



**T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ

**Veli Acar
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Hülya Şahin**

Burdur, 2009

**T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ

**Veli Acar
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Hülya Şahin**

Burdur, 2009

**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA JÜRİ ONAY FORMU****MAKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından tarihinde tez savunma sınavı yapılan Veli Acar'ın "Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE
(TEZ DANIŞMANI) :

ÜYE :

ÜYE :

ÜYE :

ÜYE :

ONAY

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Veli ACAR

ÖZET

Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri

Veli ACAR

Bu çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini bu bölümlerde öğrenim gören toplam 517 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri kullanılarak öğretmen adaylarının zihinsel, davranışsal, duygusal ve genel iletişim becerilerine bakılmıştır. Kişisel bilgi formunda edinilen bilgilerle de cinsiyet, öğretim türü, mezun olunan lise türü, okunulan bölüm, ailenin yaşadığı yer, algılanan ana- baba tutumu ve genel arkadaşlık ilişkisi göre iletişim becerilerinin değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin, cinsiyete, öğretim türüne, okunulan bölüm, ailenin yaşadığı yere ve genel arkadaşlık ilişkisine göre iletişim becerilerinin farklılık göstermekte olduğu fakat anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat mezun olunan lise türü ve algılanan anne-baba tutumuna göre iletişim becerilerinin farklılık göstererek anlamlı bir farkın olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerileri, Öğretmen adayı.

ABSTRACT

Communication Skills Of Teacher Candidates

Veli ACAR

This study had done to identify whether communication skills of the fourth class students of Mehmet Akif Ersoy University Education Faculty Classroom Teaching, Preeschool Teaching, Social Studies Teaching, Drawing-Work Teaching And Turkish teaching from the point of some variables made differ or not.

In total, 517 students, who educated in these branches, have been forming the sample of the study. In the research, it had been checked mental, behavioural, emotional and general communication skills of teacher candidates by using Communication Skills Inventory which was developed by Ersanlı and Balci (1998). Also, with the acquired knowledge from Personal Information Form, had investigated whether the communication skills made differ or not, according to sex, instruction's kind, the kind of graduated lycee, the educated branch, the living location of the family, perceived parent's attitude, the relation of general relationship.

According to the results obtained from the research, communication skills of teacher candidates in accordance with sex, instruction's kind, the educated branch, the living location of the family and the relation of general relationship. had been making differ, but had been come to conclusion that there were not any significative distinction. But, it had been revealed that there were a significative difference, by showing dissimilarity of communication skills, in accordance with the kind of graduated lycee, perceived parent's attitude.

Key Words: Communication skills, Teacher candidate.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
BİLDİRİM	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
ÖNSÖZ	xv
BÖLÜM I	1
Giriş.....	1
İletişim nedir?	1
Problem	4
Alt Problemler	4
Sayıtlar	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar	4
Araştırmanın önemi.....	5
BÖLÜM II	7
Kuramsal Çerçeve	7
İletişim süreci ve öğeleri	7
İletişim Kaynağı (Gönderici)	8
Mesaj (İleti)	8
Kanal	8

Alıcı	9
Dönüt	9
İletişim Türleri	11
Sözel İletişim	11
Sözel Olmayan İletişim	13
Göz Kontağı	14
Yüz İfadesi	14
Vücut Duruşu	14
Kişilerarası Mesafe	15
Tek Yönlü İletişim	15
Çift Yönlü İletişim	17
Tek ve Çift Yönlü İletişim Arasındaki Farklar	18
Etkili İletişim	18
Doğallık.....	19
Kabul etme/Saygı.....	19
Empati.....	19
İletişim Engelleri	20
Eğitimde İletişim	21
Sınıf İçi Etkili İletişim	23
Sınıf İçi İletişim Engelleri	27
İlgili Araştırmalar	28
BÖLÜM III	34
Yöntem	34
Çalışma Evreni	34
Veri Toplama Aracı	35
Kişisel Bilgi Formu	36
İletişim Becerileri Envanteri	36

Verilerin Toplanması	37
Verilerin Çözümlemesi	37
BÖLÜM IV	38
Bulgular ve Yorum	38
BÖLÜM V	52
Sonuç ve Öneriler	52
Sonuçlar	52
Öneriler	53
KAYNAKÇA	55
EKLER	62
EK-1 İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Kişisel Bilgi Formu....	63
EK-2 İletişim Becerileri Düzeyini Belirleme Ölçeği (İBDBÖ)	64
EK-3 Lise Türüne İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	67
EK-4 Algılanan Aile Tutumuna İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	70
EK-5 Arkadaş ilişkilerine göre Scheffe Testi Sonuçları	71
ÖZGEÇMİŞ	72
Bulgular ve Yorum	38
BÖLÜM V	52
Sonuç ve Öneriler	52
Sonuçlar	52
Öneriler	53
KAYNAKÇA	55
EKLER	62
EK-1 İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Kişisel Bilgi Formu....	63
EK-2 İletişim Becerileri Düzeyini Belirleme Ölçeği (İBDBÖ)	64
EK-3 Lise Türüne İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	67

EK-4 Algılanan Aile Tutumuna İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	70
EK-5 Arkadaş ilişkilerine göre Scheffe Testi Sonuçları	71
ÖZGEÇMİŞ	72

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
Bkz.	Bakınız
İB	İletişim Becerileri
İBE	İletişim Becerileri Envanteri
MAKÜ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
SPSS	Statistical Package For Social Sciences
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Tek ve Çift Yönlü İletişimin Arasındaki Farklar.....	18
2. Öğrencilerin Okudukları Bölüm, Öğretim Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı	35
3. Cinsiyete Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları	38
4. Öğretim Türüne Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	39
5. Bölümlere Göre f, İletişim Becerileri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri..	40
6. Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	41
7. Öğretmen Adaylarının Ailesinin Yaşadığı Yere Göre f, İletişim Becerileri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	42
8. Öğretmen Adaylarının Ailesinin Yaşadığı Yere Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	43
9. Bitirilen Lise Türüne Göre f, İletişim Becerileri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	44
10. Öğretmen Adaylarının Puanlarının Bitirdikleri Lise Türüne Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	45
11. Algılanan Anne Baba Tutumuna Göre f, İletişim Becerileri Puan	47

Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	
12. Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	48
13. Arkadaş İlişkilerine Göre f, İletişim Becerileri Puan Ortalamaları, standart Sapma Değerleri.....	49
14. Öğretmen Adaylarının Arkadaş İlişkilerine Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.	50

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
1. Shannon ve Weaver İletişim Modeli.....	7
2. Kişilerarası İletişim Sınıflaması	11
3. Öğretmen- öğrenci arasında tek yönlü iletişim	22
4. Öğretmen- öğrenci; öğrenci- öğrenci arasındaki çift yönlü iletişim ...	23

ÖNSÖZ

Bireylerde iletişim becerilerinin desteklenerek gelişebileceğini düşünmek beni bu tez hakkında çalışmaya yönlendirdi. İnsan hayatının önemli ve büyük bir bölümünü kaplayan eğitim- öğretim yaşamı ve vazgeçilmez iki parçası olan öğretmen ve öğrenci arasında ki iletişim sürecinin öğretmen adaylarında nasıl değişiklikler göstereceği ve bu düşüncenin doğrultusunda yapılan çalışmalar ve araştırmalar sonunda iletişimin aslında her kilidin anahtarı olabileceği kanısına vardım.

Bu çalışma süreci boyunca birçok kişinin bana sonsuz desteği olmuştur. Bana karşılık düşünmeden destekte bulunan herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Öncelikle çalışmamın her aşamasında yardımını, desteğini, bilgisini ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen, ayrıca çalışmamın yönlendirilmesi ve sonuçlandırılmasında büyük emeği geçen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hülya ŞAHİN'e çok teşekkür ederim. Ayrıca, tezimin hazırlanmasında her aşamada bana yardımcı olan, yol arkadaşım Aslıhan FENLİ' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman beni destekleyen ve tüm tez çalışmam boyunca yanımda olan değerli ailemin biricik üyeleri; Sevgili babam Sadık ACAR, Sevgili annem Havva ACAR'a, ve sevgili arkadaşım Duygu TEPE' ye çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bana burs desteği sağlayan TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Veli ACAR

I. BÖLÜM

Giriş

İletişim, duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır. İletişim sözcüğü Latince *communicare* kökünden gelmektedir. Komünikasyon, haberleşme veya bildirişim sözcükleriyle de tanımlanır. Etkileşimin olduğu her yerde iletişim ve iletişimin olduğu her yerde de etkileşim vardır. Bu iki olgu birbirlerinin vazgeçilmez parçalarıdır. Etkileşim içerisinde bulunan nesnelere de canlılarda, iletişim dünyasına girerler. Nesnelere iletişim sürecinde yer alan araçlardır, canlılar ise hedefi oluştururlar (Baltaş, 1997).

Açıkgöz (2003)'e göre iletişim, iki veya daha fazla insan arasında anlamları ortak kılma sürecidir. Öğrenme-öğretme süreci açısından bakıldığında iletişimin temel işlevi, anlamları ortak kılmanın yanı sıra duygu, düşünce, bilgi ve becerileri paylaşarak davranış değişikliği meydana getirmektir.

İletişim, birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini bir birine aktaran, aynı olgular, nesnelere, sorunlar karşısında benzer duyguları bir birine ifade edenlerin bildirişimlerine denir (Oskay, 1992).

Sayers ve ark.(1993)'a göre iletişim, "çeşitli amaçlara varmak için sözcüklerin ve diğer sembollerin kullanılması" olarak tanımlanabilir. Yüz ifadeleri, vücut hareketleri ve fiziksel görünüm, bu diğer simgelere örnek verilebilir (Sayers ve ark, 1993).

İnsanlar dünyayı ve çevrelerini, çevrelerinden sürekli bilgi toplayarak algılamaktadırlar. İnsanoğlu toplumsal bir varlık olduğu için dünyayı diğer insanlarla kurdukları iletişimlerle anlamlandırmaya çalışmaktadır. Çünkü içinde buldukları bağlamlar, insanlar ve onlar arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Birbiriyle ilişki kuran insanlar ise hem kendileriyle ilgili bilgi vermekte hem de karşı taraftan bilgi

toplamaktadırlar. Bu nedenle, insanın doğasında olan kendini anlatma ve başkalarını anlama ihtiyacı bireyleri iletişim kurmaya itmiştir (Cüceloğlu, 2000).

Açıkgöz (2003)'e göre iletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır. İletişimde en önemli nokta bilgi aktarımının iki yönlü olmasıdır. Bilgi aktarımı tek yönlü ise bilgilendirme, çift yönlü ise iletişim olarak adlandırılır.

Tanımlardan hareketle iletişim, nitelikleri ne olursa olsun en az iki kişi arasındaki duygu, düşünce, tasarım, izlenim, bilgi, beceri ve haber paylaşımı olarak tanımlanabilir. "İletişim" tanımlarının ortak noktaları ise şu şekilde özetlenebilir (Deryakulu, 1992);

- İletişim bir süreçtir.
- İletişimde en az iki farklı birey olmalıdır.
- İletişimde iletilen bir içerik vardır.
- İletişimde iletilen içerik çeşitli sembollerle iletilir.
- İletişimde içerik bir araçla (kanalla) iletilir.
- İletişim çift yönlü bir süreçtir.
- İletişimde amaç doğrultusunda bir etki vardır.

Tubbs ve Moss (1982)'a göre bir iletişimin etkinliğinin kişiler arası iletişim sayılabilmesi için üç ölçüt mevcuttur.

- Kişilerarası iletişime katılanların yüz yüze olmaları,
- Katılanların hepsinin grubun diğer üyelerine mesaj göndermeleri ve onlardan gelen mesajları kabul etmeleri,
- Söz konusu mesajların sözel ya da sözsüz mesajlardan oluşması gereklidir (Akt: Dökmen, 1986).

İletişim bireyin bütün benliğiyle katıldığı bir aktivitedir. İletişim sırasında dinleme çok önemli bir yer tutmaktadır. Dinlemek bir kimsenin söylediklerini aynen

tekrarlamaktan daha öte bir yetenektir. Dinlememek, sıradan bir iletişimde engelleyici, yardım ilişkisinde ise bir felakettir (Egan,1975).

Gordon (1975)'a göre etkin dinleme dinleyen kişi öncelikle konuşan kişinin duygularını ve mesajın ne anlama geldiğini anlamaya çalışır. Daha sonra konuşan kişinin mesajından anladığını geri iletir.

İletişimde mesajı veren ve alanın, karşılıklı olarak birbirini anlama sorumluluğu vardır. Bir mesajı verirken, mesajı alanın onu anladığından emin olana kadar görev bitmiş sayılmaz. İletişimde bulunmak karmaşık ve zaman alıcı bir süreçtir. İletişim süreçlerini etkili olarak kullanmak, bu süreçleri iyi anlamak ve yeterlilik düzeyi artırmakla mümkün olur (Sayers ve ark, 1993). Tanıma göre eğitimde iletişim ele alınınca mesajı veren ve alanın yani öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak birbirini anlama ve etkileme sorumluluğu vardır.

Okullarda başlı başına bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, özellikle öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleşmesini gerektirir (Bolat,1996). Özetle; tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinin bir iletişim süreci olduğu düşünülürse öğretmenlerin iyi bir iletişimci ve etkili bir iletişimin nasıl kurulacağı yönünde bilgi sahibi olmaları önemlidir.

Bu çalışma ile amaçlanan öğretmen adaylarının iletişim becerilerini çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. yeterli düzeyde olup olmadığını göstermektir. Nihai amaç, elde edilen verilerle konuya farklı bir boyut kazandırarak eğitimcilere, eğitim denetçilerine ve ebeveynlere ipuçları vermeye çalışmaktır. Ayrıca öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerine ya da mesleki yöneltmede katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Problem

Bu araştırmada, “MAKÜ Eğitim Fakóltesi Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin iletişim becerileri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Alt Problemler.

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri;

1. cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. öğretim türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. okudukları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?
4. ailelerinin yaşadıkları yere göre farklılık göstermekte midir?
5. mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
6. algıladıkları anne baba tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. genel arkadaşlık ilişkilerine göre farklılık göstermekte midir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, “İletişim Becerileri Ölçeği”ne doğru ve samimi bir şekilde cevap verdiklerine inanılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu alışma, 2008–2009 öğretim yılı güz döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, birinci ve ikinci öğretimi olan bölümlerin dördüncü sınıflarında okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

Tanımlar

İletişim Becerisi: İletişim becerileri bu araştırmada “iletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin” ölçtüğü özellik olarak kabul edilmiştir.

Algılanan anne-baba tutumu: Öğretmen adaylarının “Kişisel Bilgi Formunda” yer alan, “ailenizin size karşı tutumunu nasıl olduğunuz düşünüyorsunuz” sorusuna verdikleri yanıtlara göre “Demokratik ve Hoşgörülü”, “Koruyucu ve Denetleyici”, “İlgisiz Tutarsız ve Dengesiz” ana-baba tutumudur.

Araştırmanın önemi

Hızla değişen bilim ve teknoloji, bireyin yaşamını da büyük ölçüde etkilemektedir. Bireyler arası yaşanan etkileşim, toplumun temel ögesi ve çekirdeği olan bireyleri daha da birbirine yakınlaştırmaktadır. Bu yakınlaşma sayesinde bireylerin sosyal düzen içerisinde birbirlerini anlamalarının, karşılıklı ihtiyaçlarına cevap verebilme düzeylerinin de artmasına olanak sağlamaktadır.

Birey, sosyalleşmeye ilk adım olarak aileden başlar. Aile içerisinde temelleri atılıp kurulmaya başlanan iletişimin sağlıklı olması bireyin sonraki hayatını da büyük ölçüde etkilemektedir. Bireylerin aralarında gerçekleştirecekleri iletişimin aile içerisinden sonra devam edeceği yer okul ortamıdır. Okul ortamının iletişim becerilerini geliştirmedeki önemi yadsınamaz. İletişim sürecinin öğeleri kaynak, kanal, mesaj ve alıcıdır. Bu doğrultuda öğrenme ortamında yer alan bütün kanalları açık tutan ve etkin bir şekilde kullanabilen bir birey kaynaktan yola çıkan mesajı doru bir şekilde algılayabilir. Yapılan araştırmalarda da iletişimin öğrenme ortamını desteklediği belirlenmiştir. İletişim becerisi geliştikçe öğrenme süreci hızlanır (Zıllıoğlu, 1993). Yani kişiler birbirleriyle iletişime geçtikçe daha etkin öğrenebilirler. Okullarda uygulanmak ve yönetici ve öğretmenlere yol göstermek amacıyla birçok program hazırlanmıştır. Bununla birlikte gelişen ve sürekli kendini yenileyen bilim ve teknolojinin doğrultusunda bu programlar güncellenmelidir. Bu programlarda eğitim, öğretim ve iletişimin birbirinden ayrı tutulamayacağı bilinmelidir. Eğitimde öğrenme-öğretme ve iletişim kavramları birbirinden soyutlanamaz, her üç kavram bir bütünlük içinde ele alınmalıdır (Alkan, 1984).

Öğrenme ortamında öğrencilerin birbirleriyle kurdukları iletişim kadar öğretmenin rolü de çok önemlidir. Öğrencilerin okula başladıkları ilk günden itibaren okul ortamını sevme ve devam etme isteğini güdüleyen öğretmendir. Bu yüzden öğretmen iletişim becerilerinin önemini iyi bilerek öğrencilerin eğitim ve öğretim

hayatları boyunca daha çabuk ve daha iyi öğrenebilmelerini sağlamalıdır. Öğretmen adayları da iletişim becerilerinin önemini bilir ve bu becerilere sahip olmaya çalışırsa, gelecekteki öğrencileriyle etkili iletişim kurabileceği ve onlara iyi bir model olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyetlerine, öğretim türlerine, okudukları bölümlere, ailelerinin yaşadıkları yere, ailenin bireye karşı olan tutumuna ve arkadaşlık ilişkilerine göre değişiklik gösterip göstermediğini araştırmak amaçlanmıştır.

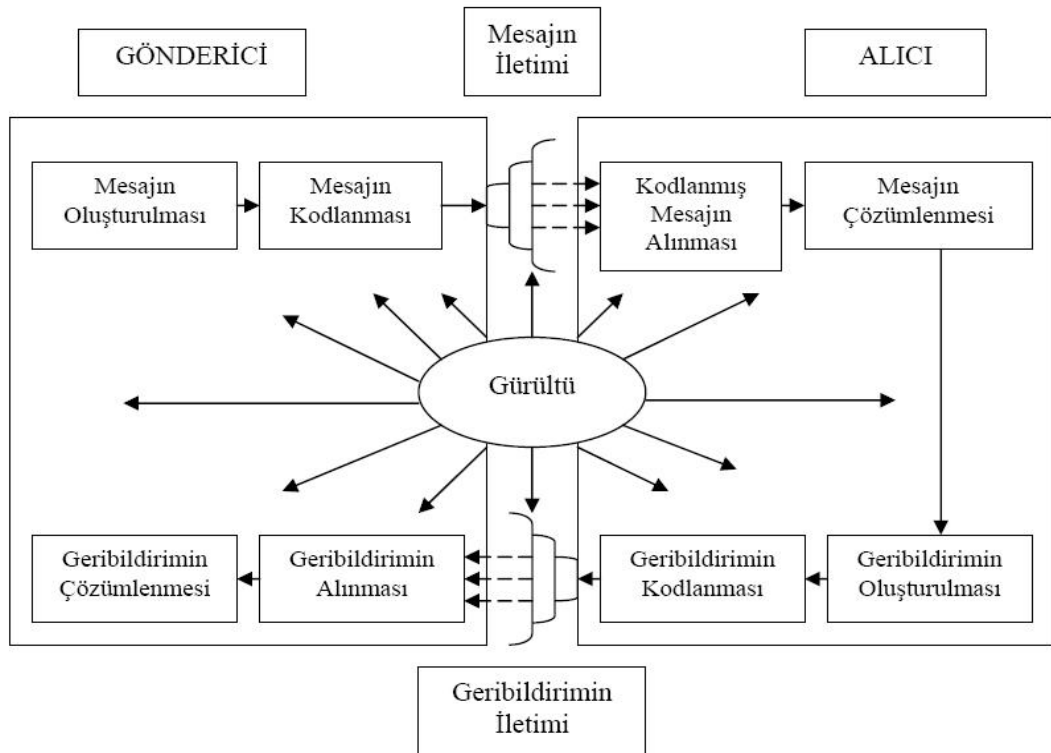
BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

İletişim Süreci ve Öğeleri

Zıllıoğlu (1993)'na göre, süreç kavramı ile süreçte yer alan öğelerin karşılıklı etkileşim içinde değişimleri dile getirilmiş olur. Kısaca, süreç kavramında öğeler arası etkileşim, değişim ve yinelenme, vurgulanması gereken olgulardır. İletişim olgusunun süreç olarak ele alınması bir gereklilik gibi görünmektedir. Çünkü “genelde, iletişim kuramı iletişim sürecinin bu süreçte yer alan öğelerine ayrılacağı, bu öğelerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin incelenerek, işleyiş düzeninin kavranabileceği öncülüne dayanır”.

İletişim sürecinin nasıl işlediği konusunda pek çok model vardır. Bunlardan en iyi bilineni ve süreci açıklamada en çok kullanılanı Shannon ve Weaver'inkidir (1989, akt. McShane & Glinow, 2000). Model, Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Shannon ve Weaver İletişim Modeli. (1989, Akt. Mcshane & Glinow, 2000).

Shannon ve Weaver'ın iletişim modelinde gönderici ve alıcı olmak üzere iki temel iletişim birimi bulunmaktadır. Modele göre iletişim, göndericinin mesajı oluşturması ve kodlaması, kanallarla mesajın iletimi, alıcı tarafından mesajın alınması, çözümlenmesi ve geribildirim iletilmesi ile devam etmektedir. Gordon'a göre (1996) ise iletişim öğeleri gönderici, mesaj, kanal, alıcı ve geribildirimden oluşmaktadır. Söz konusu öğeler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

İletişim Kaynağı (Gönderici).

Kaynak, başkası ile paylaşacak bir duyguya, fikre, bilgiye sahip olan kişidir. Kaynak sahip olduğu bu bilgiyi karşısındaki ile paylaşmak isterse onu bir mesaj haline getirmek için söz, yazı, jest, mimik gibi semboller kullanarak kodlar. Kaynak kafasındaki düşünceyi karşısındakinin çözebileceği kodlardan oluşan bir mesaj halinde ona sunmak zorundadır. Kaynağın zihinsel yapısı, geçmiş yaşantıları, psikolojik durumu, iletişim becerisi, ilgileri, ihtiyaçları, tutum ve değerleri, aldığı eğitim bu kodlama işlemi etkiler (Demirel, 2002).

Mesaj (İleti).

İleti, kaynak kişinin soyut kavram, düşünce, duygu ve amaçlarını temsil eden, gözlenebilir sembollerdir. Bunlar sözler, sesin tonu, yüzün ifadeleri, vücut, el, kol hareketleri, resimler, şekiller, müzik, yazı vb. olabilir. Hatta gerektiğinde, koklama, tatma, dokunma duyularına hitap eden semboller de kullanılabilir. Çoğu kez ileti bu sembollerden birden fazlasını aynı anda içerir. Kaynak kişinin alıcıda amaçladığı davranış değişmesini oluşturabilmesi için, iletişimi alıcının anlayabileceği sembollerden oluşturması, bir başka deyişle, iletiyi, alıcının çözebileceği bir şekilde kodlaması gerekir (Ergin, 1995).

Kanal.

Kanal kaynaktan alıcıya gidecek olan mesajı taşıyan araç-gereç ve yöntemlerdir. Alıcı tarafından oluşturulan iletinin en az bir kanaldan alıcıya iletilmesi gerekir. Kanal, iletinin alıcıya ulaşması için kullanılan yoldur. Kanallar beş duyu organımızla sınırlıdır. Verici iletisini bunlardan en az birini kullanarak alıcıya iletir (Çilenti, 1992).

Bir iletinin alıcıya iletilmesinde kullanılan kanal sayısı arttıkça, iletinin alıcı tarafından anlaşılması olasılığı artar. Konuşurken (ya da ders anlatırken) vericinin sözlerini uygun jest, mimik, vücut hareketleriyle desteklemesi de önemlidir.

Alıcı.

İletişim modelinin bir ucunda verici, diğer ucunda alıcı yer almaktadır. Alıcı, vericinin iletisini ulaştırmak (etkilemek, davranışını değiştirmek) istediği kişidir.

Verici tarafından iletilen iletiyi en az bir duyu organı yoluyla alan alıcı, iletinin kodunu çözmek, onu yorumlamak ve ona bir anlam vermek durumundadır. İletişim sorunları bu noktada oluşur. Eğer alıcı vericinin iletisine yüklediği anlamları aynen algılayabilmişse, sorun yoktur, farklı biçimde algılamışsa iletişim sorunludur. Burada, “anlamların ortaklaştırılmasını zorlaştıran hatta engelleyen, alıcıyla, vericiyle her ikisinin içinde bulunduğu koşullarla, ileti ile ilgili değişkenler işe karışmaktadır. İletişim arızalarının en önemli nedeni vericinin iletisini oluştururken kullandığı şifrenin (kod) anahtarına, alıcısının sahip olmaması ya da iletiyi çözerken, yanlış anahtarlar kullanmasıdır. İletinin, alıcının çözebileceği biçimde kodlanması genelde, vericinin görevidir. Ancak alıcı da ileti ile ilgili sorular sormak yoluyla, bu konuda vericiye yardımcı olabilir (Hoy, 1987).

Dönüt (Geribildirim).

Vericinin amacı, iletisine yüklediği anlamı alıcı tarafından doğru olarak algılanmasıdır. Bu amacın ne ölçüde gerçekleştirebildiğini alıcının iletiye (uyarıcıya) göstereceği tepkiler gösterir. Alıcının iletiye karşı gösterdiği tepkilere dönüt denilmektedir. Alıcının ne anladığını açıklayan sözleri, sorduğu soruları, iletileri alırken gösterdiği jestler, mimikler, vücut hareketleri ya da performansı, verilen sınavdaki başarı derecesi vb. vericiye, iletinin alıcı tarafından anlaşılma derecesi hakkında ipuçları olabilir.

Hedefin karşı tarafa ulaştırmaya, kaynak durumundaki bireyin de anlamaya çalıştığı bilgi mesaj olarak düzenlenir. Mesaj hem sözel hem de sözsüz sembollerle karşı tarafa iletilmekte, iletilen mesajlar ise kaynak tarafından yorumlanmaktadır.

Yorumlama sürecinde ise bireyin geçmiş yaşantıları, beklentileri, kişisel yatkınlıkları sembollere yüklediği anlamları da etkileyerek bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle mesajların anlamları farklı, çarpık olarak algılanabilmektedir. İletişim becerileri ise bilgi alış verişi sürecinin mümkün olduğunca hatasız olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Cüceloğlu, 1995; Korkut, 1996). Çünkü iletişim becerileri dinleme, başkalarının açısından bakabilme ile karşı tarafı anlamayı, konuşarak ya da sözsüz iletişimle de karsıdakine mesaj gönderebilmeyi sağlamaktadır. İletişim becerileri etkin olarak kullanılmadığında karşı tarafı etkili olarak dinleyememe, karşı tarafı onun değer yargıları veya dünya görüşüne göre algılayamama, sürekli ya da çok konuşma, sözsüz iletişimi doğru ve yerinde kullanamama gibi sorunlar yaşanabilmektedir. Bu becerilerin herhangi birinde ya da bazılarında sorun yaşanması ise iletişimin başarılı ve sağlıklı olmasını engellemektedir (Carr, 2003).

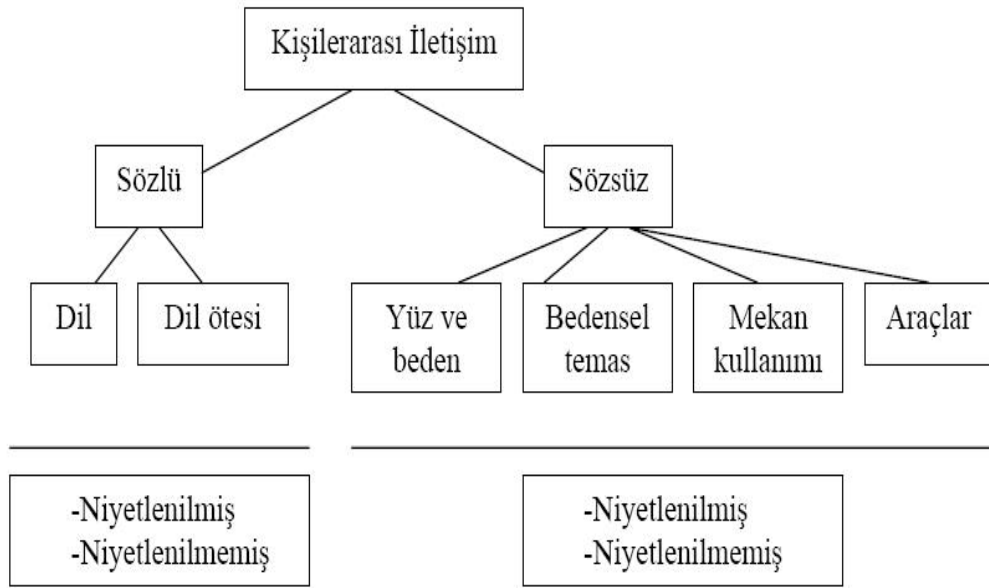
Etkili iletişimin kurulabilmesi her şeyden önce olay veya durumla ilgili tüm olasılıkların dikkate alınmasıyla mümkün olabilmektedir. İletişim sürecinde herhangi bir noktaya takılıp kalma ise süreci sekteye uğratmaktadır (Özer, 1996). İletişim becerileri ile birey davranışlar yoluyla iletilen mesajın ardındaki amaç ve niyeti anlamaya çalışırken, olası alternatifleri farklı açılardan değerlendirebilmekte ve farklı davranışlar geliştirebilmektedir (Korkut, 1996). Bu nedenle de etkili iletişimle hem mesajı verenin hem de mesajı alanın ulaştığı nokta birbirine oldukça yaklaşmaktadır. İletişim becerileri, kaynak ve hedef konumundaki bireylerin kendilerini diğlerinin yerine koymasını da kolaylaştırdığı için bireylerin birbirlerine geri bildirim vermelerini de sağlamaktadır.

Birey mesajın karşı tarafça anlaşılmadığını ya da yanlış anlaşıldığını fark ederse mesajı yeniden düzenleyebilmektedir. Hedef durumundaki birey iletişim becerileri sayesinde aldığı mesajı yorumlarken ilk izlenim sonucunda oluşturduğu anlama takılıp kalmamakta, mesajı doğru anlayıp anlamadığını test etmeye yönelik sorularla ve geri bildirimle kontrol etmektedir. Bir yandan da içinde bulunduğu durumdaki alternatifleri gözden geçirmektedir (Cüceloğlu, 1995).

İletişim Türleri

İlgili literatür incelendiğinde iletişimin, mesajın iletilişi bakımından sözlü ve sözsüz, işleyiş yönü bakımından ise tek ve çift yönlü iletişim olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Dökmen (2002), literatürde yer alan kişilerarası iletişim sınıflamalarından yola çıkarak, bu sınıflamaları kapsayan bir sınıflama ortaya koymuştur. Bu sınıflama, Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Kişilerarası İletişim Sınıflaması (Dökmen, 2002).

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere kişilerarası iletişimi sözel ve sözel olmayan olarak ikiye ayırmak mümkündür. Aşağıda sırasıyla sözel ve sözel olmayan iletişime, daha sonra ise iletişimin yönü açısından tek ve çift yönlü iletişime değinilmiştir.

Sözel iletişim

Sözel iletişim, ister doğrudan, ister belirli iletişim kanalları ile olsun, mutlaka bir dile ihtiyaç duyar. İnsanlar arasındaki iletişim, ister doğrudan olsun, isterse belirli kanallarla dolaylı yollardan gerçekleşsin, çok sayıda ve çok farklı sözlü veya yazılı sembollerin kullanılmasıyla meydana gelir. İnsanların bilim ve sanat faaliyetlerine

katılmaları, yeni bilgi ve duygular kazanmaları, yeteneklerini geliştirmeleri büyük ölçüde sözel iletişim ile gerçekleşmektedir (Eroğlu, 2000).

Konuşulan dil sözlü iletişimin temel ögesidir. Konuşurken, dinlerken, düşünürken, görsel iletileri anlamlandırırken, her birey kendi anadilini veya herhangi bir dili kullanır. Ancak, iletişim kurulan herkesin aynı ifadeleri anlayabilmesi ve bu nedenle dilbilgisi kurallarını göz önünde bulundurması ve sınıf içi iletişimin sağlıklı gerçekleşmesi için öğretmen ve öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmesi gerekir (Celep, 1993).

Kaynak olarak öğretmenler ve öğrenciler bilgiye konuşma yoluyla açıklık getirirler. Konuşma ile gönderilen mesajları söz ve ses olarak ikiye ayırır. Sözel iletişimin söz unsuru, söylenen sözcükler ve onların anlamını içerirken; ses unsuru, sesin kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu gibi değişkenleri kapsar (Moore, 1979; Akt: Celep, 1993).

Kaynak, yani iletiyi gönderen kişi; hedeflediği kişiye erişmek için, öncelikle iletişimin taşıyacağı duygu, düşünce ve bilgiyi dil denilen simgesel sistem aracılığıyla kodlar (Tomul, 2007). İletin kodlanması çok kısa, çarpıcı, dikkat çekici, kolay akılda kalıcı olmalıdır. Böyle olmayan iletiler hedef kitleye ulaşabilse bile, onun tarafından algılanmayacak; yarım yamalak algılanarak taşıdığı anlamsal içerik tam bir biçimde iletilmediğinde ise, kodlanırken amaçlanılan ileti çarpıtılarak algılanmış olacaktır (Oskay, 1992). Başka bir deyişle gönderilen ileti ile alınan ileti arasında farklar oluşmasına; iletinin doğru alınamamasına yol açacaktır (Cüceloğlu, 1997).

Dilin kullanımını ifade eden sözlü iletişim, dille iletişim ve dil-ötesi iletişim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir iletişimde “ne ” söylendiği dille iletişim kapsamına girerken, “nasıl” söylendiği dil-ötesi iletişimle ilgilidir. Sesin niteliğiyle ilgili her şey; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, vurgulamalar, duraklamalar ve benzeri özellikler dil-ötesi kapsamına girmektedir (Dökmen,2004).

Sözel iletişimde sen ve ben dili olarak kullanılan kavramlar iletişimde önemli bir yer tutar. Sözel iletişimde sen dili yerine ben dilini kullanmak etkili iletişim açısından önemlidir.

Bireyin kabul edilemeyen davranışları karşısında, suçlayıcı, yargılayıcı, değerlendirici, eleştirici mesajları içeren dile “sen dili” denir. Genellikle insanlar “sen” iletilerini duymaktan hoşlanmazlar. Sen dili ile olumsuz duyguları dile getirmek, eleştirmek ve hoşnutsuzluğu belirtmek, karşı tarafa olumsuz duygular ve sonuçlar doğurur. Kişinin direnmesine, karşı gelmesine, kızmasına ve dolayısıyla söz dinlememesine neden olur. Çoğunlukla tepkisel ve öç alıcı davranışları ortaya çıkarır ve benlik saygısına zarar verir. Kişinin savunmacı bir tutum geliştirmesine yol açar (Kuzgun, 2004).

Karşıdaki kişinin kabul edilmeyen davranışı karşısında yaşanan duyguları dile getiren, suçlayıcı ve değerlendirici olmayan ben mesajlarını içeren dile “ben dili” denir. Ben dili paylaşımcı, iletişimci ve insanların hoşuna giden bir dildir. Bu dil güven verir ve özgüveni artırır. Bireyleri cesaretlendirir, motive eder ve istedik davranışları yapmaya teşvik eder. Ben dili direnç ve başkaldırmayı daha az ortaya çıkarır ve davranışın değişmesinde karşı tarafa sorumluluk verir. Ben dili kişinin o anda karşılaştığı durum veya davranışının karşısında kişisel tepkisini, duygu ve düşüncesini açıklayan bir ifade tarzıdır. Ben dili başkaları hakkında değerlendirme ve yorumlamayı değil, kişinin duygu ve yaşantıları açıklar (Kuzgun, 2004).

Sözel Olmayan İletişim

Sözel olmayan iletişim sözel iletişimi destekleyen kişinin gerçek duygu ve düşüncelerine ilişkin mesajlar veren bazı mimik ve jestlerden oluşmaktadır. Kişiler arası ilişkilerde iletmeye çalışılan anlamların % 65'ine yakın bölümü söz dışı mesajlarla iletilmektedir (Uzunöz, 1987). Sosyal psikologların yaptığı araştırmalara göre, ortalama bir iletişimde, sözcüklerin önemi %10, ses tonunun önemi %30, beden dilinin önemi ise %60 olarak bulunmuştur (Altıntaş ve Çamur, 2001). Kişiler sözel mesajları kontrol altına alabilirler ama söz dışı mesajlarını özellikle duygusal konular söz konusu olduğunda kontrol altına almakta zorlanırlar. Bu nedenle çoğu

zaman söz dışı mesajlar sözel mesajlara göre daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vermektedir.

Mesajların boyutu, kişinin hoşlanıp hoşlanmama, ilgili olup olmama ve kendini diğerlerine göre aşağıda görüp görmeme derecesine göre değişiklik gösterir. Sözel ve sözel olmayan mesajlar karşılaştırıldığı zaman genelde ön plana çıkan sözel olmayan mesajlardır (Lawrence, 1996). Aşağıda sözel olmayan iletişimi etkileyen faktörlerden, göz kontağı, yüz ifadesi, vücut duruşu ve kişilerarası mesafeye kısaca değinilmiştir.

Göz Kontakı.

Cüceloğlu (1984)'na göre, gözün kendisi başlı başına bir mesaj kaynağıdır. Bir kimse gözlere bakıyorsa ilgi duyuyor demektir, öte yandan bir kimsenin gözünü kaçırmayısa onun bir şey saklamak durumunda olduğunu ifade eder. Güneysu, (2003) iletişimde, konuşan kişinin düşüncelerini toparlayabilmek için göz kontakını çok kısa bir süre için kesebileceğini ancak dinleyen kişinin göz kontakını kesmesinin, konuşan kişi tarafından ilgisizlik olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir.

Yüz İfadesi.

Nerede ise bütün duygu durumlarını sadece yüz mimikleri ile ifade etmek mümkündür. Yüz kaslarının anlatım amaçlı kullanımı mimikleri oluşturur. Yüzde duygu anlatan 3 bölüm vardır. Bunlar: alın ve kaşlar, yüzün alt kısmı ve gözlerdir (Baltaş ve Baltaş; 2001). Kişilerle iletişimde karşıdakinin ne söylediğinden çok, yüz ifadesi bize söyledikleri ile ilgili ipucu sağlar. Yapılan bir araştırmaya göre, kişiler arası iletişimde % 7 sözel, %38 sese dayalı ve %55 yüze dayalı ipuçlarını kullanarak iletişimi yorumlamaktadır (Mehrabian ve ark.,1988).

Vücut Duruşu.

Vücudun duruşu, kişi ve kişiler arasındaki iletişim hakkında birçok ipucu verir. Omuzların düşük olması yorgunluk veya bıkkınlık, omuzların dik olması ve göğüslerin dışarıda olması kendine güven gibi mesajlar iletir (Baltaş ve Baltaş; 2001).

Kişilerarası Mesafe.

Kişiler arasında kullanılan mesafeler de bize o ilişkiye ilişkin birçok ipucu sağlar. Mesafeler özelden genele doğru olacak şekilde dörde ayırmak mümkündür. Bunlar;

1. Mahrem mesafe: 30/35 cm
2. Kişisel, samimi mesafe: 40–80 cm
3. Sosyal mesafe: 80 cm-2m
4. Genel topluma açık mesafe: 2m ve üzeri (Cüceloğlu, 1999).

Dilin kullanımı dışındaki iletişim biçimleri sözsüz iletişim kapsamında yer almaktadır. Yüz ifadesi, göz teması, mimik, jest ve vücut duruşu yüz ve beden iletişimine ilişkindir. Karşı tarafa sözel olmayan yolla mesaj verme yöntemlerinden biri de bedensel temastır. Kişisel alan ve mesafe kullanımını ifade eden mekan kullanımı da sözsüz iletişim yöntemlerinden biridir. Giyilen kıyafetten, sürülen koku ya da takılan rozete kadar değişik araçların kullanımı yoluyla başka insanlara mesaj verilmesi de bir başka sözsüz iletişim yöntemidir. Her iki gruptaki iletişimler de, niyetlenilmiş ya da niyetlenilmemiş davranışları içerebilir (Dökmen, 2004).

Tek Yönlü İletişim

Tek yönlü iletişim, mesajın kaynaktan alıcıya, alıcının aktif geribildirim olmadan yapılır (Harold, 1972). Tek yönlü iletişimde kaynak bir, hedef bir veya daha fazla kişi olabileceği gibi, kaynak çok, hedef bir kişiden oluşabilir. Ancak sık rastlanan tek yönlü iletişim biçimi, kaynağın tek, hedefin birden fazla olmasıdır. Tek yönlü iletişimin diğer bir yönü tek yönlü iletişimde kaynak mesajı gönderdiği zaman, hedeften geri bildirimde bulunması beklenmez. Burada asıl amaç, mesajı hedefe ulaştırmaktır. İletişimin tek yönlü işleyişinde “bir kaynak bir alıcı” veya “bir kaynak çok alıcı” şeklinde ise bu tür iletişime de tek yönlü iletişim denir. Tek yönlü iletişimde esas olan, iletiyi göndermektir. İletinin alıcı tarafından nasıl algılandığı konusuyula ilgilenmez. Tek yönlü iletişim “iletişimden” çok, bir “enformasyon” aktarımıdır (Tutar, 2002).

Tek yönlü iletişim, öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemlerinde özellikle tercih edilen bir iletişim türüdür. Öğretmen kendi alanında bilgi ve beceri birikiminin tek kaynağı olarak kabul edilir. Bu eğitim anlayışında öğretimin kalitesi kazandırılan bilginin miktarı ile ölçülür. O nedenle bu iletişim türünde öğretmen, kendisine verilen süre içinde, daha çok bilgi kazandırabilmek için, sürekli aktif olmak, sürekli konuşmak gereğini duyar.

Tek yönlü iletişim sürecinde, kaynak birim konumunda olan öğretmenin içinde bulunduğu koşullar, pozisyon ve statü nedeniyle bir anlatım özgürlük ve ayrıcalığına sahip olduğu söylenebilir (Sabuncuoğlu, 1998).

Öğretmenin bu iletişim türünü seçmesinin bir nedeni de sınıf mevcudunun kalabalık olmasıdır. Bunun yanında, öğrenciye kazandırılması gereken bilgi birikiminin hacimli olmasına karşılık verilen sürenin yetersiz olması da öğretmenin bu yöntemi seçmesinde etkili olmaktadır. Tek yönlü iletişim öğretmen merkezlidir. Öğretmen çok kısa zamanda, çok sayıda öğrenciye çok sayıda bilgi kazandırabilir. Bunun yanında, öğrencilerin dinleme ve not alma becerilerini geliştirebilir (Demirel, 1998). Bu iletişim türünde öğrenciye konuşma, soru sorma, derse katılma, tartışma ve eleştiri yapma imkânı verilmemektedir.

Öğrenci konu ile ilgili düşüncelerini söyleme ve yorum yapma imkanı bulamamaktadır. Öğrenmeler tamamen sözel kanalla iletilen mesajları dinlemeye dayanmaktadır. Tek taraflı dinleme, ilgi ve dikkatin dağılmasına, bedensel ve zihinsel yorgunluğa neden olmaktadır. Öğrenme ortamı zamanla monoton ve sıkıcı bir hal almaktadır. Bu durum motivasyonu etkilemekte ve öğrenme isteğini azaltmaktadır. Dinleme yolu ile öğrenmede büyük ölçüde bilgi kaybı olmakta; gönderilen mesaj ile alınan mesaj birbiriyle örtüşmemektedir. Dinleme konusunda yapılan araştırmalar bir konuşmayı dinleyen kişilerin ekleyebildiklerini göstermiştir (Zillioğlu, 1993).

Tek yönlü iletişimin etkili olması bir yerde öğretmenin konuşma becerisine bağlıdır. Öğretmenin dili kullanabilme gücü ve ifade yeteneği öğretimde etkinliği ve verimliliği arttırmaktadır. Bunun yanında öğrencide dinleme becerisinin gelişmiş olması, öğretmenle öğrenci arasında anlam birliğinin oluşmasında etkili olmaktadır.

Çift Yönlü İletişim

Çift yönlü iletişim göndericinin mesajına, alıcıdan geri bildirim aldığı anda meydana gelen iletişimdir. İki yönlü iletişimde gönderici ve alıcılar karşılıklı etkileşim içersindedirler (Harold, 1972).

Tek yönlü iletişimde, geri bildirim olmaması kaynak birime, gönderilen mesaj ile alınan mesaj arasında bir anlam kaybının olup olmadığını belirleme olanağı vermemektedir. Hâlbuki iletişimde önemli olan taraflar arasında anlam birliğinin sağlanmasıdır. Bunun gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılması bir yerde kaynak birimin gönderdiği tepkilere bağlıdır. Çift yönlü iletişim, kaynak birime, hedef birimin tepkilerini görme olanağı verdiği için, öğrenme ortamında genellikle bu iletişim türü tercih edilmektedir. Çift yönlü iletişimin tercih edilmesinin bir diğer nedeni öğretmenden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmemesi bu iletişim türünü seçmesinde etkili olmaktadır (Karagözoğlu, 1997).

Bu iletişim türünde mesaj, öğretmen ile öğrenci arasında gidip gelmektedir. Kaynak birim ile hedef birimin konuları ve rolleri sürekli olarak değişmektedir. Öğretmen mesaj iletirken kaynak birim, mesaj alırken hedef birim konumuna gelmektedir. Konuların değişmesi öğretmene, gönderilen mesajın kaynağına uygun olup olmadığını saptamak ve bu arada bazı sapmalar varsa onları düzeltmek ve böylece mesajlar arasında anlam birliğini sağlamak olanağı vermektedir.

Çift yönlü iletişim türünde öğretmenin, öğrenciye konuşma fırsatı vermesi öğrenci açısından çok yararlı olmaktadır. Her şeyden önce öğrenci öğrenme ortamındaki etkinliklere katılma ve konu ile ilgili düşüncelerini söyleme imkanı bulmaktadır.

İletişimin çift yönlü olduğu bir öğrenme ortamında öğrenci eleştiri yapabilme ve tartışma becerisini geliştirebilir. Aynı konuda, farklı düşüncelerin ortaya konduğu böyle bir ortamda öğrenci, öğretmen veya diğer öğrencilerle tartışmaya girebilir. Birtakım kanıtlar göstererek kendi söylediklerinin doğru olduğunu, yine bir takım kanıtlar göstererek diğer düşüncelerin yanlış olduğunu kanıtlamaya çalışabilir. Tartışma sonucunda doğruluğu kanıtlanan düşünce etrafında bir uzlaşma sağlanabilir (Kızılluk, 2001).

Tek Yönlü İletişim İle Çift Yönlü İletişim Arasındaki Farklar.

Tek ve çift yönlü iletişimin çeşitli açılardan farklılıklar göstermektedir. Tek ve çift yönlü iletişimin farkları ise Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Tek Yönlü İletişim İle Çift Yönlü İletişim Arasındaki Farklar (Tutar, 2003).*

<i>Tek Yönlü İletişim</i>	<i>Çift Yönlü İletişim</i>
Daha çabuk ilerler.	Daha yavaş ilerler.
İletişimin doğruluğunda her zaman emin olunmaz.	Daha doğru iletişim kurulur.
Alıcı kendinden her zaman emin değildir.	Alıcı kendinden emindir ve güven duygusu içindedir.
Alıcı mesajı her zaman doğru yargılayamaz.	Alıcı mesajı daha doğru yargılama imkanına sahiptir.
Gürültü ve diğer dış faktörlerden uzaktır.	Gürültü ve diğer dış faktörlerin etkisi altındadır.
Çok fazla demokratik bir iletişim biçimi değildir.	Daha demokratik bir iletişim biçimidir.

Etkili İletişim

İletişimin temel amacı insanlar arasında etkileşimi sağlamaktır. Etkili iletişim, kaynağını aktardığı duygu ve düşüncelerin alıcı tarafından kaynağın amacına, beklentisine, isteğine uygun bir biçimde davranışta bulunulması demektir. Böylesine sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için kaynakla alıcının birbirlerini, kişilik yapılarını ve çevre koşullarını da içeren bir bütün olarak değerlendirmeleri gerekir. Bu tür bir yaklaşım sözlü, sözsüz mesajları oluşturan bütün davranışlar arasında bir bağlantı aranmasıyla, birleştirici, bütünleştirici bir yorum yapılmasıyla mümkündür (Köknel,1997). İletişim konuşmacının ve dinleyicinin değerlerinden, davranışlarından, içinde buldukları sosyal sınıftan, eğitim düzeylerinden, deneyimlerinden, bilgilerinden ve kültürlerinden etkilenmektedir (Price,1991).

Bozdoğan’a göre (2003), kişilerarası iletişimin olumlu ve sağlıklı olması için bazı temel ilkelere ve ön koşullara ihtiyaç duyulmaktadır. Kişilerarasındaki iletişimin sağlıklı ve etkili olabilmesi için şu üç temel ön koşul öne sürülmüştür:

- Doğallık
- Kabul etme/Saygı
- Empati

Doğallık.

Bireylerin kurdukları iletişim sırasında doğallık diğer koşullar kadar önemlidir. Doğallık kişinin karşısındaki bireye dürüst ve açık olmasıdır. İletişim sırasında bireylerin samimi ve içten olması aynı zamanda güvenilirliği de artırır. Böylece kurulacak olan iletişim daha sağlıklı olur.

Kabul etme/Saygı.

Kişilerin birbirlerinin varlığına saygı duymaları, bu kişiyi kendine özgü nitelikleri ile kabul etmeleridir. Öğretmenler özellikle öğrencilerin becerilerini değerlendirmeli ve kendine ilişkin bilgiler kazanmasını sağlamalıdır. Çocuğun becerilerinin üstüne çalışmalar yapıp kendisini başarısız hissetmesi engellenmelidir. Sözlü veya sözsüz dil kullanarak çocuğu küçültmek yerine, kendini değerli hissetmesi sağlanmalıdır. Çocuğun özsaygısı düşük ya da yüksek olabilir. Çocuğun kendine ilişkin değerlendirmeleriyle zamanla özsaygı kavramı gelişecektir. Burada eğitime düşen görev çocuğun kendisini olumlu olarak algılamasını ve değerlendirmesini sağlamaktır. Eğitimi çocukla konuşurken onu kabul edici dil kullanmalı uygun kararlarını desteklemeli, anlamalı, etkinliklerde seçim yapmasına yardımcı olmalı, sosyal problemlerin çözümüne destek olmalı, hatalarını öğrenmesine yardımcı olmalı ve olumlu yönlendirmede bulunmalıdır (Yörükoğlu, 1998).

Empati.

Kişiler arası iletişimde bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyabilmesi; yani onun bakış açısı ile olayları değerlendirebilmesidir (Bozdoğan, 2001). Empatik beceri, kişilerarası iletişimi geliştirmenin yanında ilişkiye anlam katan bir özelliktir. Bu beceri öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilerde daha çok önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin empatik davranışları öğrencilerine bir model olarak bu beceriyi öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra öğrencilerin öğretmenleri tarafından anlaşılmasından dolayı aralarındaki ilişkiye anlam ve katkı sağlayabilecektir (Yörükoğlu, 1998). Empatik anlayış, örneğin başarısızlık konusunda doğru

davranma olasılığı sağlar. Öğretmenin, öğrencinin kendi çalışma yöntemi ve ev yaşantısı hakkında bilgi alması mümkündür. Sorunun çözümü için getireceği bazı önerilerin uygulanabilme olanaklarını öğrencisi ile birlikte gözden geçirmesi, öğretmeni bir değerlendirici ve not verici gibi görme algısı yerine öğretmenin yanında kendini nattan daha değerli olduğu algısını yerleştirebilir (Kılıççı, 2000).

İletişim Engelleri

İletişim süreçlerinde bilerek ya da bilmeyerek kaynaktan alıcıya olumsuz olarak da iletebilir. Olumsuz mesajlar iletişim sürecindeki geri bildirimleri engelleyebilir.

İletişim sürecindeki engeller, bir mesajın verilmesini ve alınmasını olumsuz yönde etkileyen tüm faktörlerdir (Ergin ve Birol, 2000). İletişim engellerini kaynağın alıcısıyla ilgili duyguları kavrayamaması veya alıcının kaynaktan meydana gelen duyguların farkına varamaması olarak tanımlanabilir.

İletişim engeli olarak ortaya konulan veriler iletişimin her alanında ve bulunulan ortama göre dikkat edilmesi gereken önemli noktalardır. İletişimde engel oluşturabilecek etmenler şu şekilde sıralanabilir (Gordon, 1996).

1. Emir vermek, yönlendirmek (Hiçbir zaman kullanılmamalı).
2. Uyararak, gözdağı vermek (Hiçbir zaman kullanılmamalı).
3. Ahlak dersi vermek (Sorun yokken kullanılabilir).
4. Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek (Sorun yokken kullanılabilir).
5. Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek (Sorun yokken kullanılabilir).
6. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşüncede olmamak (Hiçbir zaman kullanılmamalı).
7. Övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirmeler yapmak (Sorun yokken kullanılabilir).
8. Ad takmak, alay etmek (Hiçbir zaman kullanılmamalı).
9. Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak (Sorun yokken kullanılabilir).

10. Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak (Sorun yokken kullanılabilir).
11. Soru sormak, sınamak, çapraz sorgulamak (Sorun yokken kullanılabilir).
12. Karşılaştırma yapmak (Hiçbir zaman kullanılmamalı)

Eğitimde İletişim

Eğitim bireyde kendi yaşantıları yoluyla istendik yönde davranış değişimi sağlama sürecidir. İnsanların bildiklerini başkalarına öğretme çabaları sonucu “eğitim iletişimi” kavramı doğmuştur. Eğitim iletişimi, insan topluluklarının eğitim yapmaya başladıkları ilk çağlardan beri vardır. Bir düşünceyi daha etkili aktarabilme çabası, sadece eğitimle uğraşanların değil, herkesin düşüncesinde yer alan bir konudur. İlk insanların mağara duvarlarına şekiller çizmeleri, beden dilini sembolik bir iletişim aracı olarak kullanmaları, yazıyı bulmaları, tabletler, deri ve benzeri maddeler üzerinde iletileri kalıcılaştırmaları ve genç kuşağı eğitime etkinlikleri eğitimde iletişimin tipik kanıtlarıdır (Şimşek, 2000).

Günümüz eğitim talebinin özelliklerinden biri, “bilginin dolaşım sürecinde öğrencinin iletinin akışı üzerinde etkili ve inisiyatif sahibi olabilmesinin” sağlanmasıdır. Bu, bireysel ve bağımsız öğrenmenin de bir koşuludur. Çağdaş eğitim uygulamalarına yön ve biçim veren bilgi ve eğitim talebinin bir diğer özelliği de “bilginin dikkat çekici” olmasıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde, dikkat ve ilgiyi toplama ve sürdürme görevi olan öğretmen, bu anlayış (çağdaş eğitim süreçleri) doğrultusunda öğrenci ile doğrudan etkileşim içinde bulunamayacaktır. Çağdaş eğitim uygulamalarının bir diğer yenilikçi özelliği de, öğrenim sürecinde “bilginin öğretmenden öğrenciye doğru akarken aynı anda öğrenciden bilgi kaynağına doğru akmasıdır (Barkan, 1994).

Türk Milli Eğitim sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler bulunur. Üst düzey beceriler, tüm derslerin omurgasında yer alır. Becerilerin bilgisinin verilmesiyle gelişmeyeceği tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılmasıyla kazandırılabilmesi gerçeği tüm programlarda uygun yerlerde özellikle vurgulanır. Becerilerin gelişmesi için uygun etkinlikler programların her bölümünde yer alır. Bu beceriler aşağıda sıralanmıştır (Yetkin ve Daşcan, 2005).

1. Eleştirel düşünme becerisi.
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim becerisi
4. Araştırma sorgulama becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Girişimcilik becerisi
7. Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma becerisi

Yukarıda da görüldüğü gibi öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden biri iletişim becerileridir. İlköğretim ve ortaöğretim programların öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği iletişim becerileri; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili işaret dili gibi sözle olmayan iletişim becerilerine etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulunduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma üslubunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşları ile etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslup kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarına eleştirme gibi alt becerileri içerir (Yetkin ve Daşcan, 2005).

Öğretim programlarında yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin gerçekleştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için kendisinde bazı niteliklerin bulunması gerekir. Öğretmenlerin öğretim yeterliklerine sahiplik düzeyleri, öğretim uygulamalarının verimliliği açısından önemli bir yordayıcı ve ön şart niteliğindedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları, öğrencilere, bu yeterlikleri kazandırmak zorundadır. Mevcut eğitim fakültesi programlarının temelini oluşturan Yüksek öğretim Kurumu (YÖK)-Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde, bir öğretmende bulunması gereken yeterlik alanları sırasıyla;

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler,
2. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikler,
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlikleri,
4. Tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere dört ana başlık altında sınıflanmıştır (YÖK, 1999).

Bu yeterlik boyutlarının tamamının, sınıf içi öğretime doğrudan yansımaları bulunmaktadır. Sınıf içi öğretimin etkili olması, öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması ile doğrudan ilişkilidir.

Her şeyden önce öğretmen yeterli alan bilgisine sahip olmalıdır. Kendi alanıyla ilgili varlıkların, olayların, olguların bilgisini edinmiş olmalıdır. O konuda elde edilmiş olan genellemeleri, kuramları, kanunları bilmelidir. Çünkü öğretmen ancak bu bilgiler sayesinde varlıkları olayları tanıyabilir, yine bu bilgiler sayesinde öğrencilerine varlıkları, olayları açıklayabileceği düşünülmektedir.

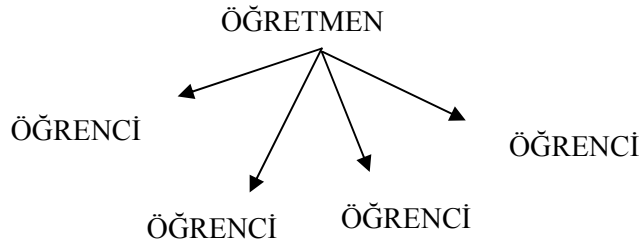
Davranış değişimi sağlama sürecinin gerçekleşmesi, öğretme-öğrenme süreçleri kavramı ile ifade edilmektedir. Bu süreçlerin tasarımı, organizasyonu ve uygulanması işi ise; Eğitim teknolojisi kapsamındaki kuramlar içinde yer alan iletişim kuram, ilke ve tekniklerinin dikkate alındığı bir öğretme öğrenme ortamında niteliğin daha da artacağı söylenebilir (Deryakulu, 1992). Öğretme-öğrenme sürecinde sınıf, iletilerin alıcı tarafından doğru ve tam olarak anlaşabilmesi için kanal vazifesi görür.

Sınıf İçi Etkili İletişim

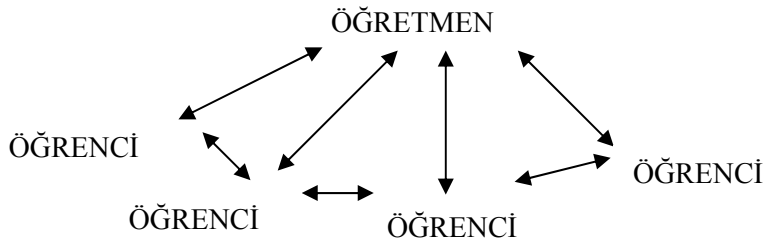
Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenleyişle paylaştıkları ortamdır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve gereksinimlerinin, yeterliklerinin, olanaklarının öğretmence; eğitsel amaçların, araçların, düzenlenişin öğretmen kılavuzluğunda birlikte belirlenmesi iletişimle olur (Başar, 2003; Güçlü, 2002).

İletişim iyi yönetilen sınıfların odak noktasını oluşturur. Çağdaş okullarda, öğretmenin anlattığı, öğrencinin dinlediği tek yönlü iletişim anlamını yitirmiştir.

Konuşma ve dinlemenin birlikte olduğu, öğrencilerin duygu, düşünce ve fikirlerini açıkça ortaya koydukları çok yönlü iletişim becerilerini tüm öğretmenlerin öğrenmesi bir zorunluluktur. İletişimin olmadığı yerde ne öğrenme ne de öğretme söz konusu olabilir (Altıntaş, 2001). Baba ve Ace'e (1989) göre, iletişim, haber ve bilgilerin çok yönlü akımıdır: Öğretmenden öğrencilere, öğrencilerden birbirlerine, öğrencilerden öğretmenlere, çevreden hepsine. Tek yönlü iletişim sıkıcıdır, dönütün yararlarından uzaktır. Öğrencileri dinleyen öğretmen, onlara neleri ne zaman söyleyeceği konusunda da ipuçları çıkarır. Öğrencilerden alınacak dönüt, öğretmenin uygun eylemleri seçmesini kolaylaştırır (Akt: Başar, 2003). Eğitim ortamında iletişimin başarıya ulaşması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlı olarak değişebilmektedir. Sınıf içi etkileşimin yönü ve süreci Lingren'e göre aşağıdaki şekildeki gibi gerçekleşmektedir (Akt: Çelik, 2005).



Şekil 3. Öğretmen- öğrenci arasında tek yönlü iletişim.



Şekil 4. Öğretmen- öğrenci; öğrenci- öğrenci arasındaki çift yönlü iletişim.

İletişimde dilini iyi kullanamayan öğretmenin, öğrenci başarısına katkı düzeyi düşer. Öğrenci öğretmenin ne dediğini açıkça ve kolayca anlayabilmelidir (Başar, 2003). Kuşkusuz her zaman mesajlar gönderildiği gibi anlaşılmaz. Sık sık yanlış anlamalar ortaya çıkabilir. Örneğin öğretmenin, görüşünü almak ya da konuşma fırsatı vermek için soru yönelttiği bir öğrenci, öğretmenin kendisini küçük düşürmek için soru sorduğunu düşünebilir. Bu durum kaynağın duygu ve düşüncelerini uygun iletişim biçimine çevirememesi, doğal davranmaması, alıcının gönderilen mesajı çözümleyememesi vb. nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu, tarafların etkili iletişim becerilerinden yoksun olması demektir (Ün Açıkgöz, 2003).

Etkili iletişim becerilerinin önemini tartışmak anlamsızdır. Çünkü iyi bir sınıf yönetiminin temeli iletişime dayanır. Etkili iletişim becerilerini kullanmadığı sürece, öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi ve olumlu bir öğrenme çevresi oluşturma çabaları sonuçsuz kalır ve genellikle bu çabalar kısa ömürlü olur. Bireylerarası etkileşim sürecinde kendini geliştirme, ait olma ve güvenlik gibi önemli ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır (Jones ve Jones, 1998; Akt: Çelik, 2005).

Öğretmen etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak bir ilişkiler düzeni oluşturmak zorundadır. Öğretmen etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken, öğrencilere şu olanakları sağlamalıdır (Jones ve Jones, 1998; Akt: Çelik, 2005):

- Sıcakkanlı ve arkadaşça bir davranış sergilemeli ve öğrencilerle olan ilişkilerinden zevk duymalıdır.
- Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını sınıf ortamında açıklamalarına yardımcı olmalıdır.
- Öğrencileri anlamalı ve kabul etmelidir ve öğrencilerin daha çok olumlu duygular yaşamalarına olanak sağlamalıdır.
- Öğrenci duygularını anlamalı ve öğrencilerle ilgilenme konusunda uygun ortamlar oluşturmalıdır. Öğrencilere daha olumlu cevaplar vermeye çalışmalıdır.

Sınıf içindeki öğretmen sosyal ve fiziksel çevresini kasıtlı olarak etkilemek için iletişim kurar. Öğretmenin iletişim becerisini arttırmak amacıyla iletişim olgusunu düzenlerken öncelikle kendi kendisine şu gibi sorular sorması ve cevaplaması gerekir (Güçlü, 2002).

- Göndereceğim mesaj sonrasında ne olmasını bekliyorum?
- Çevremi etkileme anlamında neyi başarmak istiyorum?
- Gireceğim iletişim sonucu olarak öğrencilerimin neye inanmalarını, ne söylemelerini, ne yapmalarını istiyorum?
- Psikolojik anlamda, öğrencilerimde hangi etkiyi oluşturmak ve onlardan hangi tepkiyi almak istiyorum?

Bu soruları öğrenme-öğretme etkinliği öncesinde cevaplayan öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme-öğretme ortamı yaratabilecekleri düşünülmektedir (Güçlü, 2002).

En önemli sosyalleşme ortamlarından biri olan okul, dolayısıyla sınıf, iletişim tarzının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Okul, belirlenen tutum ve davranışların üretildiği bir yerdir. Yeni tutum ve davranışların üretilmesinde öğretmen-öğrenci iletişimi önemli rol oynayacaktır. İletişim kanallarının açık olduğu bir ortamda, bireyler kendilerine ve içinde buldukları toplumun karşılaştıkları sorunlara karşı duyarlı olma, yaratıcı çözümler geliştirme ve işbirliği yapma sorumluluklarını üstlenirler (Tomul, 2007).

Öğretmenlerin öğretim mesleğini en sistemli ve bilinçli olarak yapmaları gereken mekânların başında sınıflar gelmektedir. Her ne kadar okul bahçesi, kütüphanesi, spor salonu gibi alanlarda, hatta okul dışında bile öğretmenlik mesleği devam ediyor olsa da sınıflar, bunlar arasında özel anlam ifade eden mekânlardır. Çünkü sınıflar, öğretim işinin en iyi şekilde yapılabilmesi için özel olarak düzenlenmiş alanlardır (Baloğlu, 2001; Vural, 2000).

Sınıf içindeki iletişim sürecinin fotoğrafı çekildiğinde öğretmenin kaynağı; öğrencilerin alıcısı; öğretmenin öğrenciyle paylaşmak istediği düşünceyi, duygu ve

becerilerin yer aldığı içeriğin mesajı; öğretim araç ve yöntemlerin kanalı; öğrenci tepkilerinin ise dönütü yansıtmaktadır (Ergin ve Birol, 2000).

Sınıf İçi İletişim Engelleri

Öğreticiyi zorlayan en önemli etken, öğrencilerin kabul edilemez davranışlarından kaynaklanan disiplin sorunudur. Eğitim-öğretimle geçirmeyi plânladığı zamanın çoğunu, sınıf içinde düzeni sağlamaya ayırmak zorunda kalan öğretmenlerin, disiplini sağlamak için sıkça başvurdukları yöntemler; yargılama, suçlama; alay etme, utandırma ve disiplin cezası veya not ile tehdit etme şeklindedir. Oysa baskıcı ve otoriteye dayanan yöntemler reddetmeyi, başkaldırmayı ve savunucu tutumu körükler. Öğretmenin bu konudaki yaklaşımı onun öğrenci davranışlarını kabul edilebilir görme konusundaki esneklik ve hoşgörü sınırıyla; yaşanacak sorunun boyutu da takındığı tutum ve sorun çözmede izleyeceği yöntemle; yani etkili sözel iletişim becerileriyle yakından ilgilidir (Çelenk, 2003).

Sınıfta iletişim, öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamlarından kaynaklanan sorunlar yüzünden engellenmektedir. Ancak, temelde sınıf içerisinde etkili bir iletişim için öğretmenin sorumluluğu diğerlerinde fazladır. Sınıfta iletişimi engelleyen nedenler:

1. Öğretmen-öğrencinin birbirine güvenmemesi,
2. İletişime girme amacının tam olarak algılanamaması,
3. Öğretmen-öğrencinin birbirlerini sevip-sevmemeleri, sayıp saymamaları,
4. Ortak yaşantı alanlarının-dil, kültür, değerler- yetersiz olması,
5. Öğretmenin öğrenciyi tüm özellikleri ile tanımaması ve onların özelliklerini dikkate almaması,
6. Öğretmenin konu alanında ve mesleki alanda yetersiz olması,
7. Öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi,
8. Öğretmenin sınıfta bulunma amacının farkında olmaması,
9. Öğrencin ders katılmaması,
10. Öğretilen konuların gerçek yaşamdaki önemine inanılması,
11. Sınıf ortamının fiziksel yetersizliği,

12. Araç-gereç kaynak yetersizliğidir (Nural, 2006).

Öğretmen sınıf içinde iletişim için uygun ortam hazırlamalı, iletişim bir amaca uygun olmalı, sınırlı olmalı, gereken kişi gerektiği kadar iletişime katılabilmelidir. İletişim öğretmen ve başka kişilerce engellenmemelidir. Öğrencilerin tanınması, düzey-ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi, bilgi akışının sağlanması ve istendik davranış değişikliğinin oluşturulması ancak öğretmeni sınıfta oluşturduğu iletişim ortamıyla mümkün olabilir (Nural, 2006). Sınıf iletişim öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında olursa etkili olur.

Sınıf içinde çift yönlü iletişim yoluyla, öğrencileşen öğretmen ve öğretmenleşen öğrenciler oluşması ile mümkündür. Öğretmen baskıcı bir tutum yerine, öğrencinin kendisi işle iletişim kurmasına olanak vererek demokratik bir tutum ve içinde olması gerekir. Öğrenciler kişisel beklentilerinin karşılandığı ve bunun devam ettirildiği bir ortamda bulunmak isterler. Sınıf ortamında bu beklenti ve isteklerin karşılanması öğretmene aittir. Burada öğretmenin en önemli görevi öğrencilerle yeterli iletişim düzeyini yakalamaktır (Nural, 2006).

Eğitim, öğretmen ve öğrenci iletişiminin başarılı olmasıyla gerçekleşir. Bu sebeple eğitimde daha çok kurulacak ilişkiler biçimi önem kazanmaktadır. Okullar geniş öğrenci kitleleriyle sürekli ilişki içinde bulduklarından dolayı özellikle öğretmenlerin öğrencilerle iyi bir iletişim içine girmeleri gerekmektedir (Arslantaş,1998).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde gençlerde iletişim becerilerini, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, yaş, vb. değişkenler açısından ele alan araştırmalara yer verilmiştir.

Biehler (1978), yaptığı bir araştırmada kızların iletişimlerinde daha çok sözel iletişimi kullandıkları saptanmıştır. Kızların sözel üstünlüğü, gereksinimlerini açıklamak için toplumun onlara davranış izni vermemesi nedeniyle hareketlerini kısıtlayıcı durumlar olduğu için, davranış yerine sözü kullanmaları ile açıklamaktadır.

Turiel'in (1983) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada, iletişim becerileriyle sosyo-ekonomik düzey ve yaş değişkenlerini karşılaştırmıştır. Etkili iletişim becerileri ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmada, orta sosyo-ekonomik yapıyla yetişmiş çocukların iletişim becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Youniss ve Smoller (1985) yaptıkları bir çalışmada, yaşları 15 ve 18 arasında değişen, 230 kız ve erkek ergenin ana-babaları ile olan iletişimlerini ele almışlardır. Ergen ve ana-baba arasındaki iletişim, iletişim konuları (okul, arkadaş ilişkileri, korkular ve kaygılar gibi) ve iletişimde açıklık (savunuculuk, anlaşmazlıkları çözümlene gibi) süreçleri ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kızlar babalarına kıyasla anneleri ile daha iyi ve yakın ilişkiler tanımlarken, hem kız hem erkek ergenler babalarını otoriter ve yargılayıcı olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca babaları ile olan ilişkilerinde sınırlı iletişim bildirmişlerdir (Akt: Eryüksel, 1996).

Frazer'in (1986), yaptığı çalışmanın amacı iki kısımdan oluşmaktadır. Birincisi, ilkokul yöneticilerinin iletişimlerinin derecesini incelemektir. İkinci olarak, araştırmada, iletişimin ulaştığı düzeyde, cinsiyet, yaş, eğitim, ya da deneyime göre iletişim yeteneğindeki anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Araştırmada; Yaş ve deneyim gibi bağımsız değişkenler gruplar içinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Yine kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve erkekler daha iyi puanlar almıştır.

Kerr'in (1991) araştırmasında dinleme becerisiyle cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Etkili dinleme ölçeğinin uygulandığı çalışmada dinleme ile cinsiyet farklılığı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre, kız öğrencilerin dinleme becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Noller ve Callan (1991) tarafından yapılan bir başka çalışmada, ana-baba-ergen iletişiminin ve ilişkilerinin değerlendirilmesinde cinsiyet ve yaş farklılıkları ele alınmıştır. Bu çalışma yaşları 13-17 arasında değişen 296 ergen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ana-baba ile kurulan iletişim sıklığı açısından yaşa göre belirgin farklılıklar bulunmamakla birlikte, yaşı küçük olan ergenler babaları ile daha az iletişim kurduklarını bildirmişlerdir. Cinsiyet açısından anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Kızların anneleri ile daha fazla iletişim kurdukları,

erkeklerin ise cinsellik gibi bazı konularda babaları ile daha çok konuşmalarına rağmen, genelde anne ve babaları ile benzer oranda iletişime geçtikleri bulunmuştur.

Comstock (1994), tarafından yapılan bir çalışmada da yaşları 13-22 arasında değişen 422 ergen üzerinde yaptığı çalışmasında erken, orta ya da geç ergenlik döneminde bulunma ile algılanan ana-baba ilişkileri arasındaki farklılıkları cinsiyete göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anne-kız ve anne-oğul ilişkileri ergen gelişim aşamaları boyunca benzerlik göstermektedir. Hem kız hem erkek ergenler anneleri ile daha rahat ve açık iletişim kurabilmekte, etkili iletişim tekniklerini kullanabilmektedirler. Erken ve orta ergenlik döneminde bulunan kızlar ve erkekler, anneleri ile daha çok rekabetçi çatışma örüntüleri tanımlarken, geç ergenlik döneminde bulunanlar anneleri ile daha işbirlikçi çatışma örüntüleri göstermektedir. Baba-kız ve baba-oğul ilişkisi arasında, ergen gelişim dönemlerine göre bazı farklılıklar bulunmuştur. Kızlar babaları ile daha az zaman geçirmekte ve daha az kişisel sorunlarını paylaşmaktadırlar. Kızlar erken ergenlik döneminde babaları ile iyi geçinmeye ve konuşmaya çalışmaktadırlar. Babaları ile çatışmalardan kaçarak sahte bir işbirlikçi çatışma örüntüsü göstermektedir. Orta ve geç ergenlik döneminde kızlar, babaları ile olan ilişkilerinde daha fazla çatışma ve daha az paylaşım tanımlamışlardır. Erken ve orta ergenlik döneminde bulunan erkek ergenler, babaları ile olan ilişkilerinde daha çok iletişim çatışmaları ve olumsuz duygular belirtirken, geç ergenlik döneminde bulunanlar daha az çatışma ve daha açık iletişim göstermektedir. Ayrıca erkek ergenler babalarını annelerine göre daha cezalandırıcı ve kuralcı olarak algılamaktadır.

Karadayı (1994), yaptığı çalışmada ergenler kendilerine en yakın hissettikleri kişileri anneleri, kardeşleri ve babaları olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca, cinsiyet farkı gözetmeksizin ergenlerin babaları ile ilişkilerini annelerine kıyasla daha olumsuz ve doyumsuz olarak algıladıkları görülmüştür.

Fenson'un (1994) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin sözel iletişim, beden dili ve gramer düzeyleriyle cinsiyet, doğum sırası, toplumsal-ekonomik ve yaş düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çalışmanın sonucunda, kız öğrencilerin sözel iletişim becerilerinin

daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu da görülmüştür.

Sensebaugh (1995), öğrenciler üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada sözel olmayan davranışlar ile cinsiyet farklılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. “Beden Dili Ölçeği”nin uygulandığı araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözel olmayan iletişim becerilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Jones (1995), araştırmasında konuşma ve dinleme becerilerinin doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey cinsiyete göre farklılaştığını gözlemlemiştir. Araştırmada Yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanların orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde olanlara göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada kızların iletişim kurmada daha fazla beceri sahibi oldukları görülmüştür.

Korkut (1996), lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerinde bazı değişkenlerin (cinsiyet, yas, okuduğu program türü, annenin eğitim düzeyi ve mesleği, kaç kardeş oldukları, sosyal destek gruplarını anlamak amacı ile ele alınan sıkıntılarını anlatabildiği kişiler ve destekleyen kişiler, iletişim grubu yapılması halinde katılmayı isteyip istememe) etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kızların ve süper lisede okuyanların iletişim becerilerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

Şahin (1997), iletişim becerileri eğitim programının üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerine etkisini araştırmak amacı ile iletişim becerisi eğitim programını hazırlamış ve uygulamıştır. Araştırma bulguları, programa katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin bu programa katılmayan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinden yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Cihangir (2000), etkin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının, üniversite öğrencilerinin başkalarını dinleme becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu ve bu etkinin eğitimden sonrada devam ettiğini bulmuştur.

Görür (2001), lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, lise öğrencilerinin iletişim

becerilerini değerlendirmelerinde cinsiyet, sınıf düzey ve sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılaşmalar olduğunu saptamıştır.

İlaslan (2001), araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin bazı özlük niteliklerinin ve baskın ben durumlarının iletişim becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin; sınıf, bölüm, baba eğitim durumu, baba mesleği, ailenin aylık geliri ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmamasına rağmen, anne mesleğine göre emekli olanların ve anne eğitim durumuna göre, okuma yazma bilmeyenlerin yüksek düzey elde ettikleri bulunmuştur.

Töremen ve Kolay (2003), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler kuramsal olarak tartışılmış ve iletişim becerilerinin okul yöneticilerince sahip olunması gereken önemli becerilerden birisi olduğu vurgulanmıştır.

Pehlivan (2005), öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının sınıf düzeyleri, bölüm ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Adayların algıları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Dalkılıç (2006)'ın yaptığı araştırmada, ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin cinsiyet, yaş, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, doğuş sırası, çekirdek/geniş ve birlikte/parçalanmış aile yapısı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, ergen tarafından ana-baba ve ergen ilişkilerinde algılanan problem çözme ve iletişim becerilerinin, özellikle ergenlerin akademik başarılarına yönelik algılarına ve gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, kendilerini akademik olarak başarısız algılayan ve gelir durumu düşük olan ergenlerin ana-babalarıyla olan ilişkilerini daha olumsuz algıladıklarını, daha fazla çatışma ve anlaşmazlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerileri cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğuş sırası, aile yapısının birlikte ya da parçalanmış olması ve babaların eğitim düzeyine göre farklılık gösterirken, aile yapısının çekirdek ya da geniş olması ve annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Şen (2006), Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri'nde hizmet veren öğretmenlerin, sınıf içi iletişimde olumlu ve olumsuz beden dili hareketlerini nasıl kullandıkları, beden diline yüklenen anlamların ve beden dilinin eğitime olan katkısının neler olduğunu incelemiştir. Öğrencilerin, sınıf ortamında öğretmenlerin gösterdikleri beden dili hareketlerinden ne derece etkilendikleri öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmenlere göre, öğrenciler literatürde geçen ve sınıf içi iletişimde kullanılan olumlu beden dili hareketlerinden olumlu, olumsuz beden dili hareketlerinden ise olumsuz etkilenebilmektedir. Bunun yanında ise bazı olumsuz beden dili hareketlerinin öğrencileri olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin; öğretmenlerin sınıf içi iletişimde kullandıkları olumlu beden dili hareketlerinden olumlu, olumsuz beden dili hareketlerinden ise olumsuz etkilendikleri görülmüştür.

Ersoy (2006)'un yaptığı araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, iletişim sorunlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, eleştirel düşünme, empati kurma, bilgi paylaşımı ve işbirliği konularında ciddi problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Genel olarak, Van il merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim olmadığı izlenimi edinilmiştir. Yöneticiler öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ise genelde birçok ifadeye düşük düzeyde katılım göstererek, yöneticilerle aralarındaki iletişimi yeterli ve etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Altıntaş (2006), araştırmasında liselere devam eden öğrencilerin kişilerarası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler cinsiyet, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyidir. Araştırmadan elde edilen bulgular kısaca şu şekilde özetlenebilir: Liseli ergenlerin annelerinin eğitim durumları ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Anneleri ilkokul ve lise mezunu olan ergenlerin üniversite mezunu olanlara göre iletişim becerileri ve akılcı olmayan inançları daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar babalarda görülmemiştir.

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmada, MAKÜ Eğitim Fakültesi Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin iletişim becerilerini, ortaya koymak amacıyla betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, okunan bölüm, ailelerinin yaşadığı yer, mezun olunan lise, algılanan anne-baba tutumu ve genel arkadaşlık ilişkileri bağımsız değişken, “İletişim Becerileri” ölçeğinden aldıkları puanlar ise bağımlı değişkendir.

İletişim becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok cinsiyet, yaş, anne-baba tutumu gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada, ölçeğin özellikle “zihinsel alt boyutu” ile I. ve II. öğretim olma arasında bir fark gözlenip gözlenemeyeceği merak edilmiştir. Üniversitelerin I. öğretim programlarına alınan öğrencilerin ÖSS başarı puanları II. öğretim programlarına alınan öğrencilerden daha yüksektir. Bu nedenle, öğretim türü bağımsız değişken olarak alınarak, bir anlamda akademik açıdan başarılı olmak, iletişim becerilerinde fark yaratmakta mıdır? sorusuna cevap aranmak istenmiştir.

Çalışma Evreni

Çalışma evreni, MAKÜ Eğitim Fakültesinin birinci ve ikinci öğretimi olan tüm bölümlerde okuyan, dördüncü sınıf öğrencileridir. Çalışma evrenini 2008–2009 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinde devam eden toplam 572 öğrenciden oluşmaktadır. Toplam 55 öğrenci ölçekleri hatalı ve eksik doldurduğundan, geriye kalan 517 öğrenci çalışma evrenini oluşturmuştur. Çalışma evreninde yer alan öğrencilere ilişkin sayısal değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Okudukları Bölüm, Öğretim Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet	Bölüm	Öğretim türü		Toplam
		I. öğretim	II. Öğretim	
Erkek	Sınıf Öğretmenliği	53	53	106
	Türkçe Öğretmenliği	13	15	28
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	21	46
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	6	12
	Resim-İş Öğretmenliği	9	7	16
	Toplam	106	102	208
Kız	Sınıf Öğretmenliği	64	53	117
	Türkçe Öğretmenliği	31	23	54
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	24	16	40
	Okul Öncesi Öğretmenliği	31	34	65
	Resim-İş Öğretmenliği	14	19	33
	Toplam	164	145	309

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin, %43,1'ini sınıf öğretmenliği, %15,9'unu Türkçe Öğretmenliği, %16,6'sını sosyal bilgiler öğretmenliği, %14,9'unu okul öncesi öğretmenliği, %9,5'ini resim- iş öğretmenliği bölümlerinde okuduğu görülmektedir. Öğretim türü açısından, öğrencilerin %52,2 sini birinci öğretim, % 47,8'ini ikinci öğretimde okumaktadırlar. Araştırma evreni cinsiyet açısından incelendiğinde evrenin %40,2'sini erkek öğrenciler, % 59,8'ini kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-1) ve Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Envanteri” (Ek-2) ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu ve ölçeğe ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu.

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla (Ek-1), aşağıda belirtilen araştırmanın bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler toplanmıştır.

- Cinsiyet
- Okunan Bölüm
- Öğretim Türü
- Ailenin Yaşadığı Yer
- Bitirilen Lise Türü
- Ailenin Bireye Karşı Tutumu
- Genel Arkadaşlık İlişkisi

İletişim Becerileri Envanteri (İBE).

İletişim Becerileri Envanteri (Ek-2) ilk olarak Balcı (1996) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan envanterin bu ilk sürümünün madde sayısı 70'tir. Envanter daha sonra tekrar, 500 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme uygulanmış, yapılan faktör analizi sonucunda madde sayısı 45'e indirilmiştir (Ersanlı & Balcı, 1998). Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından son hali verilen envanter, likert tipi 45 sorudan oluşmaktadır. Envanter zihinsel, duygusal ve davranışsal açıdan iletişim becerilerini ölçmektedir. Her bir boyutu ölçen 15 madde vardır. Her boyuta giren maddeler aşağıda görülmektedir:

Zihinsel: 1,3,6,12,15,17,18,20,24,28,30,33,37,43,45

Duygusal: 5,9,11,26,27,29,31,34,35,36,38,39,40,42,44

Davranışsal: 2,4,7,8,10,13,14,16,19,21,22,23,25,32,41

Ersanlı ve Balcı (1998), 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları uygulamanın ardından güvenirliği test etmek üzere bir ay sonra 170 kişilik bir gruba tekrar uygulama yapmışlardır. İki yarım test yöntemi ile yapılan güvenirlik çalışmasında iki yarı güvenirlik katsayısı $r=.64$ ve test tekrar test yöntemi ile yapılan güvenirlik çalışmasında $r=.68$ bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlığını belirlemek amacıyla

hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin üç boyut altında toplandığı görülmüş ve bu boyutlar, içerikleri dikkate alınarak zihinsel, duygusal ve davranışsal iletişim becerileri adlarını almıştır. Boyutlardan her biriyle toplam iletişim becerileri puanı arasındaki korelasyonlar sırası ile .83, .73 ve .82'dir. Korkut (1996) tarafından geliştirilen "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ile yapılan geçerlik çalışmasında da ölçeğin geçerlik katsayısı .70 bulunmuştur (Ersanlı & Balcı, 1998).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçeğin uygulamaları 2008–2009 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan önce Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra, Eğitim Fakültesi yöneticileri görüşülmüş, uygulama için gün-saat belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde sınıfta bulunan öğrencilerden gönüllü olarak katılanlara ölçek uygulanmıştır.

Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her uygulamadan önce araştırmacı kendisini tanıtmış, daha sonra da araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama araçlarının nasıl yanıtlanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Verilerin gizli tutulacağı ve kimlik belgelerine ihtiyaç duyulmadığı da ifade edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlemesi SPSS. 15 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Tüm istatistiksel çözümler için önemlilik düzeyi. 05 olarak alınmıştır.

Araştırma problemi ve buna bağlı olarak ortaya konan alt problemleri test etmek amacıyla, bağımsız iki grup ortalamasını karşılaştırmak için kullanılan t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın amacı, MAKÜ Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinin cinsiyet, bölüm, öğretim türü, yaşadığı yer, lise türü, algılanan anne-baba tutumu, arkadaş ilişkilerine bağlı olarak değişme gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Verilerin analizi sonucunda araştırma problemi ve alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre "İletişim Becerileri Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Zihinsel	Erkek	208	53,1683	4,85495	515	,288	,773
	Kız	309	53,0518	4,25302			
Duygusal	Erkek	208	47,7740	4,83665		- 1,026	515
	Kız	309	48,1748	3,99617			
Davranışsal	Erkek	208	52,6538	5,15606		2,57	,010*
	Kız	309	51,5761	4,29416			
Genel Toplam	Erkek	208	153,5962	11,25937		,888	,375
	Kız	309	152,8026	8,99476			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 3.'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının cinsiyete göre, iletişim becerileri ölçeği toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, iletişim becerileri alt boyutlarından, "Davranışsal" (t=2.58, p<.05) alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğretmen adaylarının ortalamaları (52,65); bayan öğretmen adaylarının ortalamalarına (51,58) göre yüksektir. Buna göre, iletişim ölçeğinin, davranışsal boyutunda erkek öğretmen adaylarının lehine bir fark olduğunu söylemek mümkündür. Davranışsal alt boyutundaki maddeler de ifade

edilen davranışların; toplumun daha çok erkek çocuklardan yapmalarını beklediği davranışlar olduğu görülmektedir (Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem, İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım, Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim). Geleneksel toplumlarda erkek çocukların daha girişken ve baskın olmaları beklenmektedir. Bu nedenle cinsiyet açısından davranışsal alt boyutta erkeklerin lehine bir fark çıktığına inanılmaktadır. Cinsiyete ilişkin bu sonuç Senseebaugh,(1995); Frazer, (1986) yaptığı araştırmalarla elde ettiği sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretim türüne göre iletişim ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretim Türüne Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.

	Öğretim türü	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Zihinsel İB	I.Öğretim	270	53,36	4,49	515	1,397	,163
	II. Öğretim	247	52,80	4,50			
Duygusal İB	I.Öğretim	270	48,07	4,43		,330	,741
	II. Öğretim	247	47,95	4,27			
Davranışsal İB	I.Öğretim	270	51,92	4,77		-,462	,644
	II. Öğretim	247	52,11	4,60			
Toplam İB	I.Öğretim	270	153,36	10,08		,557	,578
	II. Öğretim	247	152,87	9,86			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretim türüne göre, iletişim becerileri ölçeği toplam puanlarının ortalamaları ve alt boyutlara ait puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Birinci öğretim öğrencilerinin ortalamaları ikinci öğretim öğrencilerinden yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir. Başka bir deyişle, öğretim türü (I. ve II. öğretim) öğretmen adaylarının iletişim becerileri açısından farklılık yaratmamaktadır. Başlangıçta ÖSS

giriş puanları yüksek olması nedeniyle I. öğretim lehine zihinsel alt boyutta fark çıkması beklenmesine rağmen, elde edilen bulgular bu görüşü doğrulamamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme göre frekans dağılımı, iletişim becerileri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5. Bölümlere Göre f, İletişim Becerileri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.

	Bölüm	f	\bar{x}	S
Zihinsel İB	Sınıf Öğretmenliği	223	52,87	4,64
	Türkçe Öğretmenliği	82	53,20	3,93
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	86	53,07	4,77
	Okul öncesi Öğretmenliği	77	53,29	4,03
	Resim-İş Öğretmenliği	49	53,73	5,03
	Toplam	517	53,10	4,50
Duygusal İB	Sınıf Öğretmenliği	223	48,01	4,50
	Türkçe Öğretmenliği	82	48,40	4,04
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	86	48,07	5,24
	Okul öncesi Öğretmenliği	77	47,42	3,30
	Resim-İş Öğretmenliği	49	48,22	4,02
	Toplam	517	48,01	4,35
Davranışsal İB	Sınıf Öğretmenliği	223	51,84	4,59
	Türkçe Öğretmenliği	82	52,23	3,87
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	86	51,73	5,51
	Okul öncesi Öğretmenliği	77	52,47	4,92
	Resim-İş Öğretmenliği	49	52,16	4,53
	Toplam	517	52,01	4,69
Toplam İB	Sınıf Öğretmenliği	223	152,72	10,17
	Türkçe Öğretmenliği	82	153,83	8,45
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	86	152,87	11,92
	Okul öncesi Öğretmenliği	77	153,17	8,75
	Resim-İş Öğretmenliği	49	154,12	9,65
	Toplam	517	153,12	9,96

Öğretmen adaylarının okudukları bölüme bağlı olarak zihinsel, duygusal, davranışsal ve genel (toplam) iletişim becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap bulmak üzere, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zihinsel İB	Gruplar arası	35,02	4	8,754	,430	,787
	Gruplar içi	10416,95	512	20,346		
	Toplam	10451,97	516			
Duygusal İB	Gruplar arası	42,39	4	10,598	,557	,694
	Gruplar içi	9738,52	512	19,021		
	Toplam	9780,91	516			
Davranışsal İB	Gruplar arası	34,14	4	8,534	,387	,818
	Gruplar içi	11292,82	512	22,056		
	Toplam	11326,95	516			
Toplam İB	Gruplar arası	131,29	4	32,822	,329	,859
	Gruplar içi	51108,04	512	99,820		
	Toplam	51239,33	516			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 6.'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre, iletişim becerileri ölçeği toplam puanlarının ve alt boyutlara ait puanların arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka deyişle, öğrencilerin iletişim becerileri okudukları bölüme göre değişiklik göstermemektedir. Pehlivan (2005) da, öğretmen adaylarının bölüm ve cinsiyete göre iletişim becerilerinin değişiklik gösterip göstermediğini incelemiş ve öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm açısından iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir. İki araştırma bulgusu birbirini desteklemektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ailelerinin yaşadığı yere göre frekans dağılımı, iletişim becerileri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 7.'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Ailesinin Yaşadığı Yere Göre f, İletişim Becerileri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.

	Yaşadığı Yer	f	\bar{x}	S
Zihinsel İB	Köy	77	53,29	4,67
	Kasaba	36	52,69	3,86
	İlçe	176	52,80	4,45
	İl	156	53,03	4,65
	Büyük Şehir	72	53,99	4,38
	Toplam	517	53,10	4,50
Duygusal İB	Köy	77	47,90	3,97
	Kasaba	36	47,69	4,58
	İlçe	176	47,82	4,05
	İl	156	48,30	4,55
	Büyük Şehir	72	48,14	4,97
	Toplam	517	48,01	4,35
Davranışsal İB	Köy	77	51,86	4,50
	Kasaba	36	51,31	3,96
	İlçe	176	51,84	4,88
	İl	156	52,12	4,36
	Büyük Şehir	72	52,72	5,40
	Toplam	517	52,01	4,69
Toplam İB	Köy	77	153,04	9,63
	Kasaba	36	151,69	8,91
	İlçe	176	152,45	9,88
	İl	156	153,45	10,17
	Büyük Şehir	72	154,85	10,62
	Toplam	517	153,12	9,96

Öğretmen adaylarının ailelerinin yaşadığı yere bağlı olarak zihinsel, duygusal, davranışsal ve toplam iletişim becerileri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap bulmak üzere, grupların puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek amacıyla ANOVA yapılmış, sonuçlar Tablo 8.'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Ailesinin Yaşadığı Yere Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zihinsel İB	Gruplar arası	82,154	4	20,54	1,014	,400
	Gruplar içi	10369,82	512	20,25		
	Toplam	10451,97	516			
Duygusal İB	Gruplar arası	25,107	4	6,28	,329	,858
	Gruplar içi	9755,80	512	19,05		
	Toplam	9780,91	516			
Davranışsal İB	Gruplar arası	63,30	4	15,82	,719	,579
	Gruplar içi	11263,66	512	21,99		
	Toplam	11326,95	516			
Toplam İB	Gruplar arası	383,26	4	95,81	,965	,426
	Gruplar içi	50856,07	512	99,33		
	Toplam	51239,32	516			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 8.'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ailelerinin yaşadıkları yere göre, iletişim becerileri ölçeği toplam puanlarının ortalamaları ve alt boyutlara ait puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka deyişle ailenin yaşadığı yere göre, öğretmen adaylarının iletişim becerileri anlamlı farklılık göstermemektedir. Büyükşehirde yaşayanların lehine anlamlı bir fark çıkması beklenmekteyken, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Ancak, yerleşim yerine göre puan ortalamaları incelendiğinde, ailesi büyükşehirde yaşayan öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{x}=154,85$) diğerlerine göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Büyük şehirde yaşayan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamasının yüksek olması diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha fazla sosyal çevreye sahip olmaları ile açıklanabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bitirdikleri lise türüne göre frekans dağılımı, iletişim becerileri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 9.'da sunulmuştur.

Tablo 9. Bitirilen Lise Türüne Göre f, İletişim Becerileri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.

	Lise Türü	f	\bar{x}	S
Zihinsel İB	Anadolu Lisesi	103	54,26	4,15
	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	51,76	4,67
	Genel Lise	295	53,30	4,84
	Meslek Lisesi	23	50,30	3,99
	Süper Lise	49	51,63	4,71
	Diğer	13	53,23	3,59
	Toplam	517	53,10	4,50
Duygusal İB	Anadolu Lisesi	103	48,59	4,08
	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	46,91	4,59
	Genel Lise	295	48,22	4,47
	Meslek Lisesi	23	46,52	3,55
	Süper Lise	49	47,37	4,41
	Diğer	13	46,77	3,03
	Toplam	517	48,01	4,35
Davranışsal İB	Anadolu Lisesi	103	52,70	4,29
	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	51,24	4,42
	Genel Lise	295	52,11	4,73
	Meslek Lisesi	23	48,96	5,79
	Süper Lise	49	52,25	4,50
	Diğer	13	50,85	4,24
	Toplam	517	52,01	4,69
Toplam İB	Anadolu Lisesi	103	155,55	8,09
	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	149,91	9,82
	Genel Lise	295	153,63	10,18
	Meslek Lisesi	23	145,78	9,70
	Süper Lise	49	151,24	10,73
	Diğer	13	150,85	8,19
	Toplam	517	153,12	9,96

Öğretmen adaylarının bitirdikleri lise türüne bağlı olarak zihinsel, duygusal, davranışsal ve toplam iletişim becerileri puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı sorusuna cevap bulmak üzere, grupların puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Puanlarının Bitirdikleri Lise Türüne Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Zihinsel İB	Gruplar arası	497,22	5	99,44	5,105	,000*	A-D, C-D, E-A
	Gruplar içi	9954,75	511	19,41			
	Toplam	10451,97	516				
Duygusal İB	Gruplar arası	179,75	5	35,95	1,913	,091	
	Gruplar içi	9601,16	511	18,79			
	Toplam	9780,91	516				
Davranışsal İB	Gruplar arası	306,93	5	61,39	2,846	,015*	A-D, C-D
	Gruplar içi	11020,03	511	21,57			
	Toplam	11326,95	516				
Toplam İB	Gruplar arası	2513,48	5	502,70	5,272	,000*	A-D, C-D
	Gruplar içi	48725,84	511	95,35			
	Toplam	51239,32	516				

*p<,05 anlamlılık düzeyi

A: Anadolu Lisesi B: Anadolu Öğretmen Lisesi C: Genel Lise D: Meslek Lisesi E: Süper Lise F: Diğer

Tablo 10'da görüldüğü üzere, zihinsel, davranışsal alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında gruplar arası anlamlı fark bulunmaktayken, duygusal alt boyutunda lise türüne göre anlamlı bir fark saptanamamıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Scheffe karşılaştırma testi (Ek-3) uygulanmıştır.

Scheffe testi sonuçlarına göre zihinsel alt boyutta Meslek lisesi ($\bar{x}=50,30$) ve Anadolu lisesi ($\bar{x}=54,26$) arasında anlamlı fark olduğu ($F_{5-511}=5,11$, $p<,05$) görülmüştür. Anadolu lisesinden mezun olanların zihinsel iletişim becerileri, meslek lisesinden mezun olanların zihinsel iletişim becerilerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Türk Milli Eğitim sisteminde öğrenciler lise türlerine merkezi sınavla seçilmektedir. Anadolu liselerine devam eden öğrenciler, bu sınavlarda başarılı

olmuş öğrencilerdir. Ayrıca meslek lisesine devam eden öğrencilere göre daha yoğun ve etkili bir akademik ortam içinde oldukları bilinmektedir. Anadolu lisesinden mezun öğrencilerin iletişim becerileri ölçeğinin “zihinsel alt boyuttan” daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olmaları beklenen bir durumdur. Bu fark istatistiksel olarak da Anadolu Lisesi mezunları lehinedir.

Davranışsal alt boyuttaki farklılığın meslek lisesi ($\bar{x}=48,96$) ve Anadolu lisesi ($\bar{x}=52,70$) arasından kaynaklandığı ($F_{5-511} =2,85, p<,05$) görülmüştür. Anadolu lisesinden mezun olanların davranışsal iletişim becerileri, meslek lisesinden mezun olanların davranışsal iletişim becerilerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Gözlenen fark, Anadolu lisesinden mezun öğrencilerin, daha olumlu sosyal çevrede bulunmaları, ve içinde yetiştikleri okul ortamında davranışsal olarak etkili iletişim becerilerini göstermelerinin desteklenmiş olabileceği ile açıklanabilir.

İletişim becerileri ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalamaları arasında gözlenen fark yine, meslek lisesi ($\bar{x}=145,78$) ve Anadolu lisesi ($\bar{x}=155,55$) arasından kaynaklanmaktadır ($F_{5-511} =2,85, p<,05$). Anadolu lisesinden mezun olanların toplam iletişim becerileri, meslek lisesinden mezun olanların toplam iletişim becerilerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Algılanan anne baba tutumlarında altı kişi ilgisiz aile tutumu seçeneğini işaretlediğinden ve ilgisiz aile tutumu ve tutarsız dengesiz aile tutumu birleştirilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları aile tutumlarına göre frekans dağılımları, iletişim becerileri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Algılanan Anne-baba Tutumuna Göre f, İletişim Becerileri Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.

Anne-baba Tutumu		f	\bar{x}	S
Zihinsel İB	Demokratik ve Hoşgörülü	372	53,23	4,46
	Koruyucu ve Denetleyici	129	53,16	4,35
	İlgisiz ve Tutarsız-Dengesiz	16	49,69	5,46
	Toplam	517	53,10	4,50
Duygusal İB	Demokratik ve Hoşgörülü	372	47,63	4,18
	Koruyucu ve Denetleyici	129	49,16	4,58
	İlgisiz ve Tutarsız-Dengesiz	16	47,81	5,05
	Toplam	517	48,01	4,35
Davranışsal İB	Demokratik ve Hoşgörülü	372	52,15	4,67
	Koruyucu ve Denetleyici	129	51,76	4,24
	İlgisiz ve Tutarsız-Dengesiz	16	50,69	7,67
	Toplam	517	52,01	4,69
Toplam İB	Demokratik ve Hoşgörülü	372	153,01	9,71
	Koruyucu ve Denetleyici	129	154,07	9,60
	İlgisiz ve Tutarsız-Dengesiz	16	148,19	9,24
	Toplam	517	153,10	9,96

Öğretmen adaylarının algıladıkları anne-baba tutumlarına bağlı olarak zihinsel, duygusal, davranışsal ve toplam iletişim becerileri puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı sorusuna cevap bulmak üzere, grupların puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'ya ilişkin sonuçlar Tablo 12.de gösterilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, anne-baba tutumuna göre zihinsel ve duygusal alt boyuta ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, davranışsal alt boyut ve toplam puan ortalamaları arasında aile tutumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne-baba tutumuna göre zihinsel ve duygusal alt boyut puan ortalamalarında gözlenen farkın kaynağını bulmak üzere Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın kaynağı
Zihinsel İB	Gruplar arası	192,60	2	96,30	4,83	,008*	A-C B-C
	Gruplar içi	10259,37	514	19,96			
	Toplam	10451,97	516				
Duygusal İB	Gruplar arası	224,51	2	112,25	6,04	,003*	A-B
	Gruplar içi	9556,40	514	18,59			
	Toplam	9780,91	516				
Davranışsal İB	Gruplar arası	43,70	2	21,85	,99	,370	
	Gruplar içi	11283,25	514	21,95			
	Toplam	11326,95	516				
Toplam İB	Gruplar arası	510,52	2	255,26	2,57	,076	
	Gruplar içi	50728,79	514	98,69			
	Toplam	51239,32	516				

*p<,05 anlamlılık düzeyi

A: Demokratik hoşgörülü B: Koruyucu ve denetleyici C: İlgisiz ve Tutarsız-Dengesiz

Scheffe testi sonuçlarına (Ek-4) göre zihinsel alt boyutta farklılığın ilgisiz ve tutarsız-dengesiz anne-baba tutumu ($\bar{x}=49,69$) ve demokratik ve hoşgörülü anne-baba tutumu ($\bar{x}=53,23$) arasından kaynaklandığı ($F_{2-514}= 4,83$, $p<,05$) görülmüştür. Anne-baba tutumunu demokratik ve hoşgörülü algılayan öğretmen adaylarının zihinsel iletişim becerileri, anne-baba tutumunu ilgisiz ve tutarsız-dengesiz, koruyucu ve denetleyici algılayan öğretmen adaylarının zihinsel iletişim becerilerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Youniss ve Smoller (1985) yaptıkları bir çalışmada da anne-baba tutumuna ilişkin olarak iletişim becerilerinde farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Dalkılıç (2006)'da yaptığı bir araştırmada bireyin olumsuz yönde bir iletişim sürecinde olmasının, bireyin anne-babasıyla olan ilişkileri üzerinde olumsuz etkiler gösterdiğini saptamıştır. Demokratik ve hoşgörülü anne-babalar çocuklarıyla iletişim kurarken onlara karşı saygılı, kabul edici davrandıklarından, çocuklar da başkalarıyla iletişimlerinde anne ve babalarını model alırlar. Anne-babasını demokratik ve hoşgörülü olarak algılayan gençlerin iletişim becerileri puan ortalamalarının diğerlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkması, anne-babalarının olumlu rol modeli olmaları ile açıklanabilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin algıladıkları arkadaş ilişkilerine göre; frekans dağılımı, iletişim becerileri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Arkadaş İlişkilerine Göre f, İletişim Becerileri Puan Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri.

	Arkadaş İlişkisi	f	\bar{x}	S
Zihinsel İB	Olumlu ve Sakin	450	53,48	4,15
	Sözel Tartışma	46	51,13	5,77
	Fiziksel Kavga	21	49,24	5,78
	Toplam	517	53,10	4,50
Duygusal İB	Olumlu ve Sakin	450	48,09	4,10
	Sözel Tartışma	46	48,33	5,51
	Fiziksel Kavga	21	45,76	6,11
	Toplam	517	48,01	4,35
Davranışsal İB	Olumlu ve Sakin	450	52,37	4,21
	Sözel Tartışma	46	50,33	6,28
	Fiziksel Kavga	21	47,90	7,21
	Toplam	517	52,01	4,69
Toplam İB	Olumlu ve Sakin	450	153,94	8,63
	Sözel Tartışma	46	149,78	14,37
	Fiziksel Kavga	21	142,90	16,63
	Toplam	517	153,12	9,96

Öğretmen adaylarının algıladıkları arkadaş ilişkilerine göre zihinsel, duygusal, davranışsal ve toplam iletişim becerileri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap bulmak üzere, grupların puan ortalamaları arasındaki fark ANOVA ile test edilmiş, sonuçlar Tablo 14.'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Arkadaş İlişkilerine Göre İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Zihinsel İB	Gruplar arası	556,62	2	278,31	14,46	,000*	A-B, A-C
	Gruplar içi	9895,35	514	19,25			
	Toplam	10451,97	516				
Duygusal İB	Gruplar arası	113,37	2	56,68	3,01	,050	
	Gruplar içi	9667,54	514	18,81			
	Toplam	9780,91	516				
Davranışsal İB	Gruplar arası	543,75	2	271,88	12,96	,000*	A-B, A-C
	Gruplar içi	10783,10	514	20,98			
	Toplam	11326,95	516				
Toplam İB	Gruplar arası	3006,31	2	1503,15	16,02	,000*	A-B, A-C, B-C
	Gruplar içi	48233,02	514	93,84			
	Toplam	51239,32	516				

*p<,05 anlamlılık düzeyi

A: Olumlu ve sakin B: Sözel tartışma C: Fiziksel kavga

Tablo 14'te görüldüğü gibi, zihinsel, davranışsal alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktayken, duygusal alt boyuta ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Zihinsel ve davranışsal alt boyut ve toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Scheffe karşılaştırma testi (Ek-5) uygulanmıştır.

Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre Zihinsel alt boyutta ($F_{2-514} = 14,46$, $p < ,05$) genellikle olumlu ve sakin arkadaş ilişkilerine ($\bar{x} = 53,48$) sahip öğretmen adayları ile sözel tartışma ve fiziksel kavgayı tercih eden öğretmen adayları arasında iletişim becerileri açısından anlamlı fark vardır.

Davranışsal alt boyutta ($F_{2-514} = 12,96$, $p < ,05$) genellikle olumlu ve sakin arkadaş ilişkilerine ($\bar{x} = 52,37$) sahip öğretmen adayları ile sözel tartışma ve fiziksel kavgayı

tercih eden öğretmen adayları arasında iletişim becerileri açısından anlamlı fark vardır.

Toplam İletişim becerilerinde ($F_{2-514} = 16,02$, $p < ,05$) genellikle olumlu ve sakin arkadaş ilişkilerine ($\bar{x} = 52,37$) sahip öğretmen adayları ile diğerleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Genel arkadaşlık ilişkisinin iletişim becerileri üzerindeki etkisi Youniss ve Smoller (1985)'in yaptıkları çalışmada ortaya konmuştur.

Genel arkadaşlık ilişkisi olumlu ve sakin olan öğretmen adaylarının iletişim becerileri puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Kişilerarası ilişkilerinde karşı tarafa saygı duyan, ses tonunu düzgün ayarlayabilen, durumlara ve olaylara olumlu ve sakin yaklaşabilen kişiler çevresiyle daha sağlıklı iletişim kurabilmekte ve sosyal çevresiyle bütünleşebilmektedir. Buna göre, arkadaş ilişkilerinde kendilerini olumlu ve sakin olarak algılayan geerlerin, etkili iletişim becerilerini kullandıklarını söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda, elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının, iletişim becerileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, iletişim becerileri alt ölçeklerinden, Davranışsal alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark erkek öğretmen adaylarının lehinedir.
2. Öğretim türüne göre öğretmen adaylarının, iletişim becerilerine ait puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
3. Okudukları bölüme göre öğretmen adaylarının, iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
4. Ailelerinin yaşadıkları yere göre öğretmen adaylarının, iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir.
5. Mezun olunan lise türüne göre, öğretmen adaylarının zihinsel, davranışsal, ve genel iletişim becerilerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerle meslek lisesinden mezun öğrenciler arasında çıkan sonuç Anadolu Lisesi öğrencileri lehinedir.

6. İletişim becerileri algılanan anne-baba tutumuna göre, öğretmen adayları zihinsel, duygusal alt boyutlarda elde edilen puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmektedir. Duygusal alt boyutta demokratik ve hoşgörülü aile tutumuna sahip öğretmen adaylarının iletişim becerileri puan ortalamaları koruyucu ve denetleyici, ilgisiz ve tutarsız-dengesiz aile tutumuna sahip öğretmen adaylarının iletişim becerilerinden daha yüksek çıkmıştır.
7. Arkadaş ilişkilerine göre; iletişim becerileri zihinsel, davranışsal ve toplamda farklılık göstermektedir. Zihinsel, davranışsal ve toplam puan ortalamalarında, genellikle olumlu ve sakin arkadaş ilişkilerine sahip öğretmen adaylarının iletişim becerileri sözel tartışma ve fiziksel kavgadan oluşan arkadaş ilişkilerine göre yüksek çıkmıştır. Olumlu ve sakin arkadaşlık ilişkisine sahip öğretmen adaylarının iletişim becerileri yüksektir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarına, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Toplumda sağlıklı insan ilişkilerinin gelişmesi için okullarda iletişim ve empati becerileri ile ilgili eğitimlerini öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve ailelerle birlikte sürdürülmesi gerektiğine inanmaktadır.
2. Eğitim fakültelerinde okuyan potansiyel öğretmen adaylarının eğitim sürecinde, etkili iletişim becerilerinin kazandırılması önerilmektedir.
3. Aile, okul dışında bireylerin yetişmesinde en önemli role sahiptir. Ailede anne-babaların çocuklarına yönelik tutumlarının, çocukların etkili iletişim becerilerini kazanmasında önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle, ilköğretim ve ortaöğretim süresince ailelere yönelik eğitimler verilmesi önerilmektedir.

4. Özellikle ergenlik döneminde arkadaş ilişkileri önem kazanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, arkadaş ilişkilerinde kendilerini olumlu ve sakin görenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına yönelik verilen “etkili iletişim becerileri” derslerinin yanı sıra, duygu kontrolü gibi, eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
5. Eğitim Fakültelerine öğrenci seçerken sadece merkezi sınavın yetersiz olduğuna inanılmaktadır. İletişim becerileri, duygu kontrolü gibi özelliklerin öğretmen adaylarında olması gerekliliği göz önünde bulundurularak, yeni bir model oluşturulmalıdır.
6. Eğitim Fakültelerinin Lisans programları incelendiğinde, Sınıf Yönetimi, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ders içeriklerinde iletişimden kısmen bahsedilmektedir. Etkili İletişim Becerileri dersi yeni programda bulunmaktadır. Ancak tüm bölümlerde yer almamaktadır. İletişim becerileri ayrı bir ders olarak eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde zorunlu ders olarak yer alması önerilmektedir. Üniversitelerde iletişim becerileri eğitim programları gerçekleştirilmeli ve öğretmen adaylarının bu programa katılmaları desteklenmelidir.
7. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik gerçekleştirilecek araştırmalarda, öğretmen adaylarının kişilik özellikleri değişken olarak ele alınabilir.
8. Öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programında yer alan, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik derslerden ne oranda yararlandıklarını tespit etmek amacıyla, birinci ve son sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alkan,C. (1984). *Eğitim Teknolojisi*. Yargıçoğlu Matbaası: İstanbul.
- Altıntaş, E. (2001). İletişim. (Editör: L. Küçükahmet). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (1.Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2001). *Sözsüz iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişilerarası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Baltaş, A. (1997). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2001). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Barkan, M. (1994). *Eğitim iletişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*.(7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biehler, R. F. (1978). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Corn.

- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12: 75-80.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: ÖzEğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi İçin El Kitabı*. (8. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, S. (2003). *Social Psychology: Context, Communication and Culture*. Singapore: John Wiley & Sons Australia, Ltd.
- Celep, C. (1993). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. (5. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cihangir, Z. (2000). "Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi", yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Comstock, J. (1994). Parent-adolescent conflict: A developmental approach. *Western Journal of Communication*, 4 (58), 263-282.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online Dergisi* <http://ilkogretim-online.org.tr>, 2 (2).

- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çilenti, K. (1992). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise Öğrencilerinin Anne-Baba Ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme Ve İletişim Becerisinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İzmir: Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1998). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (1992). *Öğretim elemanı- öğrenci arası iletişimde istenilen öğretim elemanı davranışlarının gösterilmesini engelleyen faktörler*. Yüksek lisans tezi Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati* (20. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Egan, G. (1975). *The Skilled Helper. Psikolojik Danışmaya Giriş*. (Çev: Füsün Akkoyun). Pacific Groove, California, Brooks/Cole
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi iletişim*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayınları.
- Ersanlı, K. & Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10 (2), 7-12

- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları*. Yüksek lisans tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eryüksel, G. (1996). *Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinin Problem Çözme-İletişim Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar ve Aile yapısı Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fenson, L. (1994). Communication skills, birth order, sex differences. *Journal of Child Development*. 23(5),15-23.
- Frazer, Martha Johnson.(1986). *The relationship between principal and teacher perceptions of communication*. Proquest dissertations and theses. United States- Tennessee. (Educat.D.dissertation).
- Gordon, T. (1996). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (1996).*Etkili Anababa Eğitimi Aile İletişim Dili*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Görür, D. (2001). *Lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Güçlü, N. (2001). *İletişim*. Ankara: Nobel Yayınları
- Güçlü, A. (2005). İletişim. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (7. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneysu, S. (2003). Çoklu zeka teorisi ve uygulama. İ. Erdoğan (Editör). *Okul öncesi eğitim sorunlar ve çözümler sempozyumu bildiri kitabı*. İstanbul: Özel Okullar Derneği.
- Harold, L. (1972). *Managerial psychology*. Chicago: The University of Chicago.

- Hoy, W. K. ve Feldman, J. A. (1987) Organizational Health: The Concept and Its Measure. *Journal of Research and Development in Education*. 20(4). 30-37.
- İlaslan, Ö. (2001). *Orta öğretim öğrencilerinin bazı özlük niteliklerinin ve baskın ben durumlarının iletişim becerileri ile ilişkisi*. Doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Jones, R.N. (1995). *The theory and practise of counseling*. (2. Edition) Holt Rinehart and Winston Ltd.
- Karadayı, F. (1994). Üniversite gençlerinin algılanan ana-baba tutumları, ana-babalarıyla ilişkileri ve bunların bazı kişilik özellikleri ile bağlantısı. *Türk Psikoloji Dergisi*. 9 (32), 15-25.
- Karagözoğlu, C. (1997). *11-14 yaş grubu sporcularda grupla psikolojik danışmanın kontrol odağına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kerr, M. (1991). Background factors predicting teacher ratings of children performance. *Social Study of Behavioral Development*. 5(2), 17-25.
- Kılıççı, B. (2003). Dünyada ve Türkiye’de Fen Öğretimi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 16-18 Eylül 2002, ODTÜ. Ankara.
- Kızıloluk, H. (2001). Sınıf ortamında öğretmen öğrenci iletişiminin yatay veya dikey olmasının öğrenme üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 25 (1). 151-159
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi*. 4(3) 191-198.

- Korkut, F. (1996). Lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi-Bildiriler*, 11-20.
- Köknel, Ö., (1997), *İnsanı Anlamak*, İstanbul, Altın Kitaplar.
- Kuzgun, Y. (2004). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lawrence, D. (1996). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Mcshane, S.L. ve Glinow, M.A.V. (2000). *Organizational Behavior*. New York: McGraw Hill.
- Mehrabian, A. Young, AL. Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology: Research and Reviews*; 7: 221-240.
- Noller, P. ve Callan, V. (1991). *The Adolescent In The Family*. London: Routledge.
- Nural, E. (2006). Kurumlarda, işyerlerinde insan ilişkileri. *İnsan ilişkileri ve iletişim*. A. Solak (Editör). Ankara: Mikro Yayıncılık. s. 385-434
- Oskay, Ü. (1992). *İletişimin abc'si*. İstanbul: Simavi Yayınları.
- Özer, K. (2004). *İletişimsizlik becerisi*. (7. Basım) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Pehlivan, B.K.(2002). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2),2005, 17-23 on-line. <http://ilkogretim-online.org.tr>. 17 Nisan 2007 tarihinde alınmıştır.
- Price, J.,P., (1991), "Effective Communication", *Preventing School Failure*, C. 35, S. 4., s.25-29.

- Sayers, F. ve Wheeler, M. (1999). *Yöneticilikte iletişim*. İstanbul: Rota Yayın.
- Sabuncuoğlu, Z. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınevi.
- Sensebaugh, R. (1995). Classroom communication and sex differences. *Information Analysis Journal*. 9(4),4-10.
- Şahin, H. (2005). *Psikolojik ve Danışma Rehberlik*. (Editör: A. Kaya) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, S. (2006). *Sınıf İçi İletişimde Beden Dili (Anadolu Otelcilik Ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Beden Dilini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma)*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2000). *Eğitim iletişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tomul, E. (2007). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. (Editör: H. Kıran). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160: 341-350.
- Tutar, H. (2003). *Genel ve teknik iletişim*. Ankara: Nobel Yayın.
- Turiel, J. (1983). Communications skills, socio-economical status and age. *Information Analysis Journal*. 11(9), 34-37.
- Uzunöz, A. (1987). Dil, düşünme ve iletişim. E. Özkalp (Editör), *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları 3, s.173.
- Ün Açıkgöz, K.(2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. Basım). İstanbul: Eğitim Dünyası Yayıncılık.

Vural, S. (2000). Sınıf ortamında öğretim araçları. (Editör: L. Küçükahmet). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2005). *İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (1998). *Gençlik Çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yüksel Şahin, F.(1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zıllıoğlu, M. (1993). *İletişim nedir*. İstanbul: Cem Yayınevi

Ek:1

İLETİŞİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda kişilerarası iletişimle ifadeler bulunmaktadır. Bu çalışmada, **Genel olarak insanlarla iletişim kurarken nasıl davrandığınızı, neler düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi anlatan aşağıdaki ifadelerin** size uygunluk derecesini belirtmeniz istenmektedir.

Elde edilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Ölçeği özenle doldurulacağınızı bekler, katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Veli ACAR
Yrd. Doç Dr. Hülya ŞAHİN

KİŞİSEL BİLGİ FORMU**1. Cinsiyetiniz:**

- Erkek
 Kadın

2. Hangi bölümde okuyorsunuz?

- Sınıf Öğretmenliği
 Türkçe Öğretmenliği
 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
 Okul Öncesi Öğretmenliği
 Resim-İş Öğretmenliği

3. Öğretim Türü?

- I. Öğretim
 II. Öğretim

4. Ailenizin Yaşadığınız Yer:

- Köy
 Kasaba
 İlçe
 İl
 Büyük Şehir

5. Bitirdiğiniz lisenin türü nedir?

- Anadolu Lisesi
 Anadolu Öğretmen Lisesi
 Fen Lisesi
 Genel Lise
 Meslek Lisesi
 Diğer (Belirtiniz).....

6. Ailenizin size karşı tutumunun nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

- Demokratik ve hoşgörülü
 Koruyucu ve denetleyici
 İlgisiz
 Düşmanca ve reddedici
 Tutarsız ve dengesiz

7. Genel olarak arkadaşlarınızla olan ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?

- Genellikle olumlu ve sakin
 Genellikle aramızda sözel tartışmalar oluyor
 Genellikle aramızda fiziksel kavgalar oluyor

Ek: 2

İLETİŞİM BECERİLERİ DÜZEYİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ (İBDBÖ)

Açıklama: Bu ölçek sizin iletişim beceri düzeyinizi belirlemeye yöneliktir. Aşağıdaki maddeleri; maddelerde sunulan ifadelerle ilgili olarak genelde gösterdiğiniz tepkileri düşünerek yanıtlayınız. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Her ifadeye ilişkin beş seçenekten yalnız birini işaretlemeniz ve cevapsız bırakmamanız gerekmektedir. Lütfen her ifadeyi cevaplayınız. Ölçeği içtenlikle yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Maddeler	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. İnsanları anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
2. İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim.	()	()	()	()	()
3. Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmekte zorluk çekerim.	()	()	()	()	()
4. Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim.	()	()	()	()	()
5. Genelde eleştirilmekten hoşlanmam.	()	()	()	()	()
6. Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim.	()	()	()	()	()
7. Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım.	()	()	()	()	()
8. Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm.	()	()	()	()	()
9. Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım.	()	()	()	()	()
10. Başkaları konuşurken sabırsızlanır, onların sözünü keserim.	()	()	()	()	()
11. İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissedirim.	()	()	()	()	()
12. Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim.	()	()	()	()	()
13. Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem.	()	()	()	()	()
14. Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım.	()	()	()	()	()
15. Karşımdaki kişiyle aynı görüşü	()	()	()	()	()

paylaşmasam bile fikirlerine saygı duyarım.					
16. İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.	()	()	()	()	()
17. Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlemeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
18. Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim.	()	()	()	()	()
19. Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim.	()	()	()	()	()
20. Dinleyenim anlamaz görüldüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade eder, özetlerim.	()	()	()	()	()
21. İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatmak için şeyler yaparım.	()	()	()	()	()
22. Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
23. Küs olduğum birisiyle barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinirim.	()	()	()	()	()
24. Karşımdaki kişinin bana ters düşen duygu ve düşüncelerini yargılarım.	()	()	()	()	()
25. Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim.	()	()	()	()	()
26. Genellikle insanlara güvenirim.	()	()	()	()	()
27. Karşı cinsten biriyle iletişim kurduğumda rahatsızlık duyarım.	()	()	()	()	()
28. Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm.	()	()	()	()	()
29. Özür dilemek bana zor gelir.	()	()	()	()	()
30. Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim.	()	()	()	()	()
31. Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum.	()	()	()	()	()
32. İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım	()	()	()	()	()
33. İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
34. Çevremdeki insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındayım.	()	()	()	()	()
35. Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum.	()	()	()	()	()
36. İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım.	()	()	()	()	()

37. Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim.	()	()	()	()	()
38. Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder.	()	()	()	()	()
39. Her insanı olumlu beklentilerle karşılarım.	()	()	()	()	()
40. İletişim kurduğum kimselerden bir şeyler alır ve onlara da bir şeyler verdiğimi hissedirim.	()	()	()	()	()
41. İnsanlara cevaplamada zorlanacakları ani sorular yöneltirim.	()	()	()	()	()
42. Beni rahatsız eden duygularımı iletmekte sıkıntı çekerim.	()	()	()	()	()
43. Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim.	()	()	()	()	()
44. İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim.	()	()	()	()	()
45. Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()

Ek: 3

Lise Türüne İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

	Lise Türü	Lise Türü	Farkın Kaynağı	S	P
Zihinsel Alt Boyut	Anadolu Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	2,49743	,87299	,149
		Genel Lise	,96044	,50515	,606
		Meslek Lisesi	3,95779(*)	1,01791	,011
		Süper Lise	2,62948(*)	,76597	,039
		Diğer	1,03137	1,29910	,987
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu Lisesi	-2,49743	,87299	,149
		Genel Lise	-1,53699	,79938	,594
		Meslek Lisesi	1,46036	1,19162	,913
		Süper Lise	,13205	,98516	1,000
		Diğer	-1,46606	1,43927	,959
	Genel Lise	Anadolu Lisesi	-,96044	,50515	,606
		Anadolu Öğretmen Lisesi	1,53699	,79938	,594
		Meslek Lisesi	2,99735	,95553	,082
		Süper Lise	1,66904	,68089	,307
		Diğer	,07093	1,25083	1,000
	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-3,95779(*)	1,01791	,011
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-1,46036	1,19162	,913
		Genel Lise	-2,99735	,95553	,082
		Süper Lise	-1,32831	1,11560	,922
		Diğer	-2,92642	1,53151	,601
	Süper Lise	Anadolu Lisesi	-2,62948(*)	,76597	,039
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-,13205	,98516	1,000
		Genel Lise	-1,66904	,68089	,307
		Meslek Lisesi	1,32831	1,11560	,922
		Diğer	-1,59812	1,37699	,930
	Diğer	Anadolu Lisesi	-1,03137	1,29910	,987
		Anadolu Öğretmen Lisesi	1,46606	1,43927	,959
		Genel Lise	-,07093	1,25083	1,000
Meslek Lisesi		2,92642	1,53151	,601	
Süper Lise		1,59812	1,37699	,930	
Davranışsal Boyut	Anadolu Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	1,46374	,91851	,770
		Genel Lise	,59055	,53149	,941
		Meslek Lisesi	3,74251(*)	1,07099	,033
		Süper Lise	,45413	,80591	,997
		Diğer	1,85288	1,36685	,871
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu Lisesi	-1,46374	,91851	,770
		Genel Lise	-,87318	,84106	,956
		Meslek Lisesi	2,27877	1,25376	,653
		Süper Lise	-1,00960	1,03653	,966
		Diğer	,38914	1,51432	1,000
	Genel Lise	Anadolu Lisesi	-,59055	,53149	,941
		Anadolu Öğretmen Lisesi	,87318	,84106	,956
		Meslek Lisesi	3,15195	1,00536	,082
		Süper Lise	-,13642	,71639	1,000

		Diğer	1,26232	1,31605	,969
	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-3,74251(*)	1,07099	,033
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-2,27877	1,25376	,653
		Genel Lise	-3,15195	1,00536	,082
		Süper Lise	-3,28838	1,17378	,167
		Diğer	-1,88963	1,61137	,927
	Süper Lise	Anadolu Lisesi	-,45413	,80591	,997
		Anadolu Öğretmen Lisesi	1,00960	1,03653	,966
		Genel Lise	,13642	,71639	1,000
		Meslek Lisesi	3,28838	1,17378	,167
		Diğer	1,39874	1,44880	,968
	Diğer	Anadolu Lisesi	-1,85288	1,36685	,871
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-,38914	1,51432	1,000
		Genel Lise	-1,26232	1,31605	,969
		Meslek Lisesi	1,88963	1,61137	,927
		Süper Lise	-1,39874	1,44880	,968
Toplam	Anadolu Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	5,64163	1,93140	,131
		Genel Lise	1,92628	1,11759	,704
		Meslek Lisesi	9,77079(*)	2,25202	,002
		Süper Lise	4,30850	1,69463	,266
		Diğer	4,70724	2,87414	,749
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu Lisesi	-5,64163	1,93140	,131
		Genel Lise	-3,71535	1,76855	,492
		Meslek Lisesi	4,12916	2,63635	,783
		Süper Lise	-1,33313	2,17957	,996
		Diğer	-,93439	3,18425	1,000
	Genel Lise	Anadolu Lisesi	-1,92628	1,11759	,704
		Anadolu Öğretmen Lisesi	3,71535	1,76855	,492
		Meslek Lisesi	7,84451(*)	2,11401	,018
		Süper Lise	2,38222	1,50640	,776
		Diğer	2,78096	2,76734	,962
	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-9,77079(*)	2,25202	,002
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-4,12916	2,63635	,783
		Genel Lise	-7,84451(*)	2,11401	,018
		Süper Lise	-5,46229	2,46816	,430
		Diğer	-5,06355	3,38832	,816
	Süper Lise	Anadolu Lisesi	-4,30850	1,69463	,266
		Anadolu Öğretmen Lisesi	1,33313	2,17957	,996
		Genel Lise	-2,38222	1,50640	,776
		Meslek Lisesi	5,46229	2,46816	,430
		Diğer	,39874	3,04646	1,000
	Diğer	Anadolu Lisesi	-4,70724	2,87414	,749
		Anadolu Öğretmen Lisesi	,93439	3,18425	1,000
		Genel Lise	-2,78096	2,76734	,962
		Meslek Lisesi	5,06355	3,38832	,816
		Süper Lise	-,39874	3,04646	1,000

Ek: 4

Algılanan Anne Baba Tutumuna İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

	Aile tutumu	Aile tutumu	Farkın Kaynağı	S	P
Zihinsel Alt Boyut	Demokratik ve hoşgörülü	Koruyucu ve Denetleyici	,07077	,45649	,988
		İlgisiz ve Tutarsız-Dengesiz	3,53831(*)	1,14068	,009
	Koruyucu ve Denetleyici	Demokratik ve hoşgörülü	-,07077	,45649	,988
		İlgisiz ve Tutarsız-Dengesiz	3,46754(*)	1,18415	,014
	Tutarsız ve Dengesiz	Demokratik ve hoşgörülü	-3,53831(*)	1,14068	,009
		Koruyucu ve Denetleyici	-3,46754(*)	1,18415	,014
Duygusal Alt Boyut	Demokratik ve hoşgörülü	Koruyucu ve Denetleyici	-1,52869(*)	,44057	,003
		İlgisiz ve Tutarsız-Dengesiz	-,18616	1,10091	,986
	Koruyucu ve Denetleyici	Demokratik ve hoşgörülü	1,52869(*)	,44057	,003
		İlgisiz ve Tutarsız-Dengesiz	1,34254	1,14286	,502
	Tutarsız ve Dengesiz	Demokratik ve hoşgörülü	,18616	1,10091	,986
		Koruyucu ve Denetleyici	-1,34254	1,14286	,502

Ek:5

Arkadaş ilişkilerine göre Scheffe Testi Sonuçları

	Arkadaş İlişki	Arkadaş İlişki	Farkın Kaynağı	S	P
Zihinsel Alt Boyut	Olumlu ve Sakin	Sözel Tartışma	2,34957(*)	,67919	,003
		Fiziksel Kavga	4,24190(*)	,97955	,000
	Sözel Tartışma	Olumlu ve Sakin	-2,34957(*)	,67919	,003
		Fiziksel Kavga	1,89234	1,15553	,263
	Fiziksel Kavga	Olumlu ve Sakin	-4,24190(*)	,97955	,000
		Sözel Tartışma	-1,89234	1,15553	,263
Davranışsal Alt Boyut	Olumlu ve Sakin	Sözel Tartışma	2,04725(*)	,70900	,016
		Fiziksel Kavga	4,46857(*)	1,02256	,000
	Sözel Tartışma	Olumlu ve Sakin	-2,04725(*)	,70900	,016
		Fiziksel Kavga	2,42133	1,20626	,134
	Fiziksel Kavga	Olumlu ve Sakin	-4,46857(*)	1,02256	,000
		Sözel Tartışma	-2,42133	1,20626	,134
Toplam	Olumlu ve Sakin	Sözel Tartışma	4,15739(*)	1,49950	,022
		Fiziksel Kavga	11,03524(*)	2,16264	,000
	Sözel Tartışma	Olumlu ve Sakin	-4,15739(*)	1,49950	,022
		Fiziksel Kavga	6,87785(*)	2,55117	,027
	Fiziksel Kavga	Olumlu ve Sakin	-11,03524(*)	2,16264	,000
		Sözel Tartışma	-6,87785(*)	2,55117	,027

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Veli ACAR
Doğum Yeri ve Tarihi : 28/09/1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :“Öğretmen Adaylarının İlköğretimde Uygulanan Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri” ile ilgili Ege Üniversitesi 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayına sunulmak üzere gönderilen bildiri
Dergide Yayınlanmak Üzere “Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin KPSS de Aldıkları Puanları Etkileyen Etmenler” konulu makale hazırlığı

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Niğde Üniversitesi Arş. Gör.

İletişim

E-Posta Adresi : veliacar15@hotmail.com

Tarih : 18.05.2009