşgörülü olması gerekir (Başaran, 1996:64, 65). İletişim sürecinde kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu amaçla bakıldığında iletişimin başarısı, ulaştırması istenilen amacın gerçekleşme düzeyiyle ilgilidir. Kaynağın mesajı alıcıya iyi anlatmasındaki başarısını, kaynağın alıcı ve ileteceği konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri etkiler (Ergin ve Birol, 2000:30, 46). Kişi, kendisine gönderilen mesajı dinlemeyebilir, dinleyebilir, mesajı doğru ya da yanlış anlayabilir, mesaja karşı olabilir ya da mesajı destekleyebilir (Dökmen, 2002:80, Bkz. Şekil 2).

Şekil 2. Mesaj ile Alıcı Arasındaki İlişki



Kaynak:Dökmen, 2002:80.

1.3.2 Mesaj

Mesaj, diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır (Çetinkanat, 1996:18). Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur (şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001:105). Sözsüz iletiler, eylemler, konuşmalar, yazışmalar olmak üzere birçok ileti çeşidi vardır. Sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha az zaman alır, sınıftaki öğrenim bunun en güzel örneğidir (Başaran, 1996:66).

Gönderilen iletinin de sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Hangi türde olursa olsun mesajın dili çok önemlidir, alıcı tarafından anlaşılabilir olması gerekir ve aynı zamanda içerik alıcının eğitim düzeyine uygun olmalıdır (şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001:105). İletinin öncelikle anlamlı olması gerekir. Kişilerarası iletişimde meydana gelen sorunların ilk nedeni anlam uzlaşmazlığıdır (Zıllıoğlu, 1996:99-100). İletişimin olabilmesi için sadece mesaj alış verişi yani çift yönlülük yetmez. Aynı zamanda alınan ve verilen mesajların birbiriyle ilişkili olması gerekir (Cüceloğlu, 1994:69).

1.3.3 Kanal

Mesajın alıcıya gittiği yoldur (şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001:105). Yüz yüze iletişim taşıyıcı kullanılmadan yapıldığı için en etkili olanıdır (Başaran, 1996:67). İletişimin gerçekeşebilmesi ve etkili olması mesajın gönderilebilmesine, algılanabilmesine ve kanal seçimine bağlıdır (Zıllıoğlu, 1996:115-117).

1.3.4 Alıcı

Kaynağın bir amacı gerçekeştirmek için mesaj gönderdiği kişidir (Başaran, 1996:68). İletişim sürecinde istenen tepkiyi vermesi beklenenler süreçte alıcı rolünü üstlenenlerdir (Ergin, 1998:195). Alıcı olmadan iletişim tamamlanamaz (şimşek, Akgemci ve Çelik, 200:106). Alıcının mantık yürütme ve dinleme yeteneği, bilgi düzeyi,

kişisel geçmişi ve tutumları gibi birçok özelliği mesajı alma yeteneğini etkiler (Robbins, 1991:143). Alıcının anlayacağı bir mesaj gönderilmek isteniyorsa onun geçmiş yaşantısı, eğitim düzeyi, dile hâkimiyeti, yeteneği, tutumu bilinerek bunlarla tutarlı mesajlar gönderilmelidir (Bilen, 2004:43).

1.3.5 Eylem

Alıcının, vericinin beklediği davranışı yapmasıdır. Alıcıyı etkilemenin yanında istenilen eylemi yaptırmak da yönetsel iletişimin amacıdır. Eylemin yapılabilmesi için alıcının da mesajı iyi anlaması ve gereken yeterliliğe sahip olması, yetkili kılınması, sorumlu tutulması ve desteklenmesi gerekmektedir (Başaran, 1996:69).

1.3.6 Geribildirim

Verici, aldığı mesajı cevaplandırmak için, gönderici olarak bir mesaj hazırlayıp bunu kanal aracılığıyla eski vericiye gönderir (İlgar, 1996:45). Kaynağın gönderdiği mesaja karşılık alıcının gönderdiği cevaba geribildirim denir (Özen, 2001:100). Geribildirim, gönderilen mesajın amacına ne kadar uyduğunun ve ne kadar başarılı olduğunun bilinmesi açısından önemlidir (Robbins, 1991:144). Çünkü mesajın gönderilmesi, bu mesajın alıcı tarafından doğru algılanacağı ve istenen tepkinin gösterileceği anlamına gelmez (Ergin, 1998: 202). Geribildirim konuşmacı tarafından alındığında göndermek istediği mesajın, açıklanması, düzenlenmesi için kullanılabilir (Moore, 2001:173).

1.3.7 Gürültü

Kaynağın gönderdiği mesajla hedefin aldığı mesaj arasında fark varsa buna gürültü denir (Cüceloğlu, 1994:74). Kaynağın gönderdiği ve hedefin aldığı mesajı etkileyebilecek her türlü engel gürültüdür. Gönderilen ve alınan mesaj arasında bir fark varsa bu gürültüden kaynaklanabilir. Fiziksel ya da psikolojik olabilir. Örneğin; şiddetli ses, aşırı ya da yetersiz aydınlatma, yanlış zamanlama fiziksel gürültüye örnek

verilebilir. Ön yargılarımız, dinleyip anlamamak, değerlendirme yapmak gibi tutumlarımız ise psikolojik gürültüdür (Çetinkanat, 1996:19).

1.4 İletişim Tipleri

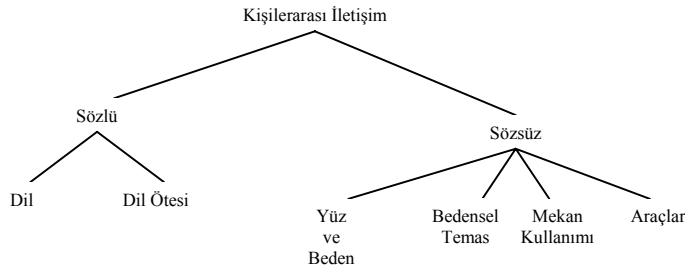
Formal ve informal olmak üzere iki çeşit iletişim tipi bulunmaktadır. Formal iletişim, sistemi amaca hizmet etmeli, iyi düzenlenmeli, fikirlerin serbestçe gideceği yere gitmesine olanak vermelidir. Her üyenin hem kaynak hem alıcı olmasına olanak vermelidir ve informal iletişimle desteklenmelidir (Aydın, 1998:151).

İnformal iletişim sistemi, daha çok bireysel amaçlara yöneliktir. Eğitim örgütlerinde yapısı bakımından informal iletişim önemli bir yere sahiptir, insan ilişkilerini, birlik ve beraberliği geliştirir (Bursalıoğlu, 2002:114).

1.5 İletişim Kurma Yolları

Bu sınıflamada kişilerarası iletişim, sözlü ve sözsüz olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Bu bölümlerden her biri kendi arasında alt bölümlere bölünmüştür (Bkz. Şekil 3). Sözlü ve sözsüz iletişimler, niyet edilerek ya da niyet edilmeden gerçekleşebilir (Dökmen, 1994:26-27).

Şekil 3. İletişim Kurma Yolları



Kaynak: Dökmen, 1994:27.

1.5.1 Sözlü İletişim

Mesajları göndermenin en temel yoludur, hızlı ve geribildirimlidir ama bozulma olasılığı vardır (Robbins, 1991:144). Sözlü iletişim kişinin davranışlarını, düşüncelerini değiştirmede etkilidir (İlgar, 1996:46). Sözlü iletişimdeki en önemli sembollerden biri dildir. Dilin ya da sözcüklerin iletişimde oldukça önemli yeri vardır. Sözcüklerin iyi seçilerek, anlam kaymasına neden olunmaması iletişimi kolaylaştırır (Bilen, 2004:43).

1.5.2 Sözsüz İletişim

Sözcüklere verdiğimiz vurgular, yüz ifadeleri, beden hareketleri, kaynak ile alıcı arasındaki fiziksel mesafe sözsüz iletişimi oluşturmaktadır (Robbins, 1991:146). Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemli iken dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” yani sesin tonu, hızı, şiddeti önemlidir. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. İnsanlar bu ifadeler yoluyla birbirlerine birtakım anlamlar iletirler. Örneğin başı “evet- hayır” anlamında sallamak, kaşları kaldırarak “hayır”, dudakları büzerek “belki” demek bunlardan bazılarıdır (Dökmen, 1994:27-28).

Sözsüz iletişim, iletişim araştırmalarının daima en ilginç alanlarından biri olmuştur çünkü genellikle bilinçdışı düzeydeki davranışlara anlam kazandırır (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:148). Sözsüz davranışlar istemli ya da istemsiz gönderilen sinyallerdir. Bu iletilerin iletişim olabilmesi için bir kişi tarafından alınması ve buna bir tepki verilmesi gerekir. Sözsüz iletişim duyguları iletmenin öncelikli yoludur, belirsizdir birçok anlam ifade edebilir (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:150-153). Sözsüz iletişimin, iletişim yokluğunu olanaksız kılma, duygu ve coşkuları etkin biçimde dile getirme, kişilerarasındaki ilişkileri tanımlama, sözlü iletişimin içeriği ile ilgili bilgi verme gibi bazı özellikleri vardır (Zıllıoğlu, 1996:179).

Konuşulan ve yazılan dil yanında jestler, mimikler, giyim kuşam, zaman ve mekân düzenleme, ileti taşıyan ve belirleyen diğer iletişim biçimleridir (Zıllıoğlu, 1996:8). Beden dilinin iletişimdeki önemi Profesör Albert Mehrabian tarafından

söylediklerimiz %7, nasıl söylediğimiz %38, beden dili %55 şeklinde belirtilmiştir (Akt: Thomson, 2003:126). Beden dili, jestler ve mimiklerden oluşur. Mimik, diğer bir ifadeyle yüz ifadesi, yüz kaslarının bir anlamı ifade eden ya da bir anlam yaratmak için kullanımudur. Jestler ise baş, el-kol, ayak-bacak hareketleri yani bedenün tümünün kullanımudur (Zıllıoğlu, 1996:191).

Darwin çalışmaları sonucunda yüz ifadelerinin genetik olarak aktarıldığını ve bu yüzden evrensel olduğunu ortaya çıkarmıştır (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:153). Gözlerimizle bir iletişimi başlatıp bitirebiliriz. Göz bebeklerin büyümüş olması karşıdaki kişinin sizi dikkatle ve ilgiyle dinlediğine işarettir (Kaşıkçı, 2004:40-41).

Kişilerarası mesafe yani mekân, iletişimde genelde çok örtülü biçimde etkili olduğundan önemi ve iletişimsel değeri genelde fark edilmez. Aslında iletişim ortamının temel etkenlerindendir (Zıllıoğlu, 1996:205). Edward T. Hall (1968) kişilerarasında bırakılan mesafenin gönderdiğiniz sesli mesajı ve iletişimin karakterini etkilediğini belirtmiştir. Mahrem alanda (15-45 cm) ses tonu yumuşaktır, çoğu mesaj dokunarak, dinleyerek, duyarak verilir. Kişisel alanda (46 cm, 1,2 m) kişisel konularda düşük sesle konuşulur. Sosyal alanda (1,2-3 m) genel toplumsal konular paylaşılır, yüksek ses kullanılır. Toplumsal alanda (3,6 m) genelde bir gruba hitap edilir çok yüksek ses kullanılır (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:166).

Sözsüz iletişim, örneğin, olumlu bir söz söylerken gülümsemek ya da olumsuz bir şey söylerken gülümsemek gibi sözlü iletişimi destekleyebileceği gibi sözlü iletişime ters de düşebilir (Zabel ve Zabel, 1996:37-38).

Beden dilini anlamak ve geliştirmek için çaba göstermeliyiz. Çünkü kendimizi ifade etmeyi kolaylaştırır, karşımızdaki insanı daha kolay anlamamızı sağlar, konuşmaya bütünlük katar, kendimizin ve ilişkide olduğumuz insanların iç dünyalarını anlamada önemli ipuçları verir (Kaşıkçı, 2004:18).

1.6 Sınıf Yönetimi Tanımı ve Önemi

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmeleri için, insan, para, araç ve gereçlerin en etkili ve verimli bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim yönetimi, bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır (İlgar, 1996:10).

Eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağı sınıf yönetimidir (Başar, 2005:6). Eğitim ve okul yönetiminin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Çalık, 2005:3). Sınıf, okul sisteminin en kritik, en işlevsel, en küçük fakat en önemli ögesidir çünkü eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamına yakın bölümü sınıfta geçer. Sınıf ortamı eğitimin hedeflerine ulaşmasında önemli bir yoldur. Eğitim sistemine gelen bir öğrencinin öğretimin amaçları doğrultusunda şekillendirildiği, yani istedik davranış değişikliklerinin kazandırıldığı ve bir üst düzey için gerekli davranışlarla donatıldığı sistem ögesi sınıftır. Sınıf ortamı değişik hazır bulunuşluk düzeylerine, farklı fiziksel, duyuşsal, davranışsal özelliklere sahip bireylerden meydana gelen çok boyutlu bir yerdir (Tutkun, 2002:242-245).

Öğrencilerin, bireysel özgürlüğe ulaşmış, eleştiren, düşünebilen, yaratıcı, demokratik, verimli, yapıcı, sorun çözme becerisine ve bilimsel düşünme gücüne sahip, kendini ifade edebilen, bireysel özgürlüğe ulaşmış, bireyler olabilmesi, sınıf düzenine sınıf içi iletişime, sınıf içi öğretmen davranışlarına kısacası sınıf yöntemine bağlıdır. Sınıf yönteminin başarılı olabilmesi de iletişim becerilerinin sınıfta etkili kullanılmasıyla mümkündür.

Sınıf yönetimi çeşitli kaynaklarda farklı yazarlarca çeşitli boyutları ele alınarak tanımlanmıştır. Sınıf yönetimi, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesini içermektedir (Gürşümşek, 1999:41). Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori,

model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2001:11-12).

Sınıf yönetimi, sınıf yaşantısının düzenlenmesi, bir orkestra gibi yönetilmesi, müfredatı planlama, kaynakları organize etme, en üst düzeyde etkililik için çevreyi düzenleme, öğrencilerin ilerlemesini gözlemleme, olası problemlerle basa çıkmadır (Lemlech, 1988:3). Sınıf yönetimi, öğrenme ve öğretme için kestirme bir yol ya da bir engel olabilir (Freiberg ve Driscoll, 2000:144). Sınıf yönetimi günlük öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşim sonucu beden dili, sözlü ve sözsüz mesajların kullanılmasıyla gerçekleşir (Zabel ve Zabel, 1996:36).

Sınıf yönetimi, öğretim ve öğrenmenin hedeflere uygun meydana gelmesi için öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından düzenlenmesi kontrol edilmesi, değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür (Erden, 2003:18). Çelik, (2003:2) ise sınıf yönetimini şöyle tanımlamıştır; sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf ortamının sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili kullanılması ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir sınıf ikliminin geliştirilmesi sürecidir. Sınıf yönetimi, olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi ve sınıf ortamını destekleyici koşullarla ilgilidir. İstendik öğrenci davranışlarını oluşturmak, çevrenin bireyin öğrenmesini esas alması ve psikolojik gereksinimlerini karşılaması ile mümkündür (Jones ve Jones, 2001:18).

Sınıf yönetimi kapsamlı bir süreçtir bu yüzden etkili sınıf yönetimi için gerekli bazı bilgi ve beceriler vardır. Öncelikle, öğretmen öğrencilerin davranışlarını bilmelidir ancak bu şekilde öğrenci davranışlarını anlayabilir ve kontrol edebilir. Çünkü öğrencinin kişilik özelliği, aile yapısı, yakın toplumsal çevresi, gelişim özelliği, ihtiyacı sınıf içindeki davranışlarını etkiler. Öğretmen sınıfta öğrencileri için etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmelidir. Bunda öğretmenin öğretmenlik becerileri, öğrencinin güdülenmesi, sınıfın fiziksel koşulları ve sınıf kuralları gibi çeşitli etmenlerin de etkisi vardır. Öğretmen davranış değiştirme yöntem ve tekniklerini bilmelidir. Öğretmen sınıf içinde

olumlu öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi yaratabilmelidir. Çünkü bu öğretimin temelini oluşturmaktadır (Erden, 2003:21-23).

Sınıf yönetimi, pozitif etkileşimi cesaretlendiren, öğretime aktif katılımı sağlayan bir öğrenme ortamı yaratmayı içerir (Burden ve David, 2003:235). Sınıf yönetimi, öğretmenin liderlik rolünün bir parçasıdır. Bu yüzden öğretimin diğer parçalarından ayrı düşünülemez. Şöyle ki, öğretmenler öğretim aktiviteleri için zamanı ayarlarken, sınıf içindeki ortamı nasıl kullanacağını belirlerken sınıf yönetimini etkileyen önemli kararlar almaktadırlar (Arends, 1994:173). Öğrencinin başarı düzeyine katkıda bulunmak isteyen bir öğretmen iletişim dilini iyi kullanmalı, söylemek istediğini açıkça ve kolay anlatabilmeli, öğrenci düzeyine inebilmelidir. Öğrencinin başarılı olması öğretmenin alan bilgisinin yanında sınıf yönetimindeki başarısına da bağlıdır (Başar, 2005:80-81).

1.6.1 Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetiminin boyutları da çeşitli yazarlarca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Başar, (2005:6-7) sınıf yönetiminin boyutlarını şöyle belirtmiştir:

- Sınıf ortamının fiziksel düzeni
- Plan-program etkinlikleri
- Zamanı etkili düzenleme
- Öğrencilerin davranışlarının düzenlenmesi
- Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişki düzeni.

Aydın ise sınıf yönetiminin değişkenlerini; öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak belirtmiştir (Aydın, 2004:16).

Öğretmen öğrencideki potansiyeli ortaya çıkarmak için davranış bilimlerinin verilerinden yararlanır. Bunda başarılı olması ise öğrencilerle nasıl ilişki kurduğuna bağlıdır. Bu ilişkinin sağlıklı ve verimli olması ise, onların birey olarak ihtiyaçlarını,

dürtülerini, isteklerini anlama gücüne bağlıdır (Ergin, 1998:195-196). Sınıf içi olumlu bir etkileşim, öğrencinin derse katılımını sağlama, onları değerli sayma, onların düşüncelerine önem verme, fikirlerini çekinmeden açıklayacakları bir ortam düzenleme gibi davranışlara bağlıdır. Öğretmen bu olumlu etkileşim ortamını oluşturamazsa, sınıf yönetiminde sorunlar yaşar ve bu sorunların giderilmesi için sık sık cezaya başvurabilir bu da öğrenci başarısızlığını arttırır (Tutkun, 2002:247).

Öğretmenlerin ilk amacı; öğrencilerle olumlu, arkadaşça, destekleyici ilişkiler kurabilmek olmalıdır. Bu amaç çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir ama en önemlisi öğrencilerle okulun ilk günlerinde oluşturulacak olumlu ilişkilerdir. Çünkü ilk izlenim çok önemlidir. Bu yüzden öğretmenler ilk gün öğrencilerde uyandırdıkları izlenime çok dikkat etmelidirler (Spaulding, 1992:65-66). Etkileşimin ilk basamağı tanışma olduğu için, öğretmenin öğrenciye ilk günlerde ismi ile seslenebilmesi öğrenciye verdiği değeri göstermesi açısından oldukça önemlidir (Başar, 2005:68-69). Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine isimleriyle hitap etmesinden hoşlanırlar. Eğer ismi bilinmiyorsa “Bana ismini söyler misin?” diye sorulması ve tekrar edilerek konuşulması öğrencilerin öğretmene daha çok saygı duymasını sağlayacaktır. Çünkü isimleriyle hitap etme onlara öğretmen için önemli olduklarını bilmelerine yardım eder (Prusak, Vincent ve Pangrazi, 2005:24).

Sınıf yönetiminin bir boyutu olan sınıf içi iletişim sayesinde öğrenciye, eğitim durumları ile kazandırılması amaçlanan hedef davranışlar kazandırılır. Sınıf yönetimi, iletişim ve etkileşim süreçlerinin etkili olarak düzenlenmesini ve uygulanmasını gerektirir (Tutkun, 2002:245-247). Sınıfta iletişim olmadan öğretmen ve öğrenciler eğitsel amaçlara ulaşmak için bilgi ve yaşantılarını paylaşamazlar (Başar, 2005:80). Sınıfta yapılacakların bir listesinin olması, öğretmenin öğrencilerle iletişimi için bir şeylerin olduğunu gösterir ama bu tek başına yeterli değildir. Bu plan bir etkileşim ortamı içinde gerçekleştirilmelidir. Etkileşim olmadan sadece eylemle iletişim gerçekleşemez. Taraflar karşılıklı etkileşim halindeyse etkili iletişimle öğrenme gerçekleşir (Thomas, 1987:10-11). Sınıf içinde iyi bir yapının oluşturulması ancak öğrenciler ve gruplar arasındaki iletişimin iyi olmasıyla mümkün olabilir ve

geliştirilebilir. İletişim, sınıfı birbirine bağlayan bir unsurdur, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesinde yönetsel bir araç olarak kabul edilir (Erdoğan, 2001:81).

1.6.2 Sınıf iklimi

Eğitim ortamı, sınıfın fiziksel düzenlemesi, etkili eğitim planı, öğretmen ve öğrenci davranış örüntülerinin birleşimi ile oluşur (Başar, 2005:12). Eğitim etkinliklerinden istenen verimin elde edilebilmesi ancak olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması ve sınıfın iyi yönetilmesi ile mümkündür (Tekışık, 2003:1). Öğretmen iletişim becerisi, iyi bir öğretmen öğrenci ilişkisi oluşturmada ve sürdürmede kritik bir faktördür. İyi iletişim genellikle sıcak, olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasına yardım eder (Edwards, 2000:320). Şüphesiz tüm öğretmenler öğrencilerin yüksek düzeyde motive olmalarını, başarılarının üst düzeylerde olmasını, sınıfa istekli gelmelerini ve öğrenmelerini isterler. Bunun olabilmesi öğrenciler için istekli bir öğretim ortamının oluşturulabilmesine bağlıdır (Sztejnberg, Brok ve Hurek, 2004:32).

Sınıf ortamı, öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinlenme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen öğrenci etkileşiminden oluşur (Erden, 1998:75). Öğretmenin sınıfta görevini etkin biçimde yapması, kendinin ve öğrencilerin buldukları ortamın olumlu özelliklere sahip olmasına bağlıdır. Bu yalnızca fiziksel ortamın iyi olmasına değil aynı zamanda psikolojik ortamın da uyumlu ve olumlu olmasıdır. Bunun gerçekleşmesi de olumlu öğretmen- öğrenci etkileşimine bağlıdır (Erden, 2003:94). Sınıf iklimini etkileyen etmenlerin başında öğretmen ve öğrenci gelmektedir. Öğretmen, öğrencilere iletişim yeterliği kazandırmaya çalışarak sınıfta daha nitelikli bir etkileşim ortamı oluşturabilir. Öğretmen bunu sağlarken dile özen göstermeli, öğrenciyi önemsemeli, sabırlı olmalı, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam hazırlamalıdır (Dönmez, 2005:63).

Sınıf iklimi, öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen, duygu, tutum, değer ve ilişki içeren, öğrenme, benlik kavramı ve eğitim programının hedeflere ulaşmasını etkileyen atmosferdir. Olumlu bir sınıf ortamında sıcak, destekleyici, mutluluk verici bir hava vardır ve sevgi, saygı duyguları gelişmiştir. Oysa bunun tersi olan olumsuz bir sınıf ortamında ise düzensiz, soğuk, tehlikeli bir hava vardır, öğrenciler böyle bir ortamda stres ve korku yaşar, okul ve öğretmenlerden nefret edebilirler (Varış, 1998:169-170). Öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerde sergilediği tutumlar cinsiyet, tecrübe gibi faktörlerin de etkisiyle çok çeşitlidir. Kimi sınıflar disiplinli bir öğretim ortamı gerektirirken, kimi sınıflarda öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ve yaratıcı olabilecekleri bir ortam gereklidir (Petegem, Creemers, Rossel ve Aelterman, 2005:34).

Olumlu ilişkiler, insanların birbiri ile iletişim kurabildiği durumların gelişmesine yardımcı olur. Öğretmenler için bunu yapabilmek, öğrencilere nasıl hitap ettikleri, onlara nasıl soru sordukları, davranışlara nasıl tepki verdikleriyle ilgilidir. İyi bir öğretmen sınıf ikliminde oluşan bir probleme büyümeden engel olabilir (Smith ve Laslett, 1993:8, 9).

Moss'a (1979) göre de sınıf ikliminin önemli bir boyutu öğrenci ve öğretmen ilişkisidir. Moss sınıf atmosferini kişisel gelişim, amaçlara uyma, sistemin sürekliliği ve gelişimi, sınıf içindeki ilişkiler şeklinde ele almıştır (Akt: Petegem, Creemers, Rossel ve Aelterman, 2005:35). Sınıf içindeki ilişkilerde karşılıklı bir etkileşim ve iletişim ortamı doğmaktadır. Eğer bu döngü düzenli ve olumlu olursa iyi bir sınıf iklimi yaratmaya yardımcı olur (Petegem, Creemers, Rossel ve Aelterman, 2005:35). Öğretmenin iletişimi, nasıl öğrencinin motivasyonunu ve öğrenmesini etkiliyorsa, öğrenci iletişimi de öğretmenin kişisel faydasını ve iş tatminini etkiler (Mottet, Bebe, Raffeld ve Medlock, 2004:160). Öğrencinin özellikleri ve başarısı öğretmenin beklentisini etkilerken, öğretmenin beklentileri de öğrenci davranışlarını ve başarısını etkilemektedir. Öğretmen beklentisi ile öğrenci davranışı arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Öğretmenlerin, başarılı öğrencilerden beklentileri ve onlara karşı tutum ve davranışları ile düşük başarı gösteren öğrencilere karşı tutum ve davranışları büyük ölçüde farklılık gösterir (Jones ve Jones, 2001:95-96).

Olumlu bir sınıf iklimi yaratılırsa bunun sonucunda, demokratik bir sınıf ortamı, öğrenci merkezli öğrenme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, gelişen sorumluluk ve özgüven duygusu, bağlılık yani sonuç olarak bireyin çok yönlü gelişimi sağlanabilir (Dönmez, 2005:69-74). Etkili bir iletişimin gerçekleşmesinde önemli etkenlerden biri de demokratik sınıf ortamı ve öğretmenlerde bulunması gereken demokratik davranış biçimidir (Ergin ve Birol, 2000:32). Sınıf içi iletişim öğretmenlerin kişisel niteliklerinden önemli derecede etkilenmektedir. Demokratik öğretmenler öğrenci iletişimine daha fazla önem vererek onlara daha yakın davranırlar. Otokratik öğretmenler ise kendilerini sınıfın tek hakimi görerek öğrencinin tek görevinin sunulan bilgileri tam olarak almak ve sınıf kurallarına uymak olduğunu düşünürler (Öztürk, 2000:623-624).

1.7 Sınıf İçi Etkileşim ve İletişim Süreci

İnsan doğal ve sosyal çevresinde bulunan varlıklar ile sürekli bir etkileşim içerisinde. Eğitimin gerçekleşmesi öğrenmenin gerçekleşmesine, öğrenmenin gerçekleşmesi de bireyin çevresiyle etkileşim halinde olmasına bağlıdır (Kızılkoluk, 2002:7).

Sınıf, fikirlerin, duyguların ve bilgilerin öğretmen ve öğrenciler arasında iletiildiği bir iletişim sistemidir. Sınıfta iletişim denince ilk akla gelen öğretmenin öğrencileriyle nasıl konuştuğu ve yazdığıdır. Öğretmen, açıklama yapar, bilgi verir, yönetir, geribildirim sağlar (Zabel ve Zabel, 1996:37). İyi bir iletişim kurmadan öğretmenin öğrencilerine bilgi aktarması mümkün olabilir ama insana, eğitime, okullara, hayata dair önem verdiği değerleri benimsetmesi mümkün değildir (Özden, 2002:45). Öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliği öğrencilerin akademik başarısı ve olumlu olumsuz davranışları üzerinde etkilidir (Kısaç, 2002:104). Etkili bir iletişimin ön koşulu; etkili konuşma, etkin bir dinleyici olma, öğrencilerle saygı, sevgi ve güvene dayalı ilişkiler kurulabilme, olaylara onların gözünden bakabilmedir (Tutkun, 2002:263).

Öğretmenin kişilerarası iletişim becerisini incelemenin birçok nedeni vardır. Öncelikle, sınıf yönetiminin en önemli parçasıdır ve ister tecrübeli ister tecrübesiz olsun birçok öğretmen bu konuda problemler yaşar, öğretmenin iletişim becerisi öğrencinin başarısı ve konulara motivasyonu ile yakından ilgilidir, sağlıklı bir öğretmen-öğrenci iletişimi öğrencilerin öğretim aktivitelerine katılmalarının ön koşuludur (Den Brok, Levy, Brekelmans ve Wubbels, 2005:21). Öğrencilerin okula, derslere karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri, sınıfta öğrenebilmeleri ve başarılı olabilmeleri öncelikle olumlu sınıf ortamının yaratılmasına bağlıdır. Öğrencinin bu hedeflere ulaşabilmesi ise öğrencinin sınıfta kendini güvende hissetmesine, öğretmenin sunduğu uyarıcılara dikkat etmesine, sınıftaki zamanının çoğunu öğretim etkinlikleriyle harcamasına, dersin kesintisiz olarak sürdürülmesine bağlıdır. Bunların yerine getirilmesinde şüphesiz ki öğretmene de büyük görevler düşmektedir. Öğretmen bunları ancak öğrencisiyle sağlıklı iletişim kurarak halledebilir (Erden, 2003:16). Eğitimde iletişim, öğretmenin gönderdiği anlamla öğrenciyi etkilemesi ve öğrencinin öğretmeni yanıtlamasını içeren bir etkileşimdir (Başaran, 1996:228).

İletişim hem interaktif hem dinamiktir. İnteraktiftir (etkileşim) çünkü en az iki insanın bilgi alışverişi yapmasını gerektirir. Öğrenciler anlamadığı sürece öğretmenin yaptığı hiçbir sunumun hiçbir anlatımın önemi yoktur. Dinamiktir çünkü öğretmen ve öğrenciler iletişimin değişen doğasına ayak uydururlar (Zabel ve Zabel, 1996:38).

Sınıf içindeki, iletişim öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Bunun olabilmesi içinde öğrenci katılımı önemli bir yer tutmaktadır (Ergin ve Birol, 2000:32). Öğretmenin öğrenciyle kurduğu iletişim direkt öğretim için ayrılan zamanda gerçekleşir. Öğrenme ve öğretim ortamının oluşabilmesi de etkili iletişimin kurulmasına bağlıdır (Çelik, 2003:132). Öğretmen öğrencileriyle olumlu ve etkili ilişkilerini geliştirirken, öğrencileri tanımaya çalışmalı, öğrencilerle olan ilişkileri gözden geçirmeli, öğrencilerle yakın ilişkiler kurmalı ve kişisel yaklaşımlar için fırsatlar yaratmalıdır. Öğretmen eğitim ve öğretimin kalitesini arttırabilmek için öğrencilerin hayatını etkileyen sosyal ve çevresel faktörleri bilmelidir. Öğrenciler, genellikle kendilerini tanıyan öğretmenlerini kendilerine daha yakın hissederler.

Öğretmen, öğrencilerle ilişkilerini gözden geçirirken öğrencilere hangi sıklıkla övgü ve yergilerde bulunduğunu, öğrencilerden beklentilerinin neler olduğunu belirlemelidir (Jones ve Jones, 2001:112-113).

Sınıfta öğretmen ve öğrencilerin ilettikleri sözlü ve sözsüz mesajların ancak doğru algılanmasıyla öğretmen ve öğrenciler kendilerini iyi ifade edebilirler ve birbirlerini anlayabilirler (Tekişik, 2003:1-6). Öğretmen öğrenci ilişkilerinin düzeyi ne olursa olsun öğretmenler değişik iletişim becerilerinden yararlanabilmelidirler (Çelik, 2003:126). Sınıfta öğretmenin iletişim kurma amacı kasıtlı olarak sosyal ve fiziksel çevresini etkilemektir. Öğretmen iletişim becerisini arttırmak için öğretme-öğrenme süreci öncesinde şu soruları yanıtlamalıdır: “Göndereceğim mesaj sonunda ne olmasını bekliyorum?”, “Çevremi etkileme anlamında ne başarmak istiyorum?”, “Gireceğim iletişim sonunda öğrencilerin neyi başarmalarını ne yapmalarını istiyorum?”, “Psikolojik olarak öğrencilerimde hangi etkiyi oluşturmak ve onlarda hangi tepkiyi oluşturmak istiyorum?” (Ergin, 1998:227).

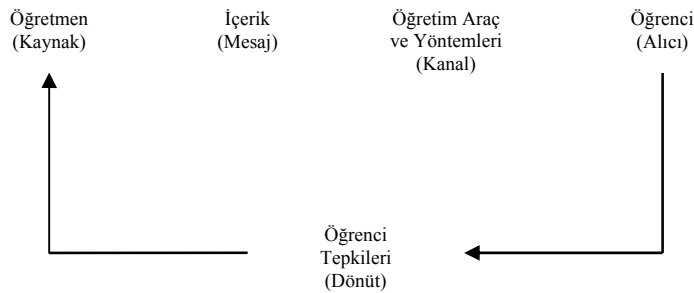
Booth-Butterfield’ye (1992) göre sınıfta iletişim bilgilendirmek, anlatmak ve diğerlerini etkilemek gibi önemli fonksiyonları yerine getirmek için yapılır. Bu birbiriyle alakalı üç fonksiyon, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişki kurması, onları bilgilendirmesi, derse katılmalarını sağlaması, dersin amaçlarını gerçekleştirmesi için kişilerarası iletişimi gerektirir (Akt: Turman ve Schrodt, 2006:265).

İletişim bir amaç için gerçekleştirilir, daima birine mesaj iletmek için bir neden vardır. Sınıftaki bu amaç öğrenmedir. İnsanlarla ilişkiler kurma ve sürdürme ihtiyacı da bir amaçtır (Thomas, 1987:14). İletişim, olumlu ve işlevsel bir sınıf ortamının oluşturulmasını sağlayan insan ilişkilerini içerir. Öğretmen ve öğrenci arasında iyi bir iletişim öğrenme için gereklidir (Moore, 2001:62). İletişim sürecinde nasıl ki kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmak ise eğitimde de öğretmenin görevi öğrencilere eğitimin kazandırmayı amaçladığı davranışları kazandırmaktır. İletişim yoksa öğrenme de yoktur (Ergin ve Birol, 2000:30).

Öğrenme ve iletişim arasında karşılıklı bir bağ vardır. Öğrenme sürecinde birey iletişim ve dil becerisini kazanır, geliştirir. Diğer taraftan iletişim becerisi geliştikçe öğrenme süreci hızlanır (Zıllıoğlu, 1996:50-51). Bireyler iletişim sürecine ne kadar etkin bir şekilde katılırlarsa sürecin niteliği de o ölçüde artar. Burada katılımdan kastedilen şey diğer öğelerle etkileşimde olunması ve bir öğrenme çabası sarf edilmesidir. İletişim sürecinde, sürecin niteliğini arttırmada önemli olan öğretmen ve öğrencinin eşit sorumluluğa sahip olmasıdır (Ergin ve Birol, 2000:32, 37). Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilmek onları çeşitli yönleriyle tanımaya bağlıdır. Bu amaçla öğretmen, öğrencilerin düzenlediği etkinliklere ilgi göstermeli, öğrencilerden gelecek bireysel görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırmalı, öğrencilerin iyi ve kötü günlerini bilmeli ve bu gibi durumlarda ona özel davranmalıdır (Erden, 2003:108- 109).

Sınıfta öğretmen mesajını bir kanal aracılığı ile aktarırken, kullandığı araç-gereç, materyal çeşitliliği ölçüsünde mesajı verimli olarak öğrenciye aktarır (Tutkun, 2002:245). Eğitim ortamında iletişim sırasında genelde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir (Bkz. Şekil 4). Öğretmenin yapıdığı konuşmalar, ders kitabı, program içeriği mesaj, öğretim süreçleri veya bu süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleri kanal, öğrenci tepkileri ise dönüttür (Güçlü, 2005:206).

Şekil 4. Sınıf İçi Etkileşim ve İletişim Süreci



Kaynak: Ergin ve Birol, 2000:31.

Öğretmenler genellikle öğrencilere doğru ve yeterli geribildirimler vermezler. Bu konuda yapılan araştırmalar öğretmenlerin olumlu geribildirim daha az verdiği, yaklaşık %11'inin öğrencilere övgü ve takdir içeren geribildirim verdiğini, dörtte birinin ise öğrencilere hiçbir zaman övgü içeren geribildirim vermediklerini göstermiştir (Jones ve Jones, 2001:106-107). Öğretmeni ile olumlu ilişkiler kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını artırırlar (Hoşgörür, 2002:78).

Kaynağın, yoğun ve etkili bir iletişim kurabilmesi, alıcının mümkün olduğu kadar çok duyusuna ulaşabilmesiyle gerçekleşir. Örneğin bir öğretmenin ders anlatırken, dikkati dağılan öğrencisinin omzunu tutması onun derse olan ilgisini artırır (Baltaş ve Baltaş, 2003:27). Vericinin anlamı kodlamasında ilişkinin biçimi, ilişkinin bağlamı, ilişkinin amaçları gibi üç önemli faktör etkilidir. Anlamı kodlama konusunda iletişim içindeki kişilerin temsil ettiği statü, roller ve durum önemli bir işleve sahiptir. İnsan kızgınlığını eşine, amirine ve çocuğuna farklı yansıtır. Yaş, zaman ve yer gibi faktörler de anlamı etkiler. Verici ile alıcının amaç ve ilgileri anlamın kodlanmasını belirleyen temel bir özelliktir (Baltaş ve Baltaş, 2003:29).

Sınıf ortamındaki öğretmen ve öğrenciler sürekli tepki alışverişindedirler. Eğitim ortamında dönüt sadece öğrencilere verilen sınavlara ilişkin değerlendirme olarak algılanmamalıdır. Öğretmen tarafından öğrenciye verilen dönüt, bilgi vermeye yönelik olabileceği gibi güdülemeye yönelik de olabilir. Sınıfta yüz yüze iletişimde bulunan öğretmen ve öğrenciler dönüt vermeyi, soru sorarak, soruları cevaplayarak, anlamadıklarının tekrar edilmesini isteyerek, açıklamalarda bulunarak, jest ve mimiklerini kullanarak gerçekleştirebilirler. Ayrıca sınıfta karşılıklı bir iletişim söz konusu olduğu için öğretmen de gönderdiği mesajlarla ilgili öğrencilerden dönüt almaktadır. Bu dönütler öğretmeni öğrencinin başarılı olup olmadığını, neyi ne kadar öğrendiğini, öğrencilerde istenilen davranışları oluşturabilmek için daha etkili olabilmenin yollarını aramaya iter (Ergin, 1998:207-221).

Öğretmen öğrenci iletişiminde onay verme, tasdik etme önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu süreç öğrencinin kendini değerli hissetmesine, kendinin farkına varıldığını

bilmesine neden olur. Bunun tam tersi tasdik etmeme, onaylamama ise öğrencinin kendini ortamdaki bir nesne gibi algılamasına neden olur (Ellis, 2004:2). Öğretmen, öğrenci çalışmalarının olumlu taraflarını vurgulamalı ve yetersiz yönlerini de belirtmelidir. Bunları yaparken de etkili dönüt verebilmesi için öğretmenin vereceği dönütte öğrencinin göstermesi gereken performansı dikkate alması, verdiği dönüte öğrenciler tarafından gösterilen tepkilere duyarlı olması, dönütü inanç ve içtenlikle vermesi, yapıcı dönütler vermeye özen göstermesi, verdiği dönütlerin anlaşılır olması gereklidir. Öğretmenin vereceği dönüt, öğrencinin performansına ilişkin güçlü ve zayıf noktaları içerir (Ergin, 1998:210-213). Öğretmenler daha fazla olumlu cümleler kurarak bireysel tartışma fırsatları yaratarak öğrenciler için önemli olan etkinliklere katılarak, onları daha fazla tanıyarak öğrencilere ilgi ve yakınlıklarını gösterebilir, onlara olumlu dönütler verebilirler (Jones ve Jones, 2001:89). Schrodt, tarafından yapılan araştırmanın bulguları da öğretmenin olumlu iletişim tarzının, öğrencinin anlamasını kolaylaştırdığı ve öğretmenleriyle daha başarılı iletişim kurmalarına olanak sağladığını göstermiştir (Schrodt, 2003:106-121).

Sınıf içi iletişim sürecinin gerçekleşmesinde göz önüne alınması gereken bazı öğeler vardır. Öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurmasını sağlamaya yardımcı olabilecek bazı ilkeleri Rinne (1997) şöyle belirtmiştir (Akt: Gürşimşek, 1999:43):

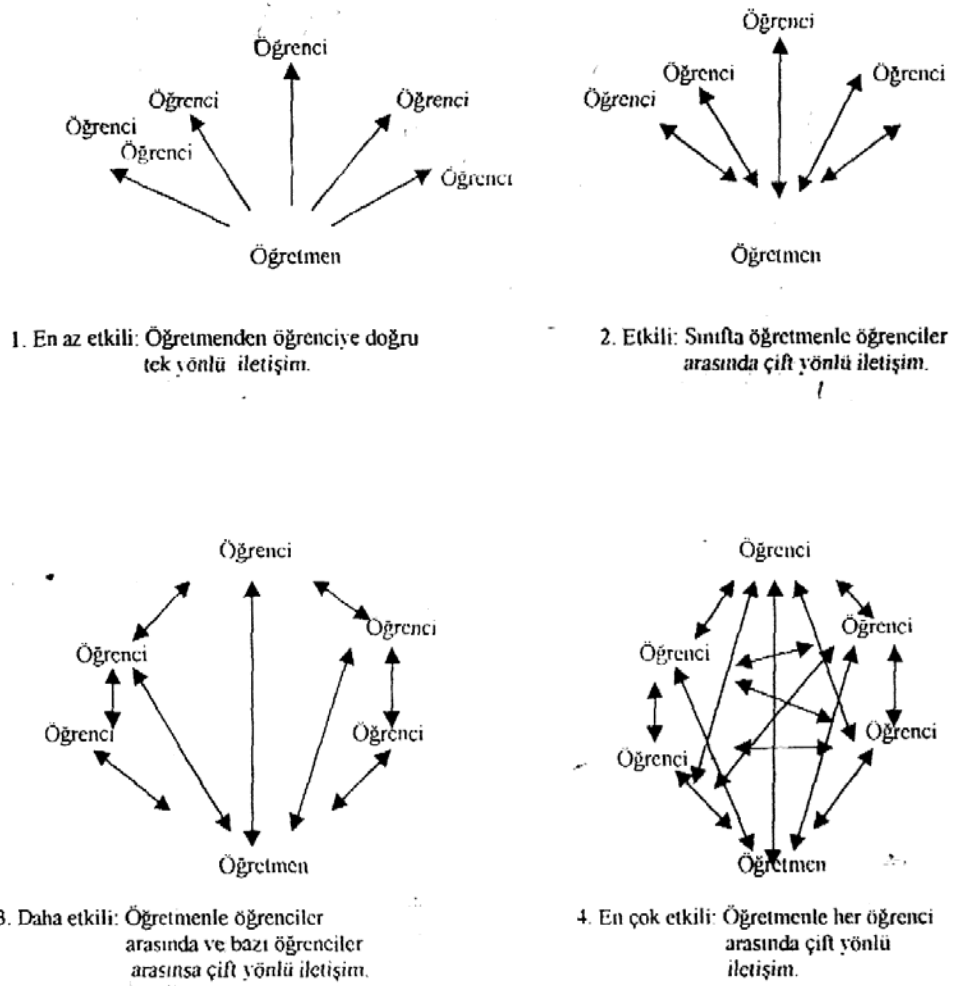
- Yargılayıcı Mesajları Kullanmama: Öğrencinin kabul edilmeyen davranışı ile ilgili mesaj azarlamadan, eleştirmeden, suçlamadan, tehdit etmeden verilmelidir. Yapılanı eleştirmek yerine yapılması beklenen davranışı söylemek daha etkili olacaktır.
- Duyguları Kabul Etme: Öğrencilerin özel koşullarda yaşadığı duyguları onlarla tartışmak yerine anlamaya çalışmalıdır. Örneğin “Hiç arkadaşım yok.” diyen bir öğrenciye “Olur mu hiç, arkadaşların seni seviyor.” demek yerine “Hiçbir gruba ait olmadığımı hissediyorsun öylemi!” gibi bir ifade kullanmak duygusal yakınlaşmayı sağlayabilir.
- Ad Koyma ve Etiketlemeden Kaçınma: “Tembel, dağınık, zeki” gibi tanımlamalardan uzak durulmalıdır. Öğretmen öğrencide gördüğü olumlu ve

olumsuz davranışları, özellikleri açık davranışsal tanımlar olarak belirtmelidir. Örneğin “Ödevin çok baştan savma yapılmış.” demek yerine “Ödevinde çok sayıda yazım hatası ve yanlış bilgiler var.” demek öğrenciye davranışı ile ilgili daha çok bilgi verir.

- Övgüyü Dikkatle Kullanma: Öğretmenlerin çoğu, övgüyü istedik davranışları ortaya çıkarma amacı dışında hatalı olarak kullanmaktadır. Örneğin, ödevinde az hata bulunan bir öğrenciye “Aferin sen iyi bir öğrencisin.” demek, ödevi doğru yapma davranışı ile iyi insan vasıflarının karışmasına neden olabilir.
- İşbirliğini Yüreklendirme: Sınıf içindeki kuralların koyulması ve uygulanmasına kadar her türlü süreçte öğretmen, öğrencileri işbirlikçi çalışmaya özendirmelidir.
- Duygularını Yansıtma: Öğretmen çeşitli durumlarda duygularını beden dilini de kullanarak yansıtmalıdır.

Eğitim ortamında iletişimin başarıya ulaşması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne de bağlıdır. Sınıf içi etkileşim çeşitli şekillerde gerçekleşir (Bkz. Şekil 5). Sınıf yönetiminde tercih edilen iletişim yöntemlerinin başında çift yönlü ve yüz yüze iletişim gelmektedir (Güçlü, 2005:206-207).

Şekil.5: Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Yönü



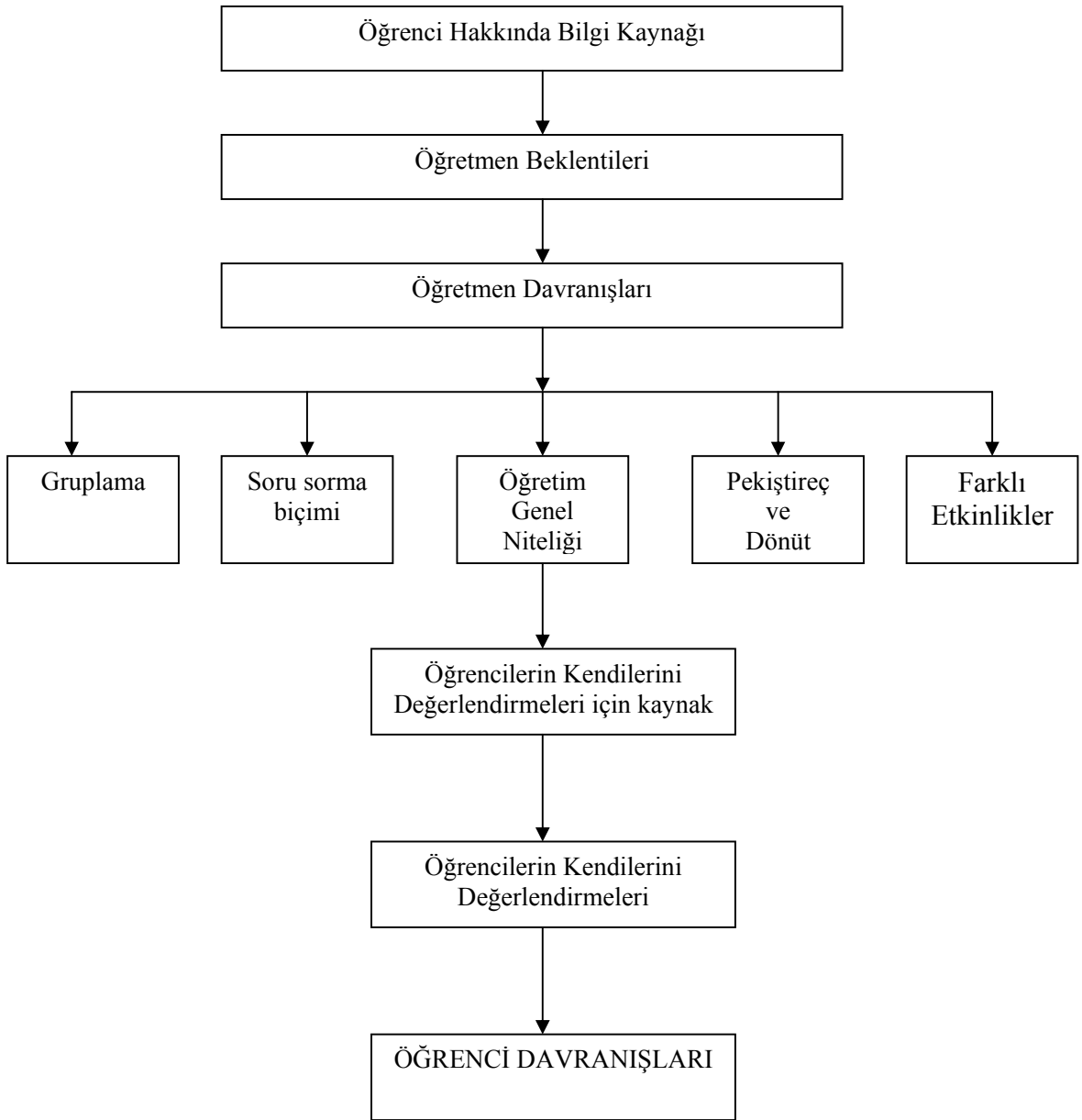
Kaynak: Güçlü, 2005:207-208

Etkili iletişim becerilerini kullanmayan bir öğretmenin iyi, olumlu bir sınıf ortamı yaratma çabalarının hepsi yarım kalır. İletişim becerilerini gönderme ve alma becerileri olarak iki kategoride ele alabiliriz. Biriyle konuşurken kullanılan beceriler gönderme, etkili bir dinleyicinin kullandığı teknikler ise alma becerileri olarak adlandırılır. Gönderme becerileri öğrencileri değiştirmeye ihtiyaç duydukları davranışları göstermeye yöneltmek, öğrencilere akademik performanslarıyla ilgili dönüt

sağlamak, öğrencilere olumlu beklentiler sunmak şeklinde üç bölümde ele alınabilir (Jones ve Jones, 2001:102-104).

Braun (1976) öğrenci öğretmen etkileşimini tanımlarken, öğrenci davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir modelle açıklamıştır (Bkz. Şekil 6).

Şekil 6. Öğrenci Davranışları ile Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki



Kaynak: Braun,1976, Akt: Erden, 2003:101.

Bu modele göre; öğrencinin sınıf içinde dersi dinleme, sorulara cevap verme, ödev yapma, soru sorma, dersle ilgilenmeme, hayal kurma gibi davranışları öğretmenin öğrenciler hakkında bilgi edinmesini sağlar, bunlara dayalı olarak öğrenciler hakkında beklenti oluşturur. Örneğin ödevlerini yapan, dersi dinleyen bir öğrenci, öğretmeni tarafından çalışkan olarak algılanırken ve başarılı olması beklenirken tam tersi bir durumda ise öğrenci tembel olarak algılandığı için başarısız olması beklenir. Öğretmenin beklentileri davranışlarına yansır. Öğrencileri kendi algısına göre gruplara ayırır, beklentilerine uygun sorular sorar ve dönüt verir, öğretimin niteliğini beklentilerine uygun düzenler (Akt: Erden, 2003:99).

1.7.1 İletişim Türleri

İletişim türleri sözlü ve sözsüz iletişim olarak iki şekilde ele alınabilir.

1.7.1.1 Sözlü iletişim

Sınıfta iletişimin sağlıklı gerçekleşmesi için öğretmen ve öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri gerekir. Konuşma, duygu, düşünce ve dileklerin görsel ve işitsel öğeler aracılığıyla karşıdaki kişiye aktarılmasıdır. Öğretmenin kullandığı etkili iletişim aracı sesidir (Celep, 2002:134). İletişimde öğretmenin ses tonu da ne söylediği kadar önemlidir. Sesi ne rahatsız edecek kadar yüksek ne de duyulamayacak kadar alçak olmalıdır. Konuşma esnasında sırtı öğrenciye dönük olmamalıdır. Yani neyin nasıl söyleneceği önemlidir (Başar, 2005:80-81). Ses tonu konuşmacıyla ilgili duygular, inançlar, ön yargılar, eğitim düzeyi gibi birçok şeyi açığa çıkarır (Moore, 2001:162). Etkili iletişimde sesin kullanılmasında önerilen ve kaçınılması gereken bazı davranışlar bulunmaktadır (Bkz. Şekil 7).

Şekil 7. Etkili İletişim İçin Sesin Kullanılması

Önerilenler	Kaçınılması Gerekenler
<ul style="list-style-type: none"> • Ne söylemeniz gerektiği konusunda düşününüz, bunu dile getirmek için uygun bir yol bulunuz ve mesajı güvenle iletiniz. Mesajların anlamlı boyutlarını vurgulayınız. • Sesinizin tonunu, vurgusunu değiştiriniz • Sesinizi her öğrencinin duymasını sağlayınız. Boğazınızın temiz ve rahat olmasına dikkat ediniz • Dikkatli konuşunuz • Belli aralarla sesinizi dinlendiriniz, sözel olmayan iletişim kullanınız • Mesajları kısa tutunuz ve ana noktaları vurgulayınız • Sesinizi zarar verici etkilerden koruyunuz • Rahat olunuz, iletişimden zevk alınız • Öğrencilerden sınıf etkileşimlerine katkıda bulunmalarını isteyiniz 	<ul style="list-style-type: none"> • Resmiyetten kaçınınız • Monotonluktan kaçınınız • Gevelemeyiniz • Sesin uzun süreli kullanılmasını gerektiren yöntemlerden kaçınınız • Monologlara girmeyiniz • Bağırmanız. Sürekli olarak düşük ya da yüksek ses tonu kullanmayınız • Sigara içmeyiniz • Kişisel gerginliklere yol açabilecek durumlardan kaçınınız • Bütün sorumluluğu üzerinizde toplamayınız

Kaynak: Cole ve Chan,1994:51-52, Akt: Gözütok, 2004:182.

İletişimin beklide en önemli yanı konuştuğın kişinin özelliklerini ve kapasitesini açıkça bilmektir. Çünkü bunun bilinmesi kullanılacak kelimeleri, ses tonunu, konuşmanın uzunluğunu belirler (Prusak, Vincent ve Pangrazi, 2005:22) Açık, anlaşılır, yalın, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun bir dil kullanılmalıdır (Sönmez, 2003:139). Öğretmen ana dilini çok iyi bilmelidir. İlkokulda 2-3 dk, ortaokulda 3-4 dk, lisede 4-5 dk, üniversitede 6-7 dakikadan fazla sürekli konuşulmamalıdır (Sönmez, 1991:143).

Konuşma karşılıklı bir eylemdir. Epiktetos'un dediği gibi "Bir güzel söz söyleme sanatı varsa bir de güzel dinleme ve anlama sanatı vardır." (Kaya, 2001:15). Gerçek bir iletişim konuşma kadar dinlemeyi de gerektirir (Moore, 2001:62). Etkili dinleyici olma da iletişimde oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler kendilerini dikkatle dinleyen öğretmene saygı duyarlar (Gözütok, 2004:181). İletişimde empatik ve değerlendirici olmayan dinleme önemlidir. Bu beceri kullanılarak, öğrenciler gerçek duygularını saklamanın neden olduğu kaygı ve gerginliği daha az yaşar. Duygularının öğretmence kabul edilebilir olduğunu öğrenir böylece öğrenciler kendilerini daha fazla kabul görmüş

hissederler. Öğretmen düşünce ve duygularını açıkça ifade edip bunu iletinin içeriğine uygun şekilde yansıttığından, öğrenciler kendi düşünce ve duygularını olumsuz davranışlarla ifade etmekten kaçınır. Yargılayıcı olmayan dinleme için iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Birincisi; dinleyici karşısındakine bakarak konuşmacının cümlesini kabul eder “mm”, “hı hı”, ”anladım” gibi sözel tepkiler vererek konuşmanın sürmesini sağlar ama bazen bu etkisiz olabilir çünkü çocuklar genellikle basit kelimelerden daha fazlasını duymak isterler. İkincisi dinlerken aktif dinleme ve yansıtmanın yapıldığı dinleme şeklidir. Yansıtma konuşmacının dinlediğini bilmesine izin verir. Konuşmacının sözlerini toparlayarak düşüncelerini açığa çıkarmasına yardım edebilir (Jones ve Jones, 2001:110-111).

İyi bir dinleyici, iletişim kurduğu kişinin yalnız söylediklerini değil yüzü, eli, kolu ve bedeniyle yaptıklarını da “duyar” çünkü sözsüz mesajlar kullanılarak da iletişim kurulur (Cüceloğlu, 1994:33). Dinleme becerisini kullanmanın esas amacı öğrencilerin ilgilerini, gereksinimlerini ve isteklerini ifade etmelerine yardım etmektir (Celep, 2002:135). Aktif dinlemenin en belirgin özelliği, bilinçli bir biçimde ve sürekli olarak geri iletimin kullanılmasıdır (Cüceloğlu, 1994:176). Aktif dinleme olmazsa öğrenci sadece öğretmenin kendini dinlediğini bilir ama aktif dinleme, daha fazla etkileşimi ve öğretmenin öğrenciyi dinlediğini belirten ipuçlarını göndermesini gerektirir (Perrot, 1984:96-97). Dinleme becerisi, etkili şekilde kullanılırsa öğrencilerin kendilerini önemli, kabul edilmiş ve saygın hissetmelerini sağlar. Bu becerinin kullanılmasının amacı öğrencilerin ihtiyaçlarını isteklerini ve gerçek sorunlarını açıklamalarına yardımcı olmaktır (Erden, 2003:107). İletişimin istenilen sonuca ulaşmasındaki çaba ve sorumluluk konuşan ile dinleyen arasındaki ortaklaşa bir temele dayanır (Kaya, 2001:16).

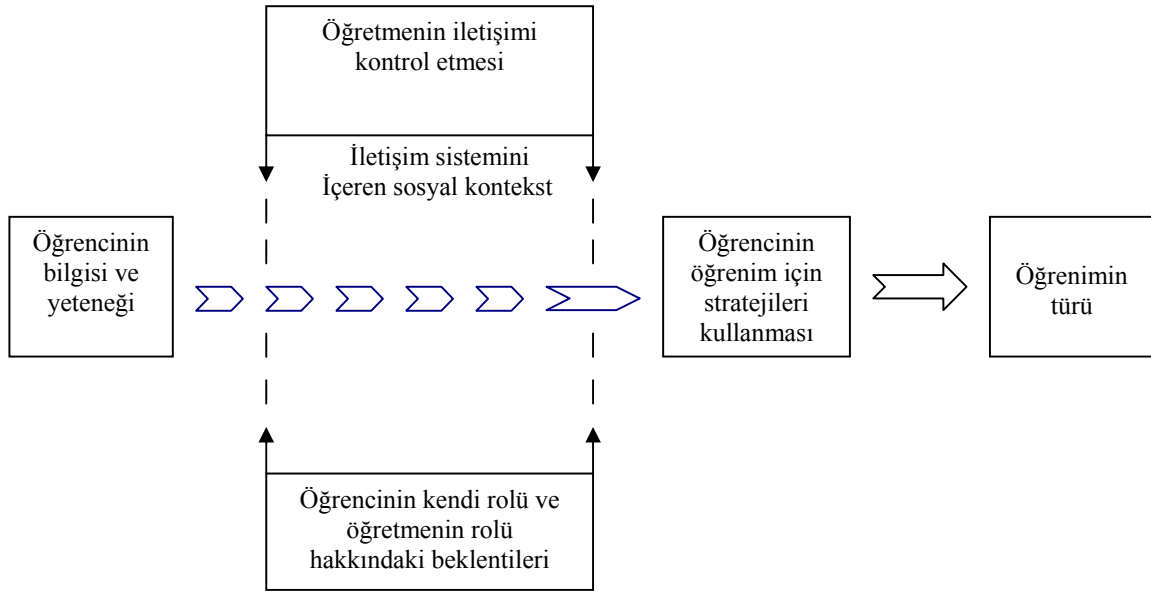
Öğretmen, öğrenci konuşurken onu dinlemeye, onun söylediklerini ve duygularını anlamaya hazır olmalıdır, bunun için öğrencinin sözü kesilmemelidir (Özen, 2001:103). Eğitim ortamında empati (duygudaşlık) yeteneği önemlidir. Öğretmen öğrencinin nasıl hissettiğini anlayabilmeli, çocuğun dünyasını onun bakış açısından görebilmelidir (Walker ve Thomas, 1999:56). Empati, birinin bize ne anlattığını

dinlerken ona nasıl göründüğünü anlamak, onun için ne anlama geldiğini bilmek, onun duygusal olarak ne hissettiğini hissetmek yani birisini anlama değil, birisiyle birlikte anlamadır (Çetinkanat, 1996:19). Empati, bir kimseyi daha iyi anlayabilmek için onun kişiliğinde kendi kişiliğini görme yeteneğidir. Karşımızdakinin, konuşmadan da ne demek istediğini, beklentilerini anlayabilmemizi kolaylaştırır (Bilen, 2004:110). Bu iletişim becerisi, öğrencinin bakış açısını tanımayı, kabul etmeyi gerektirir. Öğretmen ve öğrenci arasında açık bir iletişim kurulmasına, sorunların kolay anlaşılmasına ve sorunlara karşılıklı çözüm yolları bulunmasına yardımcı olur (Çelik, 2003:133). Öğretmenler bireyleri yani öğrencileri anlayabildikleri ölçüde ilerleme sağlayabilirler (Kohn, 2003:28).

Öğretmenin farklı görüşlere karşı hoşgörülü olması ve bu konuda öğrencilere örnek olması gerekir. Hoşgörünün bulunmadığı ortamda öğrenciler kendilerini rahat ifade edemezler. Sabırsız öğretmen davranışı da sınıfta gergin ve olumsuz bir ortam yaratır. Öğretmenin, kendini ve öğrencilerini geliştirebilmesi açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olmasına bağlıdır. Ancak böyle olursa empati yapabilir, yeniliklere açık olan bir öğretmen mesleğinde de daha başarılı olur (Erden, 1998:39-42).

Öğrenme ortamı durağan değildir. Öğretmen ve öğrenci tarafından şekillenir (Turanlı, 1999:170-172). Öğrencinin derse katılmasındaki öğretmenin rolünü Barnes aşağıdaki şekilde belirlemiştir (Bkz. Şekil 8).

Şekil 8. Öğrencinin Derse Katılmasında Öğretmenin Rolü



Kaynak: Barnes, 1992:32.

Öğretmenin her dersteki soruları, ses tonu, mimikleri, duruşu, öğrencilerden aldığı cevaplara verdiği tepkiler yani davranışlarının tümü öğrencinin derse katılımını etkiler. Soldaki kutu öğrencinin derse ilişkin bilgisini gösterir. Ama şeklin ortasında gösterildiği gibi, öğrencinin bu bilgilerini ortaya koyması sınıftaki iletişim ortamına bağlıdır. Dolayısıyla öğrencinin bildikleri ya bu sistemin doğru çalışmasıyla engellenmeden uygulama şansı yakalar ya da engellenir. İletişim sistemi sadece öğretmenin sınıftaki ilişkileri nasıl düzenlediği ile ilgili değildir aynı zamanda öğrencilerin, öğretmenin yaptıklarına nasıl tepki verdikleri de önemlidir. Çift yönlü bir süreçtir. Bir öğrencinin derse katılımı yalnızca onun karakteristik özelliğinden -yani kendine güveni, zekâsı gibi- değil, öğretmenin onu, onun öğretmenini anlama isteğinden de etkilenir (Barnes, 1992:32, 33).

Öğrenciler öğretmenden aldıkları geribildirime göre tepkide bulunurlar. Geribildirim sağlayarak öğretmenler öğrencinin öğrenmesine de katkı sağlarlar.

Geribildirim, öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülür çünkü bunun sayesinde öğrenciler yaptıkları şeylerin kayda değer olup olmadığını öğrenme imkânına kavuşur ve çalışmalarının sonucu hakkında bilgi edinmiş olurlar (Turanlı, 1999:170-172). Geribildirim kalitesi, iletişimin hem devamını hem de yönünü belirler. Vericiyi tam olarak dinlemek, anlamaya hazır olmak, kelimelerin içeriğine ve aktarılan duygulara açık olmak, kelimelerin sözlük anlamı dışında vericideki anlamını tanımayı istemek, kodlanan ve kodu açılan mesajın anlam bütünlüğünü kontrol etmek, esas konuyu kaçırmadan özetlemeler yapmak, ön yargıyla iletişimi kesmemek, farklı insanların bakış açılarından bakabilmeyi başarmak, önce anlaşılan noktalar sonra fikir birliği olmayan konular üzerinde durmak, fikir birliğinin olmadığı konuları görüşürken kelimelerin seçimine ve beden kullanımına dikkat etmek, karar anında bile iletişime son vermeden doğru dinlemek geribildirimde yer alması gereken bazı özelliklerdir (Baltaş ve Baltaş, 2003:31, 32).

Smith ve King tarafından yapılan öğrencilerin geribildirimde gösterdikleri duyarlılığı araştıran araştırmada, iletişim kursuna devam eden öğrencilerin ve olumlu geribildirim alan öğrencilerin daha olumlu tepkiler verdikleri ve hedeflenen davranışlarda performanslarının arttığı gözlenmiştir. Olumsuz geribildirimde ise olumsuz tepkiler alınmış, geribildirim bir ceza olarak görülmüş ve olumsuz geribildirim davranışı değiştirmede, düzeltmede işe yaramadığı görülmüştür (Smith ve King, 2004).

1.7.1.2 Sözsüz İletişim

Öğretmen öğrenci ilişkisini belirleyen en önemli etmenler öğretmenin sözel olmayan davranışları ve öğrenci özellikleridir. Öğretmenin sınıf içerisinde durduğu alan, vücudunun duruş biçimi, ellerini kullanışı öğrenciye pek çok mesaj verir. Örneğin, elini önünde kavuşturarak ders anlatan bir öğretmen, iletişime kapalı olduğunu gösterir, dik duran bir öğretmen kendine güvendiğini gösterir, sınıfta sadece tahta ile masa arasında dersini geçiren bir öğretmen öğrencileriyle iletişimini de güçleştirir. Olumlu bir sınıf ortamı için öğrenciler arasında dolaşılmalı, olumsuz davranış sergileyen öğrencinin

yanına gidilip, olumsuz davranış sergileyen öğrenci sessizce uyarılmalı, öğrencilerin defterleri ve yaptıkları davranışlar kontrol edilmeli, vücut diliyle öğrencilere açık olduğu gösterilmelidir (Erden, 2003:94-95).

Sözsüz iletişim, birçok gizli mesaj içerir. Bir kişi sessiz, aktif olmayan bir kişilik gösterip planlanan veya planlanmayan mesajlar gönderebilir. Bu nedenle öğretmen hem kendi bedensel tepkilerini planlı ve kasıtlı kullanabilmeli hem de öğrencilerin davranışlarıyla ilgili mesajları onların bedensel tepkilerinden çıkarabilmelidir (Çalışkan ve Karadağ, 2006:27). Sözsüz iletişim etkilidir. Özellikle duyguları daha etkili ve dolaysız şekilde ifade etme olanağı sağlar, duyguları belirtir, belirsizdir yani yoruma açıktır, çift anlamlı iletişim olanağı yaratır. Çoğu kez kişinin sözlü ve sözsüz mesajları farklı anlamlar vurgular, sinirli olan birinin yüz ifadesine, ses tonuna bakıldığında kızgınlık dolu mesajlar gönderdiği halde “Kızgın mısın?” diye sorduğumuzda “Hayır” dese de cevap aslında açıktır (Cüceloğlu, 1994:34-363).

Öğrencilerle iletişimde bulunurken, sözcüklerini daha anlamlı kılmaya çaba gösteren öğretmen sözsüz iletişimin varlığını çok iyi kavramalı ve bunun gücünden yararlanmalıdır (Ergin, 1998:171). Öğretimde verimliliğin sağlanabilmesi için, öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmen bütün davranışlarını sözel olmayan davranışlarıyla destekleyip kuvvetlendirmelidir (Pektaş, 1988:38). Sözsüz iletişim sınıfta oldukça önemlidir. Bir iletişimin yapılandırılmasında ortalama olarak kelimeler %10, ses tonu %30 ve beden dili %60 rol oynar (Baltaş ve Baltaş, 2003:31). Öğretmen ve öğrenciler sözsüz mesaja konuşularak verilen mesajdan daha fazla inanabilirler (Neill, 1991:11). Sınıf yönetiminin ve kurulacak iletişimin etkililiğinde beden dili önemli bir yere sahiptir. Öğretmen öncelikle bedensel olarak enerjik ve dinamik olmalı, beden dilini sınıfın her yerini kontrol edebilecek şekilde kullanmalı, sınıfta istenmeyen davranışlara öncelikle beden diliyle cevap vermelidir. Bir öğrenciyle ilgilenirken aynı zamanda sınıfın diğer üyeleriyle de ilgilenmelidir. Beden dilinin öğretmene güç veren veya öğretmenin gücünü azaltan bir unsur olabileceği unutulmamalıdır (Erdoğan, 2001:88-89).

Yüz kaslarının anlatım amaçlı kullanımı mimikleri; baş, el, kol, ayak, bacak ve beden kullanımı ise jestleri oluşturur. Jest ve mimikleri esas ve ikincil olarak ikiye ayırabiliriz. Esas jest ve mimikler, düşünce ve duygularımızı destekleyen onları somutlaştıran hareketlerimizdir. Örneğin sohbet sırasında göz kırpma, baş sallama göndermekte olduğumuz mesajı destekler. Diğer taraftan kendiliğinden, hiç beklemediğimiz bir anda gerçekleşen esneme, hapşırma ise anlatıma katkıda bulunmayan ve kendiliğinden refleks olarak ortaya çıkan hareketler ise ikincil jest ve mimiklerdir (Baltaş ve Baltaş, 2003:37). Mimiklerini iyi kullanan bir öğretmen, öğrencinin olumsuz bir davranışını anında düzeltilmesini sağlayabilir (Erden, 2003:96). Gereksiz yapılan mimik, el, kol ve vücut hareketleri öğretmene duyulan sevgi ve saygıyı olumsuz etkileyebilir (Sönmez, 1991:143).

Aynı şekilde sınıf içinde öğrencinin kullandığı beden dili de çeşitli mesajlar verir. Vücut hareketleri, örneğin sırada oturmak, öğretmene dikkatlice bakmak, baş sallamak, iletişime katıldığını ifade ederken, defteri kapatmak, saate bakmak, pencereden dışarı bakmak iletişimdeki ilgisizliği ortaya koyar (Zabel ve Zabel, 1996:53). Yüz ifadeleri, konuşmacıya geribildirim verebilir, onun daha fazla konuşmasına ya da susmasına neden olabilir. Öğretmenlerin yüz ifadesinin öğrencinin konuşmasını teşvik edici nitelikte olması önemlidir (Perrott, 1984:95). İnsan vücudunun en çok dikkat çeken yeri gözlerdir. Değişkenlik göstermeleri, dolayısıyla karmaşık ve zor bir iletişime neden olmaları ve hızla değişmelerinden dolayı yüz ifadelerini anlamak zordur (Cüceloğlu, 1994: 42-44). Gözler ruhun aynasıdır denir. Gerçekten de bize insanın duygu ve düşünceleri hakkında bilgi verirler. Örneğin uzun, dik dik bakış bizde rahatsızlık yaratır, kısa bakışlar ise ilgisizliği, kızgınlığı ifade eder (Zabel ve Zabel, 1996:52).

Öğretmen öğrenci ilişkisinde en önemli unsur, göz temasıdır. İletişimi kolaylaştırır ve öğrencilerden dönüt alınmasını sağlar (Erden, 2003:96). Öğretmenler sınıftaki iletişimi kontrol etmek için göz temasını kullanırlar (Moore, 2001:160). Ayrıca göz iletişimi öğrencileri uyanık ve dikkatli tutmada etkili olabilir. Bunu gerçekleştirirken öğretmen her öğrencinin gözlerine bakmalı ama bu süre iki saniyeyi geçmemelidir (Sönmez, 2003:136-138). Öğrenci soruyu yanıtlarken ona bakılmalı sonra sınıfla göz

iletişimi kurulmalı ve öğrencinin verdiği yanıt öğretmen tarafından tekrarlanmalıdır. Yanıt veren öğrencinin karşısında durup sürekli ona bakılmamalıdır (Sönmez, 1991:142).

Dokunma güçlü bir iletişim aracıdır ama bu öğrencinin yaşıyla ilgilidir. İlkokul düzeyinde gerekliken lise düzeyinde uygunsuz olabilir (Moore, 2001:161). Öğretim ortamının önemli bir etkeni de sınıf içerisinde nerde ve nasıl hareket edildiğidir. Etkileşim sürecinde öğretmenin hareketleri iletişime yardım edebilir ya da iletişimi engelleyebilir. Öğretmenin öğrenciye yaklaşması ilgiyi gösterirken uzaklaşması ilgisizliği belirtir (Moore, 2001:161). Eğer öğrencilerin tümüyle iletişim kurulmak isteniyorsa hepsinin görebileceği tahta önü bunun için uygun olabilir veya bir öğrenciyle birebir iletişim kurulmak isteniyorsa öğrenciye yaklaşmak veya onu çağırmak uygun bir davranış olacaktır (Zabel ve Zabel, 1996:44).

Davies, (1981) ve Açıkgöz (2000) sınıf ortamındaki beden dili örneklerini aşağıdaki şekilde (Bkz. Şekil 9) örneklendirmişlerdir. Örneğin burnunun üstünü kaşıma derin bir düşünceyi ifade ederken, konuşulan insana bakmama, başını kaldırma, kişisel eşyalarını alarak ayağa kalkma davranışı ise etkileşimi kesmeyi ifade etmektedir.

Şekil 9. Öğretimsel Ortamlardaki Beden Dili Örnekleri

Anlam	Örnek Davranışlar
<ul style="list-style-type: none"> • Dinlemeye açıklık • Dostça Duygular • Onaylama • Derin düşünme • Konuşmayı kesmek isteme • Düş kırıklığı • Reddetme • Savunmacı duygular • Üstünlük • Onaylama • Uzak Durmak isteme • Etkileşimi Kesme 	<ul style="list-style-type: none"> • Baş ve vücudu öne eğmek, ellerini bir araya getirmek, çenesini avucunun içine almak • Sık sık gülümsemek • Saçını okşama, omzuna dokunma • Burnunun üst kısmını kaşıma • Kulağına dokunma, işaret parmağını dudağına götürme, elini konuşanın koluna koyma • Ellerini birbirine vurma, yumruğunu masaya vurma • Parmağıyla burnuna dokunma, ceket ya da gömleğini ilikleme • Kollarını ve bacaklarını göğüs hizasında çapraz olarak tutma • Parmağıyla işaret ederek konuşma • Gözlük temizleme, kalemi dudaklarına değdirme • Ellerini kaşına koyma, ayaklarını masaya koyma • Konuştukları insana bakmama, başını kaldırma, kişisel eşyalarını alarak ayağa kalkma

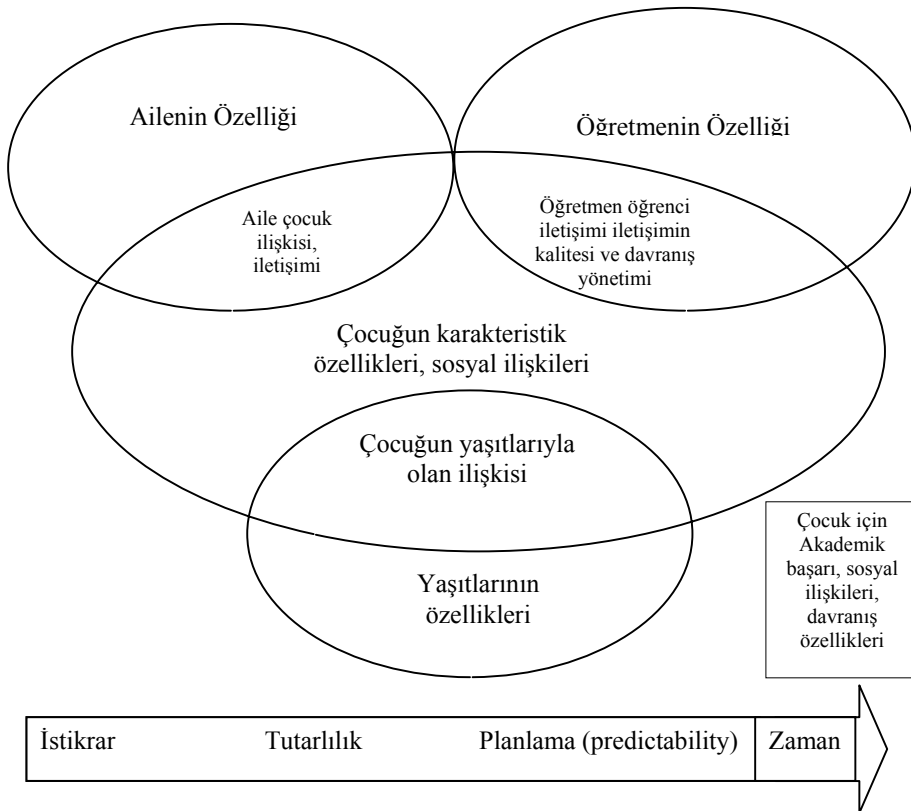
Kaynak: Davies, 1981; Açıkgöz,2000; Akt. Memişoğlu, 2005:115.

1.8 Etkili Sınıf Yönetimi ve Sınıf İçi İletişim İçin Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

Bireyin topluma uyumunu sağlamak için kurulmuş, toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmenin sınıftaki başarısında onun birçok özelliği etkilidir (Hoşgörür, 2002:67). Öğretmenler hem dolaylı hem de

direkt şekilde öğrencileri etkilemekte ve bunun sonucunda da öğrencilerin öğrenimlerine, öğretim ortamlarına ya katkıda bulunmakta ya da ket vurmaktadırlar (Petegem, Creemers, Rossel ve Aelterman, 2005:34). Ailenin özelliğinin, öğretmenin özelliğinin, aile çocuk ilişkisinin, iletişimin, öğretmen öğrenci iletişiminin, iletişimin kalitesinin ve davranış yönetiminin, çocuğun karakteristik özelliklerinin, sosyal ilişkilerin, çocuğun yaşlılarıyla olan ilişkisinin, yaşlılarının özelliklerinin çocuğun gelişimi ve akademik başarısı üzerinde etkisi bulunmaktadır (Bkz. Şekil 10). Bu özellikler arasında öğretmen öğrenci iletişiminin doğası önemli bir yere sahiptir (Hester, 2002:34).

Şekil 10. Çocuğun Gelişimini Etkileyen Çeşitli Faktörler



Kaynak: Hester, 2002:34.

Öğretim çok yönlü bir görevdir. Çünkü etkili bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulabilmesi için düzgün bir şekilde uygulanmalıdır. Sınıf içerisinde etkili ya da etkisiz öğretim ortamı oluşturabilecek birçok etken vardır (Laut, 1999:1). Öğretmenlik mesleği, özel bir uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiği için bu mesleği yapan insanların, mesleğin gereğini tam olarak gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken bir takım yeterlikler vardır (Celep, 2004:26).

Sınıf içinde öğrencisiyle iletişimde bulunan öğretmenin iletişimde göstermesi gereken pek çok davranış bulunmaktadır (Ergin ve Birol, 2000:36). Etkili bir öğretmenin özellikleri konusunda çeşitli görüşler vardır. Temelde etkili öğretmenler çok iyi bir uzman oldukları kadar mükemmel bir iletişimci de olmalı (Güçlü, 1998:63). Etkili bir öğretmen, öğrencilerine karşı olumlu duygular besler ve bunu göstermekten çekinmez, öğrencisini sever ve ona saygı duyar, aşırı otoriter olmadan sınıfta etkili bir disiplin sağlar, öğretime karşı olumlu tutum sergiler ve öğrencilerin bu süreçten zevk almasını sağlar, sabırlıdır, eğlencelidir, öğreteceği konuya hâkimdir, etkili bir dinleyicidir. Öğrencileri dinleyebilme özelliği altın bir yetenektir (McCormick, 1994:5-9).

Öğretmenlikteki kaliteyi yükseltmek için yapılan çalışmalardan biri Victoria Mesleki Öğretim Standartları Konseyi'ne aittir. Profesyonel sorumluluk, uygun öğretim ve öğrenme ortamı sağlama, öğretimin gerçekleştirilmesi, öğrencinin öğrenmesini değerlendirme ve raporlama, okulla ve öğrenci çevresiyle etkileşim ve iletişim öğretmenlerin sahip olması gereken profesyonel standartlar olarak belirtilmiştir (Akt: Waldrip ve Fisher, 2003:4).

Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama ve bunu sürdürme de büyük ölçüde öğretmenin gösterdiği iletişim becerisine bağlıdır (Özdemir ve Yalın, 1999:44). Öğretmen ve öğrenci arasında çok önemli bir ilişki vardır. Bazı öğretmenler öğretim için disiplinli bir ortamı tercih ederken bazıları öğrencilerin yaratıcı olabilmeleri için kendilerini rahat hissedebilecekleri bir sınıf ortamını tercih ederler. Öğretmenlerin bu tercihini etkileyen en önemli etkenler ise

öğretmenin karakteristik özelliği, cinsiyeti ve tecrübesidir (Petegem, Creemers ve Aelterman, 2005:34).

Öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığın çoğu öğretmenin rollerini, sorumluluklarını ve gücünü nasıl kullandığına bağlıdır. Öğretmenin, öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksel ustalık, topluluk liderliği gibi rol ve sorumlulukları vardır (Sünbül, 1996:597).

Bir öğretmenin esas olarak öğretme, idare ve yönetim, meslek/konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı olmak üzere dört görevi vardır (Özdemir ve Yalın, 1999:44). Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin temel görevi, sınıfın tamamını denetlemeyi sağlayan bir disiplinle belli bir konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu öğrencilere kazandırmakken, çağdaş eğitim anlayışı öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını, yaparak, yaşayarak öğrenmesini, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesini gerektirmiş ve öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini daha önemli hale getirmiştir. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, öğrencilere öz yeterlik ve içsel kontrol kazandırma gibi özellikler sınıf yönetimi becerileri olarak çağdaş öğretilerde aranan nitelikler haline gelmiştir (Gürşümşek, 1999:40).

Öğretmenlik sadece ders anlatmak ve sınav yapmak değildir. İyi bir öğretmen mesleki formasyonunu gerçekleştirmeli, dünyamızda olup bitenleri, bilim, sanat ve tekniğin ulaştığı seviyeyi ve bunların hazırlamakta olduğu toplumsal hayatı kavrayıp yorumlayabilecek bir genel kültüre sahip olmalıdır. Öğretmen, öğrencisine karşı ne çok sert ne de çok yumuşak davranmalıdır. Çünkü aşırı sert davrandığında öğrenci öğretmenden nefret edebilir aksine bir durumda ise öğrencinin öğretmenin kişiliğini ve bilgisini hafife almasına yol açabilir. Eğitimin en önemli unsuru olan öğretmen, hem sağlıklı bilgiyle donatılmalı hem de kişilikli, onurlu, ahlaklı bir yapıya sahip şekilde yetiştirilmelidir. Öğretmen branşına göre bilimsel çalışmaları ve gelişmeleri yakından izleyebilmelidir (Kayaalp, 2002:150-152).

Öğretmenlerden genellikle açık ve ikna edici bir şekilde bilgileri aktarması, açık anlaşılır açıklamalarda bulunması, öğrencilere fikirlerini ifade edebilmelerinde yardımcı

olması, öğrencilerin iletişim becerisini geliştirmelerine yardım etmesi, öğrencilerin yazılı dili anlamalarını sağlaması, öğrenmelerine yardımcı olması, velilerle ve yöneticilerle iyi iletişim kurması beklenir. Öğretmenden yapması beklenen davranışlara bakıldığında iletişim becerisinin azımsanamayacak önemde olduğu görülmektedir (Andrew, Cobb ve Giampietro, 2005:344).

Öğretmenin kişisel nitelikleri, öğrencinin okula ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Etkili bir öğretmende bulunması gereken kişisel nitelikler ise, hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek, uyarlayıcı, sevecen, anlayışlı, esprili, cesaretlendirici ve destekleyici olmaktır (Erden, 1998:39-42). Öğretmenin kişiliği, başarılı bir öğretimde önemli bir etkidir.

Öğretmenlerin mesleki alanda kendilerini çok iyi yetiştirmeleri gerekmektedir. Çünkü bu alanda yetersizlikleri bulunan öğretmenler, sınıfta otoriteyi sağlayamayarak öğrencilerle aralarında olumsuz bir iletişimin meydana gelmesine neden olurlar (Özdem, 2003:91). Etkili bir öğretmende bulunması gereken birçok mesleki nitelik vardır. Öğretmen görev yaptığı yerleşim yerinin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını ve değerlerini bilmelidir. Kendi verdiği dersin konularına hâkim olmalı, konu alanındaki gelişmeleri takip edebilmelidir. Ama yine de öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin bu bilgileri öğrenciye aktaramazsa, yani öğretme becerisine sahip değilse mesleğinde başarılı olamamaktadır (Erden, 1998:43-44).

Etkili öğretmen, öğrencilerin gelişimini sürekli izler, esnektir, yeni tekniklerin uygulanmasında isteklidir, hatanın hem öğretmen hem de öğrenci tarafından yapılabileceğinin farkındadır, öğrenciyi sisteme daha fazla katmanın, uygun olmayan davranışın ortadan kalkmasında etkili bir yöntem olduğunu bilir (Walker ve Thomas, 1999:51-52). Polk ise etkili bir öğretmenin, iyi bir akademik performansla, iletişim becerisine, yaratıcılığa, profesyonelliğe, pedagojik bilgiye, doğru öğrenci değerlendirmesine, kendini geliştirmeye ve yaşam boyu öğrenmeye, kişilik ve yetenek alanlarında bilgiye sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Polk, 2006:23).

Wubbels, Levy, Brekelmans'ın (1997:83), öğretmen rollerinin ve kişilerarası ilişki yeteneklerinin birçok boyutunu belirledikleri araştırmalarında, öğrencilere göre en iyi öğretmenler; sınıfta arkadaş gibi, daha anlayışlı, daha az sert, daha memnun olan ve daha az eleştiren, güçlü sınıf liderleridir. Telli, Den Brok ve Çakıroğlu'nun 2003 yılında yaptığı araştırma sonucunda da ideal öğretmen, öğrencilere rehberlik eden, onları yönlendiren, motive eden, cesaretlendiren, onlara güven veren, onlarla daha olumlu ilişkiler kurma eğiliminde olan ve öğrencilerin saygısını kazanmış olan şekilde tanımlanırken, ideal öğretmende olmaması gereken davranışlar ise; öğrencilerine gereken dikkati özeni göstermeme, çok fazla eleştiride bulunma, öğrencilerin yaptığı şeylere şüpheyle bakma, tutarsız davranma şeklinde belirtilmiştir (Akt: Telli, Den Brok ve Çakıroğlu, 2005:11-12).

Öğretmen davranışları, özelliklerine göre temel olarak iki yönde ele alınmaktadır. Birinci yöndeki davranışlar, öğrencide sevgi, saygı ve yaklaşma yaratırken, ikinci yöndeki davranışlar endişe, korku ve uzaklaşma yaratır. İdeal öğretmen elbette ki demokratik öğretmen, tanımına uygun davranan öğretmendir. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Biyoloji, Tarih, Almanca Eğitim Programları, Müzik ve Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda demokratik öğretmenin belirlenen çeşitli özellikleri şöyledir Küçükahmet, 2000:15-20):

- Entelektüel Özellikleri: Mesleğini sevmeye, tarafsızlık, çağdaşlık, ön yargılı olmama, anlayış, açık fikirlilik,
- Sosyal Özellikleri: Yardım severlik, dürüstlük, sabır, güven vericilik, mesuliyet duygusu,
- Mesleki ve Akademik Yeterlilikleri: Alanında uzman, öğrenci psikolojisini bilen, öğrencisine konuşma hakkı veren.

Öğretmen öğrencilerine onlara güvendiğini çeşitli şekillerde belirtebilir ve onlarla olumlu ilişkiler kurabilir. Bunlardan bazılarını Spaulding şöyle belirtmiştir (1992:66-73):

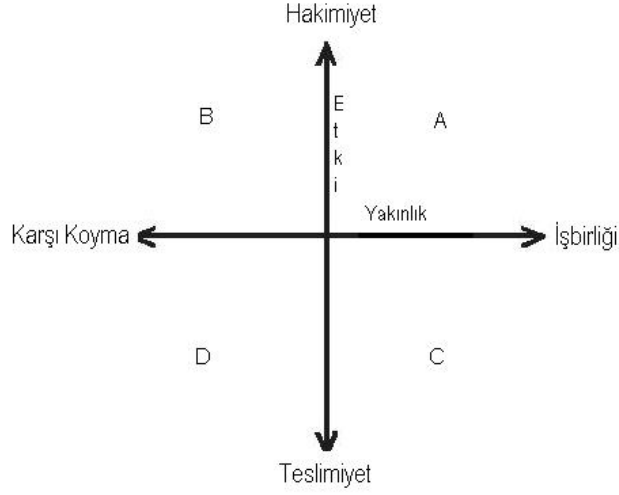
- Gereksiz cezalandırmalardan kaçınmak; öğrencileriyle iyi iletişim kurmak isteyen öğretmen öncelikle öğrencinin uygun olmayan davranışını değiştirmede cezaya başvurmamalıdır. Geçmişte kullanılan fiziksel cezalandırma artık günümüzde çok azalmıştır ama örneğin bir materyalini getirmeyi unutan bir öğrenciye “Eşyalarımı bir daha unutmayacağım.” diye 500 defa yazdırmak da en az onun kadar gereksizdir.
- Öğrenciyi hedef alan şakalardan kaçınma,
- Ön yargılara dayalı olarak yapılan farklı muamelelerden kaçınma,
- Öğrencilere ilgi ve alaka gösterme,
- Sakin, tutarlı, affedici olma,
- Öğrencilerle ilgili, yüksek ama aynı zamanda ulaşılabilir beklentilere sahip olma.

Çetinkanat (1997) ise öğretmenin, empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik gibi bazı iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Burada etkililik; öğretmenin öğrenmeyi kontrol etmesini, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemesini kapsarken, yeterlilik ise öğretmenin hem alanında iyi yetişmesini hem de bu bilgileri sunarken öğrencilerle iletişim kurabilmesini kapsamaktadır (Akt: Günay, 2003:17-18).

1.9 Leary'nin İletişim Modeli

Etkili sınıf yönetimi ve sınıf içi iletişim için öğretmenin sahip olması gereken birçok özellik vardır. Timothy Leary de 1957 yılında kişilerarası davranış özelliklerini araştıran bir araştırma yapmış ve bir iletişim modeli geliştirmiştir (Bkz. Şekil 11). Bu model Etki (hâkimiyet, teslimiyet) ve Yakınlık (karşı koyma, iş birliği) olmak üzere kişilerarası ilişkileri karakterize eden 2 boyuta sahiptir.

Şekil 11. Leary'nin İletişim Modeli

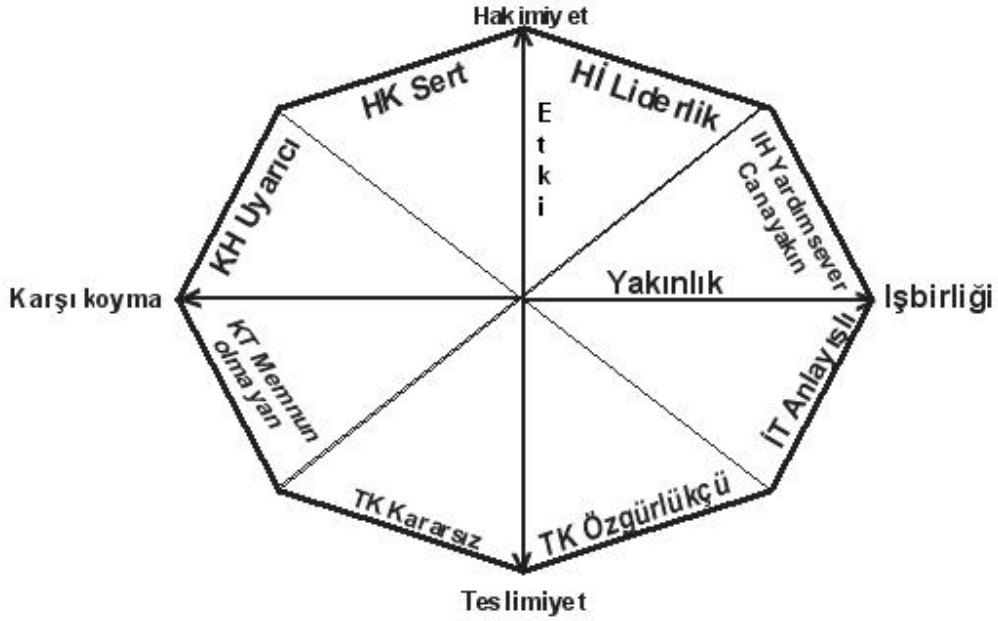


Kaynak: Leary (1957) Akt: Şimşeker, 2005:16.

Kişilerarası iletişimden bir örnek vererek bu şekli açıklayacak olursak; örneğin bir anne ile oğlu arasında caddeden karşıdan karşıya geçmek ile alakalı bir diyalog geçtiği düşünülürse, eğer bu iletişim sürecinde anne bu işin nasıl yapılacağını açıklıyorsa o iletişimde hâkimiyet rolünü üstlenmiştir yani iletişimi kontrol eden taraf odur, eğer açıklamaları sakin ve sabırlı bir şekilde yapıyorsa onun iletişim yaklaşımı oldukça işbirlikçidir, yardımsever cana yakın davranışlarda bulunur. Bu şekilde iletişim kuran bir kişi şekilde A ile gösterilen yeredir yani hâkimiyet ve işbirliği baskındır. Örneğin çocuk otobüsü kaçırıyorsa ve annesi ona sinirlense ve ses tonunu yükseltseydi buradaki iletişim tarzında hâkimiyet yine yüksektir ama karşı koyma davranışı da yüksektir yani şekildeki B ile gösterilen yeredir (Den Brok, Levy, Rodriguez ve Wubbels, 2002:451).

Leary'nin modeline sadık kalarak Wubbels, Creton ve Hooymayers 1985'de Kişilerarası Öğretmen Davranışı Modeli'ni geliştirerek bunu öğrenme ortamına uyguladılar (Bkz. Şekil 12). Orijinal iki boyut, sekiz boyuta bölünerek sınıfa uyarlandı (Akt: Fisher ve Waldrip, 2003).

Şekil 12. Kişilerarası Öğretmen Davranışı Modeli



Kaynak: Wubbels ve Levy (1993) Akt: Den Brok, Brekelmans, Levy, Wubbells, 2002: 176.

Bu iki boyut; liderlik, yardım sever-cana yakın, anlayışlı, özgürlükçü, kararsız, memnun olmayan, uyarıcı ve katı olmak üzere sekiz çeşit öğretmen davranışını içeren sekiz alt boyuta bölünmüştür. Etki boyutu öğretmen tarafından sınıfta sergilenen hâkimiyetin ve kontrolün derecesini belirtirken, yakınlık boyutu öğretmen ve öğrenci arasındaki işbirliğinin derecesini belirtir (Wubbels, 2005). Sert, liderlik, kararsız, özgürlükçü bölümleri hâkimiyet-teslimiyet boyutuna daha yakın oldukları için daha çok bu boyutta değerlendirilirken; uyarıcı, memnun olmayan, yardımsever/cana yakın, anlayışlı karşı koyma- işbirlikçi boyutuna daha yakın oldukları için daha çok bu boyutta değerlendirilir (Wubbels ve Brekelmans, 2005:10-11).

Birbirine yakın olan bölümler arasında korelasyon yüksekken, birbirinin karşısında olan bölümler arasında negatif bir korelasyon vardır ve zıt davranışları tarif etmektedir (Fisher ve Waldrip, 2003:160). Bölümler arası sınırlar çok kesin değildir. Örneğin; yardımsever/cana yakın boyutunda olan bir öğretmen, öğrencilerini dinler, bu aynı zamanda anlayışlı boyutunun da özelliğidir (Den Brok, Brekelmans, Levy, Wubbels, 2002:177). Örneğin yardımsever/ cana yakın boyutu ile liderlik alt boyutları hâkimiyet ve işbirliği boyutunda yer almaktadırlar. Ancak liderlik boyutunda hâkimiyet davranışları ağır basarken yardımsever/cana yakın boyutunda hâkimiyet davranışları daha az sergilenir, işbirlikçi davranışlar daha baskındır (Wubbels, Brekelmans, 2005:8).

Bu model, Hollanda'da öğretmenlerin iletişim tarzına ilişkin bilgi toplamada kullanılacak olan Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin (ÖEÖ), (Questionnaire on Teacher Interaction, QTI) geliştirilmesinde kullanıldı (Wubbels ve Levy 1991, Akt: Levy vd. 2003:8). Kişilerarası Öğretmen Davranışı Modeli gibi ÖEÖ de sekiz boyuttan oluşmaktadır. Tablo 1'de ÖEÖ'ye ait sekiz boyutun tanımı yapılarak örnekle açıklanmıştır.

Tablo 1. ÖEÖ' nün Boyutlarının Tanımlanması ve Her Bir Boyut İçin Davranış Örnekleri

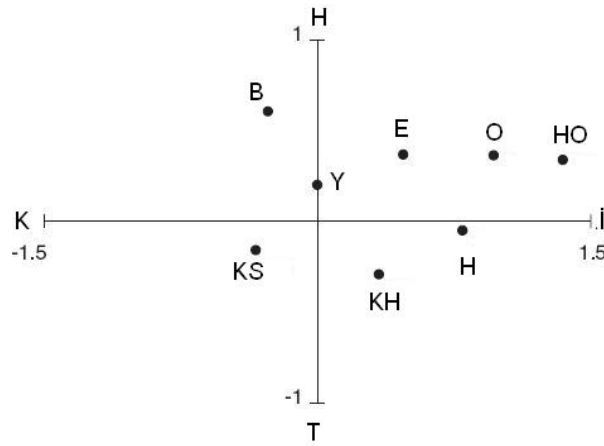
<i>Boyut adı</i>	<i>Boyutun Tanımı</i>	<i>Örnek</i>
Liderlik	...organize eder, talimat verir, görevleri ve prosedürü belirler, olacaklar karşısında duyarlıdır, olan bitenin farkındadır, sınıftaki olayları yapılandırır, açıklar, sınıfın dikkatini canlı tutar	Bu öğretmen dersini büyük bir şevkle anlatır.
Yardımsever, Cana Yakın	...yardım eder, ilgi gösterir, şaka yapabilir, espritudür, cesaretlendirir, güven verir	Derslerimizde bize yardımcı olur.
Anlayışlı	...ilgiyle dinler, empatik yaklaşır, güven gösterir, kabul eder, farklılıkları görür bunları ortaya koymak için çözüm arar, sabırlıdır, açıktır.	Bize güvenir.
Özgürlükçü	...bireysel çalışmalara fırsat verir, hoş görülüdür, öğrencilerin kendi ortamlarını oluşturmalarına izin verir, sınıfın yerleşmesi için bekler, öğrenci davranışını onaylar	Bu öğretmenin dersinde birçok şeyde söz sahibiyiz ve biz karar verebiliriz.

Kararsıztereddütlü davranır, özür diler, bekle ve gör tutumunu sergiler, çekingen, ürkek, sıkılığandır.	Öğretmen sürekli kararsız, tedirgin görünür.
Memnun Olmayan	...onaylamaz, sorgulayıcıdır, mutsuz görünür, eleştiricidir.	Bizim sürekli kopya çektiğimizi düşünür, bize güvenmez.
Uyarıcı	...sinirlenir, memnuniyetsizliğini belirtir, yasaklayıcıdır, cezalandırır, uyarıcıdır.	Hiç beklenmedik bir anda bile sinirlenebilir
Sert	...kontrol eder, yargılar, sessizlik ister, kuralları koyar, hata kabul etmez, mükemmeliyetçidir	Her konuda çok katıdır.

Kaynak: Rickards, Newby, & Fisher, 2001, Akt: Rakıcı, 2004:63.

Brekelmans tarafından 1989 yılında yapılan bir çalışma sonucunda sekiz çeşit öğretmen davranışı belirlenmiş ve bu kişilerarası davranış profilleri; Emir veren, Otoriter, Hoşgörülü/Otoriter, Hoşgörülü, Kararsız/Hoşgörülü, Kararsız/Sinirli, Yetersiz (Drudging) ve Baskıcı olarak adlandırılmıştır (Bkz. Şekil 13) (Akt: Şimşeker, 2005:25-26).

Şekil 13. Öğretmen Davranış Profilleri



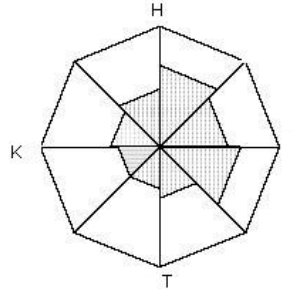
O:Otoriter, **E:**Emir veren, **Y:**Yetersiz, **H:**Hoşgörülü, **B:**Baskıcı, **HO:** Hoşgörülü/Otoriter, **KS:** Kararsız/Sinirli, **KH:** Kararsız/Hoşgörülü.

Kaynak: Wubbels ve Brekelmans, 2005:12.

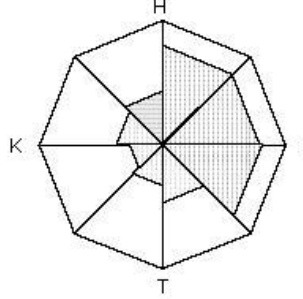
Otoriter, Hoşgörülü/Otoriter, Hoşgörülü davranış modellerini sergileyen öğretmenleri, öğrenciler daha çok yakınlık boyutunda görürler. Emir veren, Kararsız/Hoşgörülü, Yetersiz davranış modellerini sergileyen öğretmenler ise daha az işbirlikçi davranışlar sergilerler. En az işbirlikçi davranışların sergilendiği model ise Baskıcı ve Kararsız/Sinirli olanıdır. Baskıcı davranış modelini sergileyen öğretmenler diğer sekiz modele göre daha hâkimiyetçidir (Wubbels ve Brekelmans, 2005:12).

Bu sekiz kişilerarası davranış modeli, Brekelmans, Levy ve Rodriguez (1993) tarafından aşağıdaki şekillerde özetlenmiştir (Akt: Şimşeker, 2003:27-33):

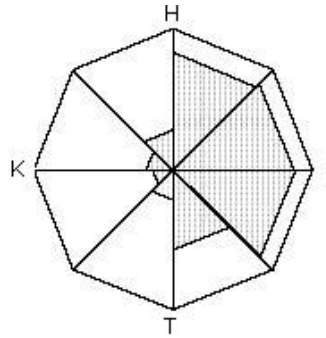
Şekil 14.Emir Veren



Emir veren profilinde olan bir öğretmenin olduğu sınıf ortamında iyi bir yapılanma ve görev merkezli bir ilişki vardır. Öğretmen planlıdır ve dersini normal olarak hep zamanında bitirir. Öğrencileri yönetir ve onlara okula çalışmak için geldiklerini sürekli hatırlatır. Sınıf tartışmalarını yönetir ama genelde öğrencilerin ilgisini de canlı tutar. Arkadaş canlısı ve anlayışlı davranır ama yakın ilişkiler çok önemli değildir. Öğrencilerden yüksek başarı beklentisi vardır ve öğrencilerin dikkatini canlı tutar. Öğrencilerin yanlış olan davranışlarını düzeltir. Şekil 14. Emir veren profilini ve öğrenme ortamını göstermektedir.

Şekil 15. Otoriter

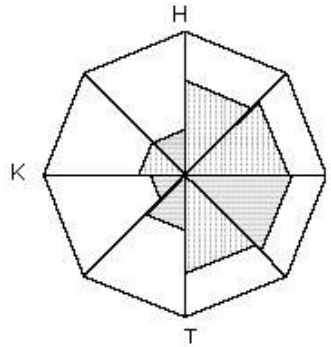
Otoriter profilindeki bir öğretmenin olduğu sınıfta her şey planlıdır ve öğrenme ortamı hoş ve görev merkezlidir. Kurallar ve işleyiş açıktır ve öğrencilere bunların hatırlatılmasına gerek yoktur. Davranışları Emir veren öğretmen profilindeki kadar sık düzeltmez. Şevkli bir şekilde ders anlatır ve öğrenciler dikkatli davranırlar. Öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenir. Daha çok anlatma yöntemini tercih eder ama ara sıra diğer metotları da kullanır. Şekil 15. Otoriter profilini ve öğrenme ortamını göstermektedir.

Şekil16. Hoşgörülü / Otoriter

Hoşgörülü/Otoriter profilindeki öğretmenler öğrencilerin sorumluluğunu ve özgürlüğünü destekleyen bir yapı sürdürürler. Öğrenme ortamı daha destekleyicidir. Öğrencileriyle yakın ilişkiler kurar. Öğrenciler öğrenme ortamından zevk aldıkları için derslere çok katılırlar. Öğretmen de onları derse daha çok katmak için değişik öğretim

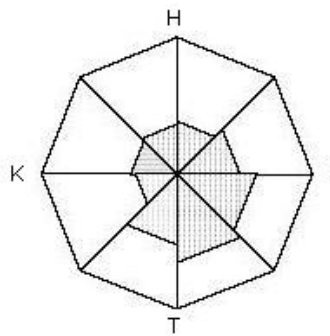
metotları kullanır. Öğrencilerin davranışlarını düzeltmeye ya da kuralları hatırlatmaya ihtiyaç duymaz. Öğrenciler yazılı olmayan kuralları zaten otomatik olarak uygular. Öğrenciler öğretmeni ve öğrenme ortamını sevdikleri için derste de başarılı olmaya çalışırlar. Şekil 16. Hoşgörülü/Otoriter profilini ve öğrenme ortamını göstermektedir.

Şekil 17.Hoşgörülü



Bu öğretmenler ders boyunca olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı oluştururlar. Öğrencilere daha fazla özgürlük verirler. Dersin başında açıklama yapıp öğrencilere bireysel çalışmalar verirler. Öğrenciler derse katılmaktan hoşlanırlar. Ancak bazen sınıf ortamı karışabilir. Şekil 17. Hoşgörülü profilini ve öğrenme ortamını göstermektedir.

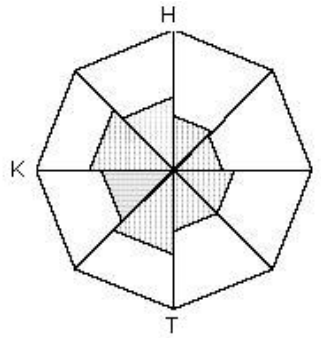
Şekil 18. Kararsız / Hoşgörülü



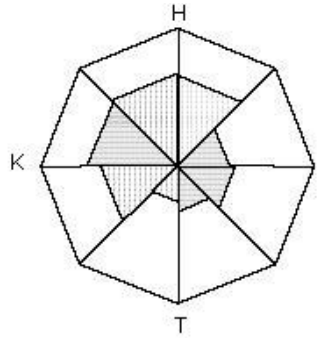
Kararsız/Hoşgörülü profilindeki öğretmenler daha çok işbirlikçi daha az liderlik davranışlarında bulunurlar. Dersleri tam olarak planlanmamıştır. Genelde düzensizliklere göz yumarlar ve verilen görevin yerine getirilmesi çok önemli değildir.

Sınıfla ilgilidir, anlamayan veya dinlemeyen bir öğrenciye konuyu defalarca anlatabilir. Öğrencilerin yalnızca bir kısmı dersle ilgilenir. Ders dışı şeylerle ilgilenenler dersin işlenişini bozmadıkları için öğretmen de genelde buna göz yumar. Sınıf üzerinde tam olarak etkili değildir. Şekil 18. Kararsız / Hoşgörülü profilini ve öğrenme ortamını göstermektedir.

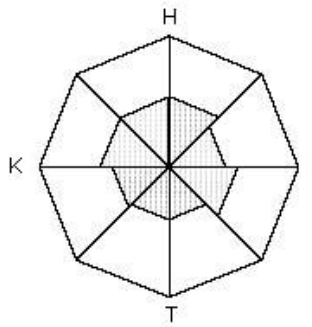
Şekil 19. Kararsız / Sinirli



Kararsız/Sinirli profilindeki bir öğretmenin sınıfında hem bir karışıklık hem de gergin bir ortam vardır. Öğretmen ve öğrenciler birbirlerini düşman gibi görür ve sürekli bir tartışma ortamı vardır. Öğretmen bir şey açıklamaya çalışırken öğrenci sürekli konuşarak, gülerken, gezinerek dersi böler. Öğretmen bu durumda sınıfı yönetemez ve genelde davranışında şiddet vardır. Öğretmenin davranışlarında sürekli değişiklik olduğu için öğrenci sınıftaki bu ortamın sorumlusunu öğretmen olarak görür. Öğretmen onları uyarsa da onlar bir süre sonra tekrar aynı şeyleri yapmaya devam ederler. Öğretmen zamanın çoğunu sınıf yönetimine ayırmak zorunda kalır. Şekil 19. Kararsız/Sinirli profilini ve öğrenme ortamını göstermektedir.

Şekil 20. Baskıcı

Bu tarz öğretmenlerin dersinde öğrenciler derse dahil edilmezler ve genelde sessizdirler. Öğretmenin açıklamalarını dinler, uygularlar ve öğretmenin sinirli davranışlarından korkarlar. Sınıfta kurallar bellidir, açıklanmıştır ve sıkı bir şekilde kontrol edilir. Öğretmen öğrencilerin küçük hatalarına bile çok sinirli bir şekilde tepki verebilir. Sınavları zordur, öğrenciler bundan korkar. Öğretmenin dersi tam olarak planlanmamıştır. Konu anlatılır ama öğrencinin çok az soru sormasına izin verilir. Eğer öğrenci dersi anlamamışsa öğretmen tarafından tekrar bir açıklamada bulunulmaz. Gergin bir ortam vardır ve öğrenciler tedirgindir. Şekil 20. Baskıcı profilini ve öğrenme ortamını göstermektedir.

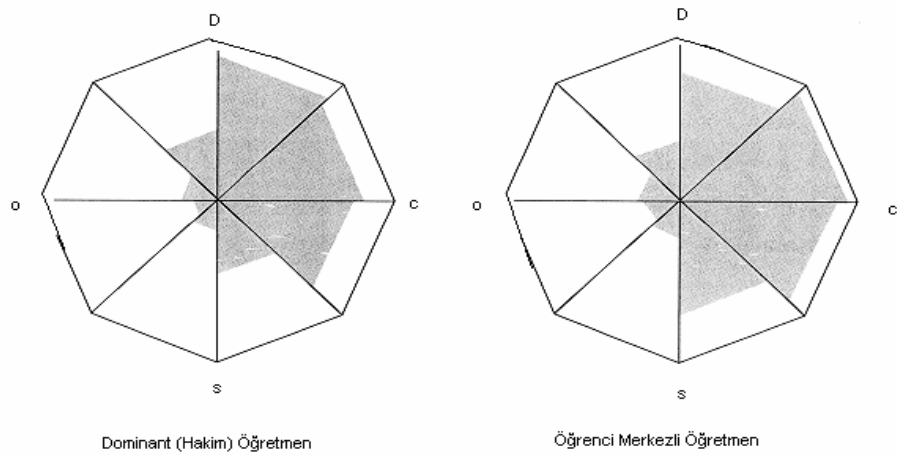
Şekil 21. Yetersiz (Drudging)

Yetersiz profilindeki bir öğretmenin sınıfında bazen sinirli bazen hoşgörülü bir ortam hâkimdir. Öğretmen bu konuda çok fazla çaba sarf etmesine rağmen sürekli sınıf yönetiminde problemler yaşar. Öğrenciler, öğretmen onları aktif bir şekilde derse kattığı

sürece derse karşı ilgilidirler. Sınıf yönetiminde problem olmadığı durumlarda öğrenciler kendilerine verilen bir görevi yerine getiriyordur, ortam cana yakın değildir. Ders anlatımında farklı metotlar kullanmaz tek düze bir şekilde ders anlatır. Şekil 21. Yetersiz profilini ve öğrenme ortamını göstermektedir.

Wubbels ve Levy'nin (1993) yaptığı araştırmaya göre öğretmenin kişilerarası ilişkilerde tercih edilen özellikleri vardır. Öğretmen iyi bir lider olmalı, öğrencilere yardım etmeli, onları anlamalı, gerektiği yerde özgürlüğe izin vermeli, öğrencileriyle bütünleşmeli, çok sert, belirsiz, güvensiz olmamalıdır (Akt: Szejnberg, Den Brok ve Hurek, 2004:32). Bu araştırmanın sonuçlarına göre kişilerarası öğretmen davranışı tablosu öğrencilerin görüşlerine göre aşağıdaki gibi şekillenmiştir (Bkz. Şekil 21).

Şekil 22. Öğrencilere Göre Kişilerarası İlişkilerde Tercih Edilen Profiller



Kaynak: Wubbels ve Levy (1993) Akt. Szejnberg, Brok ve Hurek, 2004:35.

Öğrenci merkezli öğretmenler daha fazla işbirlikçi davranış sergilemelerine rağmen daha az liderlik davranışı ve sert davranışlar gösterirler. Baskıcı öğretmenlere nazaran daha çok öğrenci özgürlüğüne önem verirler. Baskıcı bir öğretmen, öğretmenin kontrolü ve isteği olmadan öğrencinin öğretim aktivitesine katılamayacağını savunurken, öğrenci merkezli bir öğretmen öğrencinin öğrenmeye başlamadan önce sınıftan zevk alması gerektiğini, zaten eğer sınıfta iyi bir atmosfer varsa öğrencinin çalışmaya motive olacağını savunur (Sztejnberg, Brok ve Hurek, 2004:35-36).

Woolfolk'a göre (1998) öğretmen beklentilerinin olumsuz etkilerini en aza indirmek için şunları yapmalıdır (Akt: Jones ve Jones, 2001:97):

- Öğrencilerin geçmişte aldığı notlar, öğrenci dosyalarındaki gerekli bilgiler, diğer öğretmenlerden elde edilen bilgiler kullanılmalı,
- Öğrencilerin gruplandırılmasında esnek olunmalı, farklı konular için farklı gruplar kullanılmalı,
- Sınıf tartışmaları boyunca düşük başarı gösteren öğrencilere nasıl tepki gösterileceği konusunda dikkatli olunmalı, düşük başarı gösteren öğrenciler soruları yanıtlamaları için özendirilmeli, onlara ipucu ve zaman verilmeli, iyi bir yanıt için onlardan övgüyle söz edilmeli, yüksek başarı gösterenler kadar düşük başarı gösterenlere de söz hakkı verilmeli,
- Disiplin süreçlerinde ve değerlendirmede adil olunmalı, eşit suça eşit muamele yapılmalı, öğrencilerin kâğıtları isimleri bilinmeden değerlendirilmeli,
- Bütün öğrencilerle iletişim kurulmalı,
- Tüm öğrenciler öğrenme etkinliklerine ve ödül sistemine katılmalı,
- Sözel olmayan davranışları gözlemlenmelidir.

Öğretmenlerden olumlu tepkiler alan, sevildiğinin farkına varan, öğretmenin kendini başarılı bulduğunu düşünen, öğrenciler olumlu davranışlarını arttırarak daha başarılı olurlar. Aynı şekilde öğretmenin kendisinden hoşlanmadığını ve kendisini başarılı bulmadığını düşünen öğrenciler, sınıf ortamını bozucu davranışlar gösterirler (Erden, 1998:72-73). Olumsuz davranış gösteren öğrencilerle iletişim kurarken,

öğrencinin gösterdiği olumsuz davranıştan hemen sonra iletişime girilmeli (Erden, 2003:107-108). Öğrencilerle ilişkileri geliştirirken öğretmenler öncelikle mevcut durumla ilgilenmeli, öğrencinin hakkında başkaları ile konuşmaktansa onunla doğrudan konuşmalı, sözel olmayan iletileri kullanarak göz iletişimini kullanmalı, şahıs zamirlerini kullanarak söylenen ifadelerle ilgili sorumluluk almalıdır (Jones ve Jones, 2001:104-106). Yargılamayan bir ses tonu ile sorun söze dökülerek açıklanmalıdır (Özen, 2001:103).

Olumlu bir öğretmen öğrenci ilişkisi sadece öğrenci açısından gözlenen olumlu sonuçları açısından değil aynı zamanda, sınıfta oluşabilecek disiplin problemlerinin üstesinden gelmede, öğretmenin daha rahat bir şekilde dersi işlemede ve kendini geliştirmesine fırsat bulmasında da etkilidir (Wubbels, 2005).

1.10 İletişimi Zorlaştıran Etkenler

Bir mesajın verilmesini ya da alınmasını olumsuz şekilde etkileyen bütün faktörlere iletişim engeli denir (Ergin, 1998:223). İletişim süreci çeşitli faktörlerin etkisiyle bazen istenildiği gibi sonuçlanmaz. Kişisel, fiziksel, semantik, zaman baskısı, algılamadaki seçicilik gibi iletişimi engelleyen birçok faktör vardır. Kişisel duygular, değer yargıları, düşünceler, hisler hem gelen mesajı anlamlandırmayı etkiler hem de belirli kişilerden gelen mesajlara olumsuz tutum sergilemeye neden olur. Gürültü ve teknik arızalar iletişimi engelleyen çevre faktörünün en belirgin örnekleridir. Semantik faktörlerden kaynaklanan engellerin nedeni ise bazı sembollerin birden fazla anlamının olmasıdır. İletişimin bazen belirli bir zamanda tamamlanması gerekmektedir, bu nedenle de süreçte yer alması gereken bazı kişiler süreç dışında bırakılabilir buda iletişimin eksiksiz gerçekleşmesine engel olur. Algılamadaki farklılıklar da süreçte olumsuzluklara neden olur. Örneğin kişiler bir kişi hakkında önyargılara sahipse o kişinin gönderdiği mesajı ya hiç algılamayacak ya da göndericinin kastettiği anlam anlaşılacaktır (İlgar, 1996:47).

İletişimde kaynak ve alıcının ön yargıları iletişim engeli oluşturur. Öğrencinin zekâsı, genel görünümü, sevimliliği, akıllı olması, terbiyesi öğretilerde olumlu

izlenimler yaratarak öğretmende bu tür öğrencilerle daha çok ve nitelikli iletişime girme isteği yaratabilir. Kaynak durumundaki öğretmenin, ses tonunu iyi kullanmaması, şive bozukluğu iletişimi olumsuz etkileyebilir. Alıcının o anki sağlık durumu ve fiziksel çevredeki olumsuzluklar, çok fazla bilgi yüklü mesajlar, bilinmeyen kavramlar, kaynak ve alıcının iletişim amaçlarının birbirine uyuşmaması iletişime engel oluşturabilmektedir (Hoşgörür, 2002:83-84).

İletişim gerçekteşirken, amaçların belirsizliği, uyumsuzluğu, hedef ve alıcının farklı oluşları, mesajın içeriğinin bozulması, mesaj düzenlemesi ile ilgili temel ilkelerin göz ardı edilmesi, yetersiz dinleme, savunucu iletişim ve empatide yetersizlik de iletişim sorunu oluşturabilir (Zıllıoğlu, 1996:291-292).

Sınıfta iletişim engeli oluşturan faktörleri Ergin şöyle belirtmiştir (1998:223-225):

- Öğretmen veya öğrencinin; iletişim amacını tam anlamaması, bedensel ya da psikolojik bir özrün olması, barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçların tam karşılanmamış olması, güven eksikliği, ortak yaşantı alanının az olması, sevgi ve saygı eksikliği,
- Kaynak olarak öğretmenin; öğrenciyi iyi tanımaması, alanında yetersiz olması, öğrenciler tarafından çekici ve güvenilir bulunmaması, derse hazırlıksız gelmesi, öğrencilerin derse katılımını sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanmaması,
- Alıcı olarak öğrencinin; sınıfta olma amacının farkında olmaması, ders dışı şeylerle ilgilenmesi, öğretmenin mesajlarına tepki vermemesi,
- Sınıfın; oturma düzeni ve yapısının uygun olmaması, havasız, pis, soğuk ya da aşırı sıcak olması,
- Araç gereçlerin; öğrenci düzenine uygun olmaması, görüntüyü veya sesi iyi vermemesi, bozuk olması, yeterli sayıda olmamasıdır.

Öğretmenin gönderdiği iletileri çok dikkatli seçmesi gerekir. Sorun yaratan iletişim engellerini ise Gordon şöyle tanımlamıştır (1993:64-69):

- Emir Vermek, Yönlendirmek: “Sızlanmayı kes, salondan çık, ödevini yap, bugün çizelgeni yap yarın bana göster.” gibi iletiler öğrenciye onun duygularının önemsiz olduğunu anlatır, öğretmenin gücünü korkuya dönüştürür ve öğrencilerde karşılık verme, direnme, bağırıp çağırma gibi olumsuz davranışlar oluşturabilir.
- Uyarmak, Göz Dağı Vermek: “Kendine çeki düzen vermezsen velini çağıracağım, iyi not almak istiyorsan çalış.” gibi iletiler öğrenciyi korkutur, sindirir ve düşmanlık yaratır.
- Ahlak Dersi Vermek: Öğrenciler genellikle “Yapmalısın, etmelisin.” gibi kelimelere karşı koyarlar ve kendilerini daha güçlü savunurlar.
- Öğüt Vermek, Çözüm ve Öneri Getirmek: Bunlar kullanılırsa öğretmen, öğrencilerin sorunlarını kendi başlarına çözemeyeceklerine inandığı mesajını verir ve böylece öğrenci öğretmene bağımlı olur. Kendisi için düşünmesi engellenir. Genelde öneri, üstünlük tavrı olarak görülür ve önerene karşı çıkılır.
- Öğretmek, Nutuk Çekmek, Mantıklı Düşünceler Önermek: “Sınava çalışmak için yalnızca bir günün kaldığını unutmasan iyi olur.” öğrenciler de yetişkinler gibi yanlışlarının gösterilmesinden hoşlanmazlar. Nutuk çekme etkisiz bir öğretim yöntemidir, öğrenciler sıkılır ve dinlemeyi bırakır.
- Yargılamak, Eleştirmek, Suçlamak: “Sen tembelsin.” Demenin diğerlerinden daha olumsuz etkisi vardır. Olumsuz değerlendirmeler çocuğun benlik saygısının aşınmasına neden olur. Öğrencilerin saygısızlığından şikâyet eden öğretmenler genelde olumsuz değerlendirmeyi çok sık kullanırlar. Bunları sık kullanmak öğrencide sevilmediği, işe yaramadığı hissini uyandırır.
- Övmek, Aynı Düşüncede Olmak, Olumlu Değerlendirme Yapmak: Öğrencinin öz imgesine uymayan olumlu bir değerlendirme kızgınlık uyandırır. “Ben iyi bir öğrenci değilim.” Övgünün çok sık kullanıldığı bir sınıfta, övgünün yokluğu eleştiri olarak algılanabilir, çok fazla övülen bir öğrenci övülmeye gereksinim duymaya başlar. “Bakın öğretmenim benim kâğıdına bakın, resmim ne güzel olmuş değil mi?” gibi.

- Ad Takmak, Alay Etmek: “Bebek gibi davranma” gibi sözler öğrencilerin öz imgeleri üzerinde olumsuz etki yapar.
- Yorumlamak, Analiz Etmek, Tanı Koymak: “Bunu arkadaşlarının dikkatini çekmek için yapıyorsun.” olayın gerçek nedeni bilinmeden söylenirse öğrenci yok yere suçlanmış olur.
- Güven Vermek, Desteklemek, Avutmak, Duygularını Paylaşmak: “Her şey düzelecek yarın kendini daha iyi hissedeceksin.”, böyle durumlarda güven verici ve destekleyici iletiler, öğrenci tarafından öğretmenin onun duygularını değiştirmek istediği şeklinde anlaşılır. Acıma da aynı şekilde öğrencinin duygularını incitir ve iletişimi bozar.
- Soru Sorma, Sınamak, Çapraz Sorgulamak: Sorunlu olduğu zaman öğrenciye soru sorma onda güvensizlik ve kuşku uyandırır. Öğrenciye sorununu çözme amacı ile sorulan her soru onun konuşma özgürlüğünü sınırlar. Sorgulama açık ve yapıcı iletişimi zorlaştırır.
- Sözünden Dönmek, Oyalamak, Alay Etmek, Şakacı Davranmak, Konuyu Saptırmak: Böyle iletilerle öğrenci, öğretmenin onunla ilgilenmediğini, duygularına saygı göstermediğini düşünür. Öğrencileri başından savmak sorunların ertelenmesine neden olur. Öğrenciler saygıyla dinlenmek ve anlaşılmak isterler.

İletişimin gözlenen sonuçları olduğu kadar gözlenmeyen sonuçları da vardır; nasıl ki olumlu bir iletişim ile etkili bir öğrenme gerçekleştirilebiliyorsa, istenmeyen davranışlar, başarısızlıklar, saldırganlık, yalan söyleme, tembellik gibi durumlar da iletişimsizlikten kaynaklanabilir (Aydın, 2004:9).

Martin, Myers ve Mottet (2002) yaptıkları bir araştırmada öğrencilerden onlara öğretmenleriyle iletişim kuramamalarının nedenlerini listelemelerini istemişler ve sonuçta öğrencilerin, öğretmenleriyle iletişim kurmaktan çekinme nedenlerini korku, endişe, öğretmeni sevmeme, diğer öğrenciler tarafından sürekli öğretmenin etrafında dolaşıyor diye etiketlenmekten korkma şeklinde belirlemişlerdir. Duyarlı, empatik ve

etkili iletişim becerisine sahip olan öğretmenlerle iletişime girmek ise öğrencilere daha kolay gelmektedir (Akt: Aylor ve Oppliger, 2003:123).

Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin sınıf yönetimindeki iletişim becerileri önemli görülmüş ve bu araştırmada, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içindeki İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenleri ve ikinci kademedeki öğrencilerin, İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

2. Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenleri ve ikinci kademedeki öğrencilerin, İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Alt Problemler

Araştırmada ele alınan probleme çözüm getirmek amacıyla şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri arasında;
 - a) Cinsiyet
 - b) Öğretmenlikteki kıdem
 - c) Annenin eğitim durumu
 - d) Babanın eğitim durumu
 - e) En son mezun olduğu okul değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri;
 - a) Cinsiyet
 - b) Annenin eğitim durumu
 - c) Babanın eğitim durumu
 - d) Ailenin aylık geliri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen ve öğrencilerin, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Sayıtlılar

1. Öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri vardır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme aracı araştırmanın içeriğini yansıtmaktadır.
3. Öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri kullanılan ölçme aracıyla ölçülebilir.
4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ve ilköğretim ikinci kademedeki İngilizce öğretmenlerinin araştırmada kullanılan ölçme aracına içtenlikle yanıt verdikleri kabul edilmektedir.

5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin ve bu okullardaki 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileriyle sınırlıdır.

6. Tanımlar

Bu bölümde tanımlanan kavramlar, tezdeki anlamları dikkate alınarak açıklanmıştır.

Okul: Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerden oluşan eğitim topluluğudur. Bu çalışmada okul tanımı, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içindeki resmi ilköğretim ikinci kademedeki 8. sınıfı belirtmektedir.

İletişim: İletişim bireyler arası etkileşim, bilgi üretme, aktarma ve anlamların ortak kılınması sürecidir (Aydın, 1998:14-15; Dökmen, 2002:19; Bilen, 2004:39; Zılhoğlu, 1996). Malatya ilindeki ilköğretim okullarındaki sınıf içi iletişim kastedilmektedir.

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi, sınıf yaşantısının, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, bir orkestra gibi yönetilmesi, müfredatı planlama, kaynakları organize etme, en üst düzeyde etkililik için çevreyi düzenleme, öğrencilerin ilerlemesini gözlemlenme, olası problemlerle basa çıkma, olumlu bir sınıf iklimi geliştirmedir (Lemlech, 1988:3; Gürşimşek, 1999:41; Erdoğan, 2001:11-12; Çelik, 2003:2). Malatya ilindeki ilköğretim okullarındaki sınıf yönetimi kastedilmektedir.

İletişim Becerisi: Bilgilerin sözlü veya yazılı olarak ya da resimler, görsel-işitsel araçlar yolu ile kolayca ifade edilebilmesine ilişkin becerilerdir (Demirtaş ve Güneş, 2002:75; Andrew, Cobb ve Giampietro 2005:344).

Etkileşim: İki insanın bilgi alışverişi yapması, birbirini karşılıklı etkileme sürecidir (Güçlü, 2005:207; Zabel ve Zabel, 1996:38).

Beceri: Bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesidir (Oğuzkan, 1981:26).

Yeterlik: İnsanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır (Celep, 2004:27-28).

Etkili iletişim: Hedefin, mesajı kaynağın yolladığı şekilde alması ve bunu ona geri iletmesi, etkili konuşma, etkin dinleyici olma, karşıdaki kişiyle olumlu ilişkiler kurabilme, empati yapabilme demektir (Çetinkanat,1996:18; Tutkun, 2002:263).

7. Kısaltmalar

ÖEÖ: Öğretmen Etkileşim Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Pektaş'ın (1988) “Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasının amacı orta öğretim kurumlarında ders veren öğretmenlerin, sözel olmayan davranışlarının öğretime olan etkilerinin saptanmasıdır. Araştırmanın örneklemini Ankara’da akademik, özel-akademik ve iş-teknik program tipi uygulayan 4 orta öğretim kurumunda (Kurtuluş Lisesi, TED Ankara Koleji, Cebeci Kız Meslek Lisesi, Aktaş Endüstri Meslek Lisesi) görev alan, sosyal bilgiler (tarih-coğrafya), matematik ve atölye derslerini veren toplam 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, gözlem formları ve araştırmacı tarafından geliştirilen Sözel Olmayan Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular şöyle sıralanabilir;

- Öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğretimi destekleyici yöndeki sözel olmayan davranışlarının aritmetik ortalamalarının da arttığı yani yüz ifadesi, el kol hareketi gibi sözel olmayan davranışları kullanarak öğretimi olumlu yönde etkiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yaş gruplarının yükselmesine paralel olarak, öğretimde kazandıkları deneyimleriyle, öğretim açısından öğrencileri olumlu yönde daha çok etkiledikleri görülmüştür.
- Öğretmenlerin mezun oldukları okullara bakıldığında ise ODTÜ mezunu olan öğretmenlerin, sözel olmayan davranışlarla öğretimi destekleme konusunda ilk

sırayı aldığı belirlenmiş ve bunu sırayla K.T.Y.Ö.O, A.Ü. DTCF, İ.Ü. Ed Fak. eğitim enstitüleri ve E.T.Y.Ö.O. mezunlarının takip ettiği tespit edilmiştir.

- Orta öğretim kurumlarının program tiplerine göre bakıldığında ise öğretmenlerin özel-akademik program tipi uygulayan orta öğretim kurumlarında daha başarılı oldukları görülmüştür.
- Sözel olmayan davranışların olumlu etkisi matematik derslerinde, sosyal bilgiler ve atölye derslerine göre daha fazla olduğu görülmüştür, sınıftaki öğrencilerin sayısı arttıkça bunların olumlu etkisi azalmış ve üst sınıflarda öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının öğretime etkisi artmaktadır. Öğretmenin sözel olmayan davranışlarını; öğretmenin kıdemi, yaşı, mezun olduğu kurum, cinsiyeti, öğretim program tipi, öğretilen konular, sınıfın öğrenci mevcudu ve sınıf düzeyi etkilemektedir.

Bangir (1997) tarafından yapılan “Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen- Öğrenci Davranışları, Görüşleri ve Önerileri” adlı çalışmada araştırmanın evrenini Ankara ilindeki MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Kız Meslek ve Anadolu Meslek liselerinde bulunan öğretmen ve öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemine ise bu liselerde çalışan 20 resim öğretmeni ve her öğretmenin sınıfında 5 öğrenci olacak şekilde 100 öğrenci oluşturmuştur. Veriler gözlem ve anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır;

- Sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı ve engelleyici davranışlar öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenci görüşleri çoğu davranışta fazla iyimser ve abartılıdır.
- Etkili konuşma, derse girişte sınıfı selamlama, öğrencilerin özel sorunlarıyla ilgilenme, anlayışlı ve hoş görülme davranışlarının sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı sözlü öğretmen davranışlarından en sık gösterilenler olduğu, öğrencileri övücü ifadeler kullanma, derste güncel konulara yer verme, gerçek yaşamdan yerinde uygun örnekler vermenin, sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı sözlü öğretmen davranışlarından en az gösterilenler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin sözlü davranışlarda araç ve yöntemleri kullanmada etkili olmadıkları görülmektedir.

Güler yüzle selamlama, gülümseme, göz iletişimi, baş sallama gibi onaylayıcı jest ve mimikler, sıraların arasında dolaşma, temiz ve düzenli bir giyim ise sınıf içi iletişimi kolaylaştırıcı sözsüz öğretmen davranışlarından en sık gösterilenler, öğrencinin sırtını sıvazlama ve baş okşama ise en az gösterilenler olarak belirtilmiştir.

- Öfkelenme, öğrencinin hatasını dile getirme, yüksek ses tonuyla konuşma gibi sınıf içi iletişimi engelleyici davranışların az ve orta derecede gösterildiği iletişimi engelleyen bir başka unsur olan tek kaynağa bağlı ders anlatma davranışının ise öğretmenlerin yarıya yakını tarafından gösterilmekte olduğu ortaya çıkmıştır.
- Kıdeme göre bakıldığında ise 6-10 yıllık öğretmenlerin diğerlerine göre iletişimi kolaylaştırıcı davranışları daha sık gösterdikleri belirlenmiştir ancak bu kıdemdeki öğretmenlerin ise öğretmenlik bilgisi ve deneyimi gerektiren davranışlarda daha az başarılı oldukları gözlenmiştir.

Arslantaş'ın (1998) "Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" adlı yüksek lisans tezini oluşturan araştırmasında, çalışma evrenini 1997-1998 öğretim yılında Bolu il merkezinde 6. 7. 8. sınıf öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, 33 öğretmen ve 1300 öğrencinin oluşturduğu bir örneklem üzerine yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılık belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

- İletişim becerilerinin saydamlık ve eşitlik boyutlarında öğretmenler kendilerini öğrencilerden daha olumlu değerlendirmişlerdir.
- Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu okul, yaş ve kıdem değişkenlerinin gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde ise cinsiyet, derse olan ilgi ve annelerinin eğitim durumuna göre farklılık olduğu görülmüştür. Derse ilgisi olanlar öğretmenin yeterlilik boyutundaki

davranışlarını daha olumlu bulmaktadırlar. Annesi üniversite mezunu olanlar, annesi ilkokul mezunu olanlara göre öğretmenlerin empati boyutundaki davranışlarını daha az olumlu bulmaktalar. Öğrencilerin görüşlerinde babalarının eğitim durumu ve kimin yanında kaldıkları değişkenine göre anlamlı fark göstermediği gözlenmiştir.

Öztürk'ün (2000) "Sınıf İçi Etkileşim" adlı çalışmasında, çalışma evrenini Ankara merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Okul Deneyimi I dersinde gözlem yapmak için belirlenen 24 ilköğretim ve 4 ortaöğretim okulu olmak üzere 28 okul araştırmaya alınmıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim birinci kademe 459, ikinci kademe 306 ve ortaöğretim 149 olmak üzere toplam 914 öğretmenin sınıfı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Sınıf İçi Öğretim Faaliyeti Gözlem Formu" nun "Sınıf İçi Etkileşim" alt boyutu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir;

- Sınıf içi etkileşim davranışları genel olarak orta derecede görülmektedir. Sınıf içi etkileşim davranışlarının kullanılması öğretmenin cinsiyetine ve kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, sadece "sınıfta öğrencilerle ilgilenmeden dersi anlatma" ve "başarı ve iyi davranışları pekiştirme" davranışlarını göstermede bayan öğretmenler, erkek öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek bir başarı elde etmişlerdir.
- Dersler itibariyle Sosyal ve Türkçe grubu öğretmenleri Matematik öğretmenlerinden anlamlı derecede başarılı görülmektedirler.
- Öğretim kademelerine göre, ilköğretim birinci kademe ve orta öğretim öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerine göre sınıf içi etkileşim davranışlarını kullanmada anlamlı derecede başarılıdırlar.

Erdoğan'ın (2001) "Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" adlı araştırmasının evrenini 2000-2001 eğitim öğretim yılı I.

yarıyılında Edirne ili merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler ile lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, 500 öğrenci ve 150 öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiş, değerlendirmeye 356 öğrenci ve 112 öğretmen anketi alınmıştır. Araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile öğrenim gören öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları ve bu algılar arasındaki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda;

- Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- Yaşlarına, görevdeki kıdemlerine, halen çalışmakta oldukları okulda geçirdikleri hizmet sürelerine, son mezun oldukları eğitim kurumlarına göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.
- Cinsiyetlerine, anne ve babanın mesleğine göre öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.
- Anne ve babanın öğrenim düzeylerine göre ve ailenin aylık gelirine göre ise anlamlı fark bulunmuştur. Anne ve babasının öğrenim düzeyi ilkökul olan öğrenciler ile anne ve babasının öğrenim düzeyi lise ve üniversite olanlar arasında anlamlı fark vardır, anne ve babanın eğitim düzeyi öğrencinin toplumsal ilişkilerini ve gelecekle ilgili beklentilerinin etkilemektedir.
- Ailenin gelir düzeyi açısından 50-300 milyon gelire sahip ailelerden gelen öğrencilerle 300 milyon ve yukarısı gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bu bulgu ekonomik güç ile insan ilişkileri arasında doğru orantı olduğunu ortaya çıkarmaktadır.
- Öğretmen ve öğrencilerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır ve öğretmenlerin algıları çok iyi düzeyde olumluluk göstermektedir.

Bolat'ın (2002) "Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Davranışsal Yeterliliklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında araştırma evrenini Kahramanmaraş il merkezindeki orta öğretim kurumları oluşturmaktadır. Örneklem olarak Kahramanmaraş il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 254 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Öğretmen Davranışı Değerlendirme Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir;

- Sınıf yönetiminde davranışsal yeterlilikleri bakımından matematik öğretmenleri ile tarih öğretmenleri arasındaki fark kıyaslandığında anlamlı bir fark varken, rehberlik ve tarih, fizik ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri arasında farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin ilgilerine yönelik çalışmalara imkân sağladığı, daha demokratik davrandığı, sevgiyi eğitim ortamında daha çok kullandığı, yeterli iletişim becerilerine sahip olduğu, öğrencileri inceleme araştırmaya yönelttiği, uygun stratejiler kullandığı ortaya çıkmaktadır. Diğer branşlardaki öğretmenler arasında sınıf yönetiminde davranışsal yeterliliklerine ilişkin önemli bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Sınıf yönetiminde davranışsal yeterlilikleri bakımından 21-30, 31-40, 41-50 ve 51-60 yaşları arasında olan öğretmenler arasında ve cinsiyet değişkenine göre bir fark bulunmamıştır. Evli olan öğretmenler ile bekâr olan öğretmenler arasındaki fark anlamlı olmamasına rağmen, evli-dul ve bekâr-dul olan öğretmenler arasında fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranışsal yeterliliklerine ilişkin puan ortalamaları, bekâr olan öğretmenlerin evli olan öğretmenlere oranla; evli olan öğretmenlerin dul olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranışsal yeterliliklerine ilişkin fark kıyaslandığında, fen edebiyat mezunu olan öğretmenler lehine, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenler

kıyaslandığında, eğitim enstitüsü mezunları lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Günay'ın (2003) "Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasının çalışma evrenini 2002-2003 yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerine bağlı tüm ilköğretim okulları ve bu okullardaki sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma, 272 sınıf öğretmenin oluşturduğu bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bazı bulgular şöyledir;

- Sınıf öğretmenlerinin, kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğu, bu algılarında cinsiyete göre bir farklılık bulunmadığı ancak kıdeme göre farklılık olduğu, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının farklılaştığı, buna göre üst SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin alt SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının olumlu olduğu bulunmuş ve okuttukları sınıfa göre ise kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında bir farklılık bulunmamıştır.

Atinkurt'un (2003) "Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi" adlı çalışmasının amacı endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini 2002-2003 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Endüstri meslek liselerinde görev yapan 563 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "İletişim Anketi" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir;

- Öğretmenlerin genel iletişim özellikleri açısından; çok büyük bir bölümü kendini olumlu olarak değerlendirmiştir. Branşlara göre farklılık birkaç davranış dışında bulunmamıştır. Kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre öğrenciyi tanımada daha çok güçlük çektiklerini ve öğrencilerin eleştirilerine açık olduklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkenine ve eğitim durumu değişkenine göre bir fark ortaya çıkmamıştır. Hizmet süresi açısından 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre bu açıdan daha olumlu davranışlar sergilemektedirler.
- Etkili ileti gönderme açısından; büyük bir bölümü ders anlatırken beden dilini kullanma ve ses tonunu ayarlama konusunda güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir. Branşlara göre birkaç davranış dışında fark bulunmamıştır. Meslek dersi öğretmenleri kültür dersi öğretmenlerine göre anlatırken beden dilini kullanmada daha çok zorluk çektiklerini belirtmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet süresine göre bir fark bulunmamaktadır.
- Etkili dinleme özellikleri açısından, branşa göre kültür dersi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre, başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı tanımakta, meslek dersi öğretmenleri öğrenci dinlerken doğru anlayıp anlamadığını netleştirmek için ona daha fazla soru sormaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre bu açıdan daha olumludur. Hizmet süresi ve eğitim durumuna göre fark bulunmamaktadır.
- Etkili dönüt sağlama özellikleri açısından, kültür dersi öğretmenleri daha ön yargılı davranmakta, sınav sonuçlarını sınavdan sonra açıklayan meslek dersi öğretmenlerinin sayısı kültür dersi öğretmenlerine göre daha fazladır. Cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim durumu açısından fark bulunmamaktadır.

Rakıcı'nın (2004) "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamı ve Öğretmen İçsel Davranış Özelliklerini Algılamaları" adlı araştırmasına Ankara Yenimahalle'de 5 okuldaki 2003-2004 II. yarıyılında buraya devam eden 722 8. sınıf öğrencisi katıldı. Araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi öğrenme

ortamları ve öğretmenlerin kişilerarası davranışları hakkındaki algılarını ve bunların öğrenci üzerindeki duygusal ve zihinsel etkilerini araştırmaktır. Araştırmada “Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi” ve “Öğretmen Etkileşim Anketi” ile “Fen Bilimleri Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir;

- Öğrenciler, öğretmenleriyle ilişkilerinde öğretmenlerinin, karşı koyma davranışlarındansa liderlik, anlayışlı, cana yakın, arkadaşça davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilere çok fazla özgürlük ve sorumluluk vermediği, memnun olmayan, belirsiz davranışların ise fen bilgisi derslerinde az sergilendiği görülmüştür.
- Fen bilgisi öğretmenleri, kendilerini sınıfta güçlü bir lider olarak görmekte, yardımsever, cana yakın, anlayışlı olduklarını ve böyle davranışlar sergilediklerini, çok az sert davrandıklarını ve kararsız davranışlarda bulunmadıklarını belirtmişlerdir.
- Öğrenciler de fen bilgisi derslerinde sınıfta olumlu bir iklim olduğunu belirtmiştir. Kızlar öğrenme ortamını erkeklere göre daha olumlu değerlendirmektedir. Öğrencilere göre erkek öğretmenlerin sınıfları, bayan öğretmenlerin sınıflarına göre daha işbirlikçidir.
- Öğrencilerin derse karşı tutumu ile öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin algıları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre öğretmenin davranışını daha olumlu değerlendirmekte ve erkek öğretmenlerin bayanlara göre daha katı davranışlarda bulduklarını belirtmektedirler.

Şimşeker’in (2005) “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranış Özelliklerini Algılamaları” adlı araştırmasının amacı, 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerini nasıl algıladıklarını ve matematik öğretmenlerinin kendi kişilerarası davranışlarına yönelik algılarını araştırmaktır. Bilgi toplamada ölçme aracı olarak “Öğretmen Etkileşim Ölçeği” ve “Matematik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. ÖEÖ araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Pilot çalışma 2003 baharında 107 8. sınıf öğrencisi ile İskenderun’daki 2 ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpha güvenilirliği 0.61 ile

0.92 arasında değişmektedir. Örneklem olarak İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Bursa, Hatay'daki 1317 ilköğretim devlet okullarının 8. sınıf öğrencisi ve 17 okuldan 22 öğretmen seçilmiştir. İstatistiksel analizler ÖEÖ' nün Türkçe versiyonunun kabul edilebilir bir geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir;

- Öğrencilerin, matematik öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarına ilişkin algılarının, onların matematik dersindeki başarıları ve bu derse karşı tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu anlaşıldı. Öğretmeninin davranışını, liderlik, yardımsever, arkadaşça ve anlayışlı şekilde tanımlayan öğrencilerin; öğretmeninin davranışını katı, belirsiz, nasihat verici ve memnuniyetsiz tanımlayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.
- Sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler öğretmenlerini daha olumlu algılamakta, öğretmenin daha lider, anlayışlı, katı davranışlar sergilediğini düşünmektedir, sosyoekonomik düzey düştükçe öğrenci algıları daha çok etki boyutundaki davranışları içermektedir.
- Kız öğrenciler öğretmenlerini erkeklere göre daha işbirlikçi ve olumlu olarak algılamaktadır. Erkekler ise öğretmenlerinin daha çok karşı koyma davranışlarını sergilediğini düşünmektedirler. Öğrenciler, erkek öğretmenlerin liderlik, katı, davranışları bayanlara göre daha çok gösterdiklerini, bayan öğretmenlerin sınıfta erkek öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk ve özgürlük verdiklerini belirttiler.
- Öğretmenler kendilerini, öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler.
- Öğrenciler, öğretmenlerinin kendileriyle olan ilişkilerinde liderlik, yardımsever, anlayışlı ve katı davranışları; belirsiz, memnun olmayan, davranışlara göre daha çok gösterdiklerini belirtmişlerdir.

2.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Rodriguez'in (1992) "Öğrencinin, Öğretmenin İletişim Tarzını Algılamasında Kültürün Etkisi" adlı araştırmasının amacı öğrencilerin kültürel ve demografik özellikleri ile onların öğretmenlerinin iletişim tarzını algılamaları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmaya kuzey Virjinya'da 3 devlet okulu, 1 özel okul ve Kolombiya'da 1 devlet okulundan 80 ortaokul öğrencisi ve 4 tane ortaokul öğretmeni katılmıştır. Öğrencilere matematik öğretmenin 15dk'lık dersi kaydedilip izlettirilmiş, onlardan o sınıfta öğrenci olduklarını düşünerek ÖEÖ'yü tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kültürel ve demografik özellikleri ile öğretmenlerinin iletişim tarzına ilişkin algıları arasında önemli bir ilişki bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Goh ve Fraser'ın (1996) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin, öğretmenlerinin kişilerarası ilişkisini algılamasında etkili olup olmadığı araştırılmış ve sonuçta kız öğrencilerin öğretmenlerini erkek öğrencilere göre daha olumlu değerlendirdiği görülmüştür. Kız öğrencilere göre öğretmenler daha yardımsever ve cana yakın davranışlar sergilemektedirler (Akt: Rakıcı, 2004:47).

Rawnsley ve Fisher'in (1998) yaptığı araştırmada ÖEÖ 490 tane 9 yaşındaki çocuğa uygulandı. Sonuçta öğretmenin destekçi olduğu, eşit davrandığı, konuyu anlamaya önem verdiği, öğrencileri araştırmaya kattığı, liderlik gösterdiği, yardımsever ve arkadaşça davranışlar sergilediği ve cezayı en az kullandığı sınıflarda, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve büyük zihinsel kazanımlar elde ettikleri görüldü. En az başarı ise; öğretmenin memnuniyetsiz olduğu ve öğrencilere çok fazla özgürlük ve sorumluluk verdiği durumlarda görüldü (Akt: Rakıcı, 2004:41).

Richards ve Fisher'ın (1998) yaptığı araştırmanın örneklemini 153 öğretmen ve 3515 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 35 ortaokulun 164 fen bilgisi sınıfında ÖEÖ anketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, genellikle öğretmenlerin

kendi iletişimlerini, öğrencilerden daha olumlu olarak algıladıkları görülmüştür (Akt: Rakıcı, 2004:26).

Falls'ın (1999) çalışmasının amacı öğretmenlerin rollerinin, performanslarının ve profesyonel hazırlıklarının kendi algılarına göre nasıl olduğunu araştırmaktır. Araştırmaya güneybatı Virjinya'da bir ilde öğretmenlik yapan 8 kişi, bu bölgede öğretmenlikten ayrılan 1 kişi ve öğretmenlikten mezun 1 öğrenci olmak üzere 10 gönüllü katılmıştır. Araştırmada ÖEÖ kullanılmıştır. Daha sonra öğretmenlerden, uygulanan bir senaryoya tepkilerini yazmaları istenmiştir. ÖEÖ profilleri öğretmenlerle tartışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgular şöyledir;

- Öğretmenlerin çoğu kendilerinin liderlik ve danışmanlık davranışlarını yüksek derecede gösterdiklerini belirtmiş, liderliğin ve danışmanlığın bir öğretmen için önemli bir görev olduğunu kabul etmişlerdir.
- Öğretmenlerin hepsi diğer kişilerin kendilerinin iyi bir iş yaptığını ve iyi bir öğretmen olduklarını söylediklerini belirttiler. Kıdemli öğretmenler diğerlerinin onları lider olarak gördüğünü ve öyle davrandığını belirtirken, yeni öğretmenler tam tersini belirtmiştir.
- Öğretmenlerin liderlik, danışmanlık aktivitelerinin kaynağı konusunda kararsız olmalarına rağmen bu davranışları, gerçekleştirdikleri görüldü.
- ÖEÖ sonucunda, öğretmenlerin genel profili yardımsever/cana yakın olarak belirlenmiştir.

Rickards, Fisher, (1999) tarafından Tazmany ve Avustralya'da bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya 3215 ortaöğretim 1. kademe öğrencisi katılmış ve sonuçta kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarını daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

Henderson, Fisher ve Fraser (2000) öğrencilerin, biyoloji öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarına yönelik algıları ve laboratuvar öğrenme ortamları ile onların tutumları ve performansları, başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma

yürütmüşlerdir. Araştırmaya 8 okuldaki 28 biyoloji sınıfından 489 öğrenci katılmıştır. Araştırma, Tazmanya ve Avustralya’da gerçekleştirilmiş, ölçek olarak ÖEÖ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda:

- Güçlü bir liderlik sergileyen, öğrenciye belli bir düzeyde sorumluluk ve özgürlük sağlayan, pratik ve teori olarak dersi harmanlayan öğretmenlerin olduğu derslerde başarının arttığı aksine, çok katı davranışların sergilendiği, katı kuralların olduğu derslerde ise öğrenci başarısının olumsuz etkilendiği görülmüştür.

Kim, Fisher, Fraser (2000) Kore’deki ortaokullardaki fen bilgisi sınıflarının iklimini ve öğretmenin kişilerarası davranış özelliklerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 12 ortaokuldan 543 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada “Bu Sınıfta Neler Oluyor?” ve “Öğretmen Etkileşim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda şimdiye kadar yapılan araştırmalardan farklı olarak; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre öğretmenlerin kişilerarası davranışlarını daha olumlu ve iyi bulduğu ortaya çıktı. Erkekler, öğretmenlerinin daha çok lider, anlayışlı, öğrenci sorumluluğu ve özgürlüğünün olduğu davranışları sergilediğini düşünürken, kızlar öğretmenlerinin memnuniyetsiz, sert davranışlar sergilediğini belirttiler.

Richards ve Fisher (2000,b)’in 35 farklı okulda 173 fen sınıfındaki 3589 ortaöğretim öğrencisi üzerinde ÖEÖ’yü kullanarak yaptığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci ilişkisini, iletişimini algılayışı arasında fark bulunmuştur. Öğretmenler, sınıflarını öğrencilerine göre daha olumlu algılama eğilimindedirler (Akt: Rakıcı, 2004:45).

Aylor’ın (2003) “Cinsiyet, Dil, Bilişsel Karmaşıklıkta Öğretmenlerin İletişim Becerilerinde Gözlenen Önemi” adlı çalışmasında öğretmen öğrenci ilişkisi açısından belirlenen iletişim becerilerinin öğrenciler tarafından önemini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada iletişim becerilerini ölçmek için Burleson ve Samter (1990)’ın 31 maddeden oluşan “İletişim Fonksiyonları Anketi” kullanılmıştır.

Araştırmaya 227 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir;

- Bilgileri açık ve anlaşılır aktarabilme ve insanların kendileri, amaçları, fikirleriyle ilgili iyi hissedebilme özellikleri daha önemli bulunmuştur. Erkekler eğlenceli sohbete başlatma ve sohbeti sürdürme, hikâye anlatımı yoluyla eğlendirme, insanın tutumunu, davranışını, inancını değiştirebilme gibi özellikleri önemserken bayanlar; insanların kendileri, amaç ve davranışları hakkında iyi hissetmelerini sağlayabilme, bilgileri açık ve anlaşılır aktarabilme, birinin hatasını fark etmesine ve düzeltmesine yardım edebilme, duygusal olarak kötü durumda olan birine yardım edebilme özelliklerini önemsemektedirler. Öğrencilere göre, öğrenci-öğretmen ilişkisi hem davranış ve iletişim yönetimine dayanan iletişim davranışlarını hem de duyguların yönetimine odaklanan davranışları içermektedir.

Levy ve diğerleri (2003) öğrencilerin, öğrenme ortamındaki kişilerarası ilişkilere ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya Amerika'daki yedi ortaokuldan 3023 öğrenci ve 74 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucun elde edilen bulgular ışığında;

- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin davranışlarını daha anlayışlı, yardımsever/cana yakın buldukları, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre öğretmenlerinin davranışlarını daha belirsiz, memnuniyetsiz ve sert buldukları,
- Derslerde başarılı olan öğrencilerin derslerde daha az başarılı olan öğrencilere göre öğretmenlerinin davranışını daha az işbirlikçi buldukları görülmüştür.
- Öğretmenin cinsiyeti değişkeni açısından bakıldığında erkek öğrenciler, erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre daha yardımsever/cana yakın, anlayışlı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Mottet, Matthew ve Myers (2004) öğretmenlerin sözel yaklaşımları kullanmaları ve öğrencilerin iletişim kurma çeşitleri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya ABD'nin kuzeybatısında bir üniversitede tanıtıcı iletişim kursuna devam eden ortalama yaşları 21 ve üstü olan 73 bayan 76 erkek olmak üzere 149 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir;

- Öğretmenlerin sözel yaklaşımlarının, öğrencilerinin kendileriyle ilişkilerini, derse katılımlarını etkilediği ancak öğrencilerin iletişim kurma yollarıyla ilgisiz olduğu anlaşılmıştır.
- Öğrenci başarısının daha empatik ifadeler kullanılarak, takdir edilerek, iletişime istekli davranılarak artırılabilirliği belirtilmiştir.
- Öğretmenlerinin ilişkilerinde yakın, sözel bir yaklaşım kurduğunu gören öğrencilerin, öğretmenleriyle daha iletişimsel, katılımcı ilişkiler kurmaya motive oldukları ortaya çıkmıştır.

Mottet, Bebe, Raffeld ve Medlock (2004) 'ın "Öğrencilerin Sözel ve Sözel Olmayan Tepkilerinin Öğretmenin İş Tatmine ve Kişisel Yeterliliğine Etkisi" adlı çalışmasının amacı; öğrencilerin sınıf içi sözel ve sözel olmayan tepkilerinin öğretmenlerin kişisel yeterliliğine ve iş tatminine etkisini belirlemektir. Araştırmaya güney batı Amerika'dan 112 eğitimci katıldı. 2x2 araştırma dizaynı kullanılmış, 4 davranış durumu yaratmak için, bir öğretmenin 7 öğrenciye kütüphane araştırmalarını nasıl yapacaklarını ve kütüphane kaynaklarını nasıl değerlendireceklerini öğreten 4 tane ayrı, 4 dakikalık canlandırma videosu oluşturulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen denekler, iletişim araştırma merkezine telefon edip 30dk'lık randevu aldılar. Bu araştırma merkezinde katılımcılara bu 4 videodan 1 tanesi rasgele izletildi ve hemen ardından anketi cevaplamaları istendi. Öğrencilerin dik beden duruşu, olumlu yüz ifadesi, baş sallama, göz teması, gülümseme, not alma gibi sözel olmayan davranışları çok kullandığı durumlarda öğretmenler de olumlu iletişim kurdular. Öğrenciler soru sordu ve öğretmenin sorularını yanıtladılar iki tarafta akıcı ve olumlu bir ses tonu, direkt göz teması ve gülümsemeyi kullandılar.

Sözel olmayan davranışların az kullanıldığı durumlarda; olumsuz yüz ifadesi kullandılar, konuşmayı destekleyen baş sallama, göz teması ve gülümseme davranışlarını daha az kullandılar, durağan bir ses tonuyla soru sorup cevapladılar. Öğretmenlerin kişisel yeterliliğini ölçmek için “Videodaki öğrenciler sizin öğrenciniz olsaydı onlara bir şeyler öğretirken ne kadar etkili olurdunuz ve iş tatmininiz nasıl olurdu?” sorusundan sonra ölçekteki soruları cevaplamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda;

- Öğrencilerin sözlü ve sözsüz tepkilerinin, konuşmalarının ve iletişiminin öğretmenin kişisel yeterliliğini ve iş tatminini etkilediği görüldü. Kişisel yeterlilikte %17 sözsüz, %9 sözlü iletişimin etkili olduğu, iş tatmininde ise, %51 sözel olmayan tepkilerin, %2 sözel tepkilerin etkili olduğu görüldü.

Scott, Den Brok ve Fisher (2004) tarafından Brunei’de 1305 ilkökul öğrencisiyle yapılan araştırmada yine öğrencilerin, öğretmenlerin kişilerarası davranışlarına ilişkin algıları araştırılmış ve sonuç yine diğer araştırmaları destekler nitelikte çıkmıştır. Yani liderlik davranışının ve olumlu yaklaşımların öğrencilerin fen bilgisi derslerine olan ilgilerini olumlu etkilediği görülmüştür (Akt: Rakıcı, 2004:43-44).

Petegem, Creemers, Rossel ve Aelterman (2005) tarafından yapılan araştırmaya 260 öğretmen katıldı. Araştırmanın amacı kişilerarası iletişimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının bulunması ve bu algının iş doyumuna ve kişinin mutluluğuna nasıl yansıdığına belirlenmesidir. Her grup öğrenci için matematik, dil ve iş eğitimi öğretmenlerinden bir anket doldurmaları istendi. Araştırmada kişilerarası iletişimi ölçmede Wubbels, Creton, Brekelmans ve Hooymayers (1987) tarafından geliştirilen iletişim ölçeği kullanılırken, öğretmenin işteki mutluluğunun belirlenmesinde ise Aelterman, Engels, Van Petegem ve Verhaeghe (2003) tarafından geliştirilen anket kullanıldı. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir;

- Erkek öğretmenler ankette yer alan; özür dileme, tereddütlü davranış gösterme, organize etme, ilgiyi canlı tutma, görevleri belirleme gibi davranışlarda bayan

öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Aynı şekilde kişilerarası ilişkilerinde baskıcı bir tarzı olan böyle davranan bayan öğretmenlerin (çocuğu olan ve olmayan) yüksek puan aldığı görülmüştür.

- İş güvenliği açısından bakıldığında, iş güvenliği olmayan erkekler çocuğu da olsa kendilerini daha yardımsever, arkadaş canlısı, lider tarzı davranışlar sergileyen kişiler olarak algılamaktadırlar.
- İşteki mutluluğun kıdeme bağlı olduğu ve arasında olumlu bir ilişki olduğu görüldü. Uzun yıllar tecrübesi olan öğretmenler kendilerini daha mutlu hissettiklerini, çocuğu olan erkek öğretmenler, çocuğu olmayan erkek öğretmenlere ve tüm bayanlara göre kendilerinin liderlik açısından iyi davranış sergilediklerini, yardımsever ve olumlu davranışlarda bulduklarını, ılımlı ve sakin bir iletişim kurduklarını belirttiler. İş güvencesi olmayan erkek öğretmenler, bu konularını kaybetmemek için daha olumlu tutum ve iletişim içinde bulunmaktadırlar. Öğrencileriyle iyi ilişkiler içinde bulunan öğretmenlerin işte daha mutlu olduğu eğer olumsuz ilişkiler varsa iş tatmininin düştüğü görülmüştür.

Brekelmans, Wubbels ve Tartwijk (2005) öğretmenlik kariyeri süresince öğretmen öğrenci ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya Hollanda'da 200'den fazla okulda, görev yapan çalışma süreleri 1-36 yıl arasında değişen 3813 öğretmen, 2388 öğretmen adayı ve 240.000'den fazla öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgular şöyledir;

- Meslekte yeni olan öğretmenler ve öğretmen adayları kendi davranışlarında etki boyutundaki davranışları, meslekte kıdem olarak fazla olan öğretmenlere göre daha az sergilediklerini belirttikler. Meslekteki ilk yıllarında öğretmenler yaklaşık 20-25 yaşlarında olmalarından, henüz sınıf içinde yeterli deneyime sahip olmamalarından ve liderlik rollerinde yetersiz oldukları için kişilerarası iletişimde ve sınıfta bazı problemlerle karşılaşmaktadırlar.

- Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler belirsiz ve toleranslı davranışları daha sık göstermektedirler. Meslekte uzun yıllar tecrübesi olan öğretmenler öğrencilere karşı daha sert davranmakta, bu öğretmenlerin buldukları sınıflarda öğrenci öğretmenden korktuğu ve bu yüzden kendine verilen görevleri yerine getirdiği ancak öğrenme ortamının çok hoş olmayan gergin bir ortam haline geldiği, sonuçlarına varılmıştır ve bunun nedeninin de duygusal anlamda ve yaş olarak arada mesafenin fazla olmasından kaynaklanabileceği öne sürülmüştür. Öğrencilere göre meslekteki kıdemlerinin artmasıyla öğretmenlerin yakınlık boyutunda gösterdikleri davranışların azaldığı ve meslekteki kıdemi artıkça daha otoriter ve yönlendirici davranışlarda bulunulduğu belirtildi
- Kariyerlerinin sonuna doğru öğretmenlerin daha baskıcı davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Ayrıca etki boyutundaki davranışlarda artma yakınlık boyutundaki davranışlarda bir azalma olduğu belirtilmiştir.

Lanette ve Ahyun (2006) öğretmenlerin sözel olmayan yakınlığının ve güvenilirliğinin, öğrencilerin motivasyonuna ve aktif öğrenmelerine etkilerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgular şöyledir;

- Etkili öğretimin, hem öğretmen-öğrenci arasındaki iyi iletişimin hem de öğretmen güvenilirliğinin bir fonksiyonu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yakınlık göstermekle birlikte yüksek derecede güvenilir öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilmektedirler. Öğretmeniyle kişilerarası bağ olarak olumlu hisseden öğrenci, öğretmenine kendini kişisel olarak uzak hisseden bir öğrenciden daha çok motive olmuştur.
- Güvenilirlik ve yakınlık arasında da çift yönlü bir ilişkinin olduğu anlaşılmış, güvenilirlik ve yakınlığın yüksek olduğu durumlarda aktif öğrenmenin daha yüksek olduğu, öğretmenin sözel olmayan yakınlığı ve güvenilirliği ile öğrencilerin aktif öğrenmesi ve motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduğu

ortaya çıkmıştır. Öğrenciler en az öğrenmenin öğretmene güvenin ve yakınlığın az olduğu durumlarda gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem, araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikî çözümlene tekniklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ve bu okulların 8. sınıfında okuyan öğrencilerin, İngilizce öğretmenlerinin kişilerarası davranış özelliklerini algılayışlarını ve İngilizce öğretmenlerinin bu davranış özelliklerini kendilerinin nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde, betimsel nitelikli bir çalışmadır. Bu çalışmanın yürütülmesinde betimleme yöntemi izlenmiştir. Betimleme yöntemi, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye veya ikiden daha çok özelliğinin ilişkisel düzeyde “nasıl” olduğunu açıklamaya çalışır. Belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek veya objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine yanıt aranır (Kaptan, 1998:59; Arseven, 2001:104).

İlköğretim ikinci kademedede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirtmek için betimlemeye yönelik olan bu çalışmada “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu sekiyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu

olan birey, olay ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003:77).

Veri toplama tekniği açısından “anket-survey” tipi bir çalışma olup, araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin kişisel özellikleri, görüşleri anket yoluyla saptanmıştır.

Evren

Araştırmanın çalışma evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan 69 resmi ilköğretim okulunda çalışan 152 İngilizce öğretmeni ve bu okullardaki 7946 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan okulların isimleri ve bu okullardaki öğretmen ve öğrenci sayıları Malatya İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilmiştir (Bkz EK-1,s171).

Örneklem

Tesadüfî örnekleme yöntemi uygulanarak örneklem seçilmiştir. Tesadüfî örneklemede evrendeki tüm elemanlar birbirine eşit seçilme hakkına sahiptirler. Evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar, 2003:113).

Araştırmanın örneklemi belirlenirken evren; cinsiyet, kıdem, anne baba eğitim durumu, en son mezun olunan okul, ailenin aylık geliri bağımsız değişkenlerine göre alt evren gruplarına ayrılmıştır.

Evren grubuna giren öğretmenler;

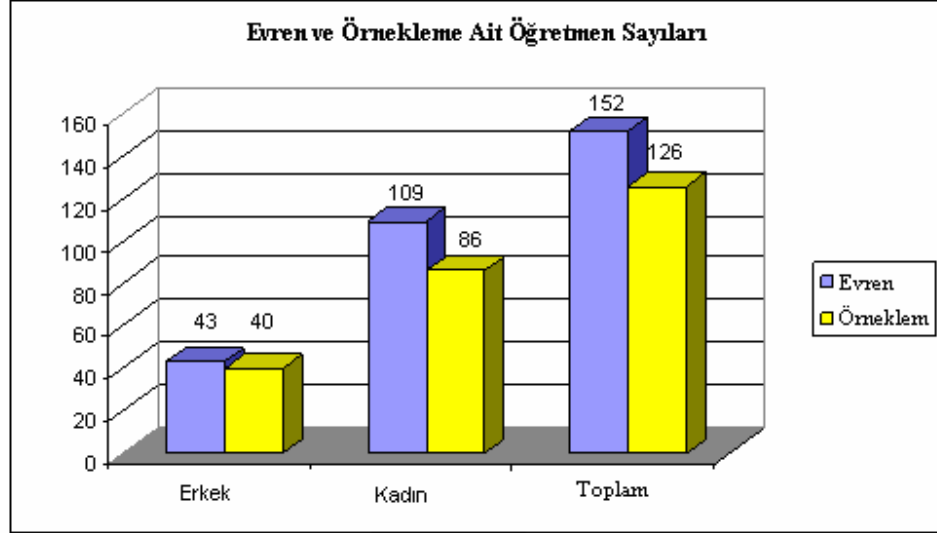
1. Cinsiyete göre; kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler,
2. Öğretmenlikteki kıdeme göre; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11 yıl ve üstü,
3. Annenin eğitim durumuna göre; okuryazar değil, okuryazar/ilkokul, ortaokul/lise, üniversite,

4. Babanın eğitim durumuna göre; okuryazar/ilkokul, ortaokul/lise, üniversite,
5. En son mezun olduğu okula göre; önlisans, lisans, lisans üstü olmak üzere alt evrenlere ayrılmıştır.

Evren grubuna giren öğrenciler;

1. Cinsiyete göre; kız öğrenciler ve erkek öğrenciler,
2. Annenin eğitim durumuna göre; okuryazar değil, okuryazar/ilkokul, ortaokul/lise, üniversite,
3. Babanın eğitim durumuna göre; okuryazar değil, okuryazar/ilkokul, ortaokul/lise, üniversite,
4. Ailenin aylık gelirin'e göre; 500 YTL ve altı, 501-1000 YTL, 1001-1500 YTL, 1501 YTL ve üstü olmak üzere alt evrenlere ayrılmıştır.

Araştırmanın öğretmenlere ait örneklemini Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan 69 resmi ilköğretim okulunda çalışan 126 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil olan öğretmen grubunun evrenle olan karşılaştırması aşağıda grafikte verilmiştir. Görüleceği üzere evrendeki ile örneklemdaki öğretmen sayıları birbirine çok yakındır. Evrende yer alan ilköğretim okullarında toplam 152 İngilizce öğretmeni görev yapmakta olup, bunlardan 126 tanesine ulaşılarak (yaklaşık % 83) araştırmanın örnekleminde yer almaktadır (Grafik 1). Bu nedenle örneklemin evreni temsil etme kabiliyeti önemli oranda yükselmiştir.

Grafik 1. Evren ve Örneklemdeki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

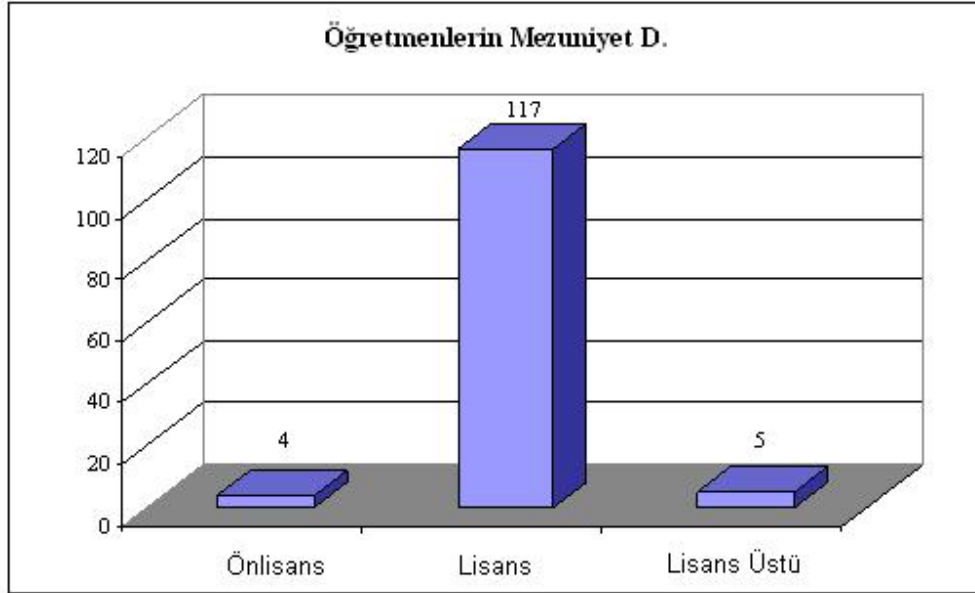
Örneklem grubunda yer alan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet bakımından dağılımı incelendiğinde, grubun %68,25'inin kadınlar ve kalan %31,25'inin erkeklerden oluştuğu görülmektedir (Tablo 2.). Erkek İngilizce öğretmenleri örnekleme 40 kişi ile kadın İngilizce öğretmenlerin yaklaşık yarısı kadardır (86).

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>N=126</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	Geçerli %	Yığılmalı %
Kadın	86	68,25	68,25	68,25
Erkek	40	31,75	31,75	100,00
Toplam	126	100,00	100,00	

Araştırmanın demografik sorularından biri olan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul için ankette Ön Lisans (2–3 yıllık Eğitim Enstitüsü), Lisans (4 yıllık fakülte veya yüksek okul), Yüksek Lisans (Tezli-Tezsiz) ve Doktora olmak üzere 4 grup oluşturulmuş ancak elde edilen veriler ışığında grup sayısı istatistikî analize daha uygun olarak aşağıdaki gibi 3'e indirilmiştir. Örnekleme oluşturan 126 İngilizce öğretmenin en son mezun oldukları okullara bakıldığında grafik ve tablodan görüleceği üzere, İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmı (117 kişi) lisans mezunudur (Grafik 2.).

Grafik 2. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Dağılımı



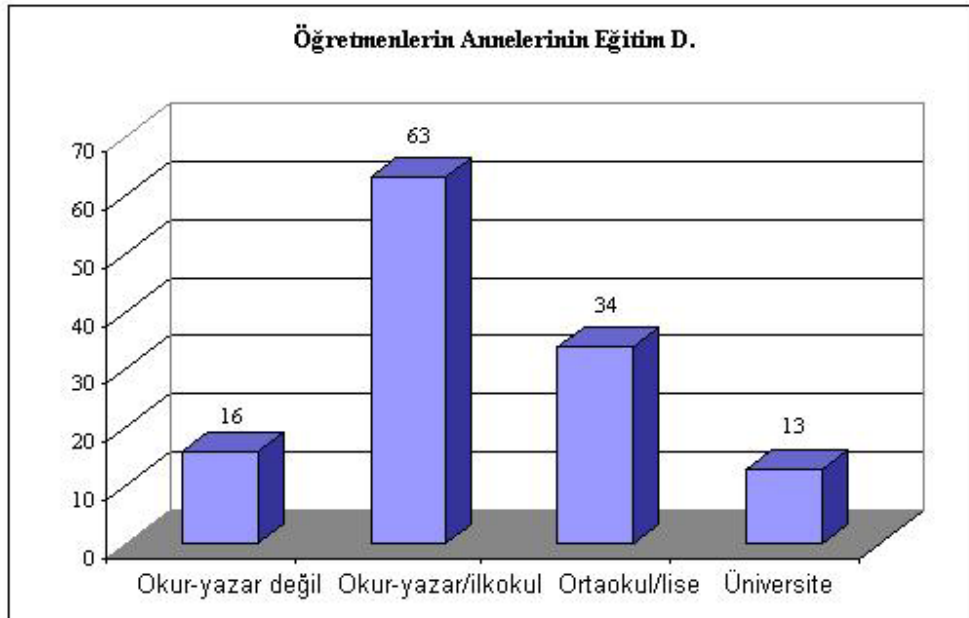
Tablo 3.'den görüleceği üzere en büyük grubu %92,86 ile lisans programından mezun olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Ön lisans grubu 4 kişiden (%3,17) ve lisansüstü grubu ise 5 kişiden (%3,97) meydana gelmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Okul Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>N=126</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	Geçerli %	Yığılmalı %
Ön Lisans	4	3,17	3,17	3,17
Lisans	117	92,86	92,86	96,03
Lisans Üstü	5	3,97	3,97	100,00
Toplam	126	100,00	100,00	

Örnekleme yer alan İngilizce öğretmenlerinin anne ve babalarının eğitim düzeyi, ankette 8 gruba göre oluşturulmuş ancak elde edilen veriler sonrası analiz için yeniden gözden geçirilerek aşağıdaki gibi 4 uygun grupta birleştirilmiştir. Öğretmen annelerinin eğitim durumuna bakıldığında 16 kişinin okur-yazar olmadığı, 13 kişinin üniversiteden mezun olduğu görülmüştür. En büyük grubu ise 63 kişi ile (%50) okur-yazar/ilkokul mezunları oluşturmaktadır. İkinci en büyük grubu ise 34 kişi ile (%26,98) ortaokul/lise mezunları oluşturmaktadır (Grafik 3. ve Tablo 4.).

Grafik 3. Öğretmen Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

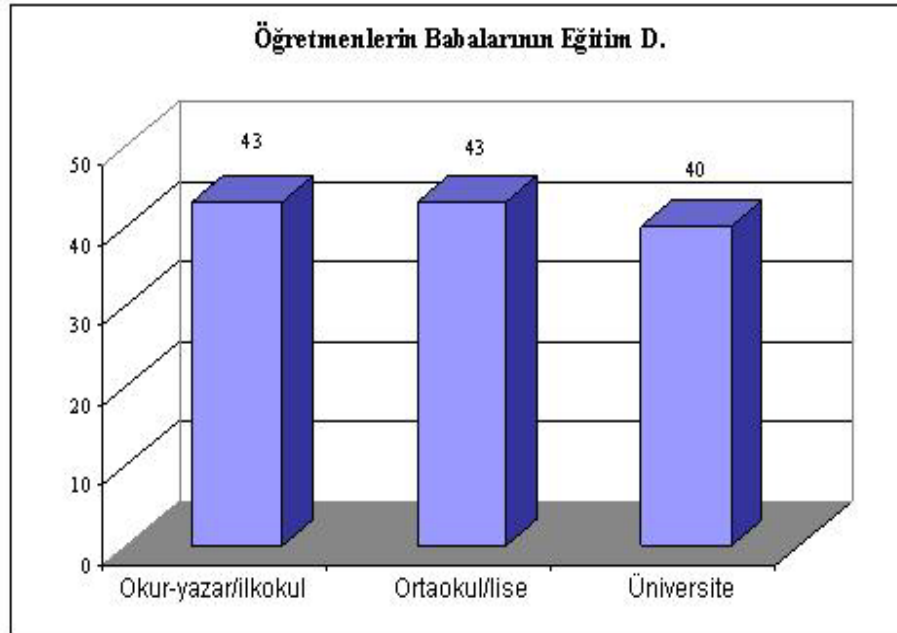


Tablo 4. Öğretmen Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>N=126</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	Geçerli %	Yığılmalı %
Okur-yazar değil	16	12,70	12,70	12,70
Okur-yazar/İlkokul	63	50,00	50,00	62,70
Ortaokul/Lise	34	26,98	26,98	89,68
Üniversite	13	10,32	10,32	100,00
Toplam	126	100,00	100,00	

İngilizce öğretmenlerinin babalarının eğitim düzeyini araştırıldığında ise, mezuniyet grup sayısının 4'ten 3'e düştüğünü görülmektedir. Okur-yazar olmayanların olmadığı dağılımda, diğer 3 grup birbirlerine çok yakın frekans dağılımı göstermektedir (Grafik 4.).

Grafik 4. Öğretmen Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı



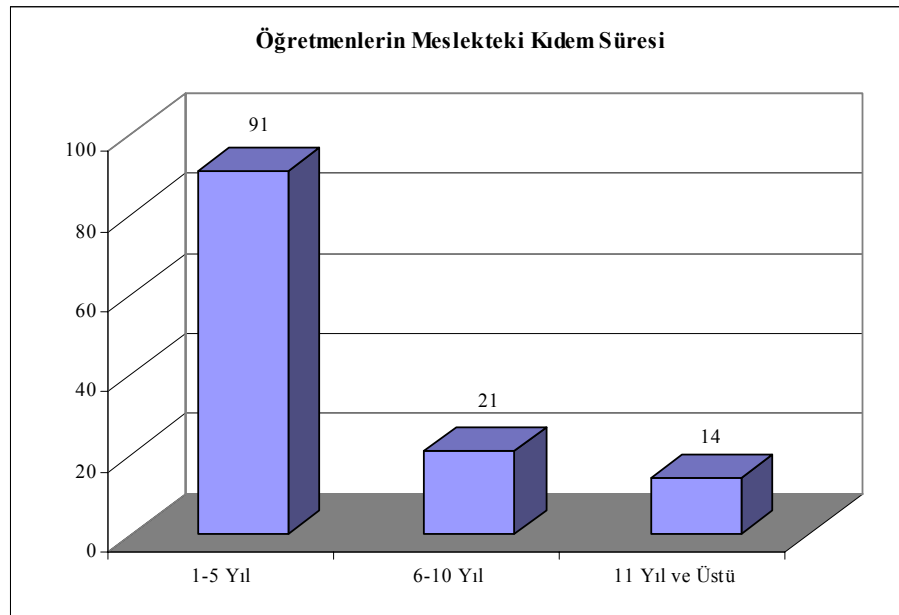
Okur-yazar/ilkokul mezunları 43 kişi (%34,13), ortaokul/lise mezunları yine 43 kişi (%34,13) ve üniversiteden mezun olanların sayısı ise 31 kişi (%31,75) olarak dağılım göstermektedir (Tablo 5.).

Tablo 5. Öğretmen Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>N=126</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	Geçerli %	Yığılmalı %
Okur-yazar/İlkokul	43	34,13	34,13	34,13
Ortaokul/Lise	43	34,13	34,13	68,25
Üniversite	40	31,75	31,75	100,00
Toplam	126	100,00	100,00	

Örnekleme yer alan 126 İngilizce öğretmenin, öğretmenlik mesleğini yapma süreleri incelendiğinde, büyük kısmının meslekte henüz yeni oldukları (1–5 yıl) görülmektedir (Grafik 5.).

Grafik 5. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

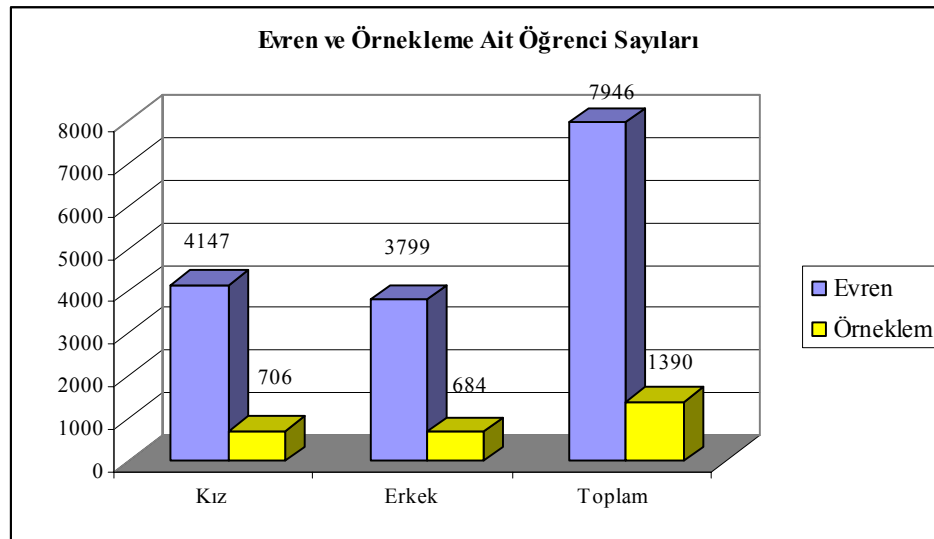


Öğretmenlerden 91 kişi (%72,22) 1–5 yıldır meslekte iken, 21 kişi (%16,67) 6–10 yıldır bu meslekte bulunmakta ve sadece 14 kişi (%11,11) 11 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapmaktadırlar (Tablo 6.). Bu da bize örneklemdaki İngilizce öğretmenlerinin ağırlıklı olarak, büyük ihtimal genç öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>N=126</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	Geçerli %	Yığılmalı %
1–5 Yıl	91	72,22	72,22	72,22
6–10 Yıl	21	16,67	16,67	88,89
11 Yıl ve Üstü	14	11,11	11,11	100,00
Toplam	126	100,00	100,00	

Araştırmanın öğrencilere ait örneklemini bu okullardaki 1390 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Aşağıdaki grafikte (Grafik 6.) evrende ve örneklemden yer alan ilköğretim okullarının 8. sınıflarında okuyan kız ve erkek öğrencilerin sayısı karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Kız öğrenci grubu evrenin yaklaşık %17'sini, erkek öğrenciler ise evrenin yaklaşık %18'ini ve kız-erkek öğrencilerin tamamı evrenin yaklaşık %17,49'unu temsil etmektedirler.

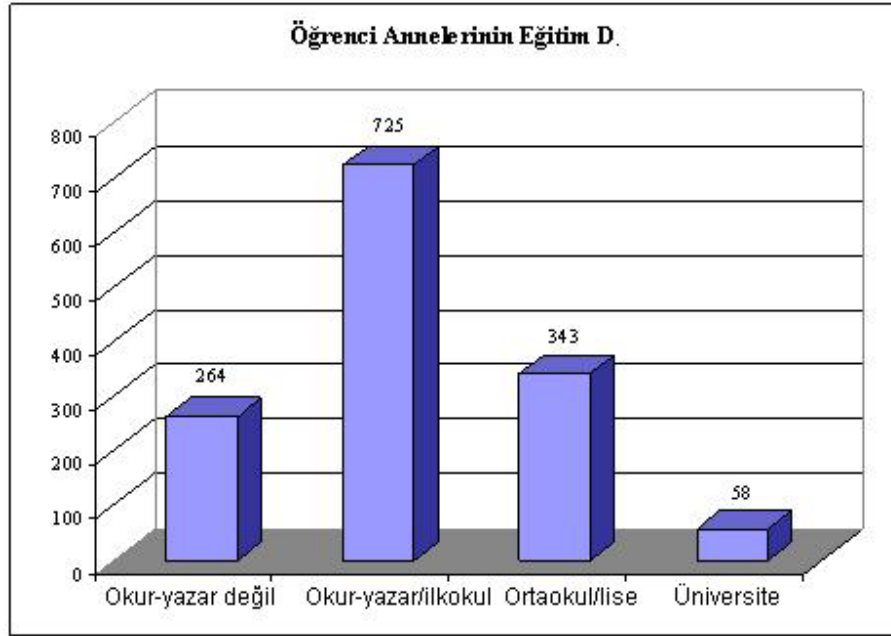
Grafik 6. Evren ve Örneklemdeki Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Örneklemin %50,68'ini 706 kişi ile kız grubu ve %49,32'sini 684 kişi ile erkek grubu oluşturmakta olup, dağılımlar birbirlerine oldukça yakın çıkmıştır (Tablo 7.).

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>N=1390</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	Geçerli %	Yığılmalı %
Kız	706	50,68	50,79	50,79
Erkek	684	49,32	49,21	100,00
Toplam	1390	100,00	100,00	

Örnekleme yer alan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi, öğretmenlerde olduğu gibi ankette 8 gruba göre oluşturulmuş ancak elde edilen veriler sonrası analiz için yeniden gözden geçirilerek aşağıdaki gibi 4 uygun grupta birleştirilmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi araştırıldığında en büyük grubun 725 kişi ile okur-yazar/ilkokul mezunu olduğu anlaşılmıştır (Grafik 7.).

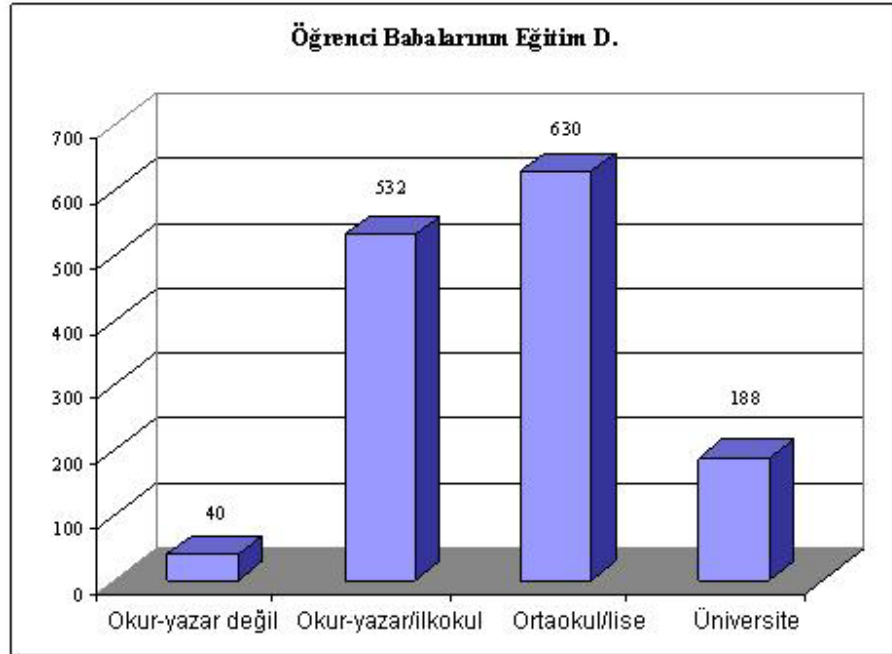
Grafik 7. Öğrenci Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Ancak öğretmen annelerinin eğitim düzeyinden farklı olarak öğrenci annelerinin %18,95'i okur-yazar değildir ve öğrenci annelerinin eğitim düzeyleri bakımından en küçük grubu ise %4,38 ile üniversite mezunu olanlar oluşturmaktadır (Tablo 8.).

Tablo 8. Öğrenci Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>N=1390</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	Geçerli %	Yığılmalı %
Okur-yazar değil	264	18,95	18,99	18,99
Okur-yazar/İlkokul	725	52,05	52,16	71,15
Ortaokul/Lise	343	24,62	24,68	95,83
Üniversite	58	4,38	4,17	100,00
Toplam	1390	100,00	100,00	

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine bakıldığında; annelerinden farklı olarak en küçük grubun 40 kişi ile okur-yazar olmayanlar olduğu anlaşılmaktadır (Grafik 8.).

Grafik 8. Öğrenci Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

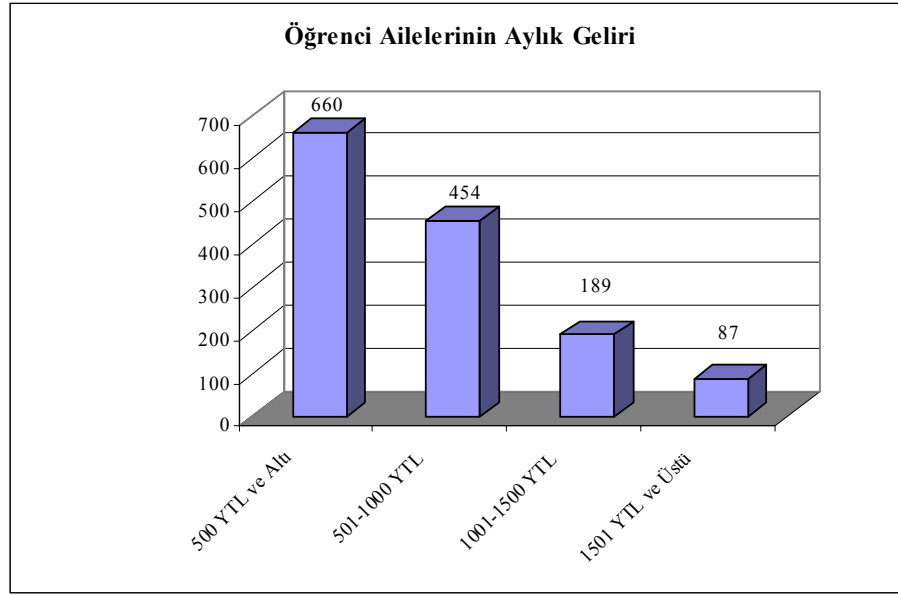
Örnekleme yer alan öğrencilerden %45,23'ünün (630 kişi) babasının ortaokul veya lise mezunu olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuryazar/ilkokul mezunları örneklemin %38,19'unu (532 kişi) oluştururken, üniversiteden mezun olanlar örneklemin %13,72'sini (188 kişi) meydana getirmektedir (Tablo 9.).

Tablo 9. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>N=1390</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	Geçerli %	Yığılmalı %
Okur-yazar değil	40	2,87	2,88	2,88
Okur-yazar/İlkokul	532	38,19	38,27	41,15
Ortaokul/Lise	630	45,23	45,32	86,47
Üniversite	188	13,72	13,53	100,00
Toplam	1390	100,00	100,00	

Öğrenci örneklemeine ait son bağımsız değişken olan ailenin aylık gelirine ilişkin, ankette 5 grupta yapılmış, ancak verilerin ilk analizinden elde edilen sonuçlar ışığında bu gruplara uygun biçimde yeniden düzenlenerek 4 gruba düşürülmüş olup frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki grafikteki gibidir (Grafik 9.).

Grafik 9. Öğrenci Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Dağılımı



Örnekleme yer alan öğrencilerin aylık aile gelirlerinin en çok yoğunlaştığı aralık 500 YTL ve altı grubu olmaktadır (660 kişi, %47,38). En küçük gelir grubunu ise 1501 YTL ve üstü aylık gelire sahip olan öğrenciler (87 kişi, %6,47) oluşturmaktadır (Tablo 10.).

Tablo 10. Öğrenci Ailelerinin Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>N=1390</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	Geçerli %	Yığılmalı %
500 YTL ve Altı	660	47,38	47,48	47,48
501–1000 YTL	454	32,59	32,66	80,14
1001–1500 YTL	189	13,57	13,60	93,74
1501 YTL ve Üstü	87	6,47	6,26	100,00
Toplam	1390	100,00	100,00	

Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için önce literatür taraması yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Öğretmen Etkileşim Ölçeği kullanılmıştır (Bkz. EK-2,3, s173,175).

Evrende bulunan 152 İngilizce öğretmeninden 126'sına ulaşılmış ve analizler hatasız doldurulan bu 126 anket üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın ikinci katılımcı grubunu oluşturan öğrenciler için de 1560 adet anket dağıtılmış; geri dönen 1412 anketten eksik bilgi içeren 22 tanesi ayrıldıktan sonra geriye kalan 1390 anket analizlere dahil edilmiştir. Böylece evrende bulunan 152 İngilizce öğretmeninden 126'sı ve 7946 öğrenciden 1390'ı örnekleme dahil edilmiştir. Bu rakamlar bize, araştırmada öğretmen evreninin %82.8 oranında; öğrenci evreninin %18.1 oranında temsil edildiğini göstermektedir.

Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin kullanılması için gerekli yazılı izin alınmıştır (Bkz. EK-4, s177). Ölçme aracı öğretmenler ve öğrenciler için yeter sayıda çoğaltılmış, araştırmacı tarafından okullar dolaşarak, ilgili katılımcılara elden dağıtılmış ve geri toplanmıştır. ÖEÖ biri öğretmenlere, diğeri de öğrencilere uygulanmak üzere iki türde hazırlanmış olup her biri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen ve öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile ilgili sorular, İkinci bölümde öğretmenlerin

iletişim becerilerini belirleyici 64 soru yer almaktadır. Öğretmen ve öğrenci ölçeğinde sorular aynı yerdedir.

Wubbels & Levy, (1993) tarafından öğrencilerin öğretmenlerinin iletişimine ilişkin algılarını belirlemek için ÖEÖ geliştirilmiştir (Akt: Fisher ve Waldrup, 2003). Öğretmen etkileşim ölçeğinin aynı zamanda öğretmenler için olanı da onların kendi iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini almak için geliştirilmiştir (Fisher, Rickards & Fraser, 1996).

ÖEÖ, 50000'den fazla öğretmen ve öğrenciye uygulanmıştır. İngilizce, Almanca, Rusça, Slovakça, İsveççe gibi yaklaşık onbeş dile çevrilmiş, Hollanda Amerika ve Avustralya'da geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğretmenlere değişim için profesyonel bir yol sunmakta ve olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenin kişilerarası iletişim becerisinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Wubbels, Levy, Brekelmans, 1997:82). 2004'e kadar ÖEÖ'nün hiçbir versiyonu geliştirilip Türkiye'de uygulanmamıştır. 2004'de ÖEÖ'nün 47 maddeden oluşan versiyonu Rakıcı tarafından Türkçeye çevrilerek uygulanmıştır (Şimşeker, 2005:8).

Ölçekler, ilk olarak 1984 yılında Hollanda'da geliştirilmiş ve öğretmenlerin iletişim tarzlarıyla ilgili bilgi toplamak amaçlanmıştır (Wubbels & Levy, 1991; Wubbels, 1985 Akt. Şimşeker, 2005:46). Den Brok (2003) tarafından 6 ülkede (Amerika, Avusturya, Hollanda, Slovakya, Singapur, Brunei) ÖEÖ'nün geçerliliğini ve güvenilirliğini araştıran bir araştırma yapılmış ve ülkelerin çoğunda güvenilirlik .80'in üzerinde çıkmıştır (Akt: Şimşeker, 2005:34).

ÖEÖ'nün 64 maddelik Amerikan versiyonu 1988'de oluşturulmuş ve 1606 öğrencinin, 66 öğretmenin katıldığı bir araştırmada kullanılarak güvenilirliği 0.76-0.84 olarak bulunmuştur (Wubbels ve Levy, 1993 Akt: Den Brok, Levy, Rodriguez, Wubbels, 2002:453; Waldrup ve Fisher, 2003:160). Amerika için düzenlenmiş 64 sorudan oluşan ve ortaokul için geliştirilen ÖEÖ Şimşeker tarafından Türkçeye çevrildikten sonra 2003 yılında 107, 8. sınıf öğrencisi ile İskenderun'daki 2 ortaokulda

gerçekleştirilen pilot bir çalışma ile geçerlilik ve güvenilirliği sınanmış ve sonra asıl çalışmada kullanılmıştır. Hem sınıf düzeyinde hem de bireysel olarak aritmetik ortalamalar da hesaplanarak geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Ölçekler 8 alt boyuta ayrılmış olup, boyutların Cronbach Alpha güvenilirliği 0.61 ile 0.92 arasında değişmektedir. ÖEÖ' nün istatistiksel analizi, diğer ölçeklere göre farklılık göstermektedir. Faktör analizi ve ayırt edici geçerlilik analizi (discriminant validity analysis) ÖEÖ için geçerli değildir. Çünkü Leary'nin dairesel (circumplex) kişilerarası iletişim modeline dayanmaktadır. Bu hesaplamalar yerine Wubbels and Levy (1993) tarafından önerildiği gibi, ÖEÖ'de her alt bölümün korelasyonu kendi içinde hesaplanır (Akt: Şimşeker, 2005:46-49). Örneğin Sert alt boyutu için bu boyuttaki dokuz maddenin puanları toplanır ve o boyutun puanı hesaplanır. Bütün 8 boyut için bu işlem yapılır ve böylece bölüm arası karşılaştırma imkanı da doğar. O bölümün toplam puanı o alt boyuttaki soru sayısına bölünürse sözü edilen boyut için ortalama hesaplanmış olur (Şimşeker, 2005:23-24).

Ölçeklerin alt boyutları ve boyutlara ait soru maddeleri Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerine Ait Sekiz Boyut ve Bu Boyutlarda Yer Alan Madde Numaraları

Boyut	Boyut Adı	Soru Numarası	Örnek Madde
Hİ	Liderlik	3, 31, 36, 40, 45, 52, 62	İyi bir lider, iyi bir öncü (yüm) dür
İH	Yardımsever/Cana yakın	5, 15, 29, 35, 37, 47, 50, 60	Dersi anlamadıkları zaman kaygılanırım
İT	Anlayışlı	4, 6, 11, 13, 17, 18, 32, 56	Öğrencilerime güvenirim
Tİ	Özgürlükçü	8, 21, 25, 27, 33, 48, 49, 64	Ders ile ilgili kararlara onların da katılmalarını sağlarım
TK	Kararsız	23, 34, 39, 42, 44, 46, 55	Kararsız, değişken bir görünümü (m) vardır.
KT	Memnun olmayan	7, 10, 12, 19, 26, 28, 30, 54, 58	Şüpheli (yim)dir
KH	Uyarıcı	16, 24, 38, 41, 43, 51, 59, 63	Onları küçümserim/bizi küçümser.
HK	Sert	1, 2, 9, 14, 20, 22, 53, 57, 61	Notu (m) kıttır

Kaynak: Wubbels, Brekelmans & Hooymayers, 1991, Akt: Şimşeker, 2005:23.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan 64 sorunun yanıtı; “hiçbir zaman”, “nadiren”, “genellikle”, “sıklıkla”, “her zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler, ölçekleri puanlarken aşağıdaki katılma düzeylerine göre işaretleme yapmışlardır. İstatistiksel çözümlenmelerde maddeler, belirlenen katılma düzeylerine göre sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 puan şeklinde bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin görüş düzeylerini belirlemede oluşturulan katılma düzeyleri ve puan aralıkları aşağıdaki çizelgede gösterilmektedir.

Tablo 12. Deneklerin Katılma Derecelerine Göre Belirlenen Düzeyler

Puan	Katılma Düzeyi	Sınır
1	Hiçbir Zaman	1.00–1.80
2	Nadiren	1.81–2.60
3	Genellikle	2.61–3.40
4	Sıklıkla	3.41–4.20
5	Her Zaman	4.21–5.00

Ölçek yoluyla toplanan verilerin analizi için ilk önce veriler kodlanarak bilgisayara girilmiş, ölçeğin I. bölümünde yer alan kişisel özelliklerin her biri için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Demografik veriler, ölçekler ve boyutları ile ilgili toplanan veriler SPSS for Windows 13.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile çözümlenmiştir. Ölçekteki maddelerin hepsi, ilköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri iletişim becerileri konusunda pozitif yönlü olduğu için, puanlamada bir dönüştürme işlemine gidilmemiştir.

Verilerin çözümüne geçilmeden önce, EDA (Exploratory Data Analysis/Açıklayıcı Veri Analizi) ile toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup

olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çözümlemelerde demografik değişkenler, bağımsız değişkenler olarak kabul edilirken, ölçek alt boyutları bağımlı değişkenler olarak istatistikî analizlere tabi tutulmuşlardır.

Bağımsız değişkenlerin kategorileri arasındaki farklılaşmalar ve ilişkileri tespiti yönelik istatistikî testler yapılmadan önce bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Buna göre:

- Öğretmenlerin, ÖEÖ alt boyutlarından aldıkları puanların; anne-baba eğitim düzeyi, kıdem ve en son mezun oldukları okul değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım tespit edildiğinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik post-hoc LSD testi uygulanmıştır. Dağılımın normal olmadığını tespit edildiği durumda, Kruskal-Wallis H testi ve farklılaşmanın kaynağını bulmaya yönelik Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
- Öğrencilerin, ÖEÖ alt boyutlarından aldıkları puanların; anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin aylık geliri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım tespit edildiğinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik Post-Hoc LSD testi uygulanmıştır. Dağılımın normal olmadığını tespit edildiği durumda, Kruskal-Wallis H testi ve farklılaşmanın kaynağını bulmaya yönelik Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu sonuçlara metin içinde yer verilmeyip ekte sunulmuştur (Bkz. EK-5 s178).
- Öğretmen ve öğrencilerin, ÖEÖ alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım tespit edildiğinde bağımsız grup t testi, normal dağılımın tespit edilmediği durumda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
- Öğretmen ve öğrencilerin, ÖEÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment

Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Öğretmen veya öğrenci olmanın boyutları değerlendirilmede bir farklılaşma kaynağı olup olmadığı, Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Bu sonuçlara metin içinde yer verilmeyip ekte sunulmuştur (Bkz. EK-6, s186).

Kategoriler arasında gözlenen ortalamaların, anlamlı bir farka işaret edip etmediği araştırılırken $\alpha = .05$ anlamlılık değeri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bilgi toplama aracıyla elde edilen veriler analiz edilmiş, tablolar halinde gösterilmiş ve bağımsız değişkenler de göz önüne alınarak veriler yorumlanmıştır. Analizlerde önce öğretmenlerin sonra öğrencilerin algıları ÖEÖ alt boyutları sırasına ve bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmış ardından öğretmen ve öğrenci algıları tablolar halinde gösterilip karşılaştırılmıştır.

4.1 Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Öğretmen Etkileşim Ölçeği

Alt Boyutlarına İlişkin Analizler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın öğretmenlere ait örneklemini oluşturan 126 ilköğretim İngilizce öğretmenin, ÖEÖ sekiz alt boyutundan elde ettikleri puanların demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ve aralarındaki ilişkilere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, ÖEÖ 8 alt boyutuna verdikleri puanlar özetlenmiştir. İlk dört alt boyut olumlu özellikleri, kalan diğer 4 boyut ise olumsuz özellikleri ifade etmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin ÖEÖ Alt Boyutlarına Ait Değerler

Alt Boyutlar	N	X	ss
Liderlik	126	3,98	0,485
Yardıms sever/Cana yakın	126	3,79	0,516
Anlayışlı	126	4,03	0,489
Özgürlükçü	126	3,02	0,391
Kararsız	126	1,39	0,326

Memnun Olmayan	126	1,88	0,325
Uyarıcı	126	1,59	0,336
Sert	126	2,78	0,503

Puan ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin olumlu özelliklerden en çok “Anlayışlı Olma” alt boyutuna puan verdikleri ($X=4,03$) ve en az “Özgürlükçü” alt boyutuna puan verdikleri ($X=3,02$) görülmektedir. Olumsuz özelliklere sahip alt boyutlara verilen ortalama puanlara bakıldığında ise en yüksek ortalama puanın, “Sert” ($X=2,78$) alt boyutuna, en düşük ortalama puanın ise “Kararsız” ($X=1,39$) alt boyutuna verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri alt boyutlardan olumlu olanlara yüksek, olumsuz olanlara düşük ortalama puan vermeleri beklenir bir durumdur. Aşağıda öğretmenlerin demografik özelliklerinin, onların alt boyutları değerlendirmelerinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığı incelenecektir.

Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileri alt boyutlarını değerlendirmede bağımsız değişkenlerin bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemeye yönelik, önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Levene testi ile araştırılmıştır.

Tablo 14. Öğretmen Görüşlerinin, Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	4,588	0,034*
Kıdem	0,544	0,582
Anne Eğit. Düz.	0,169	0,917
Baba Eğit. Düz.	0,052	0,950
Mezuniyet	0,897	0,410

* $p < .05$

Tablo 14’den görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ($p < .05$) dışında kalan diğer değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Bulgular değişkenler de göz önüne alınarak, her boyut için tablolaştırılmıştır. ÖEÖ' nün ilk boyutu olan liderlik boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerileri Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler									
Cinsiyet	N	X	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	p			
Kadın	86	3,97	0,43	63,03	5420,50	0,831			
Erkek	40	3,98	0,59	64,51	2580,50				
Kıdem	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
1-5 Yıl (1)	91	3,98	0,48	Grp. Arası	0,01	2	0,01	0,030	0,973
6-10 Yıl (2)	21	3,95	0,46	Grp. İçi	29,38	123	0,24		
11 Yıl ve üstü (3)	14	3,98	0,59	Toplam	29,39	125			
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	16	3,96	0,43	Grp. Arası	1,12	3	0,37	1,610	0,189
Okur-yazar/İlkokul (2)	63	3,98	0,50	Grp. İçi	28,27	122	0,23		
Ortaokul/Lise (3)	34	3,89	0,48	Toplam	29,39	125			
Üniversite (4)	13	4,23	0,42						
Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	0	-	-	Grp. Arası	1,12	2	0,40	1,710	0,185
Okur-yazar/İlkokul (2)	43	3,89	0,51	Grp. İçi	28,27	123	0,23		
Ortaokul/Lise (3)	43	3,95	0,47	Toplam	29,39	125			
Üniversite (4)	40	4,09	0,47						
Mezuniyet	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Ön Lisans(1)	4	4,00	0,71	Grp. Arası	0,28	2	0,14	0,600	0,553
Lisans (2)	117	3,98	0,47	Grp. İçi	29,11	123	0,24		
Lisans Üstü(3)	5	3,74	0,63	Toplam	29,39	125			

*p<.05

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin Liderlik alt boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık kaynağı olmadığı görülmektedir ($Z=-0,21$ ve $p=,831$). Erkek öğretmenler Liderlik boyutunu ($X_{\text{sıra}}= 64,51$) kadın öğretmenlere göre ($X_{\text{sıra}}= 63,03$) biraz daha olumlu değerlendirmektedirler ancak bu anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmamaktadır.

Öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin Liderlik alt boyutunu değerlendirmede bir farklılık kaynağı olup olmadığını görmeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo.15’de verilmiştir. Tablodan kıdem değişkeninin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açmadığı görülmektedir ($F=,03$ ve $p=,973$). 1-5 ($X_1= 3,98$), 6-10 ($X_2=3,95$), 11 ve üstü ($X_3= 3,98$) kıdeme sahip öğretmen grupları, Liderlik alt boyutunu birbirlerine çok yakın ortalama puanlar vererek değerlendirmektedirler.

Öğretmen annelerinin eğitim düzeyi değişkeninin, öğretmenlerin Liderlik alt boyutunu değerlendirmede bir farklılaşma kaynağı olup olmadığına bakılmış (Tablo 15.) ve istatistiksel olarak eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=1,61$ ve $p=,189$). Okur-yazar değil ($X=3,96$), okur-yazar/ilkokul ($X=3,98$), ortaokul/lise ($X=3,89$), üniversite ($X=4,23$) mezunları birbirine yakın puanlamalar yapmışlardır.

Tablo 15.’den görülebileceği gibi, öğretmen babalarının eğitim düzeyi, öğretmenlerin Liderlik alt boyutunu farklı değerlendirmesinde bir sebep değildir ($F=1,75$ ve $p=,185$). Öğretmen babalarının eğitim düzeyi, annelerinden farklı olarak 3 gruba düşmüştür. Örnekleme babası okur-yazar olmayan öğretmen mevcut değildir. Diğer üç eğitim grubuna bakıldığında, örnekleme yer alan öğretmenlerin okuryazar/ilkokul ($X_2=3,89$), ortaokul/lise ($X_3=3,95$) ve üniversite ($X_4= 4,09$) olmak üzere Liderlik boyutuna birbirlerine yakın ve yüksek sayılabilecek ortalamalarda puanlar verdikleri görülmektedir. Öğretmen babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, babasının eğitim durumu yüksek olan öğretmenlerin, Liderlik alt boyutuna verdikleri ortalama puanlarda da bir artış olduğu, Liderlik boyutunu daha pozitif değerlendirdikleri görülmektedir. Ancak gruplar arasında görülen puan farkları,

grupların bu boyutu farklı olarak değerlendirdiklerini istatistiksel olarak söylemeye yeterli olmamaktadır (Tablo 19. $p > ,05$).

Öğretmenlerin mezun oldukları kurum bakımından Liderlik alt boyutunu farklı değerlendirmedikleri yapılan ANOVA testi ile ortaya çıkmıştır ($F=,60$ ve $p=,533$). Öğretmenlerin, Liderlik boyutunu ön lisans ($X_1=4,00$), lisans ($X_2=3,98$) ve lisansüstü ($X_3=3,74$) gruplarının yakın ve olumlu ortalamalarla değerlendirdikleri görülmektedir.

Liderlik alt boyutuna giren sorulara bakıldığında öğretmenler genelde kendilerinin dersi gayretli istekli anlattığını, konuşmalarının açıklayıcı olduğunu, öğrencilerin kendilerinden çok şey öğrendiğini, derste öğrencinin dikkatini ayakta tuttuklarını, sınıfta olan bitenden haberdar olduklarını, iyi bir lider, öncü olduklarını, kendilerinden emin davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta hiçbir değişken açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Yardımsaver/Cana yakın alt boyutuna ilişkin yapılan Levene testi sonucunda dağılım incelenmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 16. Öğretmen Görüşlerinin, Yardımsaver/Cana yakın Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	0,322	0,572
Kıdem	0,946	0,391
Anne Eğit. Düz.	1,458	0,230
Baba Eğit. Düz.	2,925	0,057
Mezuniyet	0,234	0,792

* $p < ,05$

ÖEÖ' nün Yardımsaver/Cana yakın boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Yardımsever/Cana yakın Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler										
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p				
Kadın	86	3,82	0,50	0,880	124	0,382				
Erkek	40	3,73	0,56							
Kıdem	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
1-5 Yıl (1)	91	3,84	0,49	Grp. Arası	0,96	2	0,48	1,820	0,167	
6-10 Yıl (2)	21	3,74	0,53	Grp. İçi	32,37	123	0,26			
11 Yıl ve üstü (3)	14	3,57	0,62	Toplam	33,32	125				
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	A.F.
Okur-yazar değil (1)	16	3,61	0,45	Grp. Arası	2,11	3	0,70	2,750	0,046*	1-4
Okur-yazar/İlkokul (2)	63	3,74	0,51	Grp. İçi	31,21	122	0,26			2-4
Ortaokul/Lise (3)	34	3,86	0,56	Toplam	33,32	125				
Üniversite (4)	13	4,11	0,36							
Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Okur-yazar değil (1)	0	-	-	Grp. Arası	2,11	2	0,46	1,770	0,175	
Okur-yazar/İlkokul (2)	43	3,69	0,52	Grp. İçi	31,21	123	0,26			
Ortaokul/Lise (3)	43	3,81	0,41	Toplam	33,32	125				
Üniversite (4)	40	3,90	0,60							
Mezuniyet	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Ön Lisans(1)	4	3,38	0,42	Grp. Arası	0,82	2	0,41	1,540	0,218	
Lisans (2)	117	3,81	0,51	Grp. İçi	32,51	123	0,26			
Lisansüstü (3)	5	3,68	0,65	Toplam	33,32	125				

*p<.05

Yardımsever /cana yakın alt boyutunun öğretmenlerin cinsiyeti değişkeni bakımından bir farklılaşma nedeni olup olmadığı Tablo 17.'de t testi ile incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır (t=,88 ve p=,382). Kadın öğretmenler ($X_{kadın}=3,82$), çok küçük bir farkla bu alt boyutu erkek öğretmenlere ($X_{erkek}=3,73$) göre daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenin Yardımsever/Cana yakın alt boyutunu değerlendirmede bir farklılaşma kaynağı olmadığı yine Tablo 17.'den görülebilmektedir ($F=1,82$ ve $p=,167$). Öğretmenlerin kıdem grupları ortalama puanlarına bakıldığında 6-10 yıldır ($X_2=3,74$) ve 11 yıl ve üstü ($X_3= 3,57$) görevde olanlara göre 1-5 yıldır ($X_1= 3,84$) görevde olanların, bu alt boyuta daha yüksek puanlar verdiklerini görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya işaret etmemektedir ($p> .05$).

Öğretmen annelerinin eğitim düzeyinin, Yardımsever/Cana yakın alt boyutu bakımından bir farklılaşma kaynağı olduğu, eğitim düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu yapılan ANOVA testi sonrası ortaya çıkmıştır ($F=2,75$ ve $p=,046$). Daha sonra hangi gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik Post-Hoc LSD testi yapılmış ve annesi okur-yazar olmayan ($X_1=3,61$) ile annesi üniversiteden mezun olan ($X_4=4,11$) öğretmenlerin, ÖEÖ Yardımsever/Cana yakın olma alt boyutunu farklı değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Annesi üniversite mezunu olan öğretmenler, annesi okur- yazar olmayan öğretmenlere göre bu boyutu daha olumlu değerlendirmektedirler. Yine benzer biçimde ikinci ve dördüncü grupta da anne eğitim düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğretmenler, annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğretmenlere göre Yardımsever/Cana yakın olma boyutunu daha yüksek bir ortalama ile puanlamaktadırlar ($X_2=2,77$). Bu sonuç eğitim seviyesi yükseldikçe kişilerarası iletişim becerilerinin artmasına bağlanabilir. Anneleri tarafından güven duygusu verilerek yetiştirilmiş kişiler hem kendine güven duymakta hem de karşısındaki kişilere güven vermektedirler. Okuryazar olmayan annelerin genelde geleneksel eğitim anlayışıyla yani, korku ve baskıyla çocuk yetiştiriyor olmasından dolayı bireyler kendini ifade etme becerisini geliştiremiyor olabilirler.

ÖEÖ alt boyutlarından Yardımsever/Cana yakın olma açısından öğretmen babalarının eğitim düzeylerinin bir farklılaşma kaynağı olmadığı yapılan ANOVA testi sonucu anlaşılmıştır ($F=1,77$ ve $p=,175$). Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmayıp ($p> .05$), grupların verdikleri puan ortalamaları, okur-yazar/ilkokul ($X_2=3,69$), ortaokul/lise ($X_3=3,81$), üniversite ($X_4=3,90$) şeklindedir ve bu boyut için benzerdir.

Tablo 20’de görüleceği üzere, öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri onların Yardımsever/Cana yakın olma alt boyutunu farklı değerlendirmelerine neden olmamaktadır ($F=1,54$ ve $p=,218$). Lisans ($X_2=3,81$) ve lisansüstü ($X_3 =3,68$) mezunları bu boyutu, ön lisans ($X_1=3,38$) mezunlarına göre daha yüksek ortalamalarla puanlamalarına rağmen, mezuniyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p> .05$).

Bu alt boyuta giren sorulara bakıldığında öğretmenler genelde kendilerini, öğrenci dersi anlamadığında kaygılanan, çalışmalarında onlara yardım eden, bireysel olarak onları tanıyan ve onlarla ilgilenen, arkadaşça davranan, güvenilir, espri yapan, anlayışlı, dersi verimli geçen bir öğretmen olarak tanımlamışlardır. Değişkenlere bakıldığında annenin eğitim durumu hariç diğer değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anlayışlı alt boyutuna ilişkin yapılan Levene testi sonucunda dağılım incelenmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 18. Öğretmen Görüşlerinin , Anlayışlı Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	0,211	0,647
Kıdem	0,818	0,444
Anne Eğit. Düz.	2,340	0,077
Baba Eğit. Düz.	1,211	0,301
Mezuniyet	0,231	0,794

* $p < .05$

ÖEÖ’ nün Anlayışlı boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Anlayışlı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler									
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p			
Kadın	86	4,06	0,48	1,12	124	0,265			
Erkek	40	3,96	0,51						
Kıdem	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
1-5 Yıl (1)	91	4,08	0,46	Grp. Arası	0,90	2	0,45	1,92	0,152
6-10 Yıl (2)	21	3,95	0,59	Grp. İçi	29,03	123	0,24		
11 Yıl ve üstü (3)	14	3,83	0,52	Toplam	29,93	125			
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	16	3,93	0,59	Grp. Arası	1,00	3	0,33	1,410	0,243
Okur-yazar/İlkokul (2)	63	3,99	0,46	Grp. İçi	28,93	122	0,24		
Ortaokul/Lise (3)	34	4,06	0,53	Toplam	29,93	125			
Üniversite(4)	13	4,26	0,32						
Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	0	-	-	Grp. Arası	1,00	2	0,10	0,420	0,661
Okur-yazar/İlkokul (2)	43	3,98	0,54	Grp. İçi	28,93	123	0,24		
Ortaokul/Lise (3)	43	4,03	0,44	Toplam	29,93	125			
Üniversite(4)	40	4,08	0,49						
Mezuniyet	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Ön Lisans(1)	4	3,66	0,56	Grp. Arası	1,01	2	0,50	2,140	0,121
Lisans (2)	117	4,05	0,48	Grp. İçi	28,93	123	0,24		
Lisans Üstü (3)	5	3,75	0,46	Toplam	29,93	125			

*p<.05

Öğretmenlerin Anlayışlı alt boyutunu değerlendirmede cinsiyet değişkeninin bir farklılaşma nedeni olup olmadığına bakıldığında, yine bu boyutun değerlendirilmesinde cinsiyetin belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır (t=1,12 ve p=,265). Kadınlar ($X_{kadın}=4,06$) bu boyutu az da olsa erkeklere ($X_{erkek}=3,96$) göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin meslekte bulunma sürelerine göre, Anlayışlı alt boyutunu değerlendirmelerinde yapılan ANOVA sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($F=1,92$ ve $p=,152$). Yukarıda tablo 19.'da görüleceği üzere kıdem grupları; 1-5 yıl ($X_1=4,08$), 6-10 yıl ($X_2=3,95$), 11 ve üstü ($X_3=3,83$) Anlayışlı alt boyutunu küçük farklarla, benzer biçimde değerlendirmektedirler. Birinci kıdem grubu olan 1-5 yıldır meslekte olanlar, diğer gruplara göre bu alt boyuta biraz daha yüksek ortalama puan vermektedirler.

Öğretmen annelerinin eğitim düzeyinin, Anlayışlı olma alt boyutunu öğretmenlerin değerlendirmesinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığına da ANOVA testi ile bakılmış (Tablo 19.) ve istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=1,41$ ve $p=,243$). Öğretmenlerin Anlayışlı alt boyutunu puanlamalarında, annelerinin eğitim düzeyinin bir farklılaşma nedeni olmadığı ve verilen ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Anneleri üniversite mezunu olanların ($X_4=4,26$), annesi okur-yazar olmayan ($X_1=3,93$), okur-yazar/ilkokul ($X_2=3,99$) mezunu olan, ortaokul/lise ($X_3=4,06$) mezunu olan diğer gruplara göre Anlayışlı olma alt boyutuna sadece biraz daha yüksek puan verdikleri görülmektedir.

Öğretmen babalarının eğitim düzeylerinin onların Anlayışlı olma alt boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma kaynağı olmadığı Tablo 19'da özetlenmiştir ($F=,42$ ve $p=,661$). Babası okur-yazar/ilkokul ($X_2=3,98$), ortaokul/lise ($X_3=4,03$), üniversite ($X_4= 4,08$) mezunu olan öğretmenlerin verdikleri ortalama puanlar benzer olmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerinden Anlayışlı olma alt boyutunu değerlendirmede, öğretmenlerin mezuniyetlerinin onların bu boyuta ilişkin görüşlerinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığına bakılmış (Tablo 19.) ve gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($F=2,14$ ve $p=,121$). Ön Lisans ($X=3,66$), lisans ($X=4,05$), lisansüstü ($X=3,75$) mezunu olan öğretmenler bu boyutu yakın biçimde puanlamışlardır.

Bu alt boyuta giren sorulara bakıldığında öğretmenler genelde kendilerini güvenilir, farklı görüşlere hoşgörülü, dersi anlamadıkları zaman istekli bir şekilde

tekrar anlatan, öğrencilerini dinleyen, sınıfça yapılan aktivitelere katılan, öğrencileriyle yakınlık kuran, sabırlı bir öğretmen olarak tanımlanmışlardır.

Özgürlükçü alt boyutuna ilişkin yapılan Levene testi sonucunda dağılım incelenmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 20. Öğretmen Görüşlerinin, Özgürlükçü Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	1,541	0,217
Kıdem	0,305	0,738
Anne Eğit. Düz.	2,384	0,073
Baba Eğit. Düz.	1,220	0,299
Mezuniyet	0,300	0,741

**p* < .05

ÖEÖ' nün Özgürlükçü boyutuna ilişkin bağımsız değişkenlere göre dağılım aşağıdaki Tablı 21. deki gibidir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Özgürlükçü Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler											
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p					
Kadın	86	3,04	0,37	0,79	124	0,431					
Erkek	40	2,98	0,44								
Kıdem	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p		
1-5 Yıl (1)	91	3,04	0,38	Grp. Arası	0,18	2	0,09	0,600	0,551		
6-10 Yıl (2)	21	3,02	0,41	Grp. İçi	18,94	123	0,15				
11 Yıl ve üstü (3)	14	2,92	0,43	Toplam	19,13	125					
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	A.F	
Okur-yazar değil (1)	16	2,95	0,38	Grp. Arası	1,26	3	0,42	2,860	0,040*	1-4	
Okur-yazar/İlkokul (2)	63	2,97	0,42	Grp. İçi	17,87	122	0,15				2-4
Ortaokul/Lise (3)	34	3,05	0,36	Toplam	19,13	125					
Üniversite (4)	13	3,30	0,19								

Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	0	-	-	Grp. Arası	1,26	2	0,26	1,730	0,182
Okur-yazar/İlkokul (2)	43	3,03	0,45	Grp. İçi	17,87	123	0,15		
Ortaokul/Lise (3)	43	2,94	0,34	Toplam	19,13	125			
Üniversite (4)	40	3,10	0,37						

Mezuniyet	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Ön Lisans(1)	4	2,72	0,50	Grp. Arası	0,46	2	0,23	1,500	0,227
Lisans (2)	117	3,03	0,38	Grp. İçi	18,67	123	0,15		
Lisans Üstü(3)	5	3,15	0,53	Toplam	19,13	125			

*p<.05

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere öğretmenlerin Özgürlükçü alt boyutunu değerlendirmede kadın veya erkek olmaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($t=,79$ ve $p=,431$) ($p>,05$). Kadın ($X_{kadın}=3,04$) ve erkeklerin ($X_{erkek}=2,98$) verdikleri ortalama puanlara bakıldığında, kadınların lehine küçük bir fark görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem değişkeni grupları bakımından Özgürlükçü alt boyutunu farklı olarak değerlendirmedikleri yapılan ANOVA sonucu yukarıdaki tablo 21'de görülmektedir ($F=,60$ ve $p=,551$). Her üç grup da; 1-5 yıl ($X_1=3,04$), 6-10 yıl ($X_2=3,02$) ve 11 yıl ve üstü ($X_3=2,92$) bu alt boyutu yakın ortalamalarla değerlendirmektedir.

Öğretmen annelerinin eğitim düzeylerinin onların ÖEÖ alt boyutlarından Özgürlükçü boyutunu değerlendirmesinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığına bakıldığında (Tablo 21.), yapılan ANOVA testi eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=2,86$ ve $p=,040$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu incelediği Post-Hoc LSD testi ise, annesi okuryazar olmayan ($X_1= 2,95$) ile annesi üniversite mezunu olan ($X_4=3,30$) öğretmen grupları arasında ve annesi okur-yazar/ilkokul mezunu ($X_2=2,97$) olanlar ile annesi üniversite mezunu olan ($X_4=3,30$) öğretmen grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğretmenler, annesi okur-

yazar olmayan ve okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğretmenlere göre Özgürlükçü alt boyutu daha yüksek ortalamalarla puanlamışlardır. Bu öğretmenler diğerlerine göre bu alt boyutu daha olumlu değerlendirmektedirler (Tablo 21.). Bu sonuç, eğitim seviyesi yükseldikçe insana bakışta demokratik yaklaşımın geliştiğini gösterebilir. Geleneksel olarak genelde aile içinde çocuğun çok fazla söz söyleme hakkı yoktur, aile çocuğa kendi doğrularını, bildiğini yaptırmaya çalışır, otoriter bir yaklaşım söz konusudur. Eğitim seviyesi yükseldikçe aile çocuğa bir birey olarak daha fazla değer verir ve onun seçimlerine özgürlüğüne saygı duyar. Annesi üniversite mezunu olan öğretmenlerin kendilerini daha özgürlükçü buluyor olmasının nedeni bu olabilir.

Özgürlükçü alt boyutunu değerlendirmede öğretmen babalarının eğitim düzeyinin bir farklılaşma nedeni olup olmadığını araştırıldığında (Tablo 21.), gruplar arası bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($F=1,73$ ve $p=,182$). Üniversite mezunu babalara sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre Özgürlükçü boyutu biraz daha pozitif değerlendirdikleri söylenebilir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olarak gösterilmekten uzaktır. Babası okur-yazar/ilkokul ($X_2=3,03$), ortaokul/Lise ($X_3=2,94$), üniversite ($X_4=3,10$) mezunu olan gruplar birbirine yakın değerlendirmeler yapmışlardır.

Özgürlükçü olma alt boyutunu mezuniyet değişkeni grupları açısından incelendiğinde (Tablo 21.), öğretmenlerin mezuniyet düzeylerinin onların bu boyutu değerlendirmesinde bir farklılaşma kaynağı olmadığı anlaşılmaktadır ($F=1,50$ ve $p=,227$). Lisansüstü mezunları, Özgürlükçü boyutunu diğerlerine göre biraz daha yüksek şekilde puanlamakta ancak bu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır ($X_1=2,72$, $X_2=3,03$ ve $X_3=3,15$).

Bu alt boyuta giren sorulara bakıldığında öğretmenler genelde dersle ilgili kararlara öğrencileri de kattıklarını, öğrencinin zaman zaman düşüncesiyle kendilerini etkileyebileceğini, ödev ve bireysel çalışmalarda öğrenciye seçme hakkı tanıdıklarını, derste boş vakit geçirmelerine zaman zaman izin verdiklerini, yumuşak ılımlı bir yapıları olduğunu belirtmişlerdir. Değişkenlere bakıldığında annenin eğitim düzeyi hariç diğer değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 22'den görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre cinsiyet ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri ($p < .05$) dışında kalan diğer değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 22. Öğretmen Görüşlerinin, Kararsız Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	5,470	0,021*
Kıdem	0,949	0,390
Anne Eğit. Düz.	0,819	0,486
Baba Eğit. Düz.	3,909	0,023*
Mezuniyet	2,531	0,084

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Kararsız boyutuna ilişkin bağımsız değişkenlere göre dağılım aşağıdaki Tablo 23.deki gibidir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Kararsız Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler									
Cinsiyet	N	X	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p		
Kadın	86	1,36	0,29	61,13	5257,00	-1,08	0,280		
Erkek	40	1,46	0,38	68,6	2744,00				
Kıdem	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
1-5 Yıl (1)	91	1,41	0,34	Grp. Arası	0,10	2	0,05	0,480	0,622
6-10 Yıl (2)	21	1,35	0,25	Grp. İçi	13,16	123	0,11		
11 Yıl ve üstü (3)	14	1,34	0,36	Toplam	13,26	125			
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	16	1,29	0,29	Grp. Arası	0,21	3	0,07	0,660	0,581
Okur-yazar/İlkokul (2)	63	1,40	0,32	Grp. İçi	13,05	122	0,11		
Ortaokul/Lise (3)	34	1,43	0,37	Toplam	13,26	125			
Üniversite(4)	13	1,38	0,28						

Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p
Okur-yazar değil (1)	0			-	2	0,104	0,950
Okur-yazar/İlkokul (2)	43	1,42	0,37	64,44			
Ortaokul/Lise (3)	43	1,37	0,26	63,94			
Üniversite(4)	40	1,39	0,34	62,01			

Mezuniyet	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Ön Lisans(1)	4	1,43	0,49	Grp. Arası	0,13	2	0,06	0,590	0,557
Lisans (2)	117	1,38	0,31	Grp. İçi	13,14	123	0,11		
Lisans Üstü (3)	5	1,54	0,48	Toplam	13,26	125			

*p<.05

Yukarıdaki tablodan da takip edileceği gibi Kararsız alt boyutu için yaptığımız Mann-Whitney U testi öğretmenlerin bu boyutu değerlendirmelerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık nedeni olmadığını göstermektedir ($Z=-1,08$ ve $p=,280$). Kadın öğretmenler ($X=61,13$) küçük bir farkla Kararsız alt boyutunu erkek öğretmenlere göre ($X=68,60$) daha az olumsuz bulmaktadırlar.

ÖEÖ alt gruplarından olumsuz özelliğe sahip Kararsız alt boyutu için öğretmenlerin kıdem değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığı Tablo 23.'de görülebilir ($F=,48$ ve $p=,622$). 1-5 yıl ($X_1=1,41$), 6-10 yıl ($X_2=1,35$), 11 ve üstü yıl ($X_3=1,34$) görev süresine sahip öğretmen grupları, bu alt boyutu düşük ve birbirine yakın ortalama puanlarla değerlendirmektedirler.

Tablo 23.'de görüleceği üzere öğretmen annelerinin eğitim düzeyi, onların Kararsız alt boyutunu değerlendirmesinde bir farklılığa neden olmamaktadır ($F=,66$ ve $p=,581$). ÖEÖ'nün olumsuz bir alt boyutu olan Kararsız olma durumu tüm gruplar bakımından düşük şekilde puanlanmıştır ($X_1=1,29$, $X_2=1,40$, $X_3=1,43$ ve $X_4=1,38$).

ÖEÖ alt boyutlarından Kararsız olma özelliği için babanın eğitim düzeyi değişkeni normal dağılım göstermediğinden Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve eğitim düzeyi gruplarının bu alt boyut için bir farklılaşma kaynağı olmadığı anlaşılmıştır ($X^2=,104$ ve $p=,950$). Babası okur-yazar/ilkokul ($X=1,42$), ortaokul/lise ($X=1,37$), üniversite ($X=1,39$) mezunu olanların yakın puanlar verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin ÖEÖ Kararsız alt boyutunu değerlendirmelerinde, onların mezun olma düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ($F=,59$ ve $p=,557$). Ön lisans ($X_1=1,43$), lisans ($X_2=1,38$), lisansüstü ($X_3=1,54$) olmak üzere tüm mezun grupları, bu özelliği son derece düşük ve benzer ortalamalarla puanlamaktadırlar.

Bu alt boyuta giren sorular; kararsız değişken bir görünümüm vardır, yaptıkları hataların hesabını sormama birçok şeye göz yumarım, ne yapacağımı bilmiyormuş gibi davranırım, beni kolayca yönlendirebilirler, öğrenciler dersi kaynatmaya başladığında ne yapacağımı bilemem, benim çeşitli yönlerimle dalga geçebilirler, utangaç, çekingen bir görünümüm vardır şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, tüm değişken grupları bu bölüme son derece düşük puanlar vermişlerdir.

Memnun Olmayan alt boyutuna ilişkin yapılan Levene testi sonucunda dağılım incelenmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 24. Öğretmen Görüşlerinin, Memnun Olmayan Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	0,248	0,619
Kıdem	1,806	0,169
Anne Eğit. Düz.	1,167	0,325
Baba Eğit. Düz.	0,036	0,964
Mezuniyet	0,056	0,946

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Memnun Olmayan boyutuna ilişkin bağımsız değişkenlere göre dağılım aşağıdaki Tablı 25.deki gibidir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Memnun Olmayan Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler									
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p			
Kadın	86	1,88	0,33	-0,080	124	0,937			
Erkek	40	1,89	0,32						
Kıdem	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
1-5 Yıl (1)	91	1,88	0,32	Grp. Arası	0,02	2	0,01	0,090	0,913
6-10 Yıl (2)	21	1,90	0,38	Grp. İçi	13,20	123	0,11		
11 Yıl ve üstü (3)	14	1,86	0,27	Toplam	13,22	125			
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	16	1,83	0,31	Grp. Arası	0,47	3	0,16	1,490	0,221
Okur-yazar/İlkokul (2)	63	1,86	0,30	Grp. İçi	12,75	122	0,10		
Ortaokul/Lise (3)	34	1,98	0,38	Toplam	13,22	125			
Üniversite (4)	13	1,82	0,29						
Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	0	-	-	Grp. Arası	0,47	2	0,02	0,180	0,835
Okur-yazar/İlkokul (2)	43	1,87	0,33	Grp. İçi	12,75	123	0,11		
Ortaokul/Lise (3)	43	1,91	0,32	Toplam	13,22	125			
Üniversite (4)	40	1,87	0,34						
Mezuniyet	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Ön Lisans(1)	4	1,89	0,33	Grp. Arası	0,03	2	0,01	0,130	0,878
Lisans (2)	117	1,88	0,32	Grp. İçi	13,19	123	0,11		
Lisans Üstü (3)	5	1,96	0,40	Toplam	13,22	125			

*p<.05

Memnun Olmayan alt boyutunu değerlendirmede öğretmenlerin cinsiyetinin bir farklılaşma nedeni olup olmadığını incelemek için uygulanan t testi anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t=-0,08$ ve $p=,937$) ($p> ,05$). Kadın ve erkek

öğretmenler bu alt boyuta neredeyse aynı ortalama puanı vermektedirler ($X_{kadın}=1,88$ ve $X_{erkek}=1,89$).

Memnun olmayan alt boyutuna öğretmenlerin kıdemleri değişkeni açısından bakıldığında, yine kıdem bir farklılaşma kaynağı olmadığı yukarıda yapılan ANOVA testi ile görülmektedir ($F=,09$ ve $p=,913$). Tüm kıdem grupları bu boyutu düşük ve benzer şekilde puanlamışlardır ($X_1=1,88$, $X_2=1,90$ ve $X_3=1,86$).

Kararsız alt boyutu gibi Memnun Olmayan alt boyutunun değerlendirilmesinde de, öğretmen annelerinin eğitim düzeyinin bir farklılaşma nedeni olmadığı yukarıdaki Tablo 25.'de görülmektedir ($F=1,49$ ve $p=,221$). Tüm eğitim düzeyi grupları için ortalama puanlar birbirlerine son derece yakın olmuştur ($X_1=1,83$, $X_2=1,86$, $X_3=1,98$ ve $X_4=1,82$).

Öğretmen babalarının eğitim düzeyinin, Memnun Olmayan alt boyutu için öğretmenlerin bu boyutu değerlendirmelerinde bir farklılaşma nedeni olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş (Tablo 25.) ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($F=,180$ ve $p=,835$). Babası okur-yazar/ilkokul ($X=1,87$), ortaokul/lise ($X=1,91$), üniversite ($X=1,87$) mezunu olmak üzere her üç eğitim grubundaki öğretmenler bu boyutu düşük ve benzer şekilde puanlamışlardır.

Öğretmenlerin mezuniyet durumunun, onların Memnun Olmayan alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma kaynağı olup olmadığını öğrenmek üzere yapılan ANOVA testi bize mezuniyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir ($F=,13$ ve $p=,878$). Ön lisans ($X_1=1,89$), lisans ($X_2=1,88$), lisansüstü ($X_3=1,96$) mezunu olan bütün gruplar yakın biçimde bu boyuta ilişkin düşük puanlamalarda bulunmuşlardır.

Bu alt boyuta giren sorular; öğrencileri cezalandırmakla korkuturum, onların kopya çektiğini ve hileci olduklarını düşünürüm, hiçbir şey bilmediklerini düşünürüm, onların mantıksız, beceriksiz görünmeleri için çalışırım, mutsuz hoşnutsuz bir görünümüm vardır, onların hiç bir işi iyi yapamadığını düşünürüm, memnuniyetsiz görünürüm, şüpheliyimdir şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında

değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, tüm değişken grupları bu bölüme son derece düşük puanlar vermişlerdir.

Uyarıcı alt boyutuna ilişkin yapılan Levene testi sonucunda dağılım incelenmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 26. Öğretmen Görüşlerinin, Uyarıcı Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	0,980	0,324
Kıdem	0,229	0,796
Anne Eğit. Düz.	0,661	0,577
Baba Eğit. Düz.	0,812	0,446
Mezuniyet	0,090	0,914

**p* < .05

ÖEÖ' nün Uyarıcı boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Uyarıcı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler									
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p			
Kadın	86	1,60	0,33	0,220	124	0,823			
Erkek	40	1,58	0,36						
Kıdem	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
1-5 Yıl (1)	91	1,62	0,34	Grp. Arası	0,29	2	0,15	1,310	0,274
6-10 Yıl (2)	21	1,58	0,35	Grp. İçi	13,82	123	0,11		
11 Yıl ve üstü (3)	14	1,46	0,28	Toplam	14,12	125			
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	16	1,49	0,39	Grp. Arası	0,37	3	0,12	1,110	0,350
Okur-yazar/İlkokul (2)	63	1,58	0,29	Grp. İçi	13,74	122	0,11		
Ortaokul/Lise (3)	34	1,67	0,37	Toplam	14,12	125			
Üniversite (4)	13	1,63	0,38						

Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okur-yazar değil (1)	0	-	-	Grp. Arası	0,37	2	0,04	0,370	0,688
Okur-yazar/İlkokul (2)	43	1,56	0,37	Grp. İçi	13,74	123	0,11		
Ortaokul/Lise (3)	43	1,59	0,33	Toplam	14,12	125			
Üniversite (4)	40	1,63	0,31						

Mezuniyet	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Ön Lisans(1)	4	2,78	0,42	Grp. Arası	0,04	2	0,02	0,190	0,829
Lisans (2)	117	2,80	0,51	Grp. İçi	14,07	123	0,11		
Lisans Üstü (3)	5	2,53	0,42	Toplam	14,12	125			

*p<.05

Öğretmenlerin, ÖEÖ Uyarıcı alt boyutu için değerlendirme yapmalarında cinsiyetin bir farklılaşma nedeni olup olmadığına t testi ile bakılmış olup sonuçları yukarıdaki Tablo 27.'de özetlenmiştir. Görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin Uyarıcı alt boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak bir farklılaşma kaynağı değildir ($t=,22$ ve $p=,823$). Kadın ($X_{kadın}=1,60$) ve erkek ($X_{erkek}=1,58$) öğretmenler bu alt boyuta son derece yakın ortalamalarda puan vermişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerinden Uyarıcı alt boyutu, öğretmenlerin kıdem grupları tarafından benzer biçimde puanlanmış, kıdem değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı yapılan ANOVA testi ile görülmüştür ($F=1,31$ ve $p=,274$). Kıdem gruplarının bu alt boyuta son derece düşük ortalama puanlar verdikleri görülmektedir ($X_1=1,62$, $X_2=1,58$ ve $X_3=1,46$).

Öğretmen annelerinin eğitim düzeylerindeki farklılığın, onların ÖEÖ alt boyutlarından Uyarıcı olma durumunu etkileyip etkilemediğine, bir farklılaşma kaynağı olup olmadığına ANOVA testi ile bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür ($F=1,11$ ve $p=,350$). Annesi okur-yazar olmayanların ($X_1=1,49$), annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olanların ($X_2=1,58$), annesi ortaokul/lise mezunu olanların ($X_3=1,67$) ve annesi üniversite mezunu olanların ($X_4=1,63$) bu alt boyut için verdiği ortalama puanlar düşük ve çok benzer şekilde gerçekleşmiştir.

Tablo 27.'den görülebileceği gibi, öğretmen babalarının eğitim düzeyi onların Uyarıcı olma özelliğini farklı değerlendirmelerine neden olmamaktadır ($F=,37$ ve $p=,688$). Her üç grupta yer alan öğretmenler bu boyutu son derece düşük ve benzer biçimde olumsuz değerlendirmektedirler ($X_2=1,56$, $X_3=1,59$ ve $X_4=1,63$).

ÖEÖ Uyarıcı alt boyutu için öğretmenlerin mezuniyet durumunun bir farklılaşma nedeni olmadığı yapılan ANOVA testi ile ortaya çıkmaktadır ($F=,19$ ve $p=,829$). Tüm mezuniyet grupları bu özelliği ortalama ve benzer puanlarla ifade etmektedirler ($X_1=2,78$, $X_2=2,80$ ve $X_3=2,53$).

Bu alt boyuta giren sorular; ne zaman sinirleneceğim belli olmaz ansızın sinirlenirim, onları küçümserim, her şeye çok çabuk sinirlenirim, bir hata yaptıklarında düzeltme şansı vermem, sabırsızımdır, öfkeli olumsuzumdur, çok kolay tartışmaya girerim, alaycıyım şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, tüm değişken grupları bu bölüme son derece düşük puanlar vermişlerdir.

Sert alt boyutuna ilişkin yapılan Levene testi sonucunda dağılım incelenmiş ve tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 28. Öğretmen Görüşlerinin, Sert Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	0,012	0,914
Kıdem	1,270	0,284
Anne Eğit. Düz.	1,000	0,396
Baba Eğit. Düz.	2,214	0,114
Mezuniyet	0,419	0,658

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Sert boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Sert Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler										
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p				
Kadın	86	2,80	0,51	0,610	124	0,541				
Erkek	40	2,74	0,50							
Kıdem	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
1-5 Yıl (1)	91	2,82	0,51	Grp. Arası	0,81	2	0,41	1,620	0,202	
6-10 Yıl (2)	21	2,77	0,53	Grp. İçi	30,84	123	0,25			
11 Yıl ve üstü (3)	14	2,56	0,34	Toplam	31,65	125				
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Okur-yazar değil (1)	16	3,05	0,61	Grp. Arası	1,30	3	0,43	1,748	0,161	
Okur-yazar/İlkokul (2)	63	2,76	0,48	Grp. İçi	30,34	122	0,25			
Ortaokul/Lise (3)	34	2,72	0,51	Toplam	31,65	125				
Yüksek Okul ve Üstü (4)	13	2,75	0,41							
Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Okur-yazar değil (1)	0	-	-	Grp. Arası	1,30	2	0,24	0,940	0,395	
Okur-yazar/İlkokul (2)	43	2,84	0,52	Grp. İçi	30,34	123	0,25			
Ortaokul/Lise (3)	43	2,81	0,57	Toplam	31,65	125				
Yüksek Okul ve Üstü (4)	40	2,70	0,40							
Mezuniyet	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	
Ön Lisans(1)	4	3,05	0,61	Grp. Arası	0,33	2	0,17	0,650	0,524	
Lisans (2)	117	2,76	0,48	Grp. İçi	31,32	123	0,25			
Lisans Ü. ve Doktora (3)	5	2,72	0,51	Toplam	31,65	125				

*p<.05

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre değerlendirdiğimiz son alt boyut Sert alt boyutudur. Bu boyut için, t testi yapılmış ve cinsiyetin bu alt boyutu değerlendirmede bir farklılaşma kaynağı olmadığı anlaşılmıştır ($t=,61$ ve $p=,541$). Kadın öğretmenlerin ($X_{kadın}=2,80$) bu boyutu erkek öğretmenlere ($X_{erkek}=2,74$) göre biraz daha yüksek bir ortalama ile değerlendirdikleri görülmekte ancak bu,

istatistiksel olarak anlamlı bir farka tekabül etmemektedir. Her iki grubun da bu boyutu benzer değerlendirdiklerini söylenebilir.

Tablo 29.'dan görülebileceği üzere, kıdem değişkeni öğretmenlerin Sert alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma nedeni değildir. Yapılan ANOVA testi her üç grubun da Sert alt boyutunu benzer biçimde puanladıklarını söylemektedir ($F=1,62$ ve $p=,202$). Kıdem gruplarının puanlamaları arasında küçük farklar olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p> ,05$). 1-5 yıl ($X_1=2,82$), 6-10 yıl ($X_2=2,77$), 11 ve üstü yıl ($X_3=2,56$) görev süresine sahip öğretmen gruplarının değerlendirmeleri bu şekildedir, görüldüğü gibi kıdem süresi artıkça ortalama puanın da biraz düşmektedir.

Anne eğitim düzeyinin Sert olma alt boyutu için bir farklılaşma kaynağı olmadığı yapılan ANOVA testi sonucu ortaya çıkmıştır ($F=1,75$ ve $p=,161$). Annesi okur-yazar olmayan grubun ($X_1=3,05$) bu alt boyut için verdiği ortalama puan diğer üç gruba göre biraz daha yüksek olmakla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gruplar arasında bulunmamıştır ($X_2=2,76$, $X_3=2,72$ ve $X_4=2,75$).

Öğretmen babalarının eğitim düzeyi değişkeninin, gruplar arası bir farklılaşma nedeni olup olmadığı incelendiği son boyut Sert olma özelliği olup, yapılan ANOVA testi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır ($F=,94$ ve $p=,395$). Babası okur-yazar/ilkokul ($X_2=2,84$), ortaokul/lise ($X_3=2,81$) ve üniversite ($X_4=2,70$) mezunu olan bu üç eğitim grubundaki öğretmenler de bu boyutu orta düzeyde ve benzer biçimde değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir fark arandığında son alt boyut olan Sert alt boyutuna ilişkin, yapılan ANOVA testi bize mezuniyetin bir farklılaşma kaynağı olmadığını göstermektedir ($F=,65$ ve $p=,524$). Ön lisans ($X_1=3,05$), lisans ($X_2=2,76$), lisansüstü ($X_3=2,72$) olmak üzere tüm gruplar bu alt boyutu benzer biçimde ve ortalama şekilde puanlamaktadırlar. Ön lisans ve lisans mezunlarının Sert olma özelliğini, lisansüstü mezunlarına göre daha olumlu buldukları ortalamalardan anlaşılmaktadır. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farka işaret etmemektedir ($p> ,05$).

Bu alt boyuta giren sorular; kuralları uygulama konusunda katıyım, dersimde sessiz olmalarını isterim, ders konusunda çok fazla gayret göstermelerini isterim, sınavlarım zordur, standartlarım yüksektir, beklentilerim çoktur, dersimde konuşmadan önce izin almak zorundadırlar, ödevi yapmadıysa dersime girmekten çok korkarlar, notum kıttır, benden çok korkarlar şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, tüm değişken grupları bu bölüme orta düzeyde puanlar vermişlerdir.

Bu alt boyutlara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin cinsiyeti değişkeni açısından bir farklılık bulunmamıştır. Arslantaş'ın (1998), Öztürk'ün (2000), Bolat'ın (2002), Günay'ın (2003), Atinkurt'un (2003) çalışmalarında da benzer sonuç elde edilmiştir. Öğretmenlikteki kıdem değişkeni açısından fark bulunmamıştır, benzer sonuçlar Arslantaş'ın (1998), Öztürk'ün (2000), Erdoğan'ın (2001), Bolat'ın (2002) çalışmalarında da bulunmuştur. En son mezun oldukları okul değişkeni açısından da öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri bir farklılık göstermemektedir. Erdoğan (2001) ve Atinkurt (2003) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

4.2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri ile Öğretmen Etkileşim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Analizler

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim 8. sınıfta okuyan kız ve erkek, toplam 1390 öğrenci örnekleminin, ÖEÖ 8 alt boyutundan elde ettikleri puanların demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ve aralarındaki ilişkilere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin, derslerine giren İngilizce öğretmenleri için, ÖEÖ 8 alt boyutuna verdikleri puanlar özetlenmiştir. İlk dört alt boyut olumlu özellikleri, kalan diğer 4 boyut ise olumsuz özellikleri ifade etmektedir.

Tablo 30. Öğrencilerin ÖEÖ Alt Boyutlarına Ait Değerler

Alt Boyutlar	N	X	ss
Liderlik	1390	3,80	0,831
Yardımsеver/Cana yakın	1390	3,59	0,888
Anlayışlı	1390	3,83	0,881
Özgürlükçü	1390	3,16	0,618
Kararsız	1390	1,89	0,698
Memnun Olmayan	1390	1,91	0,723
Uyarıcı	1390	2,01	0,864
Sert	1390	3,04	0,602

Puan ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin, öğretmenlerin olumlu özelliklerinden en çok Anlayışlı olma alt boyutuna puan verdikleri ($X=3,83$) ve en az Özgürlükçü alt boyutuna puan verdikleri ($X=3,02$) görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenler kendilerini değerlendirirken de en çok Anlayışlı olma alt boyutuna, en az Özgürlükçü alt boyutuna puan vermişlerdir (Tablo 13.). Öğrencilerin, öğretmenlerin olumsuz özelliklere sahip alt boyutlarına verdikleri ortalama puanlara bakıldığında ise en yüksek ortalama puanı $X=3,04$ ile Sert olmaya, en düşük ortalama puanın ise $X=1,39$ ile Kararsız alt boyutuna verildikleri görülmektedir. Olumsuz alt boyutları değerlendirmede de öğrenciler ile öğretmenler arasında bir benzerlik olduğu burada da görülmektedir (Tablo 30.).

Öğrencilerin sınıf içi iletişim becerileri alt boyutlarını değerlendirmede bağımsız değişkenlerin bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemeye yönelik, önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Levene testi ile araştırılmıştır.

Tablo 31. Öğrenci Görüşlerinin, Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	1,65	0,199
Anne Eğit. Düz.	12,480	0,000*
Baba Eğit. Düz.	9,421	0,000*
Aylık Gelir	14,094	0,000*

**p* < .05

Tablo 31'den görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni dışında kalan diğer değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri (*p* < .05) anlaşılmaktadır.

Aşağıda, dağılımlara uygun istatistikî analizler, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileri alt boyutları sırasıyla incelenmiş ve tablolar ile sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Liderlik Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler						
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p
Kız	706	3,89	0,80	3,980	1388	0,000*
Erkek	684	3,71	0,86			

Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	A.F.
Okur-yazar değil (1)	264	3,88	0,73	722,28	3	12,470	0,006*	1-4
Okur-yazar/ilkokul (2)	725	3,84	0,79	712,42				2-4
Ortaokul/lise (3)	343	3,72	0,88	664,14				3-4
Üniversite (4)	58	3,34	1,17	547,59				

Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	A.F.
Okur-yazar değil (1)	40	3,79	0,83	692,19	3	2,840	0,420	
Okur-yazar/ilkokul (2)	532	3,84	0,79	711,31				
Ortaokul/lise (3)	630	3,81	0,80	694,64				
Üniversite (4)	188	3,64	1,02	654,33				

Ailenin Aylık Geliri	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	A.F.
500 YTL ve altı (1)	660	3,83	0,79	702,58	3	4,730	0,193	
501-1000 YTL (2)	454	3,85	0,78	711,65				
1001-1500 YTL (3)	189	3,72	0,89	663,97				
1501 YTL ve Üstü (4)	87	3,51	1,16	626,01				

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak Liderlik alt boyutunu değerlendirmede bir farklılık gösterip göstermediklerini araştırmak üzere yapılan t testi sonrası, cinsiyet grupları arasında Liderlik boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak bir fark olduğu anlaşılmıştır ($t=3,98$ ve $p<,001$). Tablo 32.'den görülebileceği üzere kız öğrenciler öğretmenlerinin Liderlik boyutuna ilişkin davranışlarını erkek öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler ($X_{kız}=3,89$ ve $X_{erkek}=3,71$). Bunun nedeni genelde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derse karşı daha ilgili olmaları ve derse karşı ilgisi olmayanların da ders öğretmenini daha çok eleştirmesi olabilir.

Öğrenci annelerinin eğitim düzeyinin, öğrencilerin öğretmenlerinin Liderlik boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu Tablo 32.'de gösterilmiştir ($X^2=12,47$ ve $p=,006$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu görmek üzere, ikili gruplar halinde Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Görüldüğü gibi Liderlik boyutunu değerlendirmede; annesi okur-yazar olmayan ($X_{1sıra}=168,74$) ile annesi üniversite mezunu olanlar ($X_{4sıra}=128,54$) arasında, annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olanlar ($X_{2sıra}=398,84$) ile annesi üniversite mezunu olanlar ($X_{4sıra}=306,49$), son olarak annesi ortaokul/lise mezunu olanlar ($X_{3sıra}=205,98$) ile annesi üniversite mezunu olanlar ($X_{4sıra}=171,56$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, diğer tüm gruplara göre öğretmenlerinin Liderlik boyutunu daha düşük puanlarla değerlendirmektedirler. Burada öğrenciler anneleri ile öğretmenlerinin davranışlarını kıyaslıyor olabilirler. Annesi üniversite mezunu olanlar annesinin davranışını öğretmenin davranışından daha iyi buluyor olabilir. Dolayısıyla annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler, öğretmenlerini anneleriyle kıyasladığında öğretmenlerini daha çok bilgili, donanımlı olarak gözlemliyor olabilirler.

Öğrenci babalarının eğitim düzeylerinin, onların ÖEÖ Liderlik alt boyutunu değerlendirmede bir farklılığa neden olup olmadığı araştırıldığında (Tablo 32.), eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($X^2=2,82$ ve $p=,420$). Grupların Liderlik alt boyutuna verdikleri puanlar birbirlerine çok yakın olmaktadır.

Öğrenci ailelerinin aylık gelirlerinin yani ekonomik düzeylerinin, onların öğretmenlerin Liderlik alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşmaya neden olup olmadığı incelenmiş ve sonuçları aşağıdaki, Tablo 32.'de özetlenmiştir ($X^2=4,73$ ve $p=,193$). Öğrenci ailelerinin aylık gelirlerindeki farklılıkların, onların Liderlik alt boyutunu değerlendirmede de bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır.

Bu alt boyuta giren sorular; dersi gayretli ve istekli anlatır, konuşmaları açıklayıcıdır, bizden ne istediğini açıkça anlayabiliriz, ondan her konuda birçok şey öğreniyoruz, derste dikkatimizi ayakta tutar, ilgimizi çeker, sınıfta olup biten her şeyden haberdardır, iyi bir lider, iyi bir öncüdür, kendine güveni vardır, kendinden emin davranır şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında cinsiyet ve annenin eğitim düzeyi hariç diğer değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, tüm değişken grupları bu bölüme orta düzeyde puanlar vermişlerdir.

Tablo 33'den görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre bütün değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri ($p < .05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 33. Öğrenci Görüşlerinin, Yardımsever/Cana yakın Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	4,18	0,041*
Anne Eğit. Düz.	6,797	0,000*
Baba Eğit. Düz.	2,764	0,041*
Aylık Gelir	4,771	0,003*

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Yardımsever/Cana yakın Olma boyutunda, öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 34. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Yardımsever/Cana yakın Olma Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler								
Cinsiyet	N	X	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	
Kız	706	3,67	0,84	730,67	515853,50	-3,32	0,001*	
Erkek	684	3,51	0,93	659,20	450891,50			
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.
Okur-yazar değil (1)	264	3,71	0,80	742,21	3	26,05	0,000*	1-3
Okur-yazar/ilkokul (2)	725	3,65	0,85	719,73				1-4
Ortaokul/lise (3)	343	3,46	0,95	641,02				2-3
Üniversite (4)	58	3,06	1,09	502,18				2-4 3-4
Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.
Okur-yazar değil (1)	40	3,69	0,89	743,61	3	9,19	0,027*	2-3
Okur-yazar/ilkokul (2)	532	3,68	0,85	732,68				2-4
Ortaokul/lise (3)	630	3,55	0,88	674,16				
Üniversite (4)	188	3,45	1,00	651,57				
Ailenin Aylık Geliri	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.
500 YTL ve altı (1)	660	3,65	0,87	720,33	3	12,3	0,006*	1-4
501-1000 YTL (2)	454	3,61	0,84	694,87				2-4
1001-1500 YTL (3)	189	3,5	0,97	669,56				
1501 YTL ve Üstü (4)	87	3,23	1,05	566,74				

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyetinin, onların öğretmenlerinin ÖEÖ Yardımsever/Cana yakın olma alt boyutuna ilişkin özelliklerini değerlendirmelerinde bir farklılık kaynağı olup olmadığının araştırıldığı Mann-Whitney U testi (Tablo 34.), istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Z=-3,32$ ve $p=,001$). Ortalama sıra değerlerine bakıldığında, kızların bu boyutu da erkelere göre daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ($X_{\text{sırakız}}=730,67$ ve $X_{\text{sıraerkek}}=659,20$). Bunun nedeni kızların bir sorunu olduğunda öğretmenleriyle bunu daha kolay paylaşabilmeleri ve daha rahat iletişim kurabilmeleri olabilir.

Öğrenci annelerinin eğitim düzeyinin, onların öğretmenlerinin ÖEÖ Yardımsever/Cana yakın olma alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılık kaynağı olduğu yapılan Kruskal-Wallis H testi ile anlaşılmaktadır ($X^2=26,05$ ve $p>,001$) Farklılığın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Mann-Whitney U testine göre annesi okur-yazar olmayan ($X=329,06$) ile annesi ortaokul/lise mezunu olan ($X=284,71$), annesi okur-yazar olmayan ($X=171,51$) ile annesi üniversite mezunu olan ($X=115,94$), annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan ($X=553,94$) ile annesi ortaokul/lise mezunu olan ($X=493,4$), annesi okur-yazar ilkokul mezunu olan ($X=401,03$) ile annesi üniversite mezunu olan ($X=279,17$), annesi ortaokul/lise mezunu olan ($X=206,91$) ile annesi üniversite mezunu olan ($X=166,07$) gruplar arasında (yani, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4 ve 3-4 grupları arasında) istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Genelde annesi üniversite mezunu olanlar öğretmenlerine bu bölümde az puan vermişler yani annenin eğitim seviyesi düştükçe öğrencinin öğretmenin bu boyuta verdiği puan artmış. Annesinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler, zaten annelerinden yeterince yakınlık görüyor ve sınıf ortamında belki de sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı öğretmenin bireysel ilgisini yetersiz buluyor olabilirler.

Öğrenci babalarının eğitim düzeylerinin, onların öğretmenlerinin ÖEÖ Yardımsever/Cana yakın olma alt boyutuna ilişkin özelliklerini değerlendirmelerinde bir farklılık kaynağı olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile sınınmış ve eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($X^2=9,19$ ve $p=,027$). Farklılıkların hangi eğitim grupları arasında olduğunu anlamaya yönelik Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre babası okur-yazar/ilkokul mezunu olanlar ($X_{2sıra}=608,23$) ile babası ortaokul/lise mezunu olanlar ($X_{3sıra}=558,92$), babası okur-yazar/ilkokul ($X_{2sıra}=371,27$) ile babası üniversite mezunu olanlar ($X_{4sıra}=330,02$) arasında anlamlı fark mevcuttur. Babası bu eğitim gruplarında olan öğrenciler öğretmenlerin Yardımsever/Cana yakın olma boyutunu farklı değerlendirmektedirler. Babasının eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrenciler, öğretmenlerin bu boyutunu daha az olumlu değerlendirme eğiliminde gözükmektedirler. Annenin ve babanın eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler zaten ailelerinde genelde yeterince anlayış gördükleri için öğretmenin belki de sınıf düzenini sağlamak için gösterdiği birkaç hareketi bile olumsuz değerlendirip onu bu boyutta yetersiz görüyor olabilirler.

Öğrenci ailelerinin aylık gelirlerindeki farklılık onların öğretmenlerin Yardımsever/Cana yakın olma boyutunu değerlendirmede de bir farklılığa neden olduğu görülmektedir ($X^2=.12,30$ ve $p=.006$). Dört gelir grubu arasında, 500 YTL ve altı gelire sahip olanlar ($X_{1sıra}=383,54$) ile 1501 YTL ve üstü gelire sahip olanlar ($X_{4sıra}=301,59$) ve 501–1000 YTL gelire sahip olanlar ($X_{2sıra}=279,20$) ile 1501 YTL ve üstü gelire sahip olanlar ($X_{4sıra}=228,19$) arasında, öğretmenlerin Yardımsever/Cana yakın olma boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Aylık aile geliri daha düşük olanların, aile geliri yüksek olanlara göre öğretmenlerin Yardımsever/Cana yakın olma boyutunu daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun nedeni gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin geleneksel aile yapısından gelmesi ve bunun için genelde öğretmene daha çok saygı duymaları, gelir seviyesi yükseldikçe öğrencinin olaylara daha eleştirel bakabiliyor olması, çevresinde bunu görmesi ve öğretmeni ailesiyle karşılaştırması ve zaman zaman belki de ailenin öğretmene ilişkin eleştirilerini duyması olabilir.

Bu alt boyuta giren sorular; dersi anlamadığımız zaman kaygılanır, çalışmalarımızda istediğimiz zaman bize yardımcı olur, bizleri bireysel olarak tanır ve tek tek ilgilenir, bize arkadaşça davranır, güvenilebileceğimiz bir kişidir, espri anlayışı vardır, espri yapar, onunla ilgili espri yapmamıza kızmaz, anlayışla karşılır, derslerimiz çok güzel, verimli geçer şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında tüm değişkenler arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Tablo 35'den görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni dışında diğer değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri ($p < .05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 35. Öğrenci Görüşlerinin, Anlayışlı Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	1,01	0,315
Anne Eğit. Düz.	12,501	0,000*
Baba Eğit. Düz.	4,196	0,006*
Aylık Gelir	10,870	0,000*

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Anlayışlı Olma boyutunda, öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 36. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Anlayışlı Olma Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler									
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p			
Kız	706	3,92	0,85	3,67	1388	0,000*			
Erkek	684	3,74	0,90						
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.	
Okur-yazar değil (1)	264	3,99	0,79	762,16	3	18,54	0,000*	1-2	
Okur-yazar/ilkokul (2)	725	3,86	0,84	704,31				1-3	
Ortaokul/lise (3)	343	3,71	0,93	647,20				1-4	
Üniversite (4)	58	3,39	1,22	567,59				2-3	2-4
Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.	
Okur-yazar değil (1)	40	3,84	0,84	686,29	3	3,5	0,321		
Okur-yazar/ilkokul (2)	532	3,9	0,83	720,47					
Ortaokul/lise (3)	630	3,81	0,87	682,61					
Üniversite (4)	188	3,71	1,04	670,01					
Ailenin Aylık Geliri	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.	
500 YTL ve altı (1)	660	3,87	0,85	707,62	3	10,19	0,017*	1-4	
501-1000 YTL (2)	454	3,89	0,82	714,86				2-4	
1001-1500 YTL (3)	189	3,73	0,94	658,79					
1501 YTL ve Üstü (4)	87	3,46	1,16	582,28					

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyeti değişkeninin, onların öğretmenlerinin ÖEÖ Anlayışlı olma alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılık kaynağı olup olmadığına bakıldığında (Tablo 36.), öğrencilerin kız veya erkek olmasının onların öğretmenlerini bu boyut için farklı değerlendirmelerine neden olduğu görülmektedir ($t=3,67$ ve $p>,001$). Öğrencilerin bu boyut için verdikleri ortalama değerlere bakıldığında kız öğrencilerin ($X_{kız}=3,92$), öğretmenlerini bu boyutta erkek öğrencilere ($X_{erkek}=3,74$) göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Puanların katılma düzeyi aralıklarına bakıldığı (3,41 – 4,20: Sıklıkla) zaman aslında

hem kız, hem de erkek öğrencilerin, öğretmenlerini bu boyut için olumlu değerlendirdikleri ama kızların bunu daha yüksek bir ortalama ile yaptığı görülmektedir. Bunun nedeni, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öğretmeni algılayışlarının ve ondan beklentilerinin farklı olması veya öğretmenin onlara karşı tutumunun farklı olması olabilir.

Tablo 36.'dan görüleceği üzere öğrenci annelerinin eğitim düzeyi, onların öğretmenlerinin ÖEÖ Anlayışlı olma alt boyutuna ilişkin özelliklerini değerlendirmelerinde bir farklılık kaynağı olduğu yapılan Kruskal-Wallis H testi ile bulunmuştur ($X^2=18,54$ ve $p>,001$). Bundan sonra hangi eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu görmek üzere Mann-Whitney U testi ikili gruplara uygulanmıştır.

İkili gruplar halinde yapılan Mann-Whitney U testine göre; annesi okur-yazar olmayan ($X_{1sıra}=525,47$) ile annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan ($X_{2sıra}=483,90$), annesi okur-yazar olmayan ($X_{1sıra}=332,53$) ile annesi ortaokul/lise mezunu olan ($X_{3sıra}=282,04$), annesi okur-yazar olmayan ($X_{1sıra}=169,16$) ile annesi üniversite mezunu olan ($X_{4sıra}=126,64$), annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan ($X_{2sıra}=548,71$) ile annesi ortaokul/lise mezunu olan ($X_{3sıra}=504,45$), ve annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan ($X_{2sıra}=397,69$) ile annesi üniversite mezunu olan ($X_{4sıra}=320,84$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<,05$) farklar bulunmuştur. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrenciler öğretmenlerinin bu boyuta ilişkin davranışlarını daha düşük olarak değerlendirmişlerdir. Eğitim seviyesi yüksek olan ailelerde çocuğa karşı birçok konuda daha anlayışlı davranılıyor bu yüzden öğrenciler öğretmenlerinin bazı davranışlarını ailesiyle karşılaştığında olumsuz buluyor olabilir. Eğitim seviyesi düşük bir aileden gelen çocuklarda genelde baskıcı bir yaklaşım vardır ve çocuğa, yaptıklarına pek anlayışla yaklaşmaz bu yüzden öğretmeninden küçük de olsa toleranslı bir davranış görmesi onun bu alt boyuta fazla puan vermesine neden olmuş olabilir.

Öğrenci babalarının eğitim düzeyinin, onların öğretmenlerinin ÖEÖ Anlayışlı alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılık nedeni olup olmadığına bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2=3,50$ ve $p=,321$) (Tablo 36.).

Aylık aile gelirinin, öğrencilerin öğretmenlerinin ÖEÖ Anlayışlı alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma kaynağı olduğu aşağıdaki Tablo 36.'da özetlenmiştir ($X^2=10,19$ ve $p=,017$). Farklılıkların kaynağını bulmaya yönelik Mann-Whitney U testi ile yapılan ikili grup karşılaştırmalarında iki yerde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Aylık geliri 500 YTL ve altı olanlar ($X_{1sıra}=381,74$) ile 1501 YTL ve üstü olanlar ($X_{4sıra}=315,25$), 501–1000 YTL olanlar ($X_{2sıra}=279,33$) ile 1501 YTL ve üstü olanlar ($X_{4sıra}=227,51$) arasında öğretmenlerin Anlayışlı olma boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bir önce yapılan değerlendirmeye benzer sonuçla; aylık aile geliri daha düşük olanların, aile geliri yüksek olanlara göre öğretmenlerin Anlayışlı olma boyutunu daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Bu alt boyuta giren sorular; bize güvenir, onunkinden farklı düşüncelerimizi rahatlıkla ona söyleyebiliriz, dersi anlamadığımızda tekrar anlatmaya hazırdır ve bunu istekle yapar, sınıfça yapmak istediğimiz aktivitelere istekle katılır, bizi dinler, bizimle yakınlık kurarak, bizim duygularımızı anlamaya çalışır, anlatmak istediğini anlayamadığımızda bunu biz söylemeden hemen fark eder, sabırlıdır şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında babanın eğitim durumu dışındaki tüm değişkenler arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Tablo 37'den görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre bütün değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 37. Öğrenci Görüşlerinin, Özgürlükçü Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	0,17	0,682
Anne Eğit. Düz.	1,402	0,240
Baba Eğit. Düz.	1,407	0,239
Aylık Gelir	1,324	0,265

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Özgürlükçü boyutunda, öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 38. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Özgürlükçü Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler											
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p					
Kız	705	3,20	0,61	2,170	1387	0,030*					
Erkek	684	3,13	0,63								
Anne Eğit. Düz.											
	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	A.F.	
Okur-yazar değil (1)	264	3,23	0,60	Grp. Arası	5,45	3	1,82	4,799	0,002*	1-3	
Okur-yazar/ilkokul (2)	725	3,19	0,60	Grp. İçi	524,11	1385	0,38				
Ortaokul/lise (3)	342	3,09	0,66	Toplam	529,56	1388					
Üniversite (4)	58	2,96	0,62								
Baba Eğit. Düz.											
	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	A.F.	
Okur-yazar değil (1)	40	3,18	0,64	Grp. Arası	1,61	3	0,54	1,410	0,238		
Okur-yazar/ilkokul (2)	532	3,20	0,60	Grp. İçi	527,95	1385	0,38				
Ortaokul/lise (3)	629	3,15	0,61	Toplam	529,56	1388					
Üniversite (4)	188	3,09	0,68								
Ailenin Aylık Geliri											
	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	A.F.	
500 YTL ve altı (1)	659	3,18	0,61	Grp. Arası	2,58	3	0,86	2,264	0,079		
501-1000 YTL (2)	454	3,18	0,61	Grp. İçi	526,97	1385	0,38				
1001-1500 YTL (3)	189	3,12	0,62	Toplam	529,56	1388					
1501 YTL ve Üstü (4)	87	3,02	0,71								

*p<.05

ÖEÖ Özgürlükçü olma alt boyutunu değerlendirmede öğrencilerin cinsiyetinin bir farklılaşma kaynağı olup olmadığını araştırmaya yönelik yapılan t testi sonucu yukarıdaki, Tablo 38.'de özetlenmiştir. Tablodan da görüleceği üzere öğrencilerin cinsiyeti, öğretmenlerin Özgürlükçü olma boyutunu değerlendirmede bir farklılık nedenidir ($t=2,17$ ve $p=,030$). Kız ($X_{kız}=3,20$) ve erkek ($X_{erkek}=3,13$) öğrencilerin bu boyutu değerlendirirken verdikleri ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup, bu fark küçük de olsa kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Genel olarak toplumun kızlara çok fazla özgürlük tanımaması, davranışlarında erkeklere göre daha fazla kısıtlama olmasından dolayı okulda sağlanan eşitlikçi eğitim

ortamında kızlar öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin davranışlarını daha olumlu buluyor olabilirler.

Öğrenci annelerinin eğitim düzeyi değişkeninin, onların öğretmenlerinin ÖEÖ Özgürlükçü alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma kaynağı olup olmadığını araştırmaya yönelik ANOVA testi yapılmıştır (Tablo 38.). Yapılan ANOVA testi sonucu, öğrenci annelerinin eğitim düzeyinin öğrencilerin, öğretmenlerinin Özgürlükçü olma boyutundaki davranışlarını değerlendirmede bir farklılık kaynağı olduğunu göstermiştir ($F=4,80$ ve $p=,002$). Farklılığın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Post-Hoc LSD testi bize annesi okuryazar olmayan ($X=3,23$) öğrencilerin, annesi ortaokul/lise mezunu ($X=3,09$) ve üniversite mezunu olanlara göre ($X=2,96$) öğretmenlerinin Özgürlükçü alt boyutunda olan davranışlarını daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Yine benzer biçimde annesi okuryazar/ilkokul mezunu olan ($X=3,19$) öğrencilerin, annesi ortaokul/lise mezunu ($X=3,09$) ve üniversite mezunu olanlara göre ($X=2,96$) öğretmenlerinin Özgürlükçü boyutunu daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Eğitim seviyesi yükseldikçe ailenin çocuğa yaklaşımı daha demokratikleşiyor ve ona daha fazla seçme hakkı tanıyor. Ailede zaten yeterince özgürlüğe sahip olan öğrenciler okulda verilen özgürlükleri yetersiz buluyor olabilirler.

Öğrencilerin, öğretmenlerinin Özgürlükçü olma alt boyutunu değerlendirmelerinde babalarının eğitim düzeylerinin bir farklılaşma nedeni olup olmadığını araştırdığımız ANOVA testi bize istatistiksel olarak eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemektedir ($F=1,41$ ve $p=,238$). Öğrenciler bu boyutu değerlendirirken, babalarının eğitim düzeyi etkili olmamaktadır.

Öğrenci ailelerinin aylık gelir düzeyine bağlı olarak, öğrencilerin öğretmenlerin Özgürlükçü olma alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmeye yönelik ANOVA testi yapılmış ve gelir grupları bakımından öğrencilerin Özgürlükçü boyutunu değerlendirmelerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=2,26$ ve $p=,079$) (Tablo 38.). Gelir gruplarına bakıldığında verdikleri puanlar bakımından çok benzer değerlendirmeler yaptıkları anlaşılmaktadır ($X_1=3,18$, $X_2=3,18$, $X_3=3,12$ ve $X_4=3,02$).

Bu alt boyuta giren sorular; ders ile ilgili kararlara bizim de katılmamızı sağlar, davranışlarımızla, düşüncelerimizle onu etkileyebiliriz, ödevlerimizde, bireysel çalışmalarımızda bizim hoşlanacağımız bir konuyu seçme hakkı tanır, dersi kaynatmamıza, boş vakit geçirmemize izin verir, dersinden bilgi almış, konuyu öğrenmiş olarak ayrılırız, dersle ilgili çalışmalarımızda bir değil birçok seçenek sunar, derste çok fazla boş vakit geçirir, yumuşak, ılımlı yapısı vardır şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında cinsiyet ve annenin eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

Tablo 39'dan görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre babanın eğitim düzeyi değişkeni dışındaki diğer değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri ($p < .05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 39. Öğrenci Görüşlerinin , Kararsız Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	31,83	0,000*
Anne Eğit. Düz.	6,013	0,000*
Baba Eğit. Düz.	0,812	0,487
Aylık Gelir	3,854	0,009*

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Kararsız boyutunda, öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 40. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Kararsız Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler								
Cinsiyet	N	X	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	
Kız	706	1,76	0,61	619,85	437615,00	-7,16	0,000*	
Erkek	684	2,04	0,75	773,58	529130,00			
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	A.F.
Okur-yazar değil (1)	264	1,90	0,70	695,77	3	1,940	0,586	
Okur-yazar/ilkokul (2)	725	1,87	0,68	684,61				
Ortaokul/lise (3)	343	1,91	0,68	709,50				
Üniversite (4)	58	2,09	0,94	747,57				

Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A.F.
Okur-yazar değil (1)	40	1,95	0,70	Grp. Arası	0,44	3	0,15	0,299	
Okur-yazar/ilkokul (2)	532	1,91	0,70		Grp. İçi	675,61	1386		0,49
Ortaokul/lise (3)	630	1,88	0,68		Toplam	676,05	1389		
Üniversite (4)	188	1,89	0,75						

Ailenin Aylık Geliri	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	A.F.
500 YTL ve altı (1)	660	1,91	0,69	707,59	3	3,290	0,350	
501-1000 YTL (2)	454	1,84	0,66	670,71				
1001-1500 YTL (3)	189	1,90	0,72	693,68				
1501 YTL ve Üstü (4)	87	2,02	0,85	737,07				

Öğretmenlerin Kararsız olma alt boyutunu değerlendirmede, öğrencilerin cinsiyetinin bir farklılaşma nedeni olduğu yapılan Mann-Whitney U testi ile ortaya çıkmaktadır ($Z = -7,16$ ve $p < ,001$). Ortalama sırasına bakıldığında erkeklerin ($X_{\text{sıraerkek}} = 773,58$) kızlara ($X_{\text{sırakız}} = 619,85$) göre öğretmenlerini daha fazla Kararsız buldukları anlaşılmaktadır. Kızlar genelde erkekler göre daha çekingen, utangaçtırlar, öğretmenlerini kendilerine göre değerlendirdiklerinde onları daha olumlu buluyor olabilirler.

Öğrenci annelerinin eğitim düzeyinin, öğrencilerin öğretmenlerin Kararsız olma alt boyutunu değerlendirmede bir farklılaşma kaynağı olup olmadığına bakıldığında (Tablo 40.), istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($X^2 = 1,94$ ve $p = ,586$).

Öğrenci babalarının eğitim düzeylerinin, onların öğretmenlerin Kararsız olma alt boyutunu değerlendirmelerinde de bir farklılaşma kaynağı olmadığını yapılan ANOVA testi bize göstermektedir ($F = ,30$ ve $p = ,826$). Babası okur-yazar olmayanlar ($X_1 = 1,95$), okur-yazar/ilkokul mezunu olanlar ($X_2 = 1,91$), ortaokul/lise mezunu olanlar ($X_3 = 1,88$) ve üniversite mezunu olanlar ($X_4 = 1,89$) bu boyutu düşük ve benzer biçimde puanlamışlardır.

Öğrenci ailelerinin gelir düzeylerinin onları öğretmenlerin Kararsız olma alt boyutundaki davranışlarını değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olup olmadığına yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 40.'dan görüleceği üzere öğrenci

ailelerinin aylık gelirlerindeki farklılıkları onların öğretmenlerin Kararız olma alt boyutundaki davranışlarını farklı değerlendirmelerine neden olmamaktadır ($X^2=3,29$ ve $p=,350$).

Bu alt boyuta giren sorular; kararsız, değişken bir görünümü vardır, yapılan hataların hesabını sormaz, birçok şeye göz yumar, ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranır, onu istediğimiz şekilde kolaylıkla yönlendirebiliriz, biz dersi kaynatmaya başlayınca nasıl davranacağını, ne yapacağını bilemez, onun çeşitli yönleriyle dalga geçebilir, örneğin bir ad takabiliriz, utangaç, çekingen bir görünümü vardır şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında sadece cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 41'den görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre babanın eğitim düzeyi değişkeni dışındaki diğer değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri ($p < .05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 41. Öğrenci Görüşlerinin, Memnun Olmayan Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	14,15	0,000*
Anne Eğit. Düz.	8,010	0,000*
Baba Eğit. Düz.	1,729	0,159
Aylık Gelir	5,468	0,001*

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Memnun Olmayan boyutunda, öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 42. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Memnun Olmayan Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler							
Cinsiyet	N	X	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Kız	706	1,82	0,65	648,58	457898,50	-4,44	0,000*
Erkek	684	2,01	0,78	743,93	508846,50		

Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.
Okur-yazar değil (1)	264	1,82	0,66	647,34	3	14,140	0,003*	1-4
Okur-yazar/ilkokul (2)	725	1,90	0,70	692,81				2-4
Ortaokul/lise (3)	343	1,95	0,75	710,38				3-4
Üniversite (4)	58	2,32	0,98	860,36				

Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	A.F.
Okur-yazar değil (1)	40	1,75	0,62	Grp. Arası	2,09	3	0,70	1,333	0,262	
Okur-yazar/ilkokul (2)	532	1,90	0,71	Grp. İçi	723,16	1386	0,52			
Ortaokul/lise (3)	630	1,91	0,72	Toplam	725,24	1389				
Üniversite(4)	188	1,99	0,80							

Ailenin Aylık Geliri	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.
500 YTL ve altı (1)	660	1,90	0,71	686,74	3	10,270	0,016*	1-4
501-1000 YTL (2)	454	1,86	0,64	676,46				2-4
1001-1500 YTL (3)	189	1,99	0,84	714,07				3-4
1501 YTL ve Üstü (4)	87	2,17	0,86	820,91				

*p<.05

Öğrencilerin, öğretmenlerini Memnun Olmayan alt boyutu için değerlendirmelerinde onların cinsiyetinin bir farklılaşma nedeni olup olmadığına bakıldığında (Tablo 42.), cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu görüyoruz ($Z = -4,44$ ve $p < ,001$). Memnun Olmayan boyutu için, yine erkek öğrencilerin ($X_{\text{sıraerkek}} = 743,93$), kız öğrencilere ($X_{\text{sırakız}} = 648,58$) göre öğretmenlerini daha çok olumsuz buldukları anlaşılmaktadır. Kızların davranışları genelde erkekler göre daha çok disiplinlidir, bu bakımdan öğretmenin kendilerine katı bir disiplin uyguladığını düşünmüyor zaten kurallara uygun davranıyor olabilirler ama erkekler genelde toplumun da kendilerine verdiği bir üstünlük hissiyle

kendilerinde her şeyi yapma hakkı görüyor olabilir ve bu yüzden hareketleri kısıtlandığında bunu aşırı bulabilirler.

Öğrenci annelerinin eğitim düzeylerinin, onların öğretmenlerin Memnun Olmayan alt boyutundaki davranışlarını değerlendirmelerinde bir farklılık kaynağı olup olmadığını araştırmaya yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi bize, öğrencilerin bu alt boyutu değerlendirmelerinde annelerinin eğitim düzeyinin bir farklılaşma nedeni olduğunu göstermektedir ($X^2=14,14$ ve $p=,003$) (Tablo 42.). Anne eğitim düzeyi gruplarından hangileri arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik ikili gruplar halinde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Annesi okur-yazar olmayan ($X_{1sıra}=152,83$) ile üniversite mezunu olan ($X_{4sıra}=200,96$), okur-yazar/ilkokul mezunu ($X_{2sıra}=385,05$) ile üniversite mezunu olan ($X_{4sıra}=478,93$), ortaokul/lise mezunu olan ($X_{3sıra}=194,49$) ile üniversite mezunu olan ($X_{sıra}=239,47$) öğrenci gruplarının, öğretmenlerin Memnun Olmayan alt boyutundaki davranışlarını farklı değerlendirdikleri anlaşılıyor. Annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan 4. gruptaki öğrenciler, diğer gruptaki öğrencilere göre Memnun Olmayan alt boyutundaki özelliklere sahip olan öğretmenlere daha olumsuz bakmaktadırlar. Annenin eğitim düzeyi arttıkça öğretmeni daha olumsuz değerlendiriyorlar bunun nedeni ailede çocuğa eleştirme hakkı tanınması, onun fikrinin alınması ve daha iyi örnekleri görüyor olması olabilir.

Öğrencilerin, ÖEÖ alt boyutlarından Memnun Olmayan boyutunu değerlendirmelerinde, onların babalarının eğitim düzeyinin bir farklılaşma kaynağı olup olmadığı ANOVA testi ile sınanmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=1,33$ ve $p=,262$). Tüm gruplardaki öğrenciler bu boyutu da düşük ve benzer biçimde puanlamışlardır ($X_1=1,75$, $X_2=1,90$, $X_3=1,91$ ve $X_4=1,99$).

Öğretmenlerin Memnun Olmayan boyutunu değerlendirmelerinde öğrenci ailelerinin aylık gelirinin bir farklılaşma kaynağı olduğu yukarıdaki tabloda özetlenmiş Kruskal-Wallis H testi ile ortaya çıkmıştır ($X^2=10,27$ ve $p=,016$). Öğrenci ailelerinin aylık gelirleri onların, öğretmenlerin Memnun Olmayan alt boyutunu farklı değerlendirmelerine neden olmaktadır. Farklılıkların hangi gelir grupları arasında olduğunu araştırmak için daha sonra Mann-Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 50). Öğrenci aile geliri grupları arasında farklılıkların kaynağını araştırmak

üzere yapılan ikili grup karşılaştırmalarına dayanan Mann-Whitney U testi bize 3 çift grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir . 500 YTL ve altı ($X_{1sıra}=365,62$) gelir grubunda olanlar ile 1501 YTL ve üstü ($X_{4sıra}=437,54$) gelir grubunda olanlar, 501–1000 YTL ($X_{2sıra}=261,82$) gelir grubunda olanlar ile 1501 YTL ve üstü ($X_{4sıra}=318,93$) gelir grubunda olanlar, 1001–1500 YTL ($X_{3sıra}=132,08$) gelir grubunda olanlar ile 1501 YTL ve üstü ($X_{4sıra}=152,45$) gelir grubunda olanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Gelir seviyesi yüksek olan grubun, diğer gruplara göre öğretmenlerin Memnun olmayan boyutunu daha fazla olumsuz gördüğü anlaşılmaktadır. Gelir seviyesi yüksek olanların, öğretmeni daha olumsuz değerlendiriyor olmasının nedeni bilgiye ulaşmada öğretmeni tek kaynak olarak görmemeleri, bilgiye ulaşmada farklı yöntemleri, gelir seviyesi düşük olan bir öğrenciye göre daha rahat kullanabilmeleri ve daha rahat bir aile ortamında yetişmeleri olabilir.

Bu alt boyuta giren sorular; bizi cezalandırmakla korkutur, bizim kopya çektiğimizi, hileci olduğumuzu düşünür, bizim hiç bir şey bilmediğimizi düşünür, bizim mantıksız, beceriksiz görünmemiz için çalışır, mutsuz, hoşnutsuz bir görünümü vardır, bizi kolayca disipline sokar, susturur, bizim hiçbir işi iyi yapamadığımızı düşünür, memnuniyetsiz, hoşnutsuz görünür, şüphelidir şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında babanın eğitim düzeyi değişkeni hariç diğer değişkenlerde gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Tablo 43'den görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre bütün değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri ($p < .05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 43. Öğrenci Görüşlerinin, Uyarıcı Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	8,70	0,003*
Anne Eğit. Düz.	13,445	0,000*
Baba Eğit. Düz.	5,515	0,001*
Aylık Gelir	12,045	0,000*

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Uyarıcı boyutunda, öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 44. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Uyarıcı Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler								
Cinsiyet	N	X	S	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	
Kız	706	1,90	0,81	642,63	453699,00	-5,00	0,000*	
Erkek	684	2,13	0,90	750,07	513046,00			
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.
Okur-yazar değil (1)	264	1,93	0,76	671,52	3	7,530	0,056	
Okur-yazar/ilkokul (2)	725	1,97	0,82	679,61				
Ortaokul/lise (3)	343	2,12	0,94	734,13				
Üniversite (4)	58	2,35	1,22	754,06				
Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.
Okur-yazar değil (1)	40	1,91	0,63	686,88	3	2,810	0,423	
Okur-yazar/ilkokul (2)	532	1,96	0,83	673,20				
Ortaokul/lise (3)	630	2,04	0,85	710,87				
Üniversite (4)	188	2,11	1,03	708,93				
Ailenin Aylık Geliri	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.
500 YTL ve altı (1)	660	2,01	0,82	704,65	3	4,240	0,237	
501-1000 YTL (2)	454	1,95	0,79	672,74				
1001-1500 YTL (3)	189	2,04	0,97	687,85				
1501 YTL ve Üstü (4)	87	2,31	1,20	761,45				

*p<.05

ÖEÖ Uyarıcı alt boyutunu değerlendirmede öğrencilerin cinsiyetinin yine bir farklılaşma nedeni olduğu yapılan Mann-Whitney U testi ile anlaşılmaktadır ($Z = -5,00$ ve $p < ,001$). Farklılığın hangi grup lehine olduğuna baktığımız zaman erkek öğrencilerin ($X_{\text{sıraerkek}} = 750,07$) öğretmenlerini kız öğrencilere ($X_{\text{sırakız}} = 642,63$) göre daha fazla uyarıcı olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Cinsiyete göre algılama farklılıkları olabilir ve genelde erkek öğrencilerin davranışları daha kural dışı olduğu için öğretmenin davranışlarını daha çok uyarıcı olarak buluyor olabilirler.

Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin öğretmenlerin Uyarıcı alt boyutunu değerlendirmede, eğitim grupları bakımından belirleyici olmadığı, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (Tablo 44.) ($X^2=7,55$ ve $p=,056$).

Öğrenci babalarının eğitim düzeyinin, onların öğretmenlerin Uyarıcı alt boyutunu değerlendirmede bir farklılık kaynağı olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile sınanmış ve yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olgusuna rastlanmamıştır ($X^2=2,81$ ve $p=,423$).

Öğrenci ailelerinin aylık gelir düzeylerinin onların, öğretmenlerin Uyarıcı alt boyutunu değerlendirmede bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ($X^2=4,24$ ve $p=,237$).

Bu alt boyuta giren sorular; ne zaman sinirleneceği belli olmaz, ansızın sinirlenir, bizi küçümser, her şeye çok çabuk sinirlenir, bir hata yapılanda düzeltme şansı vermeden hemen uyarır, tepki gösterir, sabırsızdır, öfkeli, olumsuz biridir, çok kolay tartışmaya girer, tartışmacı bir yapısı vardır, alaycı, küçümseyicidir şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında cinsiyet değişkeni hariç diğer değişkenlerde gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 45'den görüldüğü gibi yapılan Levene testi sonuçlarına göre sadece aylık gelir değişkeninin normal dağılım göstermediği ($p < .05$) anlaşılmaktadır.

Tablo 45. Öğrenci Görüşlerinin, Sert Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	1,08	0,299
Anne Eğit. Düz.	1,361	0,253
Baba Eğit. Düz.	1,028	0,379
Aylık Gelir	2,647	0,048*

* $p < .05$

ÖEÖ' nün Sert boyutunda, öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 46. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerinden Sert Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişkenler										
Cinsiyet	N	X	S	t	Sd	p				
Kız	706,00	3,02	0,62	-1,300	1388	0,193				
Erkek	684,00	3,06	0,59							
Anne Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	A.F.
Okur-yazar değil (1)	264,00	3,01	0,60	Grp. Arası	3,43	3	1,14	3,165	0,024*	1-3
Okur-yazar/ilkokul (2)	725,00	3,01	0,58	Grp. İçi	500,42	1386	0,36			2-3
Ortaokul/lise (3)	343,00	3,12	0,63	Toplam	503,85	1389				
Üniversite(4)	58,00	3,13	0,62							
Baba Eğit. Düz.	N	X	S	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	A.F.
Okur-yazar değil (1)	40,00	2,92	0,65	Grp. Arası	0,87	3	0,29	0,803	0,492	
Okur-yazar/ilkokul (2)	532,00	3,03	0,57	Grp. İçi	502,97	1386	0,36			
Ortaokul/lise (3)	630,00	3,05	0,62	Toplam	503,85	1389				
Üniversite (4)	188,00	3,07	0,62							
Ailenin Aylık Geliri	N	X	S	Sıra Ort.	Sd	X²	p	A.F.		
500 YTL ve altı (1)	660,00	3,05	0,61	700,82	3	1,860	0,603			
501-1000 YTL (2)	454,00	3,02	0,57	683,39						
1001-1500 YTL (3)	189,00	3,09	0,62	720,88						
1501 YTL ve Üstü (4)	87,00	3,00	0,67	663,19						

* $p < .05$

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetinin, onların öğretmenlerinin Sert olma boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma nedeni olmadığını görülmektedir ($t = -1,30$ ve $p = ,193$). Hem kız öğrenciler ($X_{kız} = 3,02$), hem de erkek öğrenciler ($X_{erkek} = 3,06$) Sert olma boyutunu birbirine çok yakın, neredeyse aynı puanlarla değerlendirmektedirler.

Öğrenci annelerinin eğitim düzeyinin, öğrencilerin, öğretmenlerinin Sert alt boyutundaki davranışlarını değerlendirmelerinde bir farklılık nedeni olduğu Tablo 46.'da özeti verilen ANOVA testi sonucu ortaya çıkmaktadır ($F=3,17$ ve $p=,024$). Farklılığın kaynağını aradığımız Post-Hoc LSD testi bize annesi okur-yazar olmayan ($X=3,01$) ile annesi ortaokul/lise eğitimi almış ($X=3,12$) olan öğrencilerin Sert olma boyutunu farklı değerlendirdiklerini göstermektedir. Yine benzer biçimde annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan ($X=3,01$) öğrenciler ile yine annesi ortaokul/lise eğitimi almış ($X=3,12$) olan öğrencilerin Sert olma boyutunu farklı değerlendirdiklerini göstermektedir. Eğitim seviyesi yüksek ailelerde çocuğun davranışlarına daha ılımlı yaklaşıldığı için çocuk, ailesiyle karşılaştığında öğretmenin davranışlarını daha sert buluyor olabilir.

Öğrenci babalarının eğitim düzeylerinin, onların öğretmenlerin Sert olma alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olup olmadığına ANOVA testi ile bakılmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F=,80$ ve $p=,492$). Tüm öğrenci grupları babalarının eğitim düzeyi etkili olmaksızın öğretmenlerin Sert olma boyutunu küçük farklarla, benzer puanlarla değerlendirmektedir ($X_1=2,92$, $X_2=3,03$, $X_3=3,05$ ve $X_4=3,07$).

Son olarak, öğrenci ailelerinin aylık gelirinin, onların öğretmenlerin Sert olma boyutunu değerlendirmede bir farklılaşma kaynağı olup olmadığına Kruskal-Wallis H testi ile bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($X^2=1,86$ ve $p=,603$). Öğrencilerin, öğretmenlerin Sert olma boyutunu değerlendirmede ailelerinin aylık gelirinin belirleyici bir etken olmadığı görülmektedir.

Bu alt boyuta giren sorular; kuralları uygulama konusunda katıdır, dersinde sessiz olmamızı ister, ders konusunda çok fazla gayret göstermemizi ister, sınavları zordur, standartları yüksektir, beklentileri çoktur, dersinde konuşmadan önce izin almak zorundayız, ödevi yapmadıysak dersine girmekten çok korkarız, notu kıttır, ondan çok korkarız şeklindedir. Değişkenlere bakıldığında annenin eğitim düzeyi hariç diğer değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alt boyutlara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri çoğu alt boyutta farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından genelde kız öğrenciler öğretmenlerini daha olumlu

değerlendirmişlerdir. Benzer sonuçlar, Arslantaş'ın (1998), Rickards ve Fisher'in (1999), Levy ve diğerlerinin (2003) ve Rakıcı'nın (2004), Şimşeker'in (2005) çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Anne baba eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında, annesinin eğitim düzeyi artıkça öğrenci öğretmenini daha olumsuz değerlendirmektedir. Benzer sonuçlara Arslantaş (1998) ve Erdoğan (2001) da yapmış oldukları çalışmalarında ulaşmışlardır.

4.3. Öğretmen ve Öğrencilerin, Öğretmen Etkileşim Ölçeği Alt Boyutlarını Değerlendirmelerine İlişkin Analizler

İstatistiksel analizlerin bu son kısmında, daha önce öğretmen ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre ayrı ayrı yapılan analizler bu defa öğretmen ve öğrenci olma durumuna göre incelenecektir. Öğretmen ve öğrencilerin, ÖEÖ alt boyutlarına ilişkin farklılaşmaları ve daha sonra da bir ilişkinin olup olmadığı araştırılacaktır. Farkları araştırmaya yönelik, dağılımlar dikkate alınarak, t test veya Mann-Whitney U testi, ilişkiyi araştırmaya yönelik ise Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılacaktır.

Tablo 47. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Öğretmen-Öğrenci Değişkenine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Boyut	Levene Test (Homojenlik)	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Liderlik	38,836	0,000*
Yardımseser/ Cana yakın	33,795	0,000*
Anlayışlı	40,381	0,000*
Özgürlükçü	29,463	0,000*
Kararsız	57,991	0,000*
Memnun Olmayan	55,720	0,000*
Uyarıcı	84,507	0,000*
Sert	8,231	0,004*

* $p < .05$

ÖEÖ alt boyutları, öğretmen-öğrenci değişkeni bakımından nasıl dağılım gösterdiği incelenmiş (Tablo 47.) ve tüm boyutların normal olmayan bir dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle öğretmen veya öğrenci olmanın boyutları

değerlendirmede bir farklılaşma kaynağı olup olmadığı, Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Sonuçlar ÖEÖ alt boyutları sırasıyla açıklanmıştır.

ÖEÖ Liderlik boyutu için, öğretmen ve öğrencilerin farklı değerlendirmede bulunup bulunmadıklarına bakıldığında, grupların Liderlik boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($Z = -1,45$ ve $p = ,147$).

Öğretmen ve öğrencilerin, ÖEÖ Yardımsever/Cana yakın olma alt boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılık olup olmadığını incelediğimiz Mann-Whitney U testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($Z = -1,61$ ve $p = ,106$). Öğretmenler de, öğrenciler de Yardımsever/Cana yakın olma boyutunu benzer şekilde, birbirlerine yakın puanlamaktadır. Öğretmenlerin verdikleri puanlar biraz daha yüksek olmakla birlikte, bu anlamlı bir fark değildir ($p > ,05$).

Yine, öğretmenler ile öğrencilerin Anlayışlı olma alt boyutunu değerlendirmelerine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -1,31$ ve $p = ,189$). Öğretmenler bu boyutu öğrencilere göre biraz daha yüksek puanlarla olumlu bulmalarına rağmen, bu fark anlamlı bir fark değildir ($X_{\text{sıra öğretmen}} = 807,54$ ve $X_{\text{sıra öğrenci}} = 754,05$ ve $p > ,05$).

ÖEÖ Özgürlükçü alt boyutu için öğretmen ve öğrencilerin farklı değerlendirme yaptıkları, bunun istatistiksel olarak bir farklılaşma kaynağı olduğu görülmektedir ($Z = -3,51$ ve $p < ,001$). İlginç bir şekilde öğrenciler bu boyuta öğretmenlerine göre daha yüksek, olumlu puan vermişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerini Özgürlükçü olarak değerlendirmeleri, öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır ($X_{\text{sıra öğretmen}} = 627,14$ ve $X_{\text{sıra öğrenci}} = 769,87$ ve $p < ,001$). Öğretmenler, öğrencilere daha özgürlükçü bir yaklaşım göstermek istediklerini ama bunu pratikte yapamadıklarını düşünüyor olabilirler.

Öğretmen ve öğrencilerin, ÖEÖ Kararsız alt boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z = -8,58$ ve $p < ,001$). Ortalama puanlara dikkat ettiğimizde, öğrencilerin öğretmenlerini, onların kendilerini değerlendirmelerinden daha yüksek puan verdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, öğretmenlerini daha yüksek oranda Kararsız bulmaktadırlar ($X_{\text{sıra öğretmen}}=438,88$ ve $X_{\text{sıra öğrenci}}=787,47$ ve $p<,001$). Puanlar arası fark neredeyse iki katı kadardır. Öğretmenlerin öğrencilerde kendine güvenli, kararlı bir etki uyandıramadıklarını göstermektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve beceri eksikliği olabilir.

Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileri alt boyutlarından Memnun Olmayan boyutunu değerlendirmede, öğretmen ve öğrenciler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($Z=-1,95$ ve $p=,051$). Her iki grup da Memnun Olmama boyutunu yaklaşık puanlarla değerlendirmektedir.

ÖEÖ Uyarıcı alt boyutunu öğretmen ve öğrencilerin farklı bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir ($Z=-4,36$ ve $p<,001$). Öğretmen ve öğrencilerin bu boyuta ilişkin puanlamalarına bakıldığında, öğrencilerin öğretmenlerini daha çok Uyarıcı olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır ($X_{\text{sıra öğretmen}}=596,02$ ve $X_{\text{sıra öğrenci}}=773,23$ ve $p<,001$). Bunun nedeni öğrencilerin okul kurallarını, kılık kıyafet gibi çeşitli yönetmelikleri yeterince bilmemeleri veya bunları içselleştirememiş olmaları olabilir.

Öğretmenlerin sınıf içi becerilerinin sonuncusu Sert olma boyutu için öğretmen ve öğrencilerin değerlendirmelerinde bir farklılık olup olmadığını araştırdığımız Mann-Whitney U testi bize istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Z=-4,64$ ve $p<,001$). Uyarıcı olma boyutunda olduğu gibi, Sert olma boyutu da öğrenciler tarafından daha yüksek olarak puanlanmıştır. Öğrenciler öğretmenlerini, onların kendilerini gördüklerinden daha fazla Sert olarak değerlendirmektedirler ($X_{\text{sıra öğretmen}}=585,57$ ve $X_{\text{sıra öğrenci}}=774,18$ ve $p<,001$). Genel olarak herkes de olduğu gibi kişiler kendi olumsuz davranışlarını çok fazla görememektedirler. Dışardan başka biri bunu daha nesnel bir şekilde değerlendirebilir burada da öğretmenler belki kendi olumsuz davranışlarını görememiş olabilirler.

Tablo 48.'de öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileri alt boyutları için, öğretmenlerin ve öğrencilerin verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin gücü Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu özetlenmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarını Değerlendirmede Öğretmen ve Öğrencilerin Verdikleri Puanlar Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	Parametre	
		<i>r</i>	<i>p</i>
Liderlik	Öğretmen	0,747	,000*
	Öğrenci		
Yardımsеver/Anlayışlı	Öğretmen	0,614	,000*
	Öğrenci		
Anlayışlı	Öğretmen	0,602	,000*
	Öğrenci		
Özgürlükçü	Öğretmen	—0,444	,008*
	Öğrenci		
Kararsız	Öğretmen	—0,599	,000*
	Öğrenci		
Memnun Olmayan	Öğretmen	—0,163	,067
	Öğrenci		
Uyarıcı	Öğretmen	—0,788	,000*
	Öğrenci		
Sert	Öğretmen	—0,653	,000*
	Öğrenci		

*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır

İlişkinin Gücü (r)

Çok Zayıf 0,00–0,19

Zayıf 0,20–0,39

Orta 0,40–0,59

Güçlü 0,60–0,79

Çok Güçlü 0,80–1,00

Tablodan da görüleceği üzere öğretmen ve öğrencilerin ilk üç olumlu boyut (Liderlik, Yardımsеver/Cana yakın ve Anlayışlı) için verdikleri puanlar arasında $p < ,001$ düzeyinde pozitif yönde ve güçlü bir ilişki vardır. Diğer olumlu boyut olan Özgürlükçü için ise öğretmen ve öğrencilerin verdikleri puanlar arasında orta derecede ancak negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,444$). Öğretmenlerin kendilerini Özgürlükçü olarak değerlendirmelerine öğrencilerin katılmadığı anlaşılmaktadır. Benzer sonuçlara Rakıcı'nın (2004) çalışmasında da ulaşılmıştır. Memnun Olmayan boyutu için öğretmen ve öğrencilerin verdikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p = ,067$).

Olumsuz olarak kabul edilebilecek Kararsız, Uyarıcı ve Sert olma boyutları için de öğretmenler ve öğrenciler arasında bu boyutlara verdikleri puanlar

bakımından bir ilişki bulunmakta ancak bu negatif yönde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bu boyutlar için değerlendirmelerine öğrencilerin katılmadıkları anlaşılmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerinden 7 boyut için öğretmen ve öğrenciler arasında puanlama bakımından bir ilişki bulunmuş ancak 1 boyut için ilişkiye rastlanmamıştır.

Genel olarak bakıldığında öğretmenler kendi davranışlarını öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Benzer sonuçlara Bangir'in (1997), Erdoğan'ın (2001) ve Şimşeker'in (2005) çalışmalarında da ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

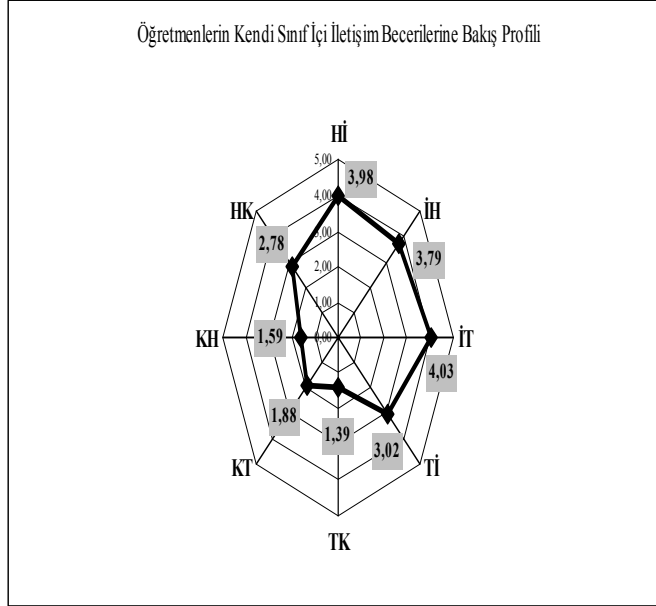
Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar göz önüne alınarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuç

İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenleri ve ikinci kademedeki öğrencilerin, İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar kullanılan ÖEÖ alt boyutlarına ve bağımsız değişkenlere göre aşağıda özetlenmiştir.

5.1.1 Öğretmen Görüşlerinin Analizine Dayalı Olarak Ortaya Çıkan Sonuçlar

Araştırmada yer alan ilköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin ÖEÖ'ye ait 8 boyuta verdikleri puanların ortalamaları alınarak (Grafik 10.) bu boyutlar grafikleştirildiğinde, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerisine ilişkin genel eğilimlerinin görülmesi mümkün olmaktadır. Grafik sekiz parçaya bölünmüş olup, Hİ'den başlayarak sola doğru Liderlik, Yardım sever/Cana yakın, Anlayışlı, Özgürlükçü, Kararsız, Memnun olmayan, Uyarıcı, Sert boyutları olarak sıralanmıştır. Grafikte merkezden uzaklaşan ortalama değerlere bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerinden Liderlik, Yardım sever/Cana yakın ve Anlayışlı boyutlarında kendilerini olumlu olarak değerlendirdikleri (yüksek puan verdikleri) ortaya çıkmaktadır.

Grafik 10. Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerileri Profili**Ana Eksenler:**

H:Hâkimiyet
İ:İşbirliği
T:Teslimiyet
K:Karşı Koyma

Boyutlar:

Hİ:Liderlik
İH:Yardımsever/Cana yakın
İT:Anlayışlı
Tİ:Özgürlükçü
TK:Kararsız
KT:Memnun Olmayan
KH:Uyarıcı
HK:Sert

Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, sınıf yönetimindeki iletişim becerilerine görüşleri belirlenmiştir ve elde edilen sonuçlar bağımsız değişkenlere göre özetlenmiştir.

5.1.1.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bu değişkene göre öğretmen algıları arasında hiçbir boyutta fark gözlenmemiştir.

5.1.1.2 Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Kıdem değişkeni açısından da öğretmen algıları arasında hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

5.1.1.3 Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen annelerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından, eğitim düzeyi grupları arasında Yardımsever/Cana yakın ve Özgürlükçü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Annesi üniversite mezunu olan öğretmenler ile annesi okur-yazar olmayan, annesi okur-yazar ya da ilkokul mezunu olan öğretmenler arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Annesi üniversite mezunu olan öğretmenler bu alt boyutları eğitim düzeyi daha düşük olanlara oranla daha olumlu algılamaktadırlar.

5.1.1.4 Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Babalarının eğitim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin, kendi sınıf içi iletişimlerini değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

5.1.1.5 En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Sonuçlar

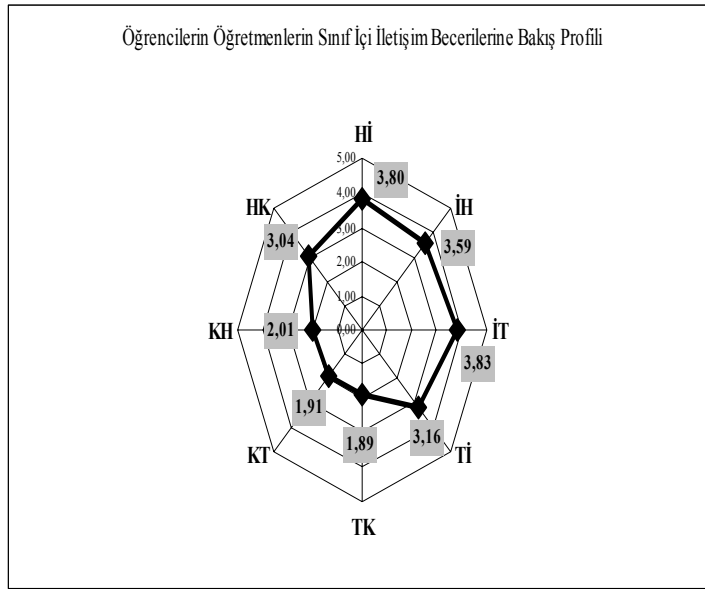
Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkeni açısından öğretmen algıları arasında hiçbir boyutta farklılaşma olmadığı gözlenmiştir.

5.1.2 Öğrenci Görüşlerinin Analizine Dayalı Olarak Ortaya Çıkan Sonuçlar

Araştırmada yer alan ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin İngilizce öğretmenlerini değerlendirirken, ÖEÖ'ye ait 8 boyuta verdikleri puanların ortalamaları alınarak oluşturulan (Grafik 11.) grafik aşağıda yer almaktadır. Grafik, 8 parçaya bölünmüş olup, Hİ'den başlayarak sola doğru sıralanmıştır. Bu grafikte öğrencilerin, öğretmenlerini 8 boyuta bağlı olarak nasıl değerlendirdiklerini görmek mümkündür. Grafikte merkezden uzaklaşan ortalama değerlere bakıldığında, öğrencilerin öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerinden Liderlik, Yardımsever/Cana yakın ve Anlayışlı boyutlarında öğretmenlerini daha yüksek ortalamalarla değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, kendilerini nasıl

değerlendirdiklerinin incelendiği Grafik 10. ile öğrencilerin, öğretmenlerini değerlendirmelerinin incelendiği Grafik 11. arasında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Grafik 11. Öğrencilerin Sınıf İçi İletişim Becerileri Profili



Ana Eksenler:

H:Hâkimiyet
İ:İşbirliği
T:Teslimiyet
K:Karşı Koyma

Boyutlar:

Hİ:Liderlik
İH:Yardımsaver/Cana yakın
İT:Anlayışlı
Tİ:Özgürlükçü
TK:Kararsız
KT:Memnun Olmayan
KH:Uyarıcı
HK:Sert

Araştırma sonucunda, ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin, derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki iletişim becerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir ve elde edilen sonuçlar bağımsız değişkenlere göre özetlenmiştir.

5.1.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin tüm alt boyutları değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin olumlu alt boyutlar olan Liderlik, Yardımsaver/Cana yakın, Anlayışlı, Özgürlükçü boyutları

değerlendirmelerinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin bu boyutlara ilişkin davranışlarını daha olumlu değerlendirmektedirler. Öğrencilerin olumsuz alt boyutlar olan Kararsız, Memnun olmayan, Uyarıcı, Sert alt boyutlarını değerlendirmelerinde erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğretmenlerinin bu boyutlara ilişkin davranışlarını daha olumsuz değerlendirmektedirler.

5.1.2.2 Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi, onların öğretmenlerinin Kararsız ve Uyarıcı alt boyutları hariç, diğer tüm boyutlara ilişkin öğretmen davranışlarını değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu görülmüştür. Genelde annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, öğretmenlerinin davranışlarını daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin Kararsız ve Sert alt boyutlarına ilişkin davranışlarını değerlendirmelerinde öğrenci annelerinin eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılaşma kaynağı olmadığı anlaşılmıştır.

5.1.2.3 Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin sınıf içi iletişime ilişkin davranışlarını değerlendirmede Yardım sever/Cana yakın alt boyutu hariç, öğrenci babalarının eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık nedeni olmadığı görülmüştür. Yardım sever/Cana yakın alt boyutunda ise babasının eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrenciler, öğretmenlerin bu boyuta ilişkin davranışlarını daha az olumlu değerlendirme eğiliminde gözükmektedirler.

5.1.2.4 Ailenin Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin ailelerinin aylık geliri değişkeninin onların öğretmenlerinin sınıf içi iletişime ilişkin davranışlarını değerlendirmelerinde Yardımsever/Cana yakın, Anlayışlı, Memnun olmayan alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir. Aylık geliri daha düşük olanların, yüksek olanlara göre öğretmenlerinin davranışlarını daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

5.1.3 Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırmalı Analizine Dayalı Olarak Ortaya Çıkan Sonuçlar

Öğretmen ve öğrencilerin Liderlik, Yardımsever/Cana yakın, Anlayışlı, Memnun Olmayan boyutlarındaki değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin Liderlik ($r=0,747$), Yardımsever/Cana yakın ($r=0,614$), Anlayışlı ($r=0,602$), boyutları için verdikleri puanlar arasında $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde ve güçlü bir ilişki vardır.

Özgürlükçü alt boyutu için öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinde istatistiksel olarak bir farklılaşma olduğu görülmüştür. İlginç bir şekilde öğrenciler bu boyuta öğretmenlerine göre daha yüksek, olumlu puan vermişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerini Özgürlükçü olarak değerlendirmeleri, öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu boyut için ise öğretmen ve öğrencilerin verdikleri puanlar arasında orta derecede ancak negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,444$).

Memnun Olmayan boyutu için öğretmen ve öğrencilerin verdikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($r = -0,163/ p = ,067$).

Öğretmen ve öğrencilerin, Kararsız, Uyarıcı, Sert alt boyutlarını değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin Kararsız ($r = -0,599$), Uyarıcı ($r = -0,788$), Sert ($r = -0,653$), boyutları için verdikleri puanlar arasında $p<,001$ düzeyinde negatif yönde bir ilişki vardır. Öğrenciler öğretmenlerine, onların kendilerini değerlendirmelerinden daha yüksek puan vermişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerini onların kendilerini gördüklerinden daha yüksek oranda Kararsız, Uyarıcı, Sert bulmaktadırlar. Öğretmenler ve öğrenciler arasında bu boyutlara verdikleri puanlar bakımından negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

5.2 Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

A. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Bulgular genel olarak öğretmenlerin kendilerini öğrencilere oranla daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmen ve öğrenci algıları arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmaya yönelik, İngilizce öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin olumlu ve olumsuz yanlarını daha iyi fark etmelerini sağlamak amacıyla içeriğini etkili iletişim ve algı konularının oluşturduğu hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
2. Öğrenciler, öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirirken farklı ölçütleri önemsiyor olabilirler. Bu konuda, programa yeni konulan, medya okuryazarlığı gibi özünü iletişimin oluşturduğu derslerden bir ölçüde yararlanılabilir, etkili iletişim ve algı konularında seminerler düzenlenebilir, konferanslar verilebilir. Bu amaçla okullar uzman kişileri okula davet edilebilirler.
3. Öğretmenlik kişilerarası iletişimin en yoğun ve önemli olduğu mesleklerden biridir. Bu nedenle, öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim olanaklarının nicelik ve nitelik olarak yetersizliği de dikkate alındığında, özellikle sınıf içi iletişimin odak olarak alındığı derslerin eğitim fakültelerinin programlarındaki zorunlu dersler arasında yer alması yararlı olacaktır.
4. Bulgulara göre bazı öğrenciler, İngilizce öğretmenlerinin kendilerini dinlemediğini, kendilerine güvenmediğini ve kendileri ile ilgili bazı olumsuz duygulara sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu nedenle, her dönem bir kere yapılan veli toplantılarının sayısı artırılmalı ve bu toplantılar öğretmenin, velinin ve öğrencinin de katıldığı özel görüşmeler şeklinde yapılmalıdır. Bu tür toplantılar öğrencinin öğretmenine daha çok güvenmesine, onunla daha çok şey paylaşmasına ve dolayısı ile iletişimin gelişmesine katkıda bulunabilir.

5. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, İngilizce öğretmenlerinin, genelde öğrencilerin düzenlediği etkinliklere katılmadıklarını düşünmektedirler. Bu nedenle yönetim ile işbirliği yapılarak, sosyal etkinlikler düzenlenerek, öğretmen-öğrenci etkileşimi geliştirilebilir.
6. Öğretmenler ve öğrenciler özgürlük boyutunu farklı değerlendirmişlerdir. Bu nedenle, öğrencilere özgürlük kavramı iyi açıklanarak, özgürlüğün sınırsız olmadığı belirtilmeli ve gerekiyorsa sınırları öğrencilerin de katılımıyla belirlenmelidir.
7. Öğretmen öğrenci iletişimi sadece sınıf içi iletişim olarak değerlendirilmemeli, sınıf dışı iletişimin sınıf içi iletişimi etkilediği gerçeğinden hareketle ders saatleri dışında; koridorda, bahçede, her yerde ve her fırsatta öğretmenler öğrencilerle olan iletişimlerini geliştirmek için çaba sarf etmeye özendirilebilir.
8. Bulgular, özellikle annenin eğitim düzeyinin ve ailenin ekonomik durumunun öğrencinin öğretmeni değerlendirme biçimini etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde öğrencinin aile yapısına ilişkin bilgi sahibi olmaları avantaj sağlayabilir.

B. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. ÖEÖ kullanılarak, daha geniş bir örnekleme ve farklı değişkenlerle yeni araştırmalar yapılabilir.
2. Farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileri araştırılabilir.
3. Okulda iletişim, öğretmen-veli, öğretmen-yönetici gibi farklı boyutlar açısından araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Andrew D. M., Cobb D. C., ve Giampietro J. P. (2005). Verbal Ability and Teacher Effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 343-354.
- Arends, R. I. (1994). *Learning to Teach*. Newyork: Mc Graw.Hill.Inc.
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi, İlkeler, Teknikler, Örnekler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- Atınkurt, Y. (2003). *Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Tek ağaç.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aylor, B. (2003). The Impact of Sex, Gender and Cognitive Complexity on The Perceived Importance of Teacher Communication Skills. *Communication Studies*, 54(4), *Academic Research Library*, 496.
- Aylor, B., Oppliger, P. (2003) Out-of-Class Communication and Student Perceptions of Instructor Humor Orientation and Socio-Communicative Style. *Communication Education*. 52(2), 122-134.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2003). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bangir, G. (1997). *Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları Görüşleri ve Önerileri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Barnes, D. (1992). *From Communication to Curriculum*, USA: Boynton/Cook Publisher.

- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- _____. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Maatbası.
- _____. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bilen, M. (2004). *Sağlıklı İnsan İlişkileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolat, F. (2002). *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Davranışsal Yeterliliklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde.
- Bursalıoğlu, Z. (2002) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Burden, R.P., David M. B. (2003). *Methods for Effective Teaching*. USA: Allyn and Bacon.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., Tartwijk, J. V. (2005). Teacher–Student Relationships Across The Teaching Career. *International Journal of Educational Research* 43 (1-2), 55-71.
- Caputo S. J., Hazel C. H., McMahon C. (1994). *Interpersonal Communication Competency Through Critical Thinking*. USA: Allyn and Bacon.
- Celep, C. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Meslek Olarak Öğretmenlik* (s.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden İnsan İnsana*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çalık, T. (2005). Sınıf Yönetimi ve Özellikleri. L. Küçükahmet (Ed), *Sınıf Yönetimi* (s.1-5). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çalışkan, N., Karadağ E. (2006). Öğretme-Öğrenme Sürecinde İletişim, Çeldirici Uyarıcılar ve Dikkat. *Çağdaş Eğitim*, 331(31), 25-31.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çetinkanat, C. A. (1996). İnsan İlişkilerinde Etkili İletişim. *Çağdaş Eğitim*. 224 (21) 18-20.
- Dağlı, A. (2000). İlk Öğretim Okullarında İletişim I. *Çağdaş Eğitim*. 264(25), 22-26.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Demir, K. (2003). Örgütlerde İletişim Yönetimi. C. Elma, K. Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* (s.135-159). Ankara: ANI Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M., Wubbels, T. (2005). The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Students' Subject-Specific Motivation. *The Journal of Classroom Interaction*. 40, *Academic Research Library*, 20.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., Levy, J., Wubbels, T, (2002). Diagnosing Improving The Quality of Teachers' Interpersonal Behaviour. *The International Journal of Educational Management*. *ABI/INFORM Global*, 16 (4/5), 176.
- Den Brok, P.J., Levy, J., Rodriguez, R., Wubbels, T. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispanic-American Teachers and Their Students on Teacher Interpersonal Communication Style. *Teaching and Teacher Education* 18, 447–467.
- Dönmez, B. (2005). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın İklimi. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (s. 54-76). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Edwards, C. H. (2000). *Classroom Dicipline and Management*. USA: John Wiley& Sons, Inc.
- Ellis, K. (2004) The Impact of Perceived Teacher Confirmation on Receiver Apprehension, Motivation, and Learning. *Communication Education*. 53(1), 1-20.
- Erden, M. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- _____. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, S. (2001). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Falls, H. L. (1999). *Teacher's Self-Perceptions of Their Role As Generalist: A Study of The Interpersonal Skills Necessary for Effective Leadership and Counseling*. Virginia Oplytechnic Institute and State University Doctorate of Philosopy, Virginia.
- Fisher, D. L., & Waldrip, B. G. (2003). Teachers' Confidence in Primary Science and Teacher-Student Interactions. In D. Psillos, P. Kariotoglou, V.

Tselfes, E. Hatzikraniotis, G. Fassoulopoulos, and M. Kallery (Eds.). *Science Education Research in The Knowledge-Based Society* (P. 405-414). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Freiberg, H. J., Driscoll, A. (2000). *Universal Teaching Strategies*. USA: Allyn and Bacon.

Gordon, T. (1993). *E.Ö.E Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çeviren: E. Aksay, B. Özkan) İstanbul: Yapa Yayıncılık.

Gözütok D. F. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Güçlü, N. (1998). Sınıfta Etkili Öğrenci-Öğretmen İletişiminin Kurulması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 61-64.

Güçlü, N.(2005). İletişim. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*.(s.191-219). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gürşimşek, I.(1999). Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.

Güven, S. (2001). *Toplumbilimde Araştırma Yöntemleri*. Bursa: Ezgi Yayıncılık.

Henderson, D., Fisher D. ve Fraser, B. (2000). Interpersonal Behaviour, Laboratory Learning Environment and Student Outcomes in Senior Biology Classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(1), 26-43.

Hester, P. (2002). What Teachers Can Do To Prevent Behavior Problems in Schools?. *Preventing School Failure*. 47(1), *Academic Research Library* 33- 38.

Hoşgörür, V. (2002). İletişim. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. (s. 65-89). Ankara: Pegem Yayıncılık.

İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

Jones, V.F, L.S Jones. (2001). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. USA: Allyn and Bacon.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap.

Kaşıkcı, E. (2004). *Beden Dili*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Kaya, D. (2001). *Etkili İletişim Sunum Teknikleri ve Beden Dili*. İstanbul: Harp Akademileri Komutanlığı Yayınları, Eğitim Semineri Metinleri, Harp Akademisi Basım Evi, Yeni Levent, 1, 22–23 Şubat.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitim Düşüncesi ve İletişim Kültürü*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Kısaç, İ. (2002). Öğretmen Öğrenci İletişimi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. (s. 97-114) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kızılloluk, H. (2002). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. A. Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (s. 1-13). Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Kim, H., Fisher D., Fraser B. (2000). Classroom Environment and Teacher Interpersonal Behavior in Secondary Science Classes in Korea. *Evaluation and Research in Education*. 14, 3-22.
- Kohn, A. (2003). Almost There But Not Quite. *Educational Leadership*, 60.
- Küçükahmet, L., Değirmencioğlu, Ç., Oğuzman, T. E., Öksüzoğlu, A. F., Özdemir, İ. E., Korkmaz, A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. L. Küçükahmet İdeal Öğretmen Nasıl Davranır? 15-20. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lanette, L. P., Ahyun K. (2006). The Effect of Teacher Nonverbal Immediacy and Credibility on Student Motivation and Effective Learning. *Communication Education*, 55(3), 331-344.
- Laut, J. (1999). *Classroom Management, Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles*, Fall Teacher Education Conference, Carolina University, Charleston, South Carolina.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management: Methods and Techniques For Elementary and Secondary Teachers*, England: Longman.
- Rickards, T., Fisher, D. (1999). Teacher Student Classroom Interactions Among Science Students of Different Sex and Cultural Background, *Research in Science Education*, (29), 445–456.
- Levy, J., Den Brok, P., Wubbels, T. ve Brekelmans, M. (2003). Students' Perceptions of Interpersonal Aspects of The Learning Environment. *Learning Environments Research* 6, 5-36.
- Rodriguez, M. (1992). *The Influence of Culture on Student's Perceptions of Teachers' Communication Style*. Bachelor of Science The King's College, Master of Education George Mason University (A Dissertation For The Degree of Doctor of Philosophy), Virginia.
- Memişoğlu, S. P. (2005). Sınıfta İletişim ve Grup Etkileşimi Süreci. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (s.105-126).Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- McCormick, F. G. (1994). *The Power of Positive Teaching*. Florida: Krieger Publishing.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom Teaching Skills*. US: McGraw Hill.
- Mottet, T. P., Matthew, M. M. ve Myers, S. A. (2004). Relationships Among Perceived Instructor Verbal Approach and Avoidance Relational Strategies and Student's Motives For Communicating With Their Instructors. *Communication Education*, 53(1), 116-122.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C. ve Medlock, A. L. (2004) The Effect of Student Verbal and Nonverbal Responsiveness on Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction, *Communication Education*, 53(2), 150–163.
- Neill, S. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*. London: Routledge.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: YDK Yayınları. sf:6
- Özdem, E. (2003). *İlköğretimin I. Kademesindeki Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları (Elazığ İli Örneği)*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Özden, Y. (2002). Sınıf İçinde Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. (s. 31-60). Ankara: Pegem Yayıncılık..
- Özdemir, S. ve Yalın, İ. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde İletişim: Sınıfta Yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf İçi Etkileşim. *Eğitim Yönetimi*. 24, 621-640.
- Pektaş, S. (1988). *Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. (Doktora Tezi), Ankara.
- Perrot, E. (1984). *Effective Teaching*. Newyork: Longman.
- Petegem, K. V., Creemers, B. P. M., Rossel, Y., Aeltermann, A.(2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*. 40(2), *Academic Research Library*, 34.
- Polk, J. A. (2006). Traits of Effective Teachers. *Art Education Policy Review*. 107(4), *Academic Research Library*, 23.
- Prusak, K. A., Vincent, S. D., Pangrazi, R. P. (2005). Teacher Talk. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*. 76(5), *Academic Research Library*, 21.

- Rakıcı, N. (2004). *Eight Grade Students Perceptions of Their Science Learning Environment and Teachers' Interpersonal Behavior*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Robbins, S. P. (1991). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çeviren: S. A. Öztürk) Eskişehir: Etam Yayıncılık.
- Schrodt, P. (2003). Student's Appraisals of Instructors As a Function of Student's Perceptions of Instructors' Agressive Communication. *Communication Education*, 52(2), 106-121.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597- 607.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- _____. (1991). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Smith J. C. ve Laslett, R. (1993). *Effective Classroom Management A Teacher's Guide*. London: Routledge.
- Smith, C. D., King, P. E.(2004). Student Feedback Sensitivity and The Efficacy of Feedback Interventions in Public Speaking Performance Improvement. *Communication Education*, 53(3), 203–216.
- Spaulding I. C. (1992). *Motivation in The Classroom*. Newyork: Mc Graw. Hill. Inc.
- Sztejnberg, A., Den Brok, P., Hurek, J. (2004). Preferred Teacher-Student Interpersonal Behavior: Differences Between Polish Primary and Higher Education Student's Perceptions. *The Journal of Classroom Interaction*. 39(2), *Academic Research Library*, 32.
- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T., ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşeker, M. (2005). *Eighth Grade Students' Perceptions Related To Their Mathematics Teachers' Interpersonal Behaviors*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Telli, S., Den Brok, P., Çakıroğlu, J. (2005). *Perceptions of Teacher Interpersonal Behavior in Turkish Secondary Schools*. Paper Presented at The Biannual Meeting of European Association For Research on Learning and Instruction (EARLI) Nicosia, Cyprus.
- Tekışık, H. H. (2003). Sınıf Yönetimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 301(28), 1-6.
- Thomson, P. (2003). *İletişimin Sırları*. (Çeviren: M. Yurtbaşı) İstanbul: Arion Yayınevi.

- Thomas, A. M. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Turman, P. D., Schrodtt, P. (2006). Student Perceptions of Teacher Power as a Function of Perceived Teacher Confirmation. *Communication Education*. 55(3), 265–279
- Turanlı, A. S. (1999). *Influence of Teachers' Orientations To Class Management on Teachers Classroom Behaviors, Students' Responses To These Behaviors And Learning Environment in Elt Classrooms*. Doctorate's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Tutkun, Ö. F. (2002). Okul ve Sınıf Ortamı. A. Türkoğlu (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (s. 233-252). Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Waldrip, B., Fisher, D. (2003). Identifying Exemplary Science Teachers' Through Their Classroom Interactions With Students. *Learning Environment Research: An International Journal*, (6), 157–174.
- Walker, J.E, Thomas M. S. (1999). *Behavior Management: A Practical Approach For Educators*. US: Prentice Hall.
- Wubbels, Th., Levy, J., Brekelmans, M. (1997). Paying Attention To Relationships. *Educational Leadership*, 54(7), 82-86.
- Wubbels, Th. (2005). Student Perceptions of Teacher–Student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research* 43 (1-2), 1-5.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher–Student Relationships In Class (Chapter 1). *International Journal of Educational Research*. 43, 6–24.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zabel, R. H., Zabel, M. K. (1996). *Classroom Management In Context: Orchestrating Positive Learning Environments*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Zillioğlu, M. (1996). *İletişim Nedir?*. İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

EK-1: 2006–2007 ÖĞRETİM YILI İLKÖĞRETİM OKULLARI 8. SINIF
ÖĞRENCİSİ ve İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ SAYISI

EK-2: ÖĞRETMEN İÇİN ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ (Araştırmada Kullanılan
Ölçeğin Öğrenci Formu)

EK-3: ÖĞRETMEN ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ (Araştırmada Kullanılan Ölçeğin
Öğretmen Formu)

EK-4: ANKET İLE İLGİLİ İZİN YAZISI

EK-5 MANN-WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI

EK-6 ÖEÖ 8 ALT BOYUTUN PUANLARININ ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ
DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERİP
GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK ÜZERE YAPILAN MANN-
WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI

**EK-1: 2006-2007 ÖĞRETİM YILI İLKÖĞRETİM OKULLARI 8. SINIF
ÖĞRENCİSİ VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ SAYILARI**

Sıra	KURUM ADI	İngilizce Öğretmeni Sayısı		8. Sınıf Öğrenci Sayısı	
		Erkek	Kadın	Erkek	Kız
1	İnönü İ.Ö.O	3	3	115	106
2	Özal İ.Ö. O		1	32	17
3	Abdulkadir Eriş İ.Ö.O		5	150	128
4	Tevfik Memnune Gültekin İ.Ö.O		2	53	54
5	Şehit Yzb. Hakkı Akyüz İ.Ö.O		1	46	42
6	Necatibey İ.Ö.O	1		40	41
7	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O		2	26	17
8	Hayrettin Sönmezay İ.Ö.O		4	120	106
9	Kanuni İ.Ö.O		1	19	9
11	Fırat İ.Ö.O		3	77	53
12	Sümer İ.Ö.O	3	4	160	138
13	Yavuz Selim İ.Ö.O	1	1	63	49
14	Mehmet Topsakal İ.Ö.O		2	65	63
15	Sadiye Ünsalan İ.Ö.O		1	20	39
16	Rahmi Akıncı İ.Ö.O	2	3	216	161
17	Mustafa Kemal Atatürk İ.Ö.O		2	47	45
18	Hidayet İ.Ö.O	4		104	93
19	Fatih İ.Ö.O	1	2	80	85
20	İbni Sina İ.Ö.O		1	13	11
21	Mimar Sinan İ.Ö.O		1	42	53
22	Hasan Varol İ.Ö.O	2	1	107	76
23	Cengiz Topel İ.Ö.O		3	126	105
24	Kazım Karabekir İ.Ö.O	3		126	104
25	Yaşar Öncan İ.Ö.O		1	35	44
26	Şehit Atgm. Feyzullah Taşkınsay İ.Ö.O	1	3	75	69
27	Hacı İbrahim Işık İ.Ö.O	1	2	108	95
28	Milli Egemenlik İ.Ö.O		1	41	52
29	Mustafa Avni Cüre İ.Ö.O		1	9	9
30	Alpaslan İ.Ö.O	1		69	59
31	30 Ağustos İ.Ö.O	1	1	51	61
32	Muhittin Özmumcu İ.Ö.O		1	47	35
33	Konak İ.Ö.O		1	28	31
34	Melekbaba İ.Ö.O		3	71	57
35	Kemal Özalper	1	5	151	185
36	Hanımın Çiftliği 100.yıl Atatürk İ.Ö.O		2	56	55
37	Kaynarca İ.Ö.O	1		35	28
38	Şeker İ.Ö.O		3	66	65
39	Şentepe İ.Ö.O		1	38	37

EK-1 (Devamı)

Sıra	KURUM ADI	İngilizce Öğretmeni Sayısı		8. Sınıf Öğrenci Sayısı	
		Erkek	Kadın	Erkek	Kız
40	Sakarya İ.Ö.O		1	36	25
41	Şehit Konuk İ.Ö.O		1	12	7
42	Petrol Ofisi İ.Ö.O		1	23	13
43	Şehit Alb. İbrahim Karaoğlanoğlu İ.Ö.O		1	9	18
44	Mustafa Necati İ.Ö.O		1	56	60
45	Hasan Varol 2. İ.Ö.O		2	50	34
46	Mehmet Emin Bitlis İ.Ö.O	2		68	54
47	Gazi Osman Paşa İ.Ö.O		1	26	27
48	100.Yıl İ.Ö.O	2	1	68	82
49	Gazi İ.Ö.O		3	50	50
50	23 Nisan İ.Ö.O		1	8	30
51	Ziya Gökalp İ.Ö.O		1	75	65
52	13 Şubat İ.Ö.O		1	17	23
53	Derme İ.Ö.O	2	1	58	42
54	Yeşiltepe Ahmet Parlak İ.Ö.O	1	3	98	75
55	Cumhuriyet İ.Ö.O	1	1	54	48
56	Cahide Nebioğlu İ.Ö.O		2	30	46
57	Yahya Kemal Beyatlı İ.Ö.O	1	1	53	45
58	Barbaros İ.Ö.O	1	2	95	85
59	Karakavak İ.Ö.O		2	40	30
60	İstiklal İ.Ö.O		1	26	15
61	Samanköy İ.Ö.O	1		17	19
62	Yaygın İ.Ö.O		1	35	28
63	Milli Eğitim Vakfı İ.Ö.O	1		40	35
64	Atatürk İ.Ö.O	2	5	161	158
65	Mehmet Akif İ.Ö.O		1	26	35
66	Vakıfbank İ.Ö.O	1	2	63	52
67	Özel İdare İ.Ö.O		2	45	36
68	Türkiyem İ.Ö.O	2	1	62	64
69	Beydağı İ.Ö.O		1	19	21
Toplam		152		7946	

EK-2: ÖĞRETMEN İÇİN ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

“Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” konulu araştırmanın bilgi toplama aracı olan bu anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel özelliklerinize, ikinci bölümde İngilizce öğretmeninizin iletişim özelliklerine ilişkin görüşlerinize istenmektedir. İsimlerinizi yazmayınız. Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırmacı tarafından incelenecek ve asla notlarınızı etkilemeyecektir. **Lütfen bütün sorulara cevap veriniz.** İlginiz için teşekkürler.

Songül DURMAZ

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soru için size uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz? Kız Erkek
2. Annenizin eğitim durumu:
 - Okuryazar değil Okuryazar İlkokul Ortaokul
 - Lise Yüksek okul Fakülte Lisansüstü eğitim
3. Babanızın eğitim durumu:
 - Okuryazar değil Okuryazar İlkokul Ortaokul
 - Lise Yüksek okul Fakülte Lisansüstü eğitim
4. Ailenizin aylık geliri:
 - a) 500 YTL ve daha az
 - b) 501- 1000 YTL
 - c) 1001-1500 YTL
 - d) 1501- 2000 YTL
 - e) 2000 YTL ve daha fazla

KİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde İngilizce öğretmeninizin iletişim özellikleri ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. İngilizce öğretmeninizin bu ifadelerde belirtilen davranışları ne sıklıkla gösterdiğini düşünerek en uygun seçeneği X işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz!**

	Hiç bir zaman	Nadiren	Genellikle	Sıklıkla	Her zaman
Öğretmenim;	1	2	3	4	5
1. Kuralları uygulama konusunda katıdır.					
2. Dersinde çok sessiz olmamızı ister.					
3. Dersi gayretli ve istekli anlatır.					
4. Bize güvenir.					
5. Dersi anlamadığımız zaman kaygılanır.					
6. Onunkinden farklı düşüncelerimizi rahatlıkla ona söyleyebiliriz.					
7. Bizi cezalandırmakla korkutur.					
8. Ders ile ilgili kararlara bizim de katılmamızı sağlar.					
9. Ders konusunda çok fazla gayret göstermemizi ister.					
10. Bizim kopya çektiğimizi, hileci olduğumuzu düşünür.					
11. Dersi anlamadığımızda tekrar anlatmaya hazırdır ve bunu istekle yapar.					
12. Bizim hiç bir şey bilmediğimizi düşünür.					
13. Sınıfça yapmak istediğimiz aktivitelere istekle katılır.					
14. Sınavları zordur.					
15. Çalışmalarımızda istediğimiz zaman bize yardımcı olur.					
16. Ne zaman sinirleneceği belli olmaz, ansızın sinirlenir.					
17. Bizi dinler.					
18. Bizimle yakınlık kurarak, bizim duygularımızı anlamaya çalışır.					

EK- 2 (Devamı)					
	Hiç bir zaman	Nadiren	Genellikle	Sıklıkla	Her zaman
19. Bizim mantıksız, beceriksiz görünmemiz için çalışır.					
20. Standartları yüksektir, beklentileri çoktur.					
21. Davranışlarımızla, düşüncelerimizle onu etkileyebiliriz.					
22. Derste konuşmadan önce iznini almak zorundayız.					
23. Kararsız, değişken bir görünümü vardır.					
24. Bizi küçümser.					
25. Ödevlerimizde, bireysel çalışmalarımızda bizim hoşlanacağımız bir konuyu seçme hakkı tanır.					
26. Mutsuz, hoşnutsuz bir görünümü vardır.					
27. Dersi kaynatmamıza, boş vakit geçirmemize izin verir.					
28. Bizi kolayca disipline sokar, susturur.					
29. Bizleri bireysel olarak tanır ve tek tek ilgilenir.					
30. Bizim hiçbir işi iyi yapamadığımızı düşünür.					
31. Konuşmaları açıklayıcıdır, bizden ne istediğini açıkça anlayabiliriz.					
32. Anlatmak istediğini anlayamadığımızda bunu biz söylemeden hemen fark eder.					
33. Dersinden bilgi almış, konuyu öğrenmiş olarak ayrılırız.					
34. Yapılan hataların hesabını sormaz, birçok şeye göz yumar.					
35. Bize arkadaşça davranır.					
36. Ondan her konuda birçok şey öğreniyoruz.					
37. Güvenebileceğimiz bir kişidir.					
38. Her şeye çok çabuk sinirlenir					
39. Ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranır.					
40. Derste dikkatimizi ayakta tutar, ilgimizi çeker.					
41. Bir hata yapılanda düzeltme şansı vermeden hemen uyarır, tepki gösterir.					
42. Onu istediğimiz şekilde kolaylıkla yönlendirebiliriz.					
43. Sabırsızdır.					
44. Biz dersi kaynatmaya başlayınca nasıl davranacağını, ne yapacağını bilemez.					
45. Sınıfta olup biten her şeyden haberdardır.					
46. Onun çeşitli yönleriyle dalga geçebilir, örneğin bir ad takabiliriz.					
47. Espri anlayışı vardır, espri yapar.					
48. Dersle ilgili çalışmalarımızda bir değil birçok seçenek sunar.					
49. Derste çok fazla boş vakit geçirir.					
50. Onunla ilgili espri yapmamıza kızmaz, anlayışla karşılır.					
51. Öfkeli, olumsuz biridir.					
52. İyi bir lider, iyi bir öncüdür.					
53. Ödevi yapmadıysak dersine girmekten korkarız.					
54. Memnuniyetsiz, hoşnutsuz görünür.					
55. Utangaç, çekingen bir görünümü vardır.					
56. Sabırlıdır.					
57. Notu kıttır.					
58. Şüphelidir.					
59. Çok kolay tartışmaya girer, tartışmacı bir yapısı vardır.					
60. Derslerimiz çok güzel, verimli geçer.					
61. Ondan çok korkarız.					
62. Kendine güveni vardır, kendinden emin davranır.					
63. Alaycı, küçümseyicidir.					
64. Yumuşak, ılımlı yapısı vardır.					

Teşekkürler

EK-3: ÖĞRETMEN ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek “Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”ni belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İlk bölümde kişisel özelliklerinize ilişkin beş soru, ikinci bölümde iletişim özelliklerinize ilişkin 64 ifade yer almaktadır. Her bir maddeyi okuyarak size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşlerinizin içtenliği araştırmanın bulgularının sağlıklı olması açısından son derece önemlidir. **Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.** İlginiz ve katkınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Songül DURMAZ

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soru için size uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Kaç yıldır öğretmensiniz?

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü

3. Annenizin eğitim durumu:

() Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul
() Lise () Yüksek okul () Fakülte () Lisansüstü eğitim

4. Babanızın eğitim durumu:

() Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul
() Lise () Yüksek okul () Fakülte () Lisansüstü eğitim

5. En son mezun olduğunuz okul:

() Ön lisans (2-3 yıllık Eğitim Enstitüsü)
() Lisans (4 yıllık Fakülte ya da Yüksek okul)
() Yüksek Lisans (Tezli- Tezsiz)
() Doktora

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde iletişim özelliklerinizle ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde belirtilen davranışları ne sıklıkla gösterdiğinizi düşünerek size göre en uygun seçeneği X işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz!**

	Hiç bir zaman	Nadiren	Genellikle	Sıklıkla	Her zaman
Bu sınıfta;	1	2	3	4	5
1. Kuralları uygulama konusunda katıyım.					
2. Dersimde çok sessiz olmalarını isterim.					
3. Dersi gayretli ve istekli anlatırım.					
4. Öğrencilerime güvenirim					
5. Dersi anlamadıkları zaman kaygılanırım.					
6. Benimkinden farklı düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilirler.					
7. Onları cezalandırmakla korkuturum.					
8. Ders ile ilgili kararlara onların da katılmalarını sağlarım.					
9. Ders konusunda çok fazla gayret göstermelerini isterim.					
10. Kopya çektiklerini, hileci olduklarını düşünürüm.					
11. Dersi anlamadıklarında tekrar anlatmaya hazırım ve bunu istekle yaparım.					
12. Hiç bir şey bilmediklerini düşünürüm.					
13. Sınıfça yapmak istedikleri aktivitelere istekle katılırım.					
14. Sınavlarım zordur.					
15. Çalışmalarında istedikleri zaman onlara yardımcı olurum.					

	Hiçbir z.	Nadiren	Genellikle	Sıklıkla	Her z. zaman
16. Ne zaman sinirleneceğim belli olmaz ansızın sinirlenirim.					
17. Onları dinlerim.					
18. Onlarla yakınlık kurarak, duygularını anlamaya çalışırım.					
19. Mantıksız, beceriksiz görünmeleri için çalışırım					
20. Standartlarım yüksektir, beklentilerim çoktur.					
21. Davranışlarıyla, düşünceleriyle beni etkileyebilirler.					
22. Derste konuşmadan önce iznimi almak zorundadırlar.					
23. Kararsız, değişken bir görünümüm vardır.					
24. Onları küçümserim.					
25. Ödevlerinde, bireysel çalışmalarında onların hoşlanacağı bir konuyu seçme hakkı tanırım.					
26. Mutsuz, hoşnutsuz bir görünümüm vardır.					
27. Dersi kaynatmalarına, boş vakit geçirmelerine izin veririm.					
28. Onları kolayca disipline sokar, sustururum.					
29. Onları bireysel olarak tanır ve tek tek ilgilenirim.					
30. Onların hiçbir işi iyi yapamadıklarını düşünürüm.					
31. Konuşmalarım açıklayıcıdır, onlardan ne istediğimi açıkça anlayabilirler.					
32. Anlatmak istediğimi anlayamadıklarında bunu onlar söylemeden hemen fark ederim.					
33. Yaptıkları hataların hesabını sormaz, birçok şeye göz yumarım.					
34. Tutarsızımdır, her an değişik davranabilirim.					
35. Onlara arkadaşça davranırım.					
36. Benden her konuda birçok şey öğreniyorlar.					
37. Güvenebilecekleri bir kişiyim.					
38. Her şeye çok çabuk sinirlenirim.					
39. Ne yapacağımı bilmiyormuş gibi bir görünümüm vardır.					
40. Derste dikkatlerini ayakta tutar, ilgilerini çekerim.					
41. Bir hatada düzeltme şansı vermeden hemen uyarır, tepki gösteririm.					
42. Beni istedikleri şekilde kolaylıkla yönlendirebilirler.					
43. Sabırsızımdır.					
44. Dersi kaynatmaya başladıklarında nasıl davranacağımı, ne yapacağımı bilemem.					
45. Sınıfta olup biten her şeyden haberdarımdır.					
46. Benim çeşitli yönlerimle dalga geçebilir, örneğin bir ad takabilirler.					
47. Espri anlayışım vardır, espri yaparım.					
48. Dersle ilgili çalışmalarında bir değil birçok seçenek sunarım.					
49. Derste çoğunlukla boş vakit geçirmelerine izin veririm.					
50. Benimle ilgili espri yapmalarına kızmaz, anlayışla karşılarım.					
51. Öfkeli, olumsuz biriymdir.					
52. İyi bir lider, iyi bir öncüyümdür.					
53. Ödevi yapmadılarsa dersime girmekten korkarlar.					
54. Sınıfta memnuniyetsiz, hoşnutsuz görünürüm.					
55. Utangaç, çekingen bir görünümüm vardır.					
56. Sabırlıyım.					
57. Notum kıttır.					
58. Şüpheliyimdir.					
59. Çok kolay tartışmaya girerim, tartışmacı bir yapım vardır.					
60. Derslerim çok güzel, verimli geçer.					
61. Benden çok korkarlar.					
62. Kendime güvenim vardır, kendimden emin davranırım.					
63. Alaycı, küçümseyicimdir.					
64. Yumuşak, ılımlı yapım vardır.					

Teşekkürler

EK-4: ANKET İLE İLGİLİ İZİN YAZISI

T. C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.44.00.07.0.21/ 59098
Konu : Anket Uygulaması

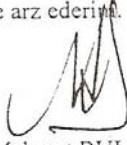
01.12 2006

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 22.11.2006 tarih ve 500-5269/4434 sayılı yazısında, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Songül DURMAZ, "Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" konulu tez hazırlayabilmesi için, anket uygulama izin isteğinde bulunmaktadır.

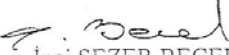
İlgili öğrencinin ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında anket uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.


Mehmet BULUT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

30.11/2006


İnci SEZER BECEL
Vali e.
Vali Yardımcısı

EK-5: MANN-WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI

ÖEÖ LİDERLİK ALT BOYUTU PUANLARININ ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİ GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK İÇİN YAPILAN MANN-WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	X sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
				Z	p
Okur-yazar değil (1)	264	500,16	132043,50	-0,34	0,731
Okur-yazar/ ilkokul (2)	725	493,12	357511,50		
Toplam	989				
Okur-yazar değil (1)	264	318,37	84050,50	-1,77	0,076
Ortaokul/lise (3)	343	292,94	100477,50		
Toplam	607				
Okur-yazar değil (1)	264	168,74	44547,50	-2,98	0,003*
Üniversite (4)	58	128,54	7455,50		
Toplam	322				
Okur-yazar/ ilkokul (2)	725	546,46	396183,00	-1,85	0,065
Ortaokul/lise (3)	343	509,22	174663,00		
Toplam	1068				
Okur-yazar/ ilkokul (2)	725	398,84	289159,50	-3,00	0,003*
Üniversite (4)	58	306,49	17776,50		
Toplam	783				
Ortaokul/lise (3)	343	205,98	70650,50	-2,09	0,036*
Üniversite (4)	58	171,56	9950,50		
Toplam	401				

*p< .05

**ÖÖ YARDIMSEVER/CANA YAKIN ALT BOYUTU PUANLARININ
ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLI
BİR FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK İÇİN YAPILAN MANN-
WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI**

Boyut	Gruplar		N	X sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
	Annenin Eğitim D.					Z	p
Yardımsaver/ Cana yakın	Okur-yazar değil (1)		264	506,64	133752,50	-0,77	0,439
	Okur-yazar/ ilkokul (2)		725	490,76	355802,50		
	Toplam		989				
	Okur-yazar değil (1)		264	329,06	86872,50	-3,09	0,002*
	Ortaokul/lise (3)		343	284,71	97655,50		
	Toplam		607				
	Okur-yazar değil (1)		264	171,51	45278,50	-4,12	0,000*
	Üniversite (4)		58	115,94	6724,50		
	Toplam		322				
	Okur-yazar/ ilkokul (2)		725	553,94	401608,00	-3,00	0,003*
	Ortaokul/lise (3)		343	493,41	169238,00		
	Toplam		1068				
Okur-yazar/ ilkokul (2)		725	401,03	290744,00	-3,95	0,000*	
Üniversite (4)		58	279,17	16192,00			
Toplam		783					
Ortaokul/lise (3)		343	206,91	70969,00	-2,48	0,013*	
Üniversite (4)		58	166,07	9632,00			
Toplam		401					

* $p < .05$

**ÖEÖ YARDIMSEVER/CANA YAKIN ALT BOYUTU PUANLARININ
ÖĞRENCİLERİN BABALARININ EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLI
BİR FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK İÇİN YAPILAN MANN-
WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI**

Boyut	Gruplar		N	X sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
	Babann Eğitim D.					Z	p
Yardımsever/ Cana yakın	Okur-yazar değil (1)		40	290,79	11631,50	-0,17	0,865
	Okur-yazar/ ilkokul (2)		532	286,18	152246,50		
	Toplam		572				
	Okur-yazar değil (1)		40	367,10	14684,00	-1,07	0,286
	Ortaokul/lise (3)		630	333,49	210101,00		
	Toplam		670				
	Okur-yazar değil (1)		40	126,73	5069,00	-1,29	0,196
	Üniversite (4)		188	111,90	21037,00		
	Toplam		228				
	Okur-yazar/ ilkokul (2)		532	608,23	323580,50	-2,50	0,012*
	Ortaokul/lise (3)		630	558,92	352122,50		
	Toplam		1162				
	Okur-yazar/ ilkokul (2)		532	371,27	197516,00	-2,34	0,019*
	Üniversite (4)		188	330,02	62044,00		
	Total		720				
Ortaokul/lise (3)		630	412,74	260025,50	-0,72	0,472	
Üniversite(4)		188	398,65	74945,50			
Toplam		818					

* $p < .05$

**ÖEÖ YARDIMSEVER/CANA YAKIN ALT BOYUTU PUANLARININ
ÖĞRENCİLERİN AİLENİN AYLIK GELİRİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLI BİR
FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK İÇİN YAPILAN MANN-
WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI**

Boyut	Gruplar		N	X sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
	Ailenin Aylık Geliri					Z	p
Yardımsaver/ Cana yakın	500 YTL ve altı (1)		660	565,93	373515,00	-1,06	0,291
	501–1000 YTL (2)		454	545,24	247540,00		
	Toplam		1114				
	500 YTL ve altı (1)		660	431,86	285025,50	-1,52	0,127
	1001–1500 YTL (3)		189	401,06	75799,50		
	Toplam		849				
	500 YTL ve altı (1)		660	383,54	253139,50	-3,33	0,001*
	1501 YTL ve Üstü (4)		87	301,59	26238,50		
	Toplam		747				
	501–1000 YTL (2)		454	325,43	147744,00	-0,73	0,468
	1001–1500 YTL (3)		189	313,77	59302,00		
	Toplam		643				
501–1000 YTL (2)		454	279,20	126758,50	-2,79	0,005*	
1501 YTL ve Üstü (4)		87	228,19	19852,50			
Toplam		541					
1001–1500 YTL (3)		189	144,73	27354,50	-1,91	0,056	
1501 YTL ve Üstü (4)		87	124,96	10871,50			
Toplam		276					

* $p < .05$

**ÖEÖ ANLAYIŞLI ALT BOYUTU PUANLARININ ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN
EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLILIK BİR FARKLILIK GÖSTERİP
GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK İÇİN YAPILAN MANN-WHITNEY U TESTİ
SONUÇLARI**

Boyut	Gruplar			Mann-Whitney U		
	Annenin Eğitim D.	N	X sıra	Sıralar Toplamı	Z	p
Anlayışlı	Okur-yazar değil (1)	264	525,47	138724,50	-2,03	0,043*
	Okur-yazar/ ilkokul (2)	725	483,90	350830,50		
	Toplam	989				
	Okur-yazar değil (1)	264	332,53	87788,50	-3,52	0,000*
	Ortaokul/lise (3)	343	282,04	96739,50		
	Toplam	607				
	Okur-yazar değil (1)	264	169,16	44658,00	-3,16	0,002*
	Üniversite (4)	58	126,64	7345,00		
	Toplam	322				
	Okur-yazar/ ilkokul (2)	725	548,71	397818,00	-2,19	0,028*
	Ortaokul/lise (3)	343	504,45	173028,00		
	Toplam	1068				
Okur-yazar/ ilkokul (2)	725	397,69	288327,00	-2,49	0,013*	
Üniversite(4)	58	320,84	18609,00			
Toplam	783					
Ortaokul/lise (3)	343	204,70	70212,50	-1,56	0,120	
Üniversite (4)	58	179,11	10388,50			
Toplam	401					

*p< .05

ÖEÖ ANLAYIŞLI ALT BOYUTU PUANLARININ ÖĞRENCİLERİN AİLELERİNİN AYLIK GELİRİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK İÇİN YAPILAN MANN-WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI

Boyut	Gruplar		N	X sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
	Ailenin Aylık Geliri					Z	p
Anlayışlı	500 YTL ve altı (1)		660	555,21	366435,50	-0,29	0,774
	501–1000 YTL (2)		454	560,84	254619,50		
	Toplam		1114				
	500 YTL ve altı (1)		660	431,67	284901,50	-1,48	0,138
	1001–1500 YTL (3)		189	401,71	75923,50		
	Toplam		849				
	500 YTL ve altı (1)		660	381,74	251951,00	-2,71	0,007*
	1501 YTL ve Üstü (4)		87	315,25	27427,00		
	Toplam		747				
	501–1000 YTL (2)		454	329,69	149680,00	-1,63	0,103
	1001–1500 YTL (3)		189	303,52	57366,00		
	Toplam		643				
501–1000 YTL (2)		454	279,33	126818,00	-2,84	0,005*	
1501 YTL ve Üstü (4)		87	227,51	19793,00			
Toplam		541					
1001–1500 YTL (3)		189	144,73	27354,50	-1,55	0,121	
1501 YTL ve Üstü (4)		87	124,96	10871,50			
Toplam		276					

* $p < .05$

ÖEÖ MEMNUN OLMAYAN ALT BOYUTU PUANLARININ ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK İÇİN YAPILAN MANN-WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI

Boyut	Gruplar			Mann-Whitney U		
	Annenin Eğitim D.	N	X sıra	Sıralar Toplamı	Z	p
Memnun Olmayan	Okur-yazar değil (1)	264	471,03	124353,00	-1,60	0,111
	Okur-yazar/ ilkokul (2)	725	503,73	365202,00		
	Toplam	989				
	Okur-yazar değil (1)	264	288,47	76156,50	-1,92	0,055
	Ortaokul/lise (3)	343	315,95	108371,50		
	Toplam	607				
	Okur-yazar değil (1)	264	152,83	40347,50	-3,57	0,000*
	Üniversite (4)	58	200,96	11655,50		
	Toplam	322				
	Okur-yazar/ ilkokul (2)	725	530,04	384278,00	-0,69	0,491
	Ortaokul/lise (3)	343	543,93	186568,00		
	Toplam	1068				
Memnun Olan	Okur-yazar/ ilkokul (2)	725	385,05	279158,00	-3,05	0,002*
	Üniversite (4)	58	478,93	27778,00		
	Toplam	783				
	Ortaokul/lise (3)	343	194,49	66711,50	-2,740	0,006*
	Üniversite (4)	58	239,47	13889,50		
	Toplam	401				

* $p < .05$

**ÖEÖ MEMNUN OLMAYAN ALT BOYUTU PUANLARININ ÖĞRENCİLERİN
AİLELERİNİN AYLIK GELİRİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANLAMLILIK BİR FARKLILIK
GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK İÇİN YAPILAN MANN-WHITNEY U
TESTİ SONUÇLARI**

Boyut	Gruplar	N	X sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Memnun Olmayan	Ailenin Aylık Geliri					
	500 YTL ve altı (1)	660	560,83	370148,50	-0,42	0,676
	501–1000 YTL (2)	454	552,66	250906,50		
	Toplam	1114				
	500 YTL ve altı (1)	660	421,29	278050,50	-0,83	0,409
	1001–1500 YTL (3)	189	437,96	82774,50		
	Toplam	849				
	500 YTL ve altı (1)	660	365,62	241312,00	-2,93	0,003*
	1501 YTL ve Üstü (4)	87	437,54	38066,00		
	Toplam	747				
	501–1000 YTL (2)	454	316,99	143913,50	-1,06	0,288
	1001–1500 YTL (3)	189	334,03	63132,50		
Toplam	643					
501–1000 YTL (2)	454	261,82	118864,50	-3,13	0,002*	
1501 YTL ve Üstü (4)	87	318,93	27746,50			
Toplam	541					
1001–1500 YTL (3)	189	132,08	24963,00	-1,970	0,0049*	
1501 YTL ve Üstü (4)	87	152,45	13263,00			
Toplam	276					

* $p < .05$

**EK-6: ÖEÖ ALT BOYUTLARI PUANLARININ ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ DEĞİŞKENİNE
GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNİ BELİRLEMEK
ÜZERE YAPILAN MANN-WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI**

Boyut	Gruplar Cinsiyet	X	S	N	X sıra	Sıralar Toplamı	U	Mann-Whitney U	
								Z	p
Liderlik	Öğretmen	3,98	0,48	126	812,58	102385,00	80756,0	-1,45	0,147
	Öğrenci	3,80	0,83	1390	753,60	1047501,00			
	Toplam			1516					
Cana yakın	Öğretmen	3,79	0,52	126	818,71	103157,50	79983,5	-1,61	0,106
	Öğrenci	3,59	0,89	1390	753,04	1046728,50			
	Toplam			1516					
Anlayışlı	Öğretmen	4,03	0,49	126	807,54	101750,00	81391,0	-1,31	0,189
	Öğrenci	3,83	0,88	1390	754,05	1048136,00			
	Toplam			1516					
Özgürlükçü	Öğretmen	3,02	0,39	126	627,14	79020,00	71019,0	-3,51	0,000*
	Öğrenci	3,16	0,62	1390	769,87	1069350,00			
	Toplam			1516					
Kararsız	Öğretmen	1,39	0,33	126	438,88	55298,50	47297,5	-8,58	0,000*
	Öğrenci	1,90	0,70	1390	787,47	1094587,50			
	Toplam			1516					
Memnun Olmayan	Öğretmen	1,88	0,33	126	831,12	104721,50	78419,5	-1,95	0,051
	Öğrenci	1,91	0,72	1390	751,92	1045164,50			
	Toplam			1516					
Uyarıcı	Öğretmen	1,59	0,34	126	596,02	75098,50	67097,5	-4,36	0,000*
	Öğrenci	2,01	0,86	1390	773,23	1074787,50			
	Toplam			1516					
Sert	Öğretmen	2,78	0,50	126	585,57	73782,00	65781,0	-4,64	0,000*
	Öğrenci	3,04	0,60	1390	774,18	1076104,00			
	Toplam			1516					

* $p < .05$