

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
SINIFTA İLETİŞİMİ SAĞLAMA BECERİLERİ
(BOLU İLİ ÖRNEĞİ)

GÜLAY AĞCA

BOLU-2009

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFTA
İLETİŞİMİ SAĞLAMA BECERİLERİ
(BOLU İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Gülay AĞCA

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

BOLU-2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gülay AĞCA'ya ait “İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Becerileri (Bolu İli Örneği)” adlı çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 05.03.2009

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç.Dr. Kaya YILDIZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Prof. Dr. Uğur ESER
Enstitü Müdürü

ÖZET

“İLKÖĞRETİM OKULU SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFTA İLETİŞİMİ SAĞLAMA BECERİLERİ”

Gülay AĞCA

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Bölümü

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Ocak 2009, (xi+110 sayfa)

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyini belirlemektir.

Araştırmanın çalışma evrenini 2007-2008 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırlarındaki ilköğretim okullarındaki 4. ve 5. sınıf öğretmen ve öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenden random yolu ile örneklem alınmıştır. Örneklemi 52 4. sınıf öğretmeni, 52 5. sınıf öğretmeni, 820 4. sınıf öğrencisi ve 830 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler, Yüzde, Frekans ve Aritmetik Ortalama t – Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okulları 1. kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin görüşleri, öğrenci görüşlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek ve bayan öğretmenlerin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, erkek öğrencilerin ve kız öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık

olmadığı saptanmıştır. Buna karşılık, 4.sınıf öğrenci görüşleri 5. sınıf öğrenci görüşlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıfta iletişim, İletişim becerisi, Öğretmenlerin iletişimi sağlama becerileri

Ocak, 2009

Gülay AĞCA

ABSTRACT

“PRIMARY SCHOOL CLASSROOM TEACHERS’ COMMUNLATION SKILLS IN THE CLASS (BOLU SAMPLE)”

Gülay AĞCA

Master Thesis

Primary Education

Department of Primary School Teaching Programme

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Kaya YILDIZ

January 2009, (xi+110+ pages)

The aim of this search is to determine 4th and 5th year teachers’ realization level in the communication skills in the class.

The studying universe of the search comprises 2007-2008 teaching year’s 4th and 5th classes teachers and students in central district of Bolu. Samples are randomly taken from the universe. Samples include 52 4th class teachers, 52 5th class teachers, 820 4th class students and 830 5th class students. Data are gathered via questionnaire. The data are analyzed by using percentage, frequency, arithmetical mean, t-test and one-way analysis of variance methods.

According to the facts obtained from the search, it is concluded that views of the teachers’ realization level in the 4th and 5th classes relating to communication skills in the class have a higher rate when compared with views of the students. It is determined that there is no significant difference between the views of male and female teachers’ realization level relating to communication skills in the class. It is also determined that there is no significant difference between the views of male and female students relating to class teachers’ realization levels of communication skills in the class. On the other hand, it is concluded that 4th class students have a higher rate of views when compared with 5th class.

Key Words: Communication in the class, Communication skills, Teachers' communication skills

January, 2009

Gülay AĞCA

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca engin bilgilerinden yararlandığım bizleri yetiştiren saygıdeğer hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet YILDIZLAR, Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT, Doç. Dr. Süleyman ÇELENK ve tez çalışmam süresince benden desteğini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında üzerimde büyük emeği geçen, görüş ve önerilerinden yararlandığım değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ 'a en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Anketlerin uygulanması aşamasında gerekli izin ve kolaylığı sağlayan Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü personeline, anket uyguladığım okulların yöneticilerine ve özellikle 1 ders saatini bana ayıran meslektaşım olan öğretmenlerle öğrencilere de teşekkürlerimi borç bilirim.

Araştırma süresince desteğini hissettiğim aileme, özellikle ablam Gönül UZUN, eşi Berat UZUN'a ve bana her konuda manevi destek sağlayan Bedia KASAPOĞLU, Mustafa KASAPOĞLU ve Mahmut AVAN'a bana karşı duydukları güven ve inançtan dolayı şükranlarımı ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER.....	xii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Temeller	6
2.1.1. Sınıf Yönetimi	6
2.1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	7
2.1.2.1. Sınıfın Fiziki Düzeni	9
2.1.2.2. Plan-Program Etkinlikleri.....	10
2.1.2.3. Zamanın Yönetimi.....	11
2.1.2.4. Davranış Düzenlemesi.....	12
2.1.2.5. Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi	13
2.1.3. İletişim Kavramı	13
2.1.4. İletişim Süreci ve Öğeleri.....	16
2.1.4.1. Kaynak (Gönderici)	16
2.1.4.2. Mesaj (İleti)	17
2.1.4.3. Kanal.....	18
2.1.4.4. Alıcı	18

2.1.4.5. Dönüt (Geri Bildirim)	19
2.1.4.6. Ortam (Çevre)	20
2.1.4.7. Gürültü.....	21
2.1.5. İletişim Sürecinin İşleyişi.....	21
2.1.6. İletişim Türleri.....	22
2.1.6.1. Kişi İçi İletişim.....	22
2.1.6.2. Kişiler Arası İletişim	22
2.1.6.2.1. Sözlü İletişim.....	23
2.1.6.2.2. Sözsüz İletişim.....	24
2.1.6.2.3. Yazılı İletişim	27
2.1.6.3. Örgüt İçi İletişim.....	27
2.1.6.4. Kitle İletişimi	28
2.1.7. Sınıf Ortamında İletişim Süreci ve İşleyişi	28
2.1.8. Sınıfta Etkili İletişim ve Dinleme.....	30
2.1.9. Sınıf İçi İletişim ve Engelleri	32
2.1.10. Öğretmen İletişim Becerileri	33
2.2. İlgili Araştırmalar.....	38
BÖLÜM III.....	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.2.1. Katılımcıların Özellikleri	47
3.3. Verilerin Toplanması.....	49
3.4. Verilerin Çözümü ve Analizi	51
BÖLÜM IV	55
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	55
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	55
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	81

BÖLÜM V.....	88
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Sonuçlar.....	88
5.1.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar.....	88
5.1.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	88
5.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	91
5.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	93
5.2. Öneriler.....	95
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	104
Ek - 1: Öğretmen Anketi.....	105
Ek - 2: Öğrenci Anketi.....	107
Ek - 3: İzin Belgesi.....	109
Ek - 4: Özgeçmiş.....	110

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. : Dinleme Becerisinde Etkili ve Sözsüz Davranışlar	26
Tablo 2: Araştırma Çalışma Evreni ve Örneklemi	46
Tablo 3. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımı	47
Tablo 4: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı.....	48
Tablo 5: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Dağılımı	48
Tablo 6. Araştırma Ölçeğinin Aritmetik Ortalama Aralıkları	52
Tablo 7: Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerine ilişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	55
Tablo 8: Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre t -Testi	70
Tablo 9: Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “T” Testi	73
Tablo 10: Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi	77
Tablo 11: Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi	81
Tablo 12: Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t- Testi	85

ŞEKİLLER

Şekil 1. İletişimin Öğeleri	16
Şekil 2. Öğretme-Öğrenme Süreci İle İletişim Süreci Benzerliği	29

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma ile ilgili Problem Durumu, Problem Cümlesi, Araştırmanın Amacı, Önemi, Sayıtlı, Sınırlılıklar ve Tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim insanın doğuşuyla başlayıp ölene kadar devam eder. Yaşamını sürdürebilmek için insanın doğuştan getirdiği öğrenilmiş davranışı yoktur. Emme solunum, tutunma gibi birkaç tepkisinin dışında insan hemen her davranışını öğrenmek durumundadır. İnsan, davranışlarının çoğunu başkalarının etkisi ile öğrendiğinden, başkalarınca eğitiliyor demektir. Davranışların çoğunluğunun başkalarınca öğrenilmesi ise ömür boyu sürer. Böylece insan yaşam boyu eğitim sürecinin içinde bulunur (Başaran,1983, s.11).

İnsanların yaşam boyu yeni davranışlar kazanması eğitim ile olur. Değişik yazarlar tarafından eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Yaygın olarak kabul edilen bir tanımda eğitim, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak belirtilmektedir (Ertürk, 1982, s.12). Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun davranış değiştirme davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır (Başar, 1994). Nasıl bir öğrenme sağlayalım ki zamanla çabuk unutulmasın, uygun koşullarda davranışa dönüşebilsin sorusunun yanıtı verilmelidir. Nitelikli bir öğretmenin sağlanıp, bu bilgilerin uygun koşullarda davranış olarak gösterilebilmesinin koşullarına ek olarak, öğrenilenlerin yinelenmesi, somutlaştırılması yapılarak, deneyim ve alışkanlık sağlanması, gerekliliğine inanıp düşünsel olarak da eyleme hazır bulunulması sayılabilir. Bunların gerçekleşeceği düzeneğin oluşturulup sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasını gerektirir (Başar, 2005, s.4).

Sınıflar, eğitim-öğretim etkinliğinin üretim yeridir. Bu nedenle sınıf yönetiminde, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencinin özellikleri, öğretmenin yeterliliği büyük önem taşımaktadır. Sınıfta yönetici konumunda olan öğretmendir. Sınıf

içindeki davranışı sınıf dışındaki toplumsal davranışlardan soyutlamak olası değildir. Çünkü okulun toplumsal çevresi, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı öğrencinin toplumsallaşmasında önemli role sahiptir (Celep, 2008, s. 1).

Özel bir öğretim alanı olan sınıf, eğitim sisteminin en alt birimidir. Sınıf, sistemin üretim merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yerdir. Sınıf çok özel bir ortamdır. Çünkü toplumu 21. yüzyıla taşıyacak ulusal hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli özgün davranışlar sınıfta kazandırılacaktır. Sınıf, ulusal düzeyde, her sektörde gereksinim duyulan nitelikli insan kaynağı yetiştirilen bir yerdir. Öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren sistemli kurallarla ilk kez sınıfta tanışır. Bir başka ifade ile, bilgi-beceri yanında toplumsal ve örgütsel yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı biçimde sınıfta kazandırılabilir. Sınıf eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikler, eğitim teknolojisi ve zaman gibi bir çok öğe sınıfta birlikte yer alır. Öğretmen bütün bu öğeler arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlamak zorundadır. Bu nedenle öğretmen sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak zorundadır. Okulda öğretmenin görevi sadece öğretim yapmakla sınırlı değildir. Okulun başarısı etkin sınıf yönetiminden geçmektedir (Sarıtaş, 2000, s. 48).

Sınıf düzeninde ve öğrenme durumlarının etkililiğinde sınıf içi ilişkiler dokusu önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen bu derecede sağlıklı oluştursa, öğretme gücü ve öğretimin amaca ulaşma derecesi de o oranda artar (Celep, 2008, s.67).

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerilerine bağlıdır (Erden, 1996, s.243).

Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçları ile sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır. Bu paylaşım iletişimle olur. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve gereksinimlerinin, yeterliklerinin, olanaklarının öğretmence; eğitsel amaçların, araçların, düzenlenişin öğretmen kılavuzluğunda birlikte belirlenmesi iletişimle olur (Başar, 2005,s.80).

Cüceloğlu (2000, s. 68) iletişimi “iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişidir.” şeklinde tanımlamaktadır.

İletişim sözcüğü kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alışverişini dile getiren terim olarak kullanılmaktadır. Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde öğretmen ve öğrenciler bazen kaynak, bazen de alıcılardır. Mesaj ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir (Demirel, 1994).

Sınıflar öğrenme olayının sistemli olarak yapıldığı ve öğretmenlerin en fazla aktif olarak yer aldıkları mekânlar olarak bütün öğrencilere hitap etmelidir. Sınıftaki bütün öğrencilerin katılmaları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler ile öğretmenler arasında gelişmiş iletişim modellerinin uygulanmaya başlanması ile birlikte kritik düşünme becerilerinin sürdürülüp yerleştirilmesi yaygınlaştırılmalıdır (Cafoğlu, 1996).

Öğretmenler etkili iletişim yöntemlerine ve doyurucu bir anlayışa sahip olmalıdırlar. Çünkü öğretmen ile öğrenci arasında her gün etkili bir iletişim kurulur. Sınıf iletişiminde uygun ve uygun olamayan davranışlarla ilgi sözlü ve sözsüz iletiler ile beden dili sık kullanılır. Etkili sınıf yönetimi ancak etkili sınıf iletişimi ile mümkündür (Köktaş, 2003). Eğitim ve öğretimde iletişimin büyük bir öneme sahip olduğu gerçeği bu konuda araştırma yapılmasını ihtiyacının nedeni olarak görülebilir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek, gerekli durumlarda önerilerde bulunmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin;

a- Sınıf öğretmenleri

b- Öğrenci görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3. İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında;

a- Cinsiyet

b- Aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine göre fark var mıdır?

4. İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında;

a- Cinsiyet

b- Sınıf düzeyi değişkenlerine göre fark var mıdır?

1. 4. Araştırmanın Önemi

Belirlenen öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi için düzenlenmiş ortam olan sınıf, öğrenci ve öğretmenin 180 iş günü sürekli iletişim halinde bulunduğu bir alandır. Öğretmenin belirlenen amaçlara en etkili ve verimli şekilde ulaşabilmesi öğrenci ile olan olumlu iletişimi ile sağlanacaktır. Bu açıdan öğretmenin iletişim becerilerini bilmesi ve bu becerilere sahip olması gerekmektedir.

Bu araştırma ile sınıf içerisinde öğretmenlerin iletişim becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak, görülen eksiklikleri geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içerisinde iletişim becerilerinin değerlendirilmesi ve gerekli durumlarda önerilerde bulunulması, sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin yanısıra rehberlik uzmanlarına ve yöneticilere de ışık tutacaktır.

1. 5. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilecektir.

1. Öğretmen ve öğrenciler, anket maddelerini yanıtlarken içten ve samimi davranmışlardır.
2. Araştırma için seçilen yöntem, bu araştırmanın amacı, konusu ve problemin çözülmesi için uygundur.

1. 6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2007–2008 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesine bağlı devlet okullarındaki 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Elde edilen bilgiler anket formundaki sorular ile sınırlıdır.

1. 7. Tanımlar

İletişim Becerileri: Öğretmenlerin sınıf içerisinde iletişimi sağlamaya dönük kullandıkları beceriler.

Öğretmen: İlköğretim okulu 4. ve 5.Sınıf öğretmenleri.

Öğrenci: İlköğretim okulu 4. ve 5.Sınıf öğrencileri

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, iletişim kavramı, iletişim türleri, iletişim modelleri, iletişim süreci, öğretmen iletişim becerileri ile ilgili gerekli kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalardan ulaşılabilenler özetlenecektir.

2.1. Kuramsal Temeller

İnsanların yaşam boyu yeni davranışlar kazanması eğitim ile olur. Değişik yazarlar tarafından eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Yaygın olarak kabul gören bir tanımda, eğitim, "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak belirtilmektedir (Ertürk, 1982, s. 12). Etkili bir eğitim sonucunda davranış değişikliklerinin kalıcı, izli olması beklenir ki bu durum da etkili bir öğrenme ile sağlanabilir.

2.1.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıradizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf sözü, alışlagelmiş yanlış bir anlamla, öğrencilerle yüzyüze olunan bir yer için kullanılmaktadır. Sınıf sözü gerçekte, belirli özellikleri benzer olan insanların oluşturduğu grup anlamındadır: İşçi sınıfı, zenginler sınıfı gibi. Öğrencilerin oluşturduğu sınıflar da bu tanıma uygundur. Aynı sınıftaki öğrenciler, yaş bilgi düzeyi açılarından benzerdirler. Sınıf bu öğrencilerin oluşturduğu grupların adıdır, bu anlamda kullanılmalıdır. Bu durumda sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesidir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2005, s.6).

Brophy (1988), sınıf yöntemini; öğrencinin bireysel farklılıklarını, sınıfın bir öğrenme çevresi olarak hazırlanmasını, öğretimin planlanması ve yararlı etkinliklerle öğrencinin meşgul olmasını en üst düzeye çıkarmak için yapılan düzenlemeleri, öğretimde grupların yönetilmesi, istenilen davranışın güdülenmesi ve yönlendirilmesi, anlaşmazlıkların çözümü ve öğrencilerin kişisel uyum sorunlarıyla uğraşılması olarak tanımlanmaktadır.

Weber,(1986) ise, sınıf yönetimini genel olarak, öğretmenin öğrencilerini eğitsel amaçlarına yeterli bir biçimde ulaştıracak ve onların öğrenmelerini sağlayacak koşullarını oluşturması, adım adım düzenlemesi ve sıralaması olarak tanımlamaktadır (Weber, 1986, s. 272).

Sınıf yönetiminin bir tanımını da Doyle (1986) şöyle yapmıştır: İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkan ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesine sınıf yönetimi denir.

Sınıf yönetimi öğretimin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması ve yürütülmesi için yapılan etkinlikler (sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, kuralları oluşturma, derslerde dikkati çekebilme ve eğitsel etkinliklerde yer almayı sağlama vb.) dir (Kılbaş, 2003, s. 1).

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sistemli olarak öğrencilere kazandırma sürecidir (Lois, mary, 1970, s.42). Sınıf yönetimi akademik ve özel becerileri düzenleyen pek çok prosedürler içerir. Asserted'e göre sınıf yönetimi, düzeni kurmak demektir. Oysa sınıf yönetiminin amacı yalnız düzeni kurmak değil aynı zamanda öğretimi kolaylaştırmaktır (Long, Frye,Long, 1985, s.4-5).

2.1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Çeşitli araştırmacılar farklı açılardan ve farklı mesleki formasyondan yaklaşarak sınıf yönetiminin boyutlarını çok yönlü olarak ele almaktadırlar.

Evertson (1985)'ın sınıf yönetimi:

- a- Öğretimin yönetimi
- b- Sınıf kuralları ve prosedürlerinin yönetimi
- c- Öğrenci ihtiyaç ve ilgilerinin yönetimi
- ç- Sınıf atmosferinin yönetimi
- d- Öğrenci davranışlarının yönetimi ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarının (problem davranışlar) yönetimidir (Akt: Turanlı, 1995).

Stanfort ve Emmer (1998)' e göre sınıf yönetimi becerisi kabaca dört ana başlık altında toplanmaktadır (Akt: Türnüklü, 2000):

- a-Öğretimin yönetilmesi
- b- Sınıf prosedürü ve rutin işler
- c- Sınıfın fiziksel düzeninin organizasyonu
- d- Öğrenci davranışlarının yönetilmesi

Gilberts ve Lingnugaris-kraft (1997), sınıf yönetimine ait dört temel beceri alanından bahsetmektedir:

- a- Öğrencilerin yönetimini kolaylaştırmak için çevrenin düzenlenmesi
- b- Öğrenci davranışları için standartların belirlenmesi
- c- Sınıfta belirli davranışları artırmak ya da azaltmak için davranış yönetim stratejilerinin uygulanması
- ç- Sınıf yönetim müdahalelerinin etkililiğinin değerlendirilmesi

Yukarıdaki yaklaşımlardan farklı olarak Vernon çeşitli sınıf yönetim yaklaşımlarını da içerecek ve kısmen psikolojinin kavramlarını da kapsayan ve beş alt basamakta tanımlanan bir sınıf yönetim modeli ileri sürmüştür:

- a- Sınıf yönetimi öğrencilerin psikolojik ve öğrenme gereksinimlerini anlamayı içerir
- b- Sınıf yönetimi öğrencilerin gereksinim duyduğu zaman, psikolojik destek sağlamak için öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğini belirler
- c- Sınıf yönetimi öğrencilerin öğrenmeye yönelik davranışları sürdürmelerini sağlamak için sınıfın fiziksel düzeninin ayarlanmasını işaret eder
- ç- Sınıf yönetimi tüm öğrencilerin bir sınıf olarak ve her bir öğrencinin bir birey olarak daha çok öğrenmesini sağlamak için öğretmenin farklı öğretim yöntemleri uygulamasını işaret eder
- d- Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerin istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla kullandıkları çalışma becerilerini ve davranış yönetim yöntemlerini işaret eder (Akt: Türnüklü, 2000).

Başar (1999) ise sınıf yönetim etkinliklerini:

- a- Sınıfın fiziki düzeni
- b Plan program etkinlikleri
- c- Zaman düzeni
- ç-Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi
- d. Davranış düzenlemesi biçiminde sınıflandırmaktadır Bu araştırmada Başar'ın boyutlanması benimsenmiştir. Bu boyutlar aşağıda ele alınmaktadır.

2.1.2.1. Sınıfın Fiziki Düzeni

Sınıf yönetiminin bir boyutunu, fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Homme Etal (1963). Haring and Kuzzelmann (1966)'a göre fiziksel düzenlemeler; faaliyet ve çalışma alanlarını, kayıtları korumayı, kitapların ve araç-gereçlerin düzenlenmesini, sandalye ve sıraların yerleşimini içerir (Haring, Phillips, 1972, s.57).

Özyürek (2001, 97)' e göre fiziksel ortamda en azından şu beş özellik olmalıdır:

1. Fiziksel mekân rahat ve yeterince büyük olmalı.
2. Öğrencide öğretim etkinliğine katılma isteği yaratmalı.
3. Öğrencide çoklu öğrenme fırsatlarına zemin hazırlamalı.
4. Öğretmenlerin beklentilerini aktarmalı ve
5. Öğrencilerin başardıklarını yeni örnekler üzerinde tekrarlayarak kazanımların sürekliliğini artırmalıdır.”

Öğretmen sınıf içinde fiziksel çevre boyutunda şu noktalara dikkat edebilir:

1. Öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren kanıtların olup olmadığı,
2. Okuma köşeleri, bilim köşeleri, sınıf kitaplığı, sanat köşesi gibi düzenlemelerin ne ölçüde güdüleyici bir nitelik taşıdığı,
3. Yurttaşlık eğitimin belirtilen olarak kişisel ve okul eşyalarına ilgi ve özenin hangi ölçüde gösterildiği,
4. İyi düzenlenmiş ışıklandırma ve havalandırma, istenilen atmosferin oluşmasına katkıda bulunup, bulunmadığı,
5. Öğrenci sıra ve masaları öğrencilerin rahat kullanabileceği nitelikte ve etkinliklere uygun olarak düzenlenmiş olup olmadığı (Aydın, 1986, s.37).

2.1.2.2. Plan-Program Etkinlikleri

Yeni bir öğretim yılına yeni amaçlarla başlarken ulaştığımız başarıları saptamak ve görüşlerimizi yeniden düzenlemek amacıyla önce plan yaparız (Açıkgöz, 1994,s.59). Değişik yazarlar tarafından planın birçok tanımı yapılmıştır.;Dressler'e göre; planlar, birşeyleri yapmak için önceden kesin ve açık olarak belirtilen metodlardır.Planlar, genellikle bir dersin faaliyetini, amaçlarını belirtir. Bir planda ne yapılacağı, nasıl yapılacağı anlatılmalıdır. Bir öğretmen olarak

günlük planlar, aylık planlar, yıllık planlar ve ders planları yapmalıdır (Hildebrand, 1990.S.59).

Anderson'a göre planlama, "Bazı amaçlara ulaşmak için gelecekte uygulanacak bir dizi kararları hazırlamaktan oluşan bir süreçtir".Yazar bu sürecin içerdiği temel öğeleri de şöyle sıralamaktadır.

1. Planlama geleceğe yönelik bir çalışmadır.
2. Planlama daha çok eylem üzerinde duran bir uygulamadır.
3. Hedef alınan bir amaç olduğuna göre, planlama tartışılmış bir çaba ister.
4. Planlama birbirine bağlı bir dizi kararları birlikte getirir.
5. Planlama sınırlı kaynakların çeşitli programlar arasında dengeli bölünüşünü, yani maliyetleri dikkate almak zorundadır (Adem, 1977, s.6-7).

Dersin planlanması konusunda çalışma yapılmazsa sınıf içi etkinlikler sıkıcı hale gelebilir. Plan yapılırken sıra, süreklilik ve bütünlük gibi ilkelere dikkat edilmelidir (Akdoğan,2003,s.46).

2.1.2.3. Zamanın Yönetimi

Zaman, arka arkaya dizilmiş olayların ve olguların algılanmasıdır. Zaman olayları ölçebildiğimiz bir süreçtir. Zamanın yönetimi, olayların ve olguların kontrol edildiği bir etkinliktir. Zamanı yönetmek demek, günümüzün yoğunluğunu, hayati önleme haiz öncelikler arasında hedefler belirleme ve onları sonuçlandırmak için yöneltme yeteneğidir(Açıkalın, 1994, ss. 114-116).

Öğretmenin iyi öğretim yapabilmesi ve iyi bir yönetici olabilmesi için zamanı iyi kullanması gerekir. Çünkü zaman değerli bir kaynaktır. Bu kaynakların idare edilmesi gerekir. Eğer hepimiz diğer fonksiyonları geciktirilmeden yapacaksak yönetimde bu zamanı dikkatli bir şekilde kullanmalıyız (Hildebrand, 1990, s.52).Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanması, sıkıcılığının önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldaki ayrılımlarının önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir(Başar,2005,s. 7).

2.1.2.4. Davranış Düzenlemesi

Davranış, bir çevreye ilişkin uyarıya organizmanın her zamanki cevabıdır (Eren,1984,s.158).

Sınıf yönetiminin bir başka boyutu da davranıştır, öğretmen ve öğrenciler yetişen neslin şekillenmesi için bir araya getirilirler.Öğretmen, öğrencilerine bilgi vermenin yanı sıra, onlara istendik davranışlar kazandırır. Öğrencilerine bu istendik davranışları kazandırabilmeleri için örnek davranış göstermeleri gerekir. Çünkü, öğretmen bilgi kaynağıdır. Öğrenci ile iletişimi sağlarken davranışlarına dikkat etmesi gerekir (Hargeaves ve Woods, 1984, s.22).

Ünal ve Ada (2000, 160) ya göre “deneyimli deneyimsiz tüm öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları en büyük sorun öğrenci davranışlarını yönetmektir.”

Etkili bir sınıf yöneticisinin aşağıdaki davranışları göstermesi gerekir

1. Etkili bir yönetici ilk etapta soru sorabilmeli, öğrencileri yönlendirebilmelidir.
2. Disiplin odağı göreve yönelik olmalıdır.
3. İyi yöneticiler öğrencileri eleştirmek yerine onlara yol göstermelidirler.
4. Öğretmen hazırlıklı iken otoritesini sağlar. Hazırlıksızken hem otoritesini kaybeder hem de davranış problemlerini davet eder.
5. Etkili sınıf yöneticileri sınıfta olup biten her şeyi anlama yetisine sahip olmalıdırlar.
6. Etkili sınıf yöneticileri sınıfın desteğini de sağlayabilmelidir(Tanner, 1978, s.68).

Kounin, öğretmenlerin başarılı olabilmesi için bazı ilkeler ileri sürmüştür. Bu ilkeler şunlardır:

1. Öğrencinin bir davranışı nedeni ile uyarılması, diğer öğrencileri de etkiler. Netliğin bütün öğrencilerin, kararlılığın ise kötü davranışları gösteren öğrencilerin davranışlarını düzelttiği, kaba uyarıların ise hiçbir davranışı düzeltmediği sonucuna ulaşmıştır
2. Sınıfları etkilice yöneten öğretmenlerin bir özelliği. olabilecekleri önceden görmeleri ve problemleri başlamadan önlemeleridir

3. Öğrencilere, sınıfta olan bitenlerden haberdar olduğunu gösterin. Her zaman olmasa bile bazı durumlarda bir davranışın farkında değilmiş gibi davranmak onun kaybolmasına yol açabilir.
4. Aynı anda birden fazla durumla bahsedebilmeliyiz.
5. Sınıf etkinliklerinde akıcılık ve denge sağlamalıyız.
6. Bir öğrenci ile ilgileniyor olsak bile bütün sınıfı derse katmaya çalışmalıyız.
7. Öğretim yöntemlerine çeşitlilik getirmeliyiz ve canlı tutmalıyız aksi halde öğrenciler uyuklar ve hayal kurar.
8. Öğrenci davranışını eleştirirken sinir krizine tutulmamalıyız. Açık ve net olmalı, o davranışı ortadan kaldıracak bir öneride bulunmalıyız.

Yukarıda anılan ilkelere uygun davranan öğretmenlerin daha başarılı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Açıkgöz Ün, 1996, s. 118-119).

2.1.2.5. Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi

Eğitim bir etkileşim sürecidir. Etkileşim aracı ise iletişimdir. Bu yüzden okulda iletişim süreci eğitim için temel gereklilik olmaktadır (Başaran, 1988.S.353).

Sınıf, toplumsal bir çevre olarak ele alındığında, bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi insan ilişkilerinin önemi yadsınamaz. Öğrenci, yakınlık duyduğu, kendisine değer veren ve dostça davranan bir öğretmenin sınıfında olduğunda, kendini çok daha rahat hissedecektir, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan karşılıklı güven ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artacak, disiplin sorunları azalacak ve eğitimsel amaçlara ulaşma düzeyi yükselecektir (Açıkgöz Ün, 1992 ,s.9).

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurma ve olumlu sınıf yaratma becerisine bağlıdır (Erden, 1996, s.243).

2.1.3. İletişim Kavramı

Yakın zamanlara kadar, dilimize Fransızca'dan ve Fransızca söylenişi ile geçen iletişim (communication) sözcüğü ile birlikte ve aynı anlamı karşılamak için haberleşme kavramı kullanılıyordu. Günümüzde kullanımı yaygınlaşan iletişim sözcüğü ise haberleşmeyi de içeren daha geniş kapsamlı bir ileti

alışverişi anlayışını yansıtmaktadır. Communication'ın kökeninde yine Latince'deki communis kavramı bulunmaktadır. Bir çok kişi ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamlarındaki bu kavramdan hareketle iletişim sözcüğünün özünde, yalın bir ileti alışverişinden çok, toplumsal nitelikli bir etkileşimi ve paylaşımı içerdiğini söyleyebiliriz (Altıntaş ve Çamur,2001,s.1).

İletişim sözcüğü XV. Yüzyıldan sonra bir bilgiyi çoğunluğa, topluluğa yayma anlamında kullanılmıştır. XX. Yüzyılda iletişim araçlarıyla toplumsal ilişkiyi sağlayan araçların eriştiği gelişim düzeyi ve insanlararası iletişimin kazandığı önem, bu sözcüğün doğa ve insan bilimlerinde yer almasına yol açmıştır.

Günümüzde “haberleşme” sözcüğü de iletişim sözcüğü kadar yaygın olarak kullanılmaktadır. Haber bir davranış, durum, olay ve olguya ilişkin bilgi olup, “haber vermek” bu bilgiyi aktarma, duyurma, yayma eylemidir. Bu bilgilerin alınması ve toplanması eylemine de “haber almak” denir. Bu nedenle kimi durumlarda “istihbarat” sözcüğünün karşılığı olarak “haber alma” kullanılmaktadır (Köknel, 1997,s. 34).

İletişimin kelime anlamı “ortak kılmak”tır. Geniş anlamda iletişim, istenen sonuçları başarmak ve davranışları etkilemek amacıyla insanlar arasında sözlü ya da sözlü olmayan diğer araçlarla anlayış sağlamadır (Kavruk ve Tan, 2001, s.1).

Eğitim Terimleri Sözlüğü (1981, s.82.)'nde iletişim "bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol ve baş hareketleri, konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi" olarak tanımlanmaktadır.

İletişim, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerini algılama yeteneklerini etkiledikleri dinamik bir süreçtir (Ergun ve Polatoğlu, 1988, s. 198).

İletişim sözcüğüne birbirinden farklı anlamlar yüklenmiştir. İletişim, bazıları için yönetmenin yazılı halidir; bazıları içinse açık ve anlaşılır bir şekilde konuşma alışkanlığı, iyi bir dinleyici olmak ya da beden dilinin farkında olmaktır (Burwash; 1998, s.56).

İletişim "bireyler, kümeler, toplumlar arasında, söz, yazı, görüntü, el, kol, baş hareketleri vb. simgeler aracılığıyla düşünce, dilek ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim sürecidir" (Ozankaya, 1991. s.467). İletişim "duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır" (Baltaş ve Baltaş,2005,s.19).

Çetinkanat (1994,s.96) ise iletişimi, "kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, fikir, tutum, duygu ve becerilerin, anlamlarının ortak kılınması, paylaşılması için gerçekleşen etkileşim süreci" olarak açıklar.

Aydın(1994,s.149)' a göre iletişim "duyguların, düşüncelerin, eminlerin, olayların, sorunların ve açıklamaların kişi ya da gruplara iletilme sürecidir. Bir başka tanıma göre de İletişim, enerjinin anlam ve duyguya dönüşmesidir. (Açıkalın, , 1994, s.38).

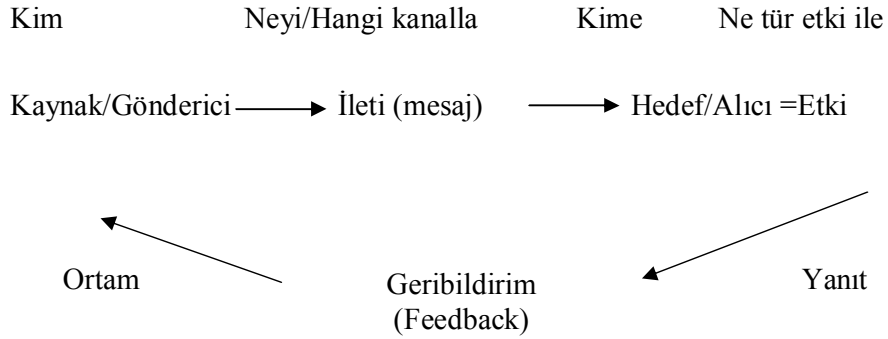
İletişim sadece konuşmak değildir. İletişim aynı zamanda; neyi, ne zaman, nerede, nasıl söyleyeceği konusunda doğru karar vermek, yalın ve akıcı bir anlatım kullanmak, dikkatli bir şekilde karşımızdaki kişinin söylediklerimizi anlayıp anlamadığını kontrol etmektir (Yavuzer; 1997, s. 12).

İletişimde temel felsefe duygu ve düşüncelerin karşılık olarak aktarılmasıdır. Kişiler arası iletişim, insanların birbirlerini anlamalarını ve birbirlerini yanıtlama çabalarını içeren etkileşim sürecidir. Yönetişel iletişim ise gönderdiği anlamla işgörenlerini etkilemesini, işgörenlerin de üstünü yanıtlamasını içeren bir etkileşim sürecidir (Başaran,1996,s.63).

İletişim kavramı o denli değişik alanlarda kullanılmakta olduğundan, birbirinden çok ayrı anlamlar yüklenebilmededir. Yazılı kaynakların taranması yöntemiyle yapılan bir araştırmada sözcüğün 4560 kullanımı derlenmiştir. (Zıllıoğlu, 1993, s.4).

2.1.4. İletişim Süreci ve Öğeleri

Bir iletişim kaynağından çıkan mesajların semboller ve kanallar yoluyla, bir diğer iletişim merkezine, yani alıcıya (hedefe) aktarılması işine iletişim süreci denir (Özkalp ve diğerleri;1987, s.196).



Şekil I. İletişimin Öğeleri (Bal, 2004,s. 13)

İletişim süreci kaynak ve alıcı arasında işleyen, bir süreçtir. İletişim mesajları anlamlandırma süreci olduğuna göre, bu sürecin ve kullanılan dilin, bireyler arasında kurallara uygun işlemesi gerekir (Aydın, 1994:149).

Çetinkanat (1996, s.2), iletişim sürecini mesajı verenin ya da kaynağın bir fikri yada algıyı zihinde canlandırmasıyla başlatır. Kaynak bir birey, bir-insan grubu yada bir kurum olabilir. Diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgular mesajı oluşturur. İletişim sürecinde ikinci aşama, mesajın kod haline dönüştürülmesidir.

2.1.4.1. Kaynak (Gönderici)

İletişim süreci içerisindeki kişilerden, iletişimi başlatan kişiye kaynak denir. Kaynak, herhangi bir durumda diğer insanlara düşünce ve duygularını aktarma girişiminde bulunan kişidir (Altıntaş ve Çamur,2001,s.10). Sınıfta bu görevi üstlenen kişi öğretmendir (Ergin,1998,s.s.51)

İletişimde başarıya ulaşılması için kaynağın bazı özellikler taşıması gerekmektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

-Kaynağın saygınlığı (uzmanlığı) ve güvenilirliği inanılabilirliğini artıracaktır.

-Kaynağın etkileme amacı olmadığı düşünüldüğünde alıcının fikrini savunulan görüş yönünde değiştirme ihtimali artacaktır.

-İletişim kaynağının sevilen, hoş biri olması alıcının etkilenme oranını artıracaktır.

-Araştırmalara göre, zamanla aktarılan bilgiler kaynağın kişisel özelliklerinden ayrılmakta yani kaynak unutulmakta, ama bilgiler hatırlanmaktadır. Bu noktadan hareketle, kaynağın etkisinin geçici olduğu düşünülse de; kaynağın taşıdığı önem unutulmamalıdır (Kağıtcıbaşı,1996, s.168- 174).

2.1.4.2 Mesaj (İleti)

Bir yaşantıya ait duygu ve düşüncenin kodlanarak sözlü, sözsüz veya yazılı bir anlatımla alıcı kişiye ulaşmasını sağlayan sembollere mesaj denir. (Altıntaş ve Çamur,2001,s.12).İletişimin amacı, iletişim birimleri arasında bilgi, haber alışverişini sağlamaktır. Kaynakla alıcı arasında bu bilgi, haber alışverişi iletiyle(mesaj) (message) gerçekleşir(Köknel, 1997, s. 41).

İletişimin gerçekleşebilmesi için mesajın anlamını yitirmeden karşıdaki kişiye ulaşması gerekir. Mesajın içeriği açık, net ve kesin olmalıdır (Başaran,1993,s.65).

Nelson ve Quick'e (1995, s.235) göre; mesajların, iki temel yönü vardır. Birincisi; mesajın içerik yönüdür. Mesajın içeriği mesaj göndermek için seçilen kelimelerde, fikirlerde, sembollerde ve kavramlarda saklıdır. Duygusal yön ya da mesajın etkisi ise yoğunluk, şiddet, güç, tavır ve bazen iletişimcilerin el kol hareketlerinde saklıdır. Mesajın bu yönü, içerik yönüne neşe, öfke, korku ve acı gibi duygusal ifadeleri ekleyerek mesajı zenginleştirir, daha açık ve anlaşılır hale getirir.

Mesaj alıcıya ait ne kadar çok duyu organına ulaşırsa, anlatım o ölçüde başarılı olur. Bu sebeple görme, işitme, dokunma ve hatta koku ile ilgili faktörlerin iletişimde yer alması mesajın gücünü artırır. Böylece mesajı alacak kişideki bütün alıcıya ulaşma ve onları besleme imkanı oluşur (Baltaş ve Baltaş,2005,s.29).

2.1.4.3. Kanal

İletişimin gerçekleşmesi mesajın gönderilmesine ve alıcılar tarafından alınmasına bağlıdır (Gürgen, 1997, s.19). Kanal, göndericiden yola çıkan mesajın hedefe ulaşmasını sağlayan ileticidir (Dökmen;1999, s.321).

Kanal, alıcı ve kaynak arasındaki bağıdır. İnsanların beş duyum organı, beyine giden haberleşme kanallarıdır. Bunlardan görme ve işitme diğerlerinin üstünde bir yere sahiptir (Eren; 1984, s.282).

İletişimin başarılı ya da başarısız olmasında iletişim araçlarının önemli bir işlevi vardır. Bir mesaj yazılı, sözlü, jest ve mimikler ile iletebileceği gibi basılı veya görsel iletişim araçları yolu ile de gönderilebilir (Gökçe,1993,s.39).

İnsanlararası iletişimde her duyu organına uygun bir kanal vardır. Sesli iletişimde işitme; mimik ve jestlerle yapılan sözsüz iletişimde görme, kanal işlevi yapar. Sesli iletişimde işitme, ses dalgaları, alıcının kulağı, işitme siniri ve merkezi; görme kanalında ise, kaynaktan çıkan mimik ya da jestin yarattığı ışık dalgaları, alıcının gözü, görme siniri ve merkezi yer alır (Köknel,1997,s. 46).

Dokunma, koku ve tad kanallarıyla da iletişim olabilir. Kanal sayısı arttıkça iletişimin etkinliği de artar. Yüz yüze iletişimde aynı anda görmeve işitme kanalları kullanılarak iletişimin etkinliği artırılır (Köknel,1997,s. 46).

2.1.4.4. Alıcı

İletişim sürecinin son aşaması alıcıdır (Sabancı ve Tüz, 2001, s.68). İletişim sürecinde alıcı konumunda olan kişi çok önemlidir. Kaynağın kodlandığı anlamı, alıp çözecek ve değerlendirecek kişi alıcıdır (Altıntaş ve Çamur,2001,s.11).

İletişimde amaç istenen bir tepkinin yaratılması olduğuna göre bu tepkinin “kimden” alınacağı sorusu büyük önem kazanmaktadır. İletişim sürecinde istenen tepkiyi vermesi beklenenler, süreçte ”alıcı” rolünü istenenlerdir. Mesajı veren öğretmense istenen tepkiyi vermesi beklenen öğrencidir; mesajı veren öğrenciyse istenen tepkiyi vermesi beklenen öğretmendir(Ergin,1998,s.195).

Alıcının iletişim becerileri de göndericinin iletişim becerileri gibi iletişim sürecinin sağlıklı işlemesi ve göndericinin amacına ulaşabilmesi açısından önemlidir. Eğer alıcının dinleme, okuma ve düşünme becerisi mesaja göre yetersiz ise kaynağın gönderdiği mesajın anlamlandırılması eksik kalacaktır (Gürgen, 1997, s.22).

2.1.4.5. Dönüt (Geribildirim)

Feed back kavramını dilimize şöyle çevirebiliriz; alıcıdan kaynağa gönderilen (iletilen), gerideki bir merkezden beslenen pozitif ya da negatif tepki. Bu kavram “geriye dönen besleyici tepki” diye de çevrilmektedir (Evliyaoğlu,1987,s. 135).

Çok yönlü bir süreç olan iletişimin devamını etkileyen önemli bir başka özellik, alıcının mesajı çözüp değerlendirmesinden sonra yeni bir mesaj kodlaması ve geri bildirim (feed back) yapmasıdır.Geri bildirim içinde, iletişim konusunda daha önce anlatılmış olan olumlu özelliklerin olması mesajın anlaşılmasına ve iletişimin gelişmesine imkan tanır(Baltaş ve Baltaş,2005,s.31).

Paknadel (1995,s.96)’ e göre iletişim sürecinin tanımlanabilmesi için, hedefin ya da alıcının mesajı aldığına ilişkin bir yanıt vermesi, kaynağın mesajının ulaşp ulaşmadığına ya da mesajının iletmek istediği gibi anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin bir dönüt(feed-back) alması gerekmektedir. Dönüt olmadığı sürece iletişim sürecinin tamamlanması olanaksızdır

Geribildirim, olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Olumlu geribildirim, göndericiye iletişimin amacının gerçekleştirildiğini, olumsuz ise gerçekleştirilmediğini bildirir. Alıcının olumsuz geribildirimde bulunması durumunda

göndericinin planladığı sonucu elde edebilmesi için değerlendirme yaparak mesajını tekrar kodlaması ve iletmesi gerekir (Gürgen, 1997, s.24).

Özetle, geri bildirim, kaşınızdakilere yaptığınız veya söylediğiniz bir şey hakkında ne hissettiğinizi söyleme sürecidir. Yöneticilerin düzenli olarak karşılarındaki kişilere geri bildirim verme durumunda bulundukları düşünülürse geri bildirim verme yöneticiler için vazgeçilemez bir beceridir. Bu açıdan, yöneticiler verecekleri geri bildirimin anlaşılabilir, kabul edilebilir ve inandırıcı olmasına özen göstermelidirler (Schermerhorn, 1996, s.211).

Schermerhorn (1996, s.211) yapıcı bir geri bildirim için şunları önermektedir:

1. Geri bildirim alıcı ile gönderici arasındaki güvene bağlı olarak gerçek duygularla dolaysız yollardan verilmelidir.
2. Geri bildirim iyi, açık ve tercih edilir güncel örnekler kullanılarak genel olmak yerine daha özel olmalıdır.
3. Geri bildirim alıcının hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak gerektiği zaman kullanılmalıdır.
4. Geri bildirimin başkaları tarafından desteklenip desteklenmediği, başka bir deyişle geçerliği kontrol edilmelidir.
5. Geri bildirim alıcıya göre sınırlandırılmalıdır.
6. Geri bildirim alıcının hazır olmadığı zamanda ve algılayamayacağı şekilde değil kısa ve öz bir şekilde verilmelidir.

Sınıf ortamındaki öğretmen ve öğrenciler sürekli olarak mesaj alışverişinde bulunurlar. Hemen belirtmek gerekir ki, öğretmenin gönderdiği mesajlara karşılık olarak öğrencilerin verdiği tepkiler gibi, öğrencinin gönderdiği mesajlara karşılık olarak öğretmenin verdiği tepkiler de dönüt olabilmektedir (Ergin,1998,s.207).

2.1.4.6. Ortam (Çevre)

Ortam, iletişimin sağlandığı, iletişim öğelerini barındıran doğal, toplumsal, kültürel koşulların tümüdür. Ortam, zaman ve mekan birlikte ifade eder (Bal,2004,s. 16).

2.1.4.7. Gürültü

Gürültü, haberleşmenin doğruluğunu veya güvenirliliğini azaltan herhangi bir unsurdur(Eren,1984,s.283). Kaynak birimin gönderdiği mesajla hedef birimin aldığı mesaj arasında fark varsa bu farka “gürültü” adı verilir (Cüceloğlu,2000,s.74) Gürgen (1997,s.25)’ e göre gürültü kanaldan, alıcıdan, göndericiden ya da mesajın kendisinden kaynaklanabilmektedir

İletişim modelinde, gürültü kaynağı sadece kanaldaymış gibi gösteriliyor, aslında gürültü kaynağı hem kanalda hem de hedef biriminde yer alır (Cüceloğlu,2000,s.74). İyi aydınlatılmayan bir odada konuşan iki kişi birbirlerinin jest ve mimiklerini kolayca görebildiklerinden, fiziksel gürültü içeren bir görme kanalı yoluyla iletişim kurmak zorunda kalırlar. Karşılıklı konuşma sırasında dışardan bir kişinin yersiz ve zamansız araya girmesi de görme ve işitme kanalında toplumsal bir gürültü yaratır (Köknel, 1997,s. 47).

Gürültü gibi ilgi ve dikkat dağıtıcı şeyler iletişim süreci üzerinde her zaman kötü bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, gürültünün alıcının duygu, düşünce ve davranışlarını da içeren ve iletişimi bozan şeyler olduğu söylenebilir. Makine vızıltıları, çalışanların birbirleriyle olan telefon konuşmaları veya yüksek sesli müzik, örgütlerde ortaya çıkan gürültülere örnek olarak verilebilir. Ancak, gürültü her zaman işitsel engeller şeklinde olmayabilir. Bazen iş stresi, korku, kararsızlık veya taraf tutma şeklinde de ortaya çıkabilmektedir (Dubrin, 2005, s.174).

2.1.5. İletişim Sürecinin İşleyişi

İletişim sürecinin işleyişi, iletişim yönüne göre mesajın tek yönlü gönderimi, çift yönlü gönderimi ve üç yönlü gönderimi olmak üzere üç şekilde olmaktadır (Bursalıoğlu, 1979, s. 148).

İletişim sürecinin tek yönlü işleyişi, bir kaynak -bir alıcı yada bir kaynak - çok alıcı şeklinde olabilir. Tek yönlü iletişim, tek başına kullanıldığı sürece etkisiz ve yetersiz kalmaktadır.

Çift yönlü iletişim, gönderici ve alıcının rollerini değiştirmekte, birinin diğerinin yerine geçmesini sağlamaktadır. Bu rol değişiminden amaç, elde edilen ya da ortaya çıkan sonuçların göndericinin mesajıyla uygunluğunu sağlamaktır. "İletişim yukarıdan aşağı olduğu kadar, aşağıdan yukarıda da işleyecek biçimde çift yollu düzenlemelidir. Çift yolu iletişimde yukarı giden haberler, aşağıya gelenlerden farklıdır. Birincisi öneri ve açıklamaları, ikincisi ise emirleri ve yönergeleri kapsar' (Bursalıoğlu,1979,s.148).

2.1.6. İletişim Türleri

Dökmen' in (1999; s.21) aktardığına göre ise iletişim türleri kişi içi iletişim, kişilerarası iletişim, kitle iletişimi ve örgüt içi iletişim şeklinde incelenebilir. Bu sınıflamaya göre iletişim türleri aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.6.1. Kişi İçi İletişim:

Bir insanın düşünmesini, duygulanmasını, kişisel ihtiyaçlarının farkına varmasını, iç gözlem yapmasını, rüya görerek kendi içinden mesaj almasını ya da kendisine sorular sorarak bunlara cevaplar üretmesini bir iç iletişim sayabiliriz' (Dökmen; 2002, s. 21). Karşılıklı iki insan arasındaki iletişim, tek insanın içinde de gerçekleşmektedir. İnsanlar kendi içlerinde bir takım mesajlar üreterek ve bunları yorumlayarak kişi içi iletişimde bulunurlar. (Altıntaş ve Çamur,2001,s.32).

2.1.6.2. Kişiler Arası İletişim

Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimlere kişilerarası iletişim adı verilir (Dökmen;1999, s.23).

İletişimin kişiler arası iletişim sayılabilmesi için ölçütler;

- 1- Kişiler arası iletişime katılanlar, belli bir yakınlık içinde yüz yüze olmalıdır.
- 2- Katılımcılar arasında tek yönlü değil, karşılıklı mesaj alışverişi olmalıdır.

3- Söz konusu mesajlar sözlü ve sözsüz olmalıdır. (Altıntaş ve Çamur,2001,s.33).

Örgütlerde kişiler arası iletişim genel olarak, sözlü, sözsüz ve yazılı olmak üzere üç biçimde gerçekleşmektedir (Gürgen, 1997, s.82; Moorhead ve Griffin, 1989, s.584).

2.1.6.2.1. Sözlü İletişim

Genel olarak en etkili iletişim biçimi sözlü ve yüz yüze olan iletişim biçimidir. Bunun nedeni, alıcının yalnızca duymakla kalmayıp, göndericinin duygu ve niyetini açıklayan el ve yüz hareketlerini de kullanmasıdır(Can,1992,s.243)

Sözlü iletişimde her bireyin kullandığı dil o kişinin yaşantı ve deneyimlerine bağlı olarak kişiye özgü bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle kullanılan dilin bazen öznel kaldığı ve gerçeklerin yanlış algılanmasına neden olabildiği söylenebilir. Yanlış algılamalara neden olan değer yargılamaları da iletişimi güçleştirmekte ve çatışmalara neden olabilmektedir (Gürgen, 1997, s.83).

Sözlü iletişimin etkili olabilmesi için kaynağın şu becerilere sahip olması gerekir(Güney,2000,s.354):

1. İyi söyleyişi
2. Kelime zenginliği
3. İyi cümle kurma
4. Uyumlu söz dizini
5. Gerekli ve uygun sözcüklerin seçilmesi.

Sözlü iletişimin ana hatlarını şöyle sıralayabiliriz(Silliars,1995, s.80):

1. İletilecek fikir veya bilgiyi tanımlayınız.
2. Etkileşimden beklenen neticeyi tanımlayınız.
3. Fikrinizi dinleyicinin anlayabileceği bir dile dökünüz.
4. Dinleyicinin tepkisini gözlemleyiniz.

5. Kişisel kaygı ve endişelerinizi bir yana bırakınız.
6. Diğer kişiyi dikkatle dinleyiniz.
7. Sözsüz iletişimin faktörlerini kullanın ve gözlemleyiniz.

2.1.6.2.2. Sözsüz İletişim

Sözel iletişim insanoğlunun üzerinde en çok çalıştığı etkinliklerden birisidir. İlkokuldan üniversiteye kadar her okul düzeyinde öğrencilerden konuşma ve yazı dilinin yapılarını öğrenmeleri istenir. Sözle dile egemen olmadıkça gerçek anlamda eğitilmiş sayılmazlar. Öte yandan, sözsüz iletişim ise insanoğlunun üzerinde çok az durduğu bir etkinlik olagelmıştır(Ergin,1998,s.170)

Sözcükler kendi başlarına bir anlam taşımazlar, sözcüklerin anlamı nasıl bir yüz ifadesiyle hangi ortamda, hangi iletiye tepki olarak nasıl bir ses tonuyla söylendiğine bağlı olarak değişir(Karip, 1999, s. 77).

Sözsüz iletişim iki insan arasındaki mesafe ile başlar, duruş, oturuş, giyim, kuşam, yüz ve bedenin biçimi, selam, mimik, jest, hareket gibi değişik birçok öğeden oluşan geniş bir yelpaze içinde sürdürülür. Sözsüz iletişimde insanın içinde bulunduğu alan; bu alan içinde yapılan hareketler baş, el kol hareketlerinin oluşturduğu jestler; yüzün değişik ifadeleri, yani mimikler rol oynar. Kısaca sözsüz iletişimde ileti hareketlerden oluşur. Bu hareketlerin bir bölümü içgüdülerden, dürtülerden güdülerden kaynaklanır. Bir bölümü öğrenilir ve taklit edilir(Köknel, 1997,s. 52).

İletişimin önemli bir bölümünü sözsüz iletişim oluşturur. Sosyal psikologların yaptıkları araştırmalara göre, ortalama bir iletişimde, sözcüklerin önemi %10, ses tonunun önemi %30, beden dilinin önemi ise %60 olarak bulunmuştur(Altıntaş ve Çamur,2001,s.39).

Sözlü iletişiminden çok daha etkileyici olabilen kısa sürede sonuç getiren, göz teması, el-kol-yüz hareketleri (gülümseme, başla onama-onamama, göz kırpma) yürüyüş biçimi, öğrenciye yaklaşma, dokunma şekilleriyle de iletişim kurulmalıdır. Her öğrenciyle göz ilişkisinin kurulması, beklentilerin anlatımında gizli ve en hızlı eylemdir (Başar, 1996, s.68).

Sözsüz iletişimin özellikleri şunlardır(Ergin ve Birol, 2005, s. 136).

1. Duyguları etkin olarak aktarmak,
2. İletişim eyleminin yokluğunu olanaksız kılma,
3. İnsanlar arasındaki ilişkileri tanımlama ve belirleme,
4. Sözel içerik hakkında bilgi verme.

Sözsüz iletişimde kullanılan temel davranış biçimleri şunlardır(Silliars(1995), Özer(1998), Ergin ve Birol,(2005):

1. Baş hareketleri,
2. Yüz ifadeleri
3. Dokunma,
4. Kol ve bacak hareketleri,
5. Giyim ve görünüm,
6. Vücut duruş biçimi,
7. Hareketler, mimikler ve jestler,
8. Göz teması,
9. Ses,
10. Odanın (sınıfın) düzenleme biçimi,
11. Karşımızdaki kişi ile aramızdaki mesafe,
12. Oturuş düzeni/biçimi.

Etkili ve etkisiz sözsüz davranış özelliklerini tablodaki gibi gruplanabilir.

Tablo1 : Dinleme Becerisinde Etkili Ve Sözsüz Davranışlar

Etkili Sözsüz Mesajlar	Etkisiz Sözsüz Mesajlar
Etkili göz teması kurmak	Doğrudan veya boş bakmak
Konuşan kişiye dönük ve eğik olmak	Gözleri sık sık kaçırmak
Rahat ve açık bir beden pozisyonu almak	Sorgulama, şüphe içeren bir biçimde bakmak
Sessizliğe izin vermek	Arkaya ya da yan dönerek dinlemek
Bedensel yakınlık oluşturmak	Kolları kavuşturmak
Jest ve mimikleri etkili kullanmak	Jest ve mimikleri çok sık ya da çok seyrek kullanmak
Karşıdaki kişiyle fiziksel olarak eşit düzeyde durmak	Hareket halinde olmak
Sesi etkili kullanmak	Herhangi bir nesne ile oynamak
Bedensel temasta bulunmak	Konuşan kişiden daha daha yüksekte durmak
Uygun anlarda gülümsemek	Hiçbir bedensel tepki vermemek
Baş hareketlerini etkili kullanmak	Baş hareketlerini çok sık kullanmak

Kaynak: (Cihangir, 2004, s.21).

Öğrencileriyle girdiği iletişimde sözcüklerini daha anlamlı kılmaya çaba gösteren öğretmenin sözsüz iletişimin varlığını çok iyi kavraması ve sözsüz iletişimin büyük gücünden yararlanması zorunluluğu vardır (Ergin, 1998,S.171).

2.1.6.2.3. Yazılı İletişim

Sıradan örgütlerde oldukça fazla yazılı iletişim gerçekleşmektedir. En sık karşılaşılan yazılı iletişim türleri duyurular, raporlar, bilgi isteme formları, dilekçeler, görevlendirmeler ve örgüt içi broşürler olarak sayılabilir (Moorhead ve Griffin, 1989, s.584). Yazılı iletişim, örgütlerde hiyerarşik basamaklar arasında mesajların içeriğinin bozulmasını engellediği için büyük önem taşımaktadır. Ancak, diğer iletişim türlerinde olduğu gibi yazılı iletişimde de dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır. İletilecek yazılı mesajlarda amacın ve alıcının net bir şekilde belirtilmesi, amaca ve alıcıya uygun sözcük ve ifade seçimine özen gösterilmesi, anlatımın öz ve sade olmasına dikkat edilmesi bu noktalardan bazıları olarak sıralanabilir (Gürgeç, 1997, s.95). Örgütlerde kullanılan yazılı iletişim araçlarından bazıları şunlardır (Düşükcan, 2003, s.86-89): Genelgeler, duyurular, belge ve raporlar, örgüt gazeteleri ya da dergileri, broşürler, bültenler, afişler, duyuru panoları, mektuplar ve dilek kutuları.

Güral (2002)'a göre yazılı iletişimde dikkat edilecek hususlar şunlardır:

1. Doğruluk,
2. Kısalık,
3. Açıklık,
4. Planlama,
5. Canlı ve somut yazma,
6. Saygılı olma, (Terzi, 2004, s. 294).

2.1.6.3. Örgüt-İç İletişim

Örgüt; belirli amaçlara ulaşmak için kurulan beşeri ve fiziksel yapılardır. Bir başka tanımla örgüt, örgütsel unsurların, üretici bir ilişki içinde yapılandırılmasıdır. Örgüt; bireylerin amaçlarına ulaşmak için, karşılıklı davranışlarda bulundukları yapısal bir süreçtir. Bu süreci yönetici işletir (Tutar ve Yılmaz, 2003, s. 127).

“Örgütsel iletişim, örgütün işleyişini sağlamak ve hedeflerine ulaştırmak amacıyla, gerek örgütü oluşturan çeşitli bölüm ve ögeler, gerekse örgüt ile çevre arasında girilen devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişine veya bölümler arasında

gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak tanıyan toplumsal bir süreçtir” (Akad ve Budak; 1994, s. 272).

İletişim örgütü bir arada tutan ve örgüt için hayati öneme sahip bir unsurdur. Örgütsel iletişimin önemi ve sağlıklı işlediğinde sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir (Ergeneli ve Eryiğit, 2001:168)

- Yönetime karar almada ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etme imkânı sunar.
- Yöneticilerin aldığı kararların çalışanlar tarafından algılanması ve uygulamaya dönüştürülmesini sağlar.
- Çalışanların örgüte bağlılığını artırarak, müşteri hizmetlerinin iyileşmesini sağlar.
- İş tatmini, motivasyon, örgütsel bağlılık gibi çalışanların davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratarak örgütsel performansı artırır.
- Çalışanların paylaşım duygusunu artırır.
- İş ortamındaki sürtüşme ve baskıları azaltır.
- Örgütsel faaliyetlerin istikrar ve iş birliği içinde gerçekleşmesine katkıda bulunur.
- Örgütsel değişime karşı güven oluşturur ve değişim sürecini hızlandırır.
- Daha az hata yapılmasına ve sonuçta giderlerin azalmasına imkân tanır.
- Karlılığı ve etkinliği artırır.

2.1.6.4. Kitle İletişimi:

Birtakım bilgi veya sembollerin, birtakım hedefler tarafından üretilmesi, geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması sürecine ‘kitle iletişimi’ adı verilir. Basılı her türlü yayın kitle iletişim aracı sayılabilir (Dökmen; 1999, s. 38- 39).

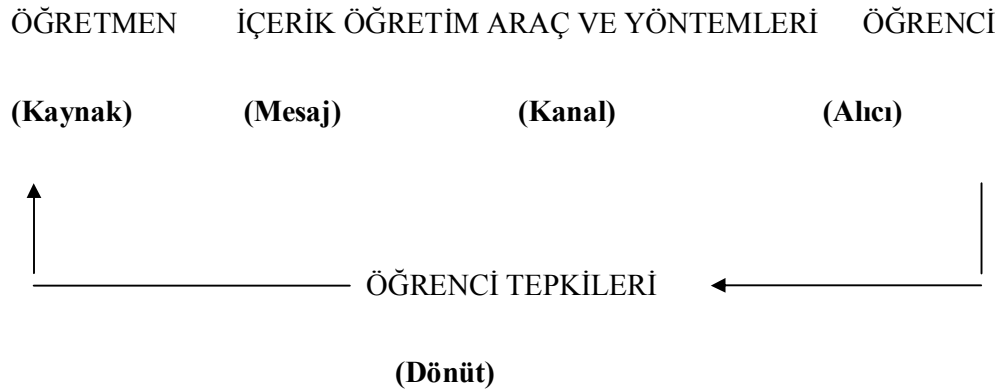
2.1.7. Sınıf Ortamında İletişim Süreci ve İşleyişi

Sınıf öğretim amaçlarının gerçekleşebilmesi için düzenlenmiş bir ortamdır. Bu amaçların gerçekleşebilmesi ise okuldaki bireyler arasında oluşan iletişimin niteliğine

bağlı olarak gerçekleşir. İletişim olumlu yönde gerçekleşirse amaçların gerçekleşme imkanı o kadar fazla olur(Ünal ve Ada,1999,s. 106). Sınıf içinde iyi bir yapı, öğrenciler ve gruplar arasındaki iletişimin iyi olması ile kurulabilir. İyi bir yapının başarısı büyük ölçüde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında iletişim kanallarının kurulmasına ve bunların sağlıklı işleyişine bağlıdır. Kopuk ya da dağınık görünen ilişkiler sağlıklı iletişim yoluyla belirli bir düzen içine sokulabilir. Bu niteliği ile iletişim, sınıfı birbirine bağlayan bir unsur olarak görülebilir(Akdoğan,2003,s. 81).

Eğitim ve öğretimin temeli, öğretmen-öğrenci ilişkilerine dayanır. Bu ilişkiler normal olmadıkça amaç, konu çevre ve diğer öğretim öğeleri ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, sağlıklı bir eğitim ve öğretim olamaz. (Binbaşıoğlu, 1994, s.230)

İletişim süreci ile sınıf içindeki öğretme-öğrenme süreci aşağıdaki biçimde benzerlik göstermektedir



Şekil 2. Öğretme-öğrenme süreci ile iletişim süreci benzerliği

Görüldüğü gibi sınıf içindeki iletişim sürecinin fotoğrafı çekildiği anda öğretmen kaynağı; öğrenciler ise alıcıyı öğretmenin öğrencileriyle paylaşmak istediği düşünce, duygu ve becerilerin yer aldığı içerik mesajı; öğretim araç ve yöntemleri kanalı; öğrenci tepkileri ise dönütü yansıtmaktadır (Ergin,1998,s.228).

2.1.8. Sınıfta Etkili İletişim ve Dinleme

Etkili iletişim kurabilmek için iletinin hem etkili biçimde gönderilmesi, hem de etkili biçimde alınması gerekir. Öğretmen iletisini öğrenci istem ve düzeyini göz önünde bulundurarak göndermezse, sınıfta sağlıklı bir iletişim süreci oluşturamayabilir. Bu nedenle, öğretmen sınıfta olumlu bir iklim oluşturmak istiyorsa, her şeyden önce kendi beklentileri ile öğrenci beklentilerini ortak bir noktada uyumlu hale getirmelidir(Celep, 2008, s.157).

Sınıf içi iletişim sürecinde hedefe ulaşabilmek için; öğrencilerde iyi bir dinleme becerilerinin olması gerekir. Öğretmen, iyi bir iletişim ağı oluştururken, öğrencilerinde dinleme alışkanlığını da beraberinde kazandırması gerekir. Dinleme alışkanlığı yaratmak için okulda tekerleme, bilmece, bulmaca gibi sınıf içi etkinlikler, evde ise; masal anlatma, ninniler söyleme gibi etkinliklere yer verilebilir.

Yapılan incelemeler sonucunda, insanların pek çoğunun daha az konuşma daha çok dinleme durumunda bulunduğu ortaya çıkmıştır. ABD’de tipik bir ilkokul ve ortaokul öğrencisi okuldaki zamanının %50’sini dinleyerek geçirmektedir. Bu oran üniversitede &90’lara ulaşmaktadır(Ergin ve Birol, 2005,s.120)

Birçok öğretmen yetiştirme programında, iletişim konusunda okuma ve yazma egemen konumdadır. Konuşmaya az önem verilirken, sözsüz iletişim ve dinleme becerilerine hemen hemen hiç ilgi gösterilmez. Etkin ve başarılı öğretmenler sadece okuma ve yazma ile yetinmeyip, konuşma, gözlem, dinleme vb. becerilerde de kendini yetiştirmelidirler(Altıntaş, 2000, s. 130).

Etkili iletişim becerilerini kullanma aşağıdaki koşullara bağlıdır (Jones ve Jones, 1998, s. 93: Akt: Celep, 2008, ss. 157-158)

1. Öğretmenlerin, sorunları çözmek için sorumluluğu öğrencilerle paylaşmayı istemeleri,
2. Öğretmenlerin öğrenme ortamının sıradan hale gelmesinin sorumluluğunun büyük oranda öğretmen ve öğrenciden kaynaklandığına inanmaları,

3. Öğretmenlerin, bir sorunu çözmenin birden çok yolunun olduğunu ve kendi geçerli çözüm yollarından aşka çözüm yollarının da olabileceğini kabul etmeleri,

4. Öğretmenlerin, öğretmen- öğrenci tartışmalarını kazanmak güdüsüyle yapmalarıdır.

Etkili iletişim becerilerini kullanma, öğrenci gereksinimlerini karşılamanın yanı sıra, öğretmenlerin kendi gereksinimlerini de daha iyi karşılaması ve mesleki hedeflerini gerçekleştirmesine olanak sağlar.

Bu becerileri kullanma öğretmenlerin;

1. İçten, samimi olmalarını ve öğrencilerle ilişkide mutluluk duymalarını,
2. Öğrencilere gereksinim ve istemlerini açıkça ifade etmelerini,
3. Öğrencileri daha iyi anlamalarını ve onları benimseyerek onlara karşı daha olumlu düşünceler oluşturmalarını,

Öğrencilerin kendilerini ifade edebildiği ve sorumluluk duyguları geliştirdiği durumlar oluşturarak öğretmenlerine ve akranlarına karşı daha olumlu yanıtlar vermelerini sağlar(Jones ve Jones, 1998, s. 93: Akt: Celep, 2008, s. 158).

Sınıf içi etkinliklerde ve aile içi iletişimde, dinlemenin etkili olabilmesi için konuşmacı ve dinleyicinin aşağıda belirlenen temel kurallara uyması gerekir(Karip, 1999, ss.84-85).

1. Karşı taraf dinlemeye hazır olmadıkça konuşmaya başlanmamalıdır.
2. Roller değişip, cevabı dinlemeye hazır olunmadığı sürece soru sorulmamalıdır.
3. Diğerleri konuşurken, sözel ya da sözel olmayan şekilde cevapla ya da itirazla konuşanın sözü kesilmemelidir.
4. Konuşmada ne anlaşıldığı tekrar konuşmacıya yansıtılarak pozitif ya da negatif tepki bildirilmelidir.
5. Anlaşılmayan noktalara açıklık getirmek amacıyla, mutlaka soru sorulmalıdır.

6. Dinleyici cevap vermek istediğinde önce doğru anladığından emin olmalıdır.

Kişiler arası iletişimde dinlemenin özel bir yeri vardır. Edilgin değil etkin dinleme iletişimin kalitesini arttırır. Etkin dinleme, daha fazla etkileşim ve dinleyenin yalnız duyduğunu değil, aynı zamanda doğru olarak anladığını da gösterir. Usta bir dinleyici olabilmek için etkin dinlemenin kullanılması gerekir (Gordon,1993).

Glasser (1990:40), okullardaki disiplin sorunlarının yaklaşık %95'inin öğrencilerin kendilerini dinleyecek birisini bulma sürecinde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Yeni istenmeyen davranış büyük çoğunlukla öğrencinin kendisini dinleyecek birisini bulma davranışını gösterme sürecinde görülmektedir. Glasser, 'günümüzde karşılaşılan olumsuzlukların temelini bir yere ait olmadan çok, güç elde etme yaklaşımı oluşturmaktadır' demektedir (Celep, 2008, s.160).

Etkin dinleme, öğrenci ile öğretmen arasında daha yakın ve anlamlı bir ilişkinin kurulmasını da sağlar. Öğretmenin kendisini dinlediğini bilen öğrenci, kendine değer ve önem verme duygusunu geliştirir (Celep, 2008, s.161).

Kendisine saygısı artan ve anlaşılmaktan mutlu olan öğrenci, kendisini dinleyen öğretmene daha sıcak duygular besler. Açık yürekle dinlemek, öğrenci ile yaşamda birlikte olmak demektir ve onu olduğu gibi kabul etmek, ona önem vermek, saygı göstermek ve onu sevmek demektir. Öğretmenle öğrenci arasında "karşılıklı olartak önem verme", "saygı gösterme" ve "sevme" ilişkisi gelişirse disiplin sorunu da azalır. Çocuklar sevip saydıkları öğretmene fazla sorun çıkarmazlar. Böylece disipline harcanan zaman öğretmeye ve öğrenmeye kalır (Gordon, 1993, s.63).

2.1.9. Sınıf İçi İletişim ve Engelleri

İki kişi konuşurken iletişimde bulunamıyorlarsa, bu durum analiz edildiğinde, işin içine duyguların karıştığı ve değerlendirme eğiliminin arttığı söylenebilir. Duygular yoğunlaştıkça iletişimde eşit elementlerin olmama olasılığı çıkabilir. Bu durumda sadece iki değişik fikir, iki değişik duygu, iki değişik değerlendirme ve birinin diğerinin psikolojik durumunu anlayamaması söz konusudur. Yaşantınızda böyle bir durumu hatırlayabilirsiniz. Eğer duygusal olarak kendinizin karışmadığı bir hararetili kavgayı dinliyorsanız "bunlar aynı

şeyi konuşmuyorlar" diye düşünmüşsünüzdür bu durumda gerçekten aynı şeyi konuşmuyorlardır; kendi görüşleri açısından bir şeyi yargılıyor ya da değerlendiriyorlardır. Bu durumda gerçek anlamda bir iletişim olduğundan söz etmek olası değildir (Paknadel, 1998, s. 16).

Öğretmen sınıfta öğrencileri öğrenmeye ve istendik davranış değişikliklerine yönlendirmek istiyorsa, demokratik bir sınıf ortamı yaratarak, hem kendisine, hem de öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat tanımalıdır. Bu fırsatları tüm öğretmenlerin sağladığı söylenemez (Celep, 2008, s. 155).

İletişimi engelleyen faktörleri beş kategoride toplayabiliriz(Terzi, 2004)

1. Kişisel faktörler: Kaynak ve alıcıdan kaynaklanan faktörler.
2. Fiziksel faktörler: İletişimin gerçekleştiği ortam, kanal ve araçlardan kaynaklanan faktörler.
3. Teknik faktörler: Mesaj göndermedeki zamanlama, mesaja aşırı bilgi yüklenme ve kişilerin sahip olduğu kültürden kaynaklanan faktörler.
4. Psikolojik faktörler: Alıcının gelen mesajı süzgeçlemesi, güven ve açıklığın olmaması, kıskançlık ve duymak istediklerimizi duyma gibi faktörler.
5. Dil güçlükleri: Kötü konuşma ve telaffuz gibi faktörler.

2.1.10. Öğretmen İletişim Becerileri

İletişim öğrenmenin aracıdır. Bu nedenle iletişim eğitimin en etkili aracıdır. Eğitim kurumları gibi karmaşık bir yapıya sahip örgütlerde hedeflerin somut etkinliklere ve başarılı sonuçlara dönüştürülebilmesi iletişimle mümkün olacaktır (Ünal ve Ada, 1999 , 106).

İletişimde basan, bir yandan öğretmenin mesleki başarısının ürünü, öbür yandan mesleki başarısının temelidir. Başarılı iletişim kuranlar güvenli, saygılı işbirliği ve paylaşmaya istekli olanlardır. Kişiliğe saygılı davranan, başkalarıyla özdeşleşebilen kişiler iletişimde başarılı olurlar. Öğrenciler, yetişkinleri söylediklerinden çok, yaptıkları ile değerlendirirler. Bu nedenle kibar, sevecen, anlayışlı, yol gösterici, mesleki ve genel kültüre sahip, tutarlı mesleki ve kişisel felsefesi olan, öğrenci başarısı ile ilgilenen öğretmeni tanıyıp ona güven geliştirirler, öğretmen kendi inanç, düşünüş peşin hüküm ve tutumuyla öğrenci

üzerinde baskı kurmaktan kaçınmalıdır. Aksi halde öğrencilerle iletişim kuramaz (Bilen, 1982,s.4).

Sınıf yönetiminin amacı olumlu, üretici bir öğrenme atmosferi oluşturmaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek kuşkusuz öğretmenin eğitimi ve iletişim kurma becerisine bağlıdır, öğretmen ile öğrencileri arasında etkili iletişim kurulabilmesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır (Çetinkanat,1997.s.2).

Etkili bir iletişim için öğretmen; kendine güvenen, sabırlı, hoşgörülü, iyi konuşan, beden dilini çok iyi kullanabilen, dengeli, esnek, demokratik, sınıfta hareketli, dostça davranan, akılcı sorular soran, öğrenciyi motive edip katılmasını sağlayan, iyi görünüşlü, yargılayıcı olmayan ve çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanma niteliklerini edinmiş olmalıdır (Ünal ve Ada, 2000).

Eğitimde öğretme öğrenme sürecinde nitelikli bir öğretmenin başarılı olabilmesi için çok iyi iletişim becerisi kazanması gerekir. İyi iletişim kurabilmek için açık ve kolay anlaşılabilir bir dil kullanmak önemlidir. Açıklamaların ve sunuların anlaşılır olması, derste verilmek istenen mesajın anlaşılması, öğretmenlerin sunuş becerilerini kullanma niteliği açısından çok önemlidir(Demirel,2002,s.196).

Sınıf yönetiminde öğretmenin sahip olması gereken etkili iletişim becerileri şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Öğretmen öğrencilerin duygularını dikkate almalı, ilgilenmeli, yaşadıkları duyguları onlarla tartışmak yerine anlamaya çalışmalıdır.
- 2- Öğretmen mesajlarını ben dili ile ifade etmelidir.
- 3- Öğretmen yargılayıcı değil betimleyici bir dil kullanmalıdır.
- 4- Öğrencileri etiketlememeli, onlara ad takmamalıdır.
- 5- Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencinin etkin katılımını sağlamalıdır.
- 6- Olumsuz davranışlarla karşılaştığında kısa açıklamalar yapmalı, öğrenciyi aşağılayıcı biçimde konuşmamalıdır.
- 7- Olumlu davranışları ödüllendirmen* ve takdir eden sözler söylemelidir.

Etkili bir iletişim için öğretmen ; kendine güvenen, sabırlı, hoşgörülü, iyi konuşan, beden dilini çok iyi kullanabilen, dengeli, esnek, demokratik, sınıfta hareketli, dostça davranan, akılcı sorular soran, öğrenciyi motive edip katılması sağlayan, iyi görünüşlü, yargılayıcı olmayan ve çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanma niteliklerini edinmiş olmalıdır (Ünal ve Ada, 2000).

Öğretmen sınıf ortamında sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişki, kurabilmek için iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi, oluşturmali, Gordon (1996), tarafından sıralanan ve kabul edilmezliğin dili olarak nitelenen iletişim engellerinden kaçınmalıdır.

Bu iletişim engelleri;

1. Emir vermek, yönlendirmek,
2. Uyarmak; gözdağı vermek,
3. Ahlak dersi vermek,
4. Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek,
5. Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek,
6. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak,
7. Ad takmak alay etmek,
8. Yorumlamak, analiz etmek, tam koymak,
9. Övmek, aynı düşüncede olmak, değerlendirme yapmak,
10. Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularım paylaşmak,
11. Soru sormak, sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak,
12. Sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmaktır.

Öğretmen öğrenci arasındaki ilişki, 1-Açıklık ve saydamlık 2-Önemsemek3-Birbirine gereksinim duymak 4-Birbirinden ayrı davranabilmek 5-Gereksinimleri karşılıklı

olarak giderebilmek özelliklerini içerirse, iyi bir öğretmen öğrenci ilişkisi kurulmuş demektir. Bu durumda taraflar birbirine değer verir ve birbirinin bireyselliğine, yaratıcılığına ve gelişimine yardımcı olur (Gordon,1996).

Çetinkanat (1997,s.7) iletişim becerilerini 5 boyutta incelemektedir. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır

a. **Empati:** Empati, hem karşımızdaki bireyi anlamamızı, hem de o bireyin kendisini anlamasına yardımcı olmak demektir. Söylenen sözleri olduğu kadar söylenmeyen duyguları da anlamaya çalışmak ve onları ifade etmek önemlidir. Bunu yapabilmek de kendini o kişinin yerine koyup,onun gözüyle durumu anlamayı gerektirir. Öğretmenlerin öğrencileriyle empatik bir ilişki kurabilmesi önemli bir boyut olarak görülmektedir.

b. **Saydamlık:** Saydamlık, bireyin olduğu gibi görünmesi, başka bireylerle arasında rolünden kaynaklanan farklı bir imaj sergilemeye çalışmadan doğal olması demektir. Saydamlık aynı zamanda kendi duygularını gizlemeye çalışmadan duygu ve düşüncelerini içtenlikle açıklamayı içerir. Saydam olabilen bir öğretmenin öğrencileri ile ilişkilerinde duyguları kadar derse, dersin işleniş biçimine ve sınavlara ilişkin de açık ve net olması beklenir. Öğretmenlerin olduklarından farklıymış görünmeleri yerine doğal, içten ve saydam olabilmeleri de diğer bir iletişim becerisidir.

c. **Eşitlik:** Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki birer birey oldukları için eşit, aralarında rol ve statüden kaynaklanan psikolojik bir uzaklık konmadan olumlu bir öğrenme atmosferi yaratabilecek düzeyde olmalıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi korkudan uzak, saygın, öğrenmeye istek uyandıracak, eşit bir ilişki olduğunda olumlu bir öğrenme atmosferi oluşabilir.

d. **Etkililik:** Bu boyut; öğretmenin, öğrenmeyi gerçekleştirmesi öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmesini kapsar. Öğrencinin hem zihinsel, hem davranışsal açıdan davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan eğitim sürecinde öğretmen, bu değişimlerin ne ölçüde olduğunu izlemek durumundadır.

e. Yeterlilik: Öğretmenin kendi alanında iyi yetişmiş olması, bilgilerini sunmadaki yeterliliği, öğretmen iletişim becerileri içinde diğer bir önemli boyuttur. Kendi alanında iyi yetişmiş olmak kadar, bu bilgileri sunmada öğrencileri ile iletişim kurabilmesi de önemlidir. Bu beceri, bilgiyi aktarırken, öğrencinin anlayabileceği düzeyde ve önce Türkçe'yi açık net ve doğru kullanabilmeyi, öğrencinin derse katılımını sağlamayı ve öğrenciye saygı duymayı içerir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ök, Göde ve Alkan, 1998-1999 öğretim yılı güz döneminde "İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi" konulu araştırmasında, Denizli ilindeki Lütfi Ege İlköğretim Okulu, Hacı Halil Bektaş İlköğretim Okulu, Raşit Ozkardeş İlköğretim Okulu ve Namık Kemal İlköğretim Okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilköğretim yöneticilerine literatür taraması sonucu oluşturulan 24 soruluk anket uygulamışlardır. Aynı zamanda okul öğrencilerinin görüşlerini de almışlardır.

Yapılan araştırmaya göre olumlu ve olumsuz davranışlar için ödül ve ceza uygulamasının yararlı olduğunu düşünen öğretmenlerin % 76'sı sınıf kurallarını öğrenci ile birlikte belirlediğini belirtmiştir. Kuralları uygularken öğretmenlerin % 26'sı zorluklarla karşılaşmadığını, % 46,6'sı zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı yönetici-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin iyi olması gerektiğini, yöneticinin öğretmen ve öğrenci uyum problemlerini çözebileceğini belirterek sınıf içi kuralları öğrencilere açıklayarak öğrettiklerini ve kuralların yaptırımında otokratik tutum yerine demokratik tutum sergilediklerini söylemişlerdir

Bu araştırmada cinsiyete ve yaşa göre yapılan görüş değerlendirmeleri sonucunda her ikisi arasında fazla bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Genel olarak bütün öğretmenler öğrenci-öğretmen iletişimine önem vermektedir. 40 yaş altı öğretmenlerin, kuralların belirlenmesi, uygulanması ve yaptırımı konusunda 40 yaş ve üstü öğretmenlere göre biraz daha hassas olduğu gözlenmiştir.

Dağlı (1998)'nın "İlköğretim Okullarında İletişim" adlı araştırmasının çalışma evrenini Diyarbakır il merkezindeki 56 ilköğretim okulunda görevli 143 okul yöneticisi ve 511 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları şöyle özetlenmiştir:

1.Resmi ilköğretim okullarında görevli yönetici algılarına göre, bulundukları okullarının iletişim sisteminin "çok" derecede , aynı okullarda görevli

öğretmen algılarına göre , ise iletişim sisteminin "orta" derecede işlediği ifade edilmektedir.

2. Özel okullarda görevli hem yönetici hem de öğretmen algılarına göre, bulundukları okulların iletişim sisteminin "tam" derecede işlediği ileri sürülmektedir.

3. Resmi ilköğretim okullarında görevli yönetici algılarına göre,görevli bulundukları okulların iletişim sisteminin "çok" derecede , özel ilköğretim okullarında görevli yönetici algılarına göre ise iletişim sisteminin "tam" derecede işlediği ifade edilmektedir.

4. Resmi ilköğretim okullarındaki öğretmen algılarına göre, görevli bulundukları okulların iletişim sisteminin "orta" derecede , özel ilköğretim okullarında görevli öğretmen algılarına göre ise "tam" derecede işlediği ileri sürülmektedir.

5. Resmi ve özel okul yöneticileri ile resmi ve özel okul öğretmenlerinin algılarına göre en düşük düzeyde gösterilen davranışlar arasında "yöneticilerin öğrenci velilerini evlerinde ziyaret etmeleri" ve "yöneticilerin öğrenci velilerine bayram veya yılbaşı gibi özel günlerde kutlama dileklerini belirten mesajlara yer verme" gibi etkinlikler gelmektedir. Bununla birlikte, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmen algılarına göre, yine en düşük düzeyde gösterilen davranışlar arasında "yöneticilerin çay saatlerinde öğretmenlerle birlikte olup belirli ölçüde informal iletişim kurma" gibi etkinliklerde gelmektedir.

Şeker (2000)'in " Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasında, ilköğretim 3, 4. ve 5. sınıflarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin , iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişki, yaş , cinsiyet, mezun oldukları okul, hizmet süresi, görev yaptığı okul ve sınıf açısından ele alınarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçmek için "İletişim Becerileri Envanteri" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek iletişim becerisine sahip olduğu görülmüştür. Orta yaş grubundaki öğretmenlerinin

iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda mesleki kıdem arttıkça iletişim becerilerinin de yüksek olduğu grlmştir.

İletişim becerisi en yüksek ğretmen grubu ğretmen Okulu mezunu olanlar Eğitim Fakültesi mezunlarının da iletişim becerisi puanları ikinci derecede yüksektir. İletişim becerisi en düşük olanlar ise diğer fakültelerden mezun öğretmenler olduğu grlmştir.

Araştırmada iletişim becerisi puanı yüksek olan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi oluştırmada daha etkili olduğu, sınıf atmosferinin öğrencilerin yaş ve sınıflarıyla bir ilişkisi olmadığı ancak sınıf mevcudu ile ilişkisi olduğu gözlenmiş, buna göre ğrenci sayısı az olan sınıflarda olumlu sınıf atmosferi oranı yüksek iken kalabalık sınıflarda öğretmenin iletişim beceri puanı yüksek olmasına rağmen düşük olduğu grlmştir. Cinsiyet farkına göre sınıf atmosferi değerlendirmesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir.

Bangır (1997)'in "Sınıf İçi İletişime İlişkin ğretmen-ğrenci Davranışları Görüşleri Ve nerileri" adlı araştırmasında, "sınıf İçi iletişimi kolaylaştırıcı ve engelleyici ğretmen ğrenci davranışları, görüşleri ve nerileri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmaya 20 resim ğretmeni ve her öğretmenin sınıfında 5 ğrenci olacak şekilde 100 ğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1-Sınıf İçi iletişimi kolaylaştırıcı sözlü ğretmen davranışlardan en sık gösterilenler "etkili konuşma" , "derse girişte içten bir ses tonuyla selamlama" , "ğrencilerin özel sorunlarıyla ilgilenme (nceki ders gelmeyen, hasta olan öğrenciye durumunu sorma vb.) ve "anlayışlı ve hoşgörülü davranma" dır.

2-Sınıf İçi iletişimi engelleyici sözlü ğretmen davranışlarından "fkelenme (yüksek sesle uyanda bulunma)", "ğrencinin hatasını sık sık dile getirme", "gereğinden yüksek ses tonu ile konuşma", "gereğinden alçak ses tonu ile konuşma", "ğrencilere adları ile seslenmeme ya da birkaç öğrenciye seslenme", "yalnızca anlatım yöntemini kullanma" davranışları diğer davranışlara göre yoğun olmamakla beraber az e orta derecelerde de olsa öğretmenlerce gösterilmiştir. Diğer davranışlar

ise önemli ölçüde gösterilmemiştir. Örneğin; "argo sözcükler kullanma", "alay etme", "notla tehdit etme" davranışları yok denecek kadar az gösterilmiştir.

Öztaş (2001)'ın "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri" adlı araştırmasında 40 öğretmen ile her öğretmenin 5 öğrencisi olmak üzere toplam 200 öğrencinin görüşleri alınmış, her öğretmen 2 ders saati boyunca gözlenmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Anketi, Öğretmen Davranışları Gözlem Formu ve Öğrenci Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1-Öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyi ile sınıf içi iletişim davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak 4.ve 2. sınıfı okutan öğretmenlerin 1.,2. ve 3. sınıfı okutan öğretmenlere göre sınıf içi iletişim davranışlarında daha yeterli oldukları saptanmıştır. Farklı sınıfları okutan tüm öğretmenlerin zaman ve dönüt boyutunda yer alan davranışlarda kısmen yeterli oldukları belirlenmiştir.

2-Öğretmenlerin sınıf içi iletişim sürecinde yer alan davranışlarına ait öğrenci görüşleri ile öğrencilerin bulundukları sınıflar karşılaştırıldığında alıcı ve zaman boyutlarındaki tüm boyutlarda anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu fark 4 sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin zaman ve dönüt boyutunda yer alan davranışlarda kısmen yeterli oldukları saptanmıştır.

3-Sınıf öğretmenlerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen, öğrenci, ve gözlemci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark dönüt boyutunda gözlemci görüşlerinin, zaman boyutunda ise öğrenci görüşlerinin lehinedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi iletişim davranışlarında öğretmenlerin; kendilerine göre yeterli, öğrenci ve gözlemci görüşlerine göre kısmen yeterli oldukları saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin sınıf içi iletişim davranışlarını gösterme sıklığının gözlemci görüşlerine göre oldukça düşük olduğu belirlenmiştir (Öztaş,2001).

Öztürk (2000) tarafından yapılan “Sınıf İçi İletişim” başlığını taşıyan bu araştırma ile sınıf içi etkileşim davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; sınıf içi etkileşim davranışları genel olarak

orta derecede görülmüştür. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha başarılı bulunmuş, ancak aralarındaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerine göre hiçbir davranışta anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğretim kıdemlerine göre, ilköğretim 1. kademe ve orta öğretim öğretmenleri ilköğretim 2. kademe öğretmenlerine göre sınıf içi etkileşim davranışlarını kullanmada anlamlı derecede başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca demokratik ve otokratik öğretmen özelliklerinin sınıf içi etkileşim davranışlarını yordayabildiği çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Çetinkanat (1997)'ın araştırmasında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının saptanması amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan ölçek, sınıf öğretmenliği bölümü ikinci sınıf öğrencilerine ve aynı öğrenciler dördüncü sınıftayken iki kez uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öğretmen iletişim becerilerinin empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik boyutlarından oluştuğu saptanmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği göstermiştir.

Arslantaş (1998)'ın " Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri" adlı yüksek lisans tezini oluşturan araştırmasında, çalışma evreni 1997 - 1998 öğretim yılında, Bolu İl Merkezinde 6., 7. Ve 8. Sınıflarında öğrenci bulunan 10 ilköğretim okulu, bu okullarda öğrenim gören 4600 öğrenci ve Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerini okutan 64 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak Çetinkanat Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği (Ö.İ.B.Ö.) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen iletişim becerilerinin gösterilmesine ilişkin, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında farklılık saptanmıştır. Bu farklılık iletişim becerilerinin saydamlık ve eşitlik boyutlarında görülmüştür. Bu farklılığın öğretmenlerin kendilerini saydamlık ve eşitlik boyutlarındaki davranışlarda öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmelerinden kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir

Öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun oldukları okul, yaş ve kıdem değişkenlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı, öğrencilerin,

öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri, cinsiyet, derse olan ilgi ve annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterirken, babaların eğitim durumu ve kimin yanında kaldığı değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Günay (2003)'ın “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezini oluşturan araştırmasında, çalışma evrenini 2002–2003 öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçeleri ilköğretim okullarda görev yapan 272 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkarılmıştır:

1- Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılan çok olumludur.

2- Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3- Sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaştığı saptanmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları yüksektir.

4- Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının farklılaştığı saptanmıştır.

Buna göre üst SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin alt SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre, orta SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin de yine alt SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılan olumludur. Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin yükselmesiyle doğru orantılı olarak olumlulaştığı görülmüştür.

5-Sınıf öğretmenlerinin, okuttukları sınıflara göre kendi iletişim becerileri ilişkin algılarında, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılan, okuttukları sınıflara göre değişmemekte, benzerlik göstermektedir.

Öner (1999)'ın “İlköğretim Okulları I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Etkinlikleri” adlı yüksek lisans tezini oluşturan araştırmasında, çalışma

evrenini İstanbul'un Anadolu yakasında Kadıköy, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerindeki ilköğretim okullarındaki I. kademe öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrende tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 20 özel ve devlet ilköğretim okulundan, 273 öğretmen ve 591 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, bizzat araştırmacı tarafından oluşturulan anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Öğretmenlerini sevmeyen ve kararsız olan öğrencilere, öğretmenler; tembel, düzensiz gibi sözler daha çok söylemekte, sınıfta çok sert olmakta ve üzücü, kırıcı, aşağılayıcı konuşmaları daha çok yapmaktadırlar. Bu öğrencilerin yanlış verdiği cevaplarla daha çok alay etmektedirler. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kız öğrencilere daha sabırlı, güler yüzlü olduğu, onların soru sormasını daha çok istediği ve sınıfta yapılan şakaların kız öğrenciler tarafından daha çok algılandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin erkek öğrencilere sınıfta üzücü, kırıcı, aşağılayıcı konuşmalar yaptığı, sert olduğu ve yanlış verdiği cevaplarla alay ettiği belirlenmiştir. Öte yandan erkek öğrencinin ailesi daha az tanınmaktadır. Yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre öğrencileri daha iyi tanımaktadırlar ve iletişim düzeyleri daha iyidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, ekleme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir şekilde “gözleyip” belirleyebilmektedir (Karasar 2006). Bu araştırmada da öğretmenlerin sınıf içerisinde var olan iletişim becerilerinin ne düzeyde ortaya koydukları görüşler doğrultusunda ortaya koymak amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2007-2008 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 26 ilköğretim okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ve 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninde, 4.sınıf öğretmen sayısı 68, 5.sınıf öğretmen sayısı 67, 4.sınıf öğrenci sayısı 2049 ve 5.sınıf öğrenci sayısı 2003'dür. Araştırmanın çalışma evreni ve örneklemini Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Çalışma Evreni ve Örneklemi

	ÖĞRENCİ				ÖĞRETMEN			
	EVREN		ÖRNEKLEM		EVREN		ÖRNEKLEM	
OKULLAR	4.sınıf	5.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	4.sınıf	5.sınıf
100. Yıl İlköğretim Okulu	73	77	50	45	3	3	3	3
50.Yıl İlköğretim Okulu	278	260	52	55	7	7	4	4
60.Yıl İlköğretim Okulu	62	75	48	47	3	3	2	2
Abant İlköğretim Okulu	51	33	20	28	2	2	1	1
Alıçören İlköğretim Okulu	48	47	22	20	3	2	2	2
Atatürk İlköğretim Okulu	127	111	50	50	3	3	3	3
Behiye Baysal İlköğretim O.	48	51	20	25	2	2	2	2
Canip Baysal İlköğretim O.	153	154	47	44	5	4	3	3
Cumhuriyet İlköğretim O.	98	87	48	25	3	3	2	2
Çimento Çaydurt İlköğr. O.	60	53	20	30	2	2	2	2
Dağkent Kiroğlu İlköğr. O.	14	19	14	17	1	1	1	1
Doğancı İlköğretim Okulu	26	35	20	20	1	2	1	2
Gazipaşa İlköğretim Okulu	183	198	50	55	5	5	3	4
İnkılap İlköğretim Okulu	51	53	22	24	2	2	2	2
Karacasu İlköğretim Okulu	57	38	23	22	2	2	2	2
Karaçayır İlköğretim Okulu	19	22	15	18	1	1	1	1
Koç İlköğretim Okulu	96	71	50	47	3	3	3	3
Köroğlu İlköğretim Okulu	92	91	47	55	3	3	2	2
Kültür İlköğretim Okulu	104	127	48	54	3	4	3	3
Mehmet A. Ersoy İlköğr. O.	57	67	25	25	3	3	1	1
Milli Egemenlik İlköğr. O.	90	88	45	37	3	2	3	1
Paşaköy İlköğretim Okulu	28	34	20	20	1	1	1	1
Sakarya İlköğretim Okulu	198	169	37	40	5	5	3	3
Tarık Somer İlköğretim O.	15	16	12	12	1	1	1	1
Yıldırım Bayezit İlköğr. O.	21	27	15	15	1	1	1	1
TOPLAM	2049	2003	820	830	68	67	52	52
	4052		1650		135		104	
			% 41				% 77	

Tablo 2 incelendiğinde, Bolu ili merkez ilçe sınırlarında yer alan 26 ilköğretim okullarından random (tesadüfi) yolu ile 4. ve 5. sınıf öğretmen ve

öğrencilerinden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada çalışma evrenindeki tüm okullara ulaşılmış okullardaki öğrenci ve öğretmenlerden örneklem alınmıştır. Örneklem de, 4.sınıf öğretmen sayısı 52, 5.sınıf öğretmen sayısı 52, 4.sınıf öğrenci sayısı 820 ve 5.sınıf öğrenci sayısı 830'dur. Örneklemdeki her öğretmenin şubesindeki öğrencilere de ulaşılmıştır. Öğrenci örneklemine öğretmenlerin şubelerindeki öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmada Bolu merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 26 ilköğretim okulunda bulunan 4. ve 5. sınıf öğrencilerin % 41'ine ile 4. ve 5.sınıf öğretmenlerin ise % 77'sine ulaşılmıştır.

3.2.1. Katılımcıların Özellikleri

Bu başlık altında araştırma kapsamında yer alan İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenleri ve 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

a- Cinsiyet

İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete ilişkin bulguları aşağıda tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: İlköğretim 4. ve 5. sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımı

ÖĞRETMEN			
BAYAN		ERKEK	
f	%	f	%
53	51,0	51	49,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin %51'i "Bayan" ve % 49'u "Erkek"tir.

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete ilişkin bulguları aşağıda tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: İlköğretim I. Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı

ÖĞRENCİ						
SINIF	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
4. SINIF	406	49,5	414	50,5	820	100
5. SINIF	430	51,8	400	48,2	830	100
TOPLAM	836	50,7	814	49,3	1650	100

Tablo 4’te “ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları” yer almaktadır. 4. sınıf öğrencilerinin % 49,5’i “Kız” ve % 50,5’i “Erkek” tir. 5. Sınıf Öğrencilerinin % 51,8’i “Kız” ve % 48,2’si “Erkek”tir. Toplamda öğrencilerin % 50,7’si “Kız” ve % 49,3’ü “Erkek”tir. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin oranı birbirine yakındır.

b- Aynı Okulda Çalışma Süresi

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin aynı okulda çalışma süresine ilişkin bulguları aşağıda tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine göre Dağılımı

ÖĞRETMEN		
AYNI OKULDA ÇALIŞMA SÜRESİ	f	%
1- 5 Yıl	56	53,8
6 – 10 Yıl	16	15,4
11- 15 Yıl	15	14,4
16- 20 Yıl	16	15,4
21 yıl ve daha fazla	-	-
TOPLAM	104	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi göre dağılımında yığılma % 53,8 ile “1-5 yıl” seçeneğinde olmuştur. Bu seçeneği % 15,4

ile “6-10 yıl” ve “16-20 yıl” seçeneği izlemiştir. Araştırma kapsamında yer alan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden “21 yıl ve üzeri” aynı okulda çalışma süresi sahip olan öğretmenler görüş bildirmemişlerdir. Bu durum yukarıdaki tabloda frekans ve yüzde sonuçları ile sabittir. Böylece araştırma, “1-20 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. “21 yıl ve daha fazla” aynı okulda çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin görüşleri araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Öner(1999) “İlköğretim Okulları I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Etkinlikleri” adlı çalışmasında kullanmış olduğu anket formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için kullanılan anket için araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır.

Öner (1999) tarafından geliştirilen anket formunda önce literatür taraması yapılmış, daha sonra araştırmacının deneyimlerinden, uzman görüşlerinden ve yapılmış araştırmaların bilgi toplama ölçeklerinden yararlanılarak bir anket formu geliştirilmiştir. Bu anket formu geliştirilirken, bir ilköğretim okulunda yaklaşık 30 öğretmene ve 40 öğrenciye "öğretmen-öğrenci iletişimi"ne yönelik üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu görüşlerden de faydalanılarak hazırlanan anket formu yine bir ilköğretim okulunda yaklaşık 30 öğretmene ve 40 öğrenciye uygulanmıştır. Anlaşılabilirliği test edilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anket formuna son şekli verilerek örneklem grubundaki deneklere uygulanmıştır.

Öner (1999) tarafından geliştirilen anketin ön güvenirlik uygulaması $r = .83$ olarak hesaplanmış, uygulamadan sonra yapılan Alpha güvenirlik $r = .81$ olarak hesaplanmış ve güvenirliği yüksek çıkmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulamadan sonra yapılan Alpha güvenirlik $r = .85$ olarak hesaplanmış ve güvenirliği yüksek çıkmıştır.

Öğrenci anketi 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencileri tanımaya yönelik 2 soru sorulmuştur. İkinci bölümde öğrencilerin sınıfta öğretmenleri

ile ilgili iletişimi sağlama yeterliliklerine ilişkin 28 soru yer almaktadır. Öğretmen anketi de iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri ve bazı bağımsız değişkenlere ilişkin sorular yer almaktadır. Bu bölümde 3 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin sınıfta iletişimi sağlama yeterliliklerine ilişkin 28 soru yer almaktadır.

Anketlerin ikinci bölümleri dörtlü dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Bu bölümde 1=(Hiç), 2=(Nadiren, Çok az), 3=(Bazen), 4=(Her Zaman) anlamını taşımaktadır.

Bu araştırmanın verileri, 2007–2008 eğitim–öğretim yılının bahar döneminde (2. Dönem) örneklem kapsamındaki ilköğretim okullarının birinci kademe 4. ve 5. sınıflardaki öğrenci ve öğretmenlere anket formu uygulanarak elde edilmiştir. Anketin Bolu ili merkez ilçe sınırlarında yer alan 26 ilköğretim okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerine uygulanması için Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü aracılığı ile Bolu valiliğinden gerekli izinler alınmıştır (Ek-5). Araştırmada veri toplamak için kullanılan anketler 15 Mayıs–31 Haziran 2007 tarihleri arasında araştırmacı tarafından elden uygulanmıştır. Araştırmacı belirtilen tarihler arasında önce belirlenen okula gitmiş dersleri aksatmadan, ders zamanı uygun olan 4. ve 5. sınıf öğrenci ve öğretmenlerine anket formunu elden uygulanmıştır. Dersi müsait sınıflara araştırmacı sınıf öğretmeninden izin alarak araştırmacı tarafından öğrencilere kısa bir açıklama yapılmış ve anket formunu sınıf öğrencilerine araştırmacı uygulamıştır. Anket uygulamalarında sınıf öğretmenin sınıfta olmamasına özen gösterilmiştir. Öğrenciler anket formunu sınıflarında öğretmenler ise anket formunu öğretmenler odasında ya da daha müsait bir yerde doldurmaları istenmiştir. Sınıfta öğrenciler anket formunu doldurduktan sonra sınıf öğretmeninden de anket formu elden teslim alınarak başka bir sınıfta aynı uygulama devam etmiştir. Yukarıda belirtilen uygulama örneklemdaki tüm okullarda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anket formu uygulanma aşamasında öğretmenlerin sınıf için zaman ayıramama ve anket formu uygulanırken sınıftan dışarı çıkmak istememeleri gibi küçük sorunlarla karşılaşmıştır.

3.4. Verilerin Çözümü ve Analizi

İlköğretim okullarında 4. ve 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerden toplanan anket formları tek tek incelenerek geçersiz ya da birden fazla işaretli anket formları geçersiz sayılmış (2 adet 4.sınıf öğrenci ve 1 adet 5.sınıf öğrenci anket formu) geriye kalan anket formları SPSS for Windows Paket Programının yardımıyla çözümlenerek tablolar halinde gösterilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde;

İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenleri ve öğrenci görüşleri için yüzde, frekans ve aritmetik ortalama kullanılmıştır

İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için t- test kullanılmıştır.

İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığını anlamak için t-testi; aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre fark olup olmadığını anlamak için ise varyans analizi yapılmıştır.

İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre fark olup olmadığını anlamak için t-testi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken Tablo 3' de verilen aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 6. Araştırma Ölçeğinin Aritmetik Ortalama Aralıkları

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Hiç	1.00–1.74
2	Nadiren (Çok az)	1.75–2.49
3	Bazen	2.50–3.24
4	Her zaman	3.25–4.00

Anket Maddeleri

a- Öğretmen Anketi

	Sorular
1 madde	Öğretimimi her bir öğrencimin bilgi düzeyini dikkate alarak düzenlerim.
2 madde	Öğrencilerimin derse katılmasına izin veririm.
3 madde	Öğrencilerimin verdiği cevapları pekiştirerek cesaretlendiririm.
4 madde	Öğrencilerimin görüşlerini ciddiye alıp dinlerim.
5 madde	Sınıfın her yerini sık sık dolaşırım.
6 madde	Sınıfta herkese eşit söz hakkı veririm.
7 madde	Öğrencilerime örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurarım.
8 madde	Öğrencilerin işbirliği yapmasına ve yardımlaşmasına izin veririm.
9 madde	Öğrencilerime şaka yaparım.
10 madde	Öğrencilerimle dostça ilişki kurabilirim.
11 madde	Sınıfta göz teması sağlayarak, jest ve mimikler kullanarak iletişim kurarım.
12 madde	Sınıfta sert bir davranış takınırım.
13 madde	Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkânı veririm.
14 madde	Öğrencilerinizin olumlu davranışlarını beğendiğimi belli ederim.
15 madde	Derste öğrencilerimin dikkatlerini toplarım.
16 madde	Başarıyı ödüllendiririm.
17 madde	Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiririm.
18 madde	Öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söylerim.
19 madde	Öğrencilerinizin söyledikleri ya da yaptıkları ile alay ederim.
20 madde	Öğrencilerinizin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşurum.
21 madde	Sınıfta sevecen ya da hoşgörülü olurum.
22 madde	Sınıf içi disiplini sağlayabilirim.
23 madde	Öğrencimin ailesiyle işbirliği yaparım.
24 madde	Öğretmen olarak neşeli, kendine güveni olan ve kararlı bir kişiliğe sahibim.
25 madde	Öğrencilerimin ilgi ve yetilerine öğretimde önem veririm.
26 madde	Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırırım.
27 madde	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörüyle değerlendiririm.
28 madde	Öğretimde öğrencilerin fikirlerinden yararlanırım.

b- Öğrenci Anketi

	Sorular
1 madde	Öğretmenimiz derste her birimizin bilgi düzeyine dikkat eder.
2 madde	Öğretmenimiz bizim derse katılmamıza izin verir.
3 madde	Bizlerin verdikleri cevaplarda aferin, tebrik ederim... vb sözlerle ya da alkışlatma, not verme gibi davranışlarla bizleri cesaretlendirir.
4 madde	Öğretmenimiz bizim görüşlerimizi dikkate alır.
5 madde	Öğretmenimiz sınıfın her yerini tek tek dolaşır.
6 madde	Öğretmenimiz sınıfta herkese eşit söz hakkı verir.
7 madde	Öğretmenimiz örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurar.
8 madde	Öğretmenimiz sınıf arkadaşlarımızla işbirliği yapmamıza ve yardımlaşmamıza izin verir.
9 madde	Öğretmenimiz bizlere şaka yapar.
10 madde	Öğretmenimiz bizlerle dostça ilişkiler kurar.
11 madde	Öğretmenimiz sınıfta göz teması sağlayarak, jest ve mimikler kullanarak iletişim kurar.
12 madde	Öğretmenimiz sınıfta sert bir davranış takınır.
13 madde	Öğretmenimiz bizlere anlamadıklarımızı sorma imkânı tanır.
14 madde	Öğretmenimiz yaptığımız olumlu davranışları beğendiğini belli eder.
15 madde	Öğretmenimiz derste bizlerin dikkatini toplar.
16 madde	Öğretmenimiz başarılarımızı ödüllendirir.
17 madde	Öğretmenimiz bizleri araştırma yapmaya yönlendirir.
18 madde	Öğretmenimiz bizlere tembel, düzensiz gibi sözler söyler.
19 madde	Öğretmenimiz söylediklerimiz ya da yaptıklarımız ile alay eder.
20 madde	Öğretmenimiz hepimizin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşur.
21 madde	Öğretmenimiz sınıfta sevecen ya da hoşgörülü olur.
22 madde	Öğretmenimiz sınıf içi disiplini sağlayabilir.
23 madde	Öğretmenimiz ailelerimizle işbirliği yapar.
24 madde	Öğretmen olarak neşeli, kendine güveni olan ve kararlı bir kişiliğe sahiptir.
25 madde	Öğretmenimiz, ilgi ve yetilerimize öğretimde önem verir.
26 madde	Öğretmenimizin yardımına gereksinimi olan arkadaşlarımıza zaman ayırır.
27 madde	Öğretmenimiz bizlerin duygu ve düşüncelerini hoşgörüyü değerlendirir.
28 madde	Öğretimde bizlerin fikirlerinden yararlanır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tartışma ve yorum yer almaktadır.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında İlköğretim 4. ve 5. sınıf Öğretmenlerine ve İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin “İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri” ne ilişkin bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyine ilişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

SORU MADDE NO		ÖĞRETMEN					ÖĞRENCİ				
		HİÇ	NADİREN	BAZEN	HER ZAMAN	— x	HİÇ	NADİREN	BAZEN	HER ZAMAN	— x
1	f	-	5	37	62	3,55	15	32	204	1399	3,81
	%	-	4,8	35,6	59,6		9	1,9	12,4	84,8	
2	f	-	-	6	98	3,94	56	28	105	1461	3,80
	%	-	-	5,8	94,2		3,4	1,7	6,4	88,5	
3	f	-	-	12	92	3,88	24	66	414	1146	3,63
	%	-	-	11,5	88,5		1,5	4	25,1	69,5	
4	f	-	1	17	86	3,82	21	37	286	1306	3,74
	%	-	1	16,3	82,7		1,3	2,2	17,3	79,2	

Tablo 7'nin Devamı

5	f	2	6	40	56	3,44	42	172	662	774	3,41
	%	1,9	5,8	38,5	53,8		2,5	10,4	40,1	46,9	
6	f	-	-	17	87	3,84	27	86	268	1269	3,68
	%	-	-	16,3	83,7		1,6	5,2	16,2	76,9	
7	f	-	2	25	77	3,72	21	33	267	1329	3,76
	%	-	1,9	24	74		1,3	2	16,2	80,5	
8	f	-	-	12	92	3,88	26	46	222	1356	3,76
	%	-	-	11,5	88,5		1,6	2,8	13,5	82,2	
9	f	-	7	54	43	3,35	90	202	875	483	3,06
	%	-	6,7	51,9	41,3		5,5	12,2	53	29,3	
10	f	-	1	16	87	3,83	35	66	338	1211	3,65
	%	-	1	15,4	83,7		2,1	4	20,5	73,4	
11	f	-	-	17	87	3,84	111	149	577	812	3,27
	%	-	-	16,3	83,7		6,7	9	35	49,2	
12	f	9	40	45	10	2,24	548	476	473	153	2,14
	%	8,7	38,5	43,3	9,6		33,2	28,8	28,7	9,3	
13	f	-	-	10	94	3,90	41	46	178	1385	3,76
	%	-	-	9,6	90,4		2,5	2,8	10,8	83,9	
14	f	-	1	8	95	3,90	21	54	312	1263	3,71
	%	-	1	7,7	91,3		1,3	3,3	18,9	76,5	
15	f	-	-	11	93	3,89	22	35	241	1352	3,77
	%	-	-	10,6	89,4		1,3	2,1	14,6	81,9	
16	f	-	-	31	73	3,70	76	134	556	884	3,36
	%	-	-	29,8	70,2		4,6	8,1	33,7	53,6	
17	f	2	3	27	72	3,63	50	92	441	1067	3,53
	%	1,9	2,9	26	69,2		3	5,6	26,7	64,7	
18	f	57	34	11	2	1,60	1021	306	236	87	1,63
	%	54,8	32,7	10,6	1,9		61,9	18,5	14,3	5,3	
19	f	91	7	5	1	1,19	1330	129	104	87	1,36
	%	87,5	6,7	4,8	1		80,6	7,8	6,3	5,3	
20	f	-	-	10	94	3,90	33	26	123	1468	3,83
	%	-	-	9,6	90,4		2	1,6	7,5	89	
21	f	-	-	24	80	3,77	19	38	250	1343	3,77
	%	-	-	23,1			1,2	2,3	15,2	81,4	
22	f	-	1	15	88	3,84	77	75	277	1221	3,60
	%	-	1	14,4	84,6		%	-	1	14,4	

Tablo 7'nin Devamı

23	f	-	3	30	71	3,65	187	165	463	835	3,18
	%	-	2,9	28,8	68,3		11,3	10	28,1	50,6	
24	f	-	2	22	80	3,75	24	31	209	1386	3,79
	%	-	1,9	21,2	76,9		1,5	1,9	12,7	84	
25	f	-	-	12	92	3,88	14	36	234	1366	3,79
	%	-	-	11,5	88,5		0,8	2,2	14,2	82,8	
26	f	-	2	21	81	3,76	53	59	348	1190	3,62
	%	-	1,9	20,2	77,9		3,2	3,6	21,1	72,1	
27	f	-	-	9	95	3,91	11	48	229	1362	3,78
	%	-	-	8,7	91,3		0,7	2,9	13,9	82,5	
28	f	-	2	21	81	3,76	29	67	345	1209	3,66
	%	-	1,9	20,2	77,9		1,8	4,1	20,9	73,3	

Tablo 7 incelendiğinde; sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri kapsamında; Öğretmenlerin “Öğretimi her öğrencinin bilgi düzeyini dikkate alarak düzenleme” (1.Madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 4,8 ile “Nadiren”, % 35,6 ile “Bazen” ve % 59,6 ile “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin “Öğretimi her öğrencinin bilgi düzeyini dikkate alarak düzenleme” maddesine ilişkin görüşlerini % 9 ile “Hiç”, % 1,9 ile “Nadiren”, % 12,4 ile “Bazen” ve % 84,80 ile “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. 1.maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmen ($\bar{x} = 3,55$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,81$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Öğrencilerin derse katılmasına izin verme” (2.Madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 5,8 ile “Bazen” ve % 94,2 ile “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 3,4 ile “Hiç”, % 1,7 ile “Nadiren”, % 6,4 ile “Bazen” ve % 88,5 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Öğrencilerin derse katılmasına izin verme” (2.Madde) maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,94$) “Her Zaman” ve Öğrencilerde de öğretmen görüşlerine paralel olarak ($\bar{x} = 3,80$) ile “Her Zaman” seçeneğinde olmuştur.

Yapılan bir araştırmada, öğrencilerin katılımı ile başarısı arasında olumlu ilişki bulunmuş, öğrencilerin görüşlerini alan öğretmenler başarılı olarak nitelenmişlerdir. Öğrencilerin soru ve yorumlarını fazla aldırış etmeden yanıtlayan öğretmenler; soruyu somutlaştırıcı, açıklayıcı yeni sorular soran, soruyu kolaylaştıran, öğrencilerin katılımını bütünleştiren öğretmenlere göre daha düşük puanla değerlendirilmişlerdir. Öğrenciler, esnek gereksinimlere yanıt veren, katkılarını dikkate alan öğretmenlerden hoşlanmışlardır(Tanner, 1987, s. 212; Akt: Başar,2005, ss. 100-101).

Öğretmenlerin “Öğrencileri verdiği cevapları pekiştirerek cesaretlendirme” (3.Madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 11,5 ile “Bazen”, % 88,5 ile “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin “3. madde” ilişkin görüşlerini % 1,5 ile “Hiç”, % 4 ile “Nadiren”, % 25,1 ile “Bazen” ve % 69,5 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. 3.Maddesine ilişkin görüşlerin; Öğretmen ($\bar{x} = 3,88$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,83$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğrencilerden alınan dönütlerin düzeltilmesi, içeriğin kazandırılmış olduğu güvencesinin alınması, kalıcı öğrenme sağlamaya yetmez. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, pekiştirme gerekir (Doğan, 1979, s.213).

“Öğrencilerin görüşlerini ciddiye alıp dinleme” (4.Madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 1 ile “Nadiren”, % 16,3 ile “Bazen” ve % 82,7 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 1,3 ile “Hiç”, % 2,2 ile “Nadiren”, % 17,3 ile “Bazen” ve % 79,2 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Öğrencilerin görüşlerini ciddiye alıp dinleme” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,82$) “Her Zaman” ve Öğrencilerde de ($\bar{x} = 3,74$) ile “Her Zaman” seçeneğinde olmuştur.

Öner (1999)’in araştırmasında, “Öğrencilerin görüşlerini ciddiye alıp dinleme” anket maddesinde öğretmenler “Her Zaman” ($\bar{x} = 3,93$), öğrenciler “Her Zaman” ($\bar{x} = 3,69$) cevabını vermiştir. Her ikisinin verdiği cevaplar arasında yaklaşık 0,2’lik bir fark bulunmaktadır. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Yağcı (1997) araştırmasında, öğretmenlerin öğrenci katılımına yer vermesi, öğrenci görüşlerine değer vermesi, sınıf etkinliklerinin planlanmasında, öğrenci görüşlerinin de alınmasının, öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde gelişimlerini ve akademik benlik kavramlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Öğretmenlerin “Sınıfın her yerini sık sık dolaşma” (5. Madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 1,9 “Hiç”, % 5,8 ile “Nadiren”, %38,5 ile “Bazen” ve % 53,8 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin “Sınıfın her yerini sık sık dolaşma” maddesine ilişkin görüşlerini % 2,5 ile “Hiç”, % 10,4 ile “Nadiren”, % 40,1 ile “Bazen” ve % 46,9 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. 5.maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,44$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,41$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Sınıfta herkese söz hakkı verme” (6.Madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 16,3 ile “Bazen” ve % 83,7 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 1,6 ile “Hiç”, % 5,2 ile “Nadiren”, % 16,2 ile “Bazen” ve % 76,9 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. 6.Maddeye ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,84$) “Her Zaman” ve Öğrencilerde de öğretmen görüşlerine paralel olarak ($\bar{x} = 3,76$) “Her Zaman” seçeneğinde olmuştur.

Öner (1999)’in araştırmasında, öğretmenin sınıfta eşit söz hakkı verilmesine ilişkin sorulan soruya; öğretmenler “Her Zaman” ($\bar{x} = 3,85$), öğrenciler de “Her Zaman” ($\bar{x} = 3,53$) cevabını vermiştir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenler, “Öğrencilere örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurma” (7.Madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 1,9 ile “Nadiren”, % 24 ile “Bazen” ve % 74 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler bu maddeye ilişkin görüşlerini % 1,3 ile “Hiç”, % 2 ile “Nadiren”, % 16,2 ile “Bazen” ve % 80,5 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. 7.maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmen ($\bar{x} = 3,72$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,76$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Öğrencilerin işbirliği yapmasına ve yardımlaşmasına izin verme” (8.Madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 1,9 “Nadiren”, % 24 ile “Bazen” ve % 74 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 1,3 ile “Hiç”, % 2 ile “Nadiren”, % 16,2 ile “Bazen” ve % 80,5 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. Bu maddeye ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,72$) “Her Zaman” ve Öğrencilerde de ($\bar{x} = 3,76$) ile “Her Zaman” seçeneğinde olmuştur.

Guliyeva (2001)’nın, “İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenleri Ve Öğrencilerinin Rolü” isimli yüksek lisans tezini oluşturan çalışmasında; sınıf çevresine ilişkin “sınıf içi ilişkiler” alt boyutunda öğretmen görüşleri, öğrenci görüşlerinden daha olumlu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, öğrenciler arasında işbirliğini sağlama, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme açısından öğrencilerine göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler, “Öğrencilere şaka yapma” (9.Madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 6,7 ile “Nadiren”, % 51,9 ile “Bazen” ve % 41,3 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin “Öğrencilere şaka yapma” maddesine ilişkin görüşlerini % 5,5 ile “Hiç”, % 12,2 ile “Nadiren”, % 53 ile “Bazen” ve % 29,3 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. 9.maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,35$) “Her Zaman” seçeneğinde ve Öğrencilerde ise ($\bar{x} = 3,06$) “Bazen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öner (1999)’in araştırmasında öğretmenin şaka yapmasına ilişkin sorulan soruya; öğretmenler “Her Zaman” ($\bar{x} = 3,47$), öğrenciler de “Bazen” ($\bar{x} = 2,92$) cevabını vermiştir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

“Öğrencilerle dostça ilişki kurabilme” (10.madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 1 ile “Nadiren”, % 15,4 ile “Bazen” ve % 83,7 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 2,1 ile “Hiç”, % 4 ile “Nadiren”, % 20,5 ile “Bazen” ve % 73,4 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Öğrencilerle dostça ilişki kurabilme” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,83$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,65$) “Her Zaman” seçeneğinde olmuştur.

Guliyeva (2001)'nin, araştırmasında sınıf çevresine ilişkin “öğretmen desteği” alt boyutunda öğretmen görüşleri, öğrenci görüşlerinden daha olumlu bulunmuştur. Öğretmenler, öğrencilerine daha dostça, sıcak davrandıkları görüşündeler. Bu bulgu elde edilen bulguyu destekler niteliktedir

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki samimi ve güven verici ilişki sınıf ortamının en önemli değişkenleri arasındadır. Öğrencilerin kolaylıkla öğretmenleriyle diyalog kurabilmeleri sıcak ve güven verici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin göstergesi arasında sayılabilir(Özden,2005,s.47). Bu araştırmada da öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenleri ile her zaman dostça ilişki kurduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmalar, akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki düzeyinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler samimi ve dost canlısı öğretmenleri tercih ederler. Bu özelliklere sahip olmayan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin %73'ünün başarısının düşük, %10'nun başarısının yüksek olduğu saptanmıştır (Morrison ve McIntyre,1969; Akt: Jones ve Jones, 1998,s.70).

Öğretmenler, “Sınıfta göz teması sağlayarak, jest ve mimikler kullanarak iletişim kurma“ (11. madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 16,3 ile “Bazen”, % 83,7 ile de “Her Zaman” şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerin 11. maddeye ilişkin görüşlerini % 6,7 ile “Hiç”, % 9 ile “Nadiren”, % 35 ile “Bazen” ve % 49,2 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. 11.maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x}= 3,84$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}= 3,27$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öner (1999)'in araştırmasında öğretmenin sınıfta göz teması sağlaması ve iletişim becerilerini kullanmasına ilişkin sorulan soruya; öğretmenler “Her Zaman” ($\bar{x}=3,67$), öğrenciler de “Her zaman” ($\bar{x}=3,33$) cevabını vermiştir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Kazu (2005)'in yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma davranışını fazla düzeyde yaptığı belirlenmiştir. Uşun (2005)'ün araştırmasında; öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinin “uygulanması”

aşamasında, “Her Zaman” gösterdiklerini belirttikleri davranışlar arasında, “sınıf içinde etkili iletişimi sağlamak için, sözel dili ve beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili biçimde kullanma davranışını gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Jest ve mimikler sınıf içerisindeki etkili iletişim sürecinde oldukça önemlidir. Öztürk’ün (2004,s. 158) de ifade ettiği gibi, öğretmen bu yolla, sınıfın bütününe hakim olduğu ve sınıftaki her durumun farkında olduğu mesajını sınıfa gönderecek, ve bunun etkisi daha sonra meydana gelebilecek davranışlar üzerinde de etkili olacaktır.

İletişim konusunda çalışma yapan çoğu uzman, iletişim sürecinde sözsüz iletilerin, sözel iletilere kıyasla çok daha ağırlıklı bir yeri olduğunu belirtirler. Örneğin, iletişim konusunda çalışmalar yapmış olan Albert Mahrebian, iletişim sürecinde, yüz ifadelerinin %55, ses tonunun %38 ve sözcüklerin %7 gibi ağırlıklar taşıdığını ifade etmektedir (Özer, 1998, s.120).

“Sınıfta sert bir davranış takınma” (12.madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 8,7 ile “Hiç”, % 38,5 ile “Nadiren”, % 43,3 ile “Bazen” ve % 9,6 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 33,2 ile “Hiç”, % 28,8 ile “Nadiren”, % 28,7 ile “Bazen” ve % 9,3 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Sınıfta sert bir davranış takınma” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x}= 2,24$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}=2,23$) “Nadiren” seçeneğinde olmuştur.

Öner (1999)’in araştırmasında, öğretmenin sınıfta sert bir davranış takınmasına ilişkin sorulan soruya; öğretmenler “Bazen” ($\bar{x}=2,75$), öğrenciler de “Çok Az” ($\bar{x}=1,88$) cevabını vermiştir. Her ikisinin verdiği cevaplar arasında bir derece fark bulunmaktadır. Her iki bulguda da öğretmenler sınıfta sert bir davranış takındıklarını öğrencilerine göre daha çok belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin “Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkanı verme” (13.Madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 9,6 ile “Bazen”, % 90,4 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin, 11. maddeye ilişkin

görüşlerini % 2,5 ile “Hiç”, % 2,8 ile “Nadiren”, % 10,8 ile “Bazen” ve % 83,9 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. 13.maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,90$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,76$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli etme” (14.madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 1 ile “Nadiren”, % 7,7 ile “Bazen” ve % 91,3 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 1,3 ile “Hiç”, % 3,3 ile “Nadiren”, % 18,9 ile “Bazen” ve % 76,5 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli etme” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x}=3,90$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}=3,71$) “Her zaman” seçeneğinde olmuştur.

Öğretmenlerin “Derste öğrencilerin dikkatlerini toplama” (15. madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 10,96 ile “Bazen”, % 89,4 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin 15. maddeye ilişkin görüşlerini % 1,3 ile “Hiç”, % 2,2 ile “Nadiren”, % 14,6 ile “Bazen” ve % 81,9 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. 15.maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x}=3,89$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}=3,77$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Başarıyı ödüllendirme” (16.madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 1 ile “Nadiren”, % 29,8 ile “Bazen” ve % 70,2 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 4,6 ile “Hiç”, % 8,1 ile “Nadiren”, % 33,7 ile “Bazen” ve % 53,6 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Başarıyı ödüllendirme” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x}=3,70$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}=3,36$) “Her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Gökçe (2001)’nin yapmış olduğu araştırmada öğrenciler başarılarının ödüllendirilmesi üzerinde durmuşlardır.

Öğrencilerin başarılı ve istendik davranışlar gösterdiği bir sınıfta, öğretmenden birkaç haftalığına ödül vermemesi istenmiştir. Bu süre sonunda sınıfın başarısız ve istenmeyen davranışların öğrencilerce görüldüğü bir sınıf haline geldiği

görülmüştür (Becker, Engellmann, Thomas, 1975; Akt: Celep, 2008, s.186). Başarıların ödüllendirilmesi, yeni ve olumlu davranışların kazandırılmasında etkili olacaktır.

Öğretmenler, “Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirme” (17. Madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 1,9 ile “Hiç”, %2,9 ile “Nadiren”, %26 ile “Bazen”, % 69,2 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler 17. maddeye ilişkin görüşlerini % 3 ile “Hiç”, % 5,6 ile “Nadiren”, % 26,7 ile “Bazen” ve % 64,7 ile de “Her Zaman” şeklinde belirtmiştir. 17.maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,63$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,53$) “Her Zaman” seçeneğinde olmuştur.

Öner (1999)’in araştırmasında, öğretmenin öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmesine ilişkin sorulan soruya; öğretmenler “Her Zaman” (3,40), öğrenciler de “Her Zaman” (3,58) cevabını vermiştir. Bu bulgu araştırmamızdaki katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir.

“Öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söyleme” (18.madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 54,8 ile “Hiç”, %32,7 ile “Nadiren”, % 10,6 ile “Bazen” ve % 1,9 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 4,6 ile “Hiç”, %8,1 ile “Nadiren”, % 33,7 ile “Bazen” ve % 53,6 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söyleme” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x}=1,60$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}=1,63$) “Hiç” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öner (1999)’in araştırmasında, öğretmenin sınıfla öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söylemesine ilişkin sorulan soruya; öğretmenler “Hiç” ($\bar{x}=1,74$), öğrenciler de “Çok Az” ($\bar{x}=1,86$) cevabını vermiştir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrenciler, öğretmenlerince tembel ve düzensiz olarak nitelendirilmeyi istemezler(Hull,1990,s.24; Akt: Başar, 2005, s.81).Öğretmenin, öğrencilerin onurunu tehlikeye atacak davranışlardan kaçınması gerekir. Aksi davranışlar, diğer öğrencileri de olumsuz etkiler. Kaba söz ve güce yönelik davranış, öğrencilerin de öyle

davranmakta kendilerini haklı görmelerine neden olabilir. Bunun aksini düşünen öğrencilerin de öğretmene sevgi ve saygısı azalır, kalmaz (Başar, 2005,s. 180).

Öğretmenlerin, “Öğrencilerin söyledikleri ya da yaptıkları ile alay etme” (19.madde) maddesine ilişkin görüşleri; % 87,5 ile “Hiç”, % 6,7 ile “Nadiren”, % 4,8 ile “Bazen” ve % 1 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 80,6 ile “Hiç”, % 7,8 ile “Nadiren”, % 6,3 ile “Bazen” ve % 5,3 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. 19. maddeye ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x}=1,19$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}=1,36$) “Hiç” seçeneğinde olmuştur.

Öner (1999)’in araştırmasında, öğretmenin söylenilenlerle alay etmesine ilişkin sorulan soruya; öğretmenler “Hiç” ($\bar{x}=1,26$), öğrenciler de “Hiç” ($\bar{x}=1,29$) cevabını vermiştir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bangir (1997)’in “Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları Görüşleri Ve Önerileri” adlı araştırmasında” Sınıf içi iletişimi engelleyici sözlü öğretmen davranışlarından “alay etme”, davranışının yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu araştırmadaki bulgu ile paralellik göstermektedir.

Öğrenci, utanma, başarısızlıktan çekinme, eleştirilme, gülünç olma, küçük düşme, cezalandırılma kaygılarından kurtarılmalı, sınıfta bunların yer almayacağı bir ortam oluşturulmalıdır. Öğretmen, sorularıyla öğrencileri savunmasız yakalamaya, alay etmeye yönelmelidir(Martin, 1983,s.57; Akt: Başar, 2005,ss.92-93).

“Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” (20.madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 9,6 ile “Bazen” ve % 90,4 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 2 ile “Hiç”, % 1,6 ile “Nadiren”, % 7,5 ile “Bazen” ve % 89 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x}=3,90$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}=3,83$) “Her zaman” seçeneğinde olmuştur.

Öğretmenlerin “Sınıfta sevecen ve hoşgörülü olma” (21.madde) maddesine ilişkin görüşleri; % 23,1 ile “Bazen” ve % 76,9 ile de “Her Zaman” şeklindedir.

Öğrenci görüşleri de; % 1,2 ile “Hiç”, % 2,3 ile “Nadiren”, % 15,2 ile “Bazen” ve % 81,4 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Sınıfta sevecen ve hoşgörülü olma” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,77$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,77$) “Her zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Kocaçınar’ın (1966) iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğretmenin güler yüzlü ve neşeli olması, içten ve sempatik olması, ulaştığı bulgular arasındadır. Öner (1999)’in araştırmasında, öğretmenin sınıfta sevecen ve hoşgörülü olmasına ilişkin sorulan soruya; öğretmenler “Her Zaman” ($\bar{x}=3,78$), öğrencilerde “Her Zaman” ($\bar{x}=3,76$) cevabını vermiştir. Bu araştırmada da katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerin sınıf içinde sevecen ve hoşgörülü davrandığını belirtmişlerdir. Kocaçınar ve Öner’in araştırmalarında elde edilen bulgu, bu araştırmadaki katılımcı görüşlerini desteklemektedir.

“Sınıf içi disiplini sağlama” (22.madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 1 ile “Nadiren”, %14,4 ile “Bazen” ve % 84,6 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 4,7 ile “Hiç”, % 4,5 ile “Nadiren”, % 16,8 ile “Bazen” ve % 74 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. 22.maddeye ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x}=3,84$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}=3,60$) “Her zaman” seçeneğinde olmuştur.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin ailesi ile işbirliği yapma” (23.madde) maddesine ilişkin görüşleri; % 2,9 il2 “Nadiren” % 28,8 ile “Bazen” ve % 68,3 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 11,3 ile “Hiç”, %10 ile “Nadiren”, % 28,1 ile “Bazen” ve % 50,6 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Öğrencilerin ailesi ile işbirliği yapma” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x}=3,65$) “Her zaman” ve Öğrencilerde ($\bar{x}= 3,18$) “Bazen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Hakan(2001)’ın araştırmasında, öğrencilerin okuldaki başarı ve başarısızlıklarında ailelerin etkisi olduğu, öğrencilerin okuldaki başarı durumuyla ailelerin ilgilenmesini istediği belirlenmiştir. Araştırmada başarılı öğrencilerin ailelerinin, çocuklarının devam ettiği, çocukların eğitim durumlarıyla ilgilendikleri

sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin, çocukların başarı durumları konusunda öğretmenlerle hiç iletişim kurmamaları, çocukları okulda başarısız olmaya itmektedir (Kaufman, Bradby, Owings, 1992,s.122; Akt: Celep,2008, s.87). Aile ve öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliği önemlidir. Aile ve öğretmen arasındaki işbirliği öğrenciye kendinin önemli olduğu düşüncesini kazandırır ve öğrenci başarısını artırır.

“Öğretmen olarak neşeli, kendine güveni olan ve kararlı bir kişiliğe sahip olma” (24. madde) maddesine ilişkin öğretmen görüşleri % 1,9 ile “Nadiren”, %21,2 ile “Bazen”, % 76,9 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşleri % 1,5 ile “Hiç”, % 1,9 ile “Nadiren”, % 12,7 ile “Bazen” ve % 84 ile de “Her Zaman” şeklindedir. 24.maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x}=3,75$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}= 3,79$) “Her Zaman” seçeneğinde olmuştur.

Öğretmenin neşeli, mutlu, doyumlu, kendine güvenli hali güdü, tersi görüntüler olumsuz etki yaratmaktadır. Öğretmenin duygusal durumu, sınıfta rahat olup olmaması, her tür kararını etkiler. Öğrenciler disiplin açısından da yardım edici, olumlu yönelimli öğretmen isterler. Öğretmenin olumlu duygusal halini öğrenciye yansıtması, örneğin öğrenciye sempati duyması öğrenci davranışını değiştirebilmektedir. Öğretmenin mutluluk düzeyi yüksek, olumsuz etkileme düzeyi düşük olmalıdır (Emer, 1991, ss. 167-173; Akt: Başar,2005,ss.143-144).

Öğretmenlerin, “Öğrencilerin ilgi ve yetilerine öğretimde önem verme” (25. madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 11,5 ile “Bazen”, % 88,5 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler 25. maddeye ilişkin görüşlerini % 0,8 ile “Hiç”, % 2,2 ile “Nadiren”, % 14,2 ile “Bazen” ve % 82,8 ile de “Her Zaman” şeklinde belirtmiştir. “Öğrencilerin ilgi ve yetilerine öğretimde önem verme” maddesine ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x}= 3,88$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}= 3,79$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, “Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırma” (26. madde) maddesine ilişkin görüşleri, % 1,9 ile “Nadiren”, % 20,2 ile “Bazen”, % 77,9 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerini, % 3,2

ile “Hiç”, % 3,6 ile “Nadiren”, % 21,1 ile “Bazen” ve % 72,1 ile de “Her Zaman” şeklinde belirttikleri görülmektedir. 26. maddeye ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,76$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,62$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Burç (2006)’un ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenlerin başarısızlık gösteren öğrencileri hiçbir zaman kendi haline bırakmadığını ifade etmişleridir. Bu bulgu ile araştırmada elde edilen bulgu birbiri ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenin sınıfın bütünü için aynı programı uyguladığı durumlarda, arkadaşlarından geri kalan öğrenci dersten kopabilmekte, arkadaşlarıyla arasını kapatamayacağını düşünebilmektedir. Öğretmen, başarıyı tattırarak, bu öğrencileri güdülemeli, ilk günden başlayarak çalışmalarını izlemeli, yapılmayan ödev ve ders çalışmalarının daha sonra okulda veya evde mutlaka yapılmasını sağlamalı, böylece ısrarlı bir izleyici olduğunu, öğrenci için başarıya yönelme dışında bir seçenek olmadığını göstermelidir (Başar,2005,s. 141).

“Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile değerlendirme” (27.madde) maddesine ilişkin; Öğretmen görüşleri; % 8,7 ile “Bazen” ve % 91,3 ile de “Her Zaman” şeklindedir. Öğrenci görüşleri de; % 0,7 ile “Hiç”, % 2,9 ile “Nadiren”, % 13,9 ile “Bazen” ve % 82,5 ile “Her Zaman” seçeneklerinde olmuştur. “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile değerlendirme” maddesine ilişkin görüşlerde yığılma; Öğretmenlerde ($\bar{x}=3,91$) ve Öğrencilerde ($\bar{x}=3,78$) “Her zaman” seçeneğinde olmuştur.

Öğretmenler, “Öğretimde öğrenci fikirlerinden yararlanma” (28. madde) maddesine ilişkin görüşlerini % 1,9 ile “Nadiren”, % 20,2 ile “Bazen”, % 77,9 ile de “Her Zaman” şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerin “Öğretimde öğrenci fikirlerinden yararlanma” maddesine ilişkin görüşleri, % 1,8 ile “Hiç”, % 4,1 ile “Nadiren”, % 20,9 ile “Bazen” ve % 73,3 ile de “Her Zaman” şeklindedir. “Öğretimde öğrenci

fikirlerinden yararlanma” maddesine ilişkin görüşlerin; Öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,76$) ve Öğrencilerde ($\bar{x} = 3,66$) “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Kısakürek (1985)’in sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, eğitim etkinliklerinin öğrenci görüşlerinin alınarak planlanmasının, öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır? Alt problemine ilişkin bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 : Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre t –Testi

MADDELER	GRUPLAR	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
1. Madde	ÖĞRETMEN	3,55	0,59	1752	5,16	0,00
	ÖĞRENCİ	3,81	0,50		4,44	
2. Madde	ÖĞRETMEN	3,94	0,23	1752	2,28	0,00
	ÖĞRENCİ	3,80	0,63		5,11	
3. Madde	ÖĞRETMEN	3,88	0,32	1752	4,14	0,00
	ÖĞRENCİ	3,63	0,63		7,38	
4. Madde	ÖĞRETMEN	3,82	0,41	1752	1,32	0,09
	ÖĞRENCİ	3,74	0,56		1,72	
5. Madde	ÖĞRETMEN	3,44	0,69	1752	1,68	0,07
	ÖĞRENCİ	3,31	0,76		1,82	
6. Madde	ÖĞRETMEN	3,84	0,37	1752	2,38	0,00
	ÖĞRENCİ	3,68	0,65		3,83	
7. Madde	ÖĞRETMEN	3,72	0,49	1752	0,71	0,48
	ÖĞRENCİ	3,76	0,55		0,78	
8. Madde	ÖĞRETMEN	3,88	0,32	1752	2,14	0,00
	ÖĞRENCİ	3,76	0,58		3,54	
9. Madde	ÖĞRETMEN	3,35	0,60	1752	3,60	0,00
	ÖĞRENCİ	3,06	0,79		4,57	
10. Madde	ÖĞRETMEN	3,83	0,41	1752	2,68	0,00
	ÖĞRENCİ	3,65	0,66		4,09	
11. Madde	ÖĞRETMEN	3,84	0,37	1752	6,53	0,00
	ÖĞRENCİ	3,27	0,89		13,44	

Tablo 8'in Devamı

12. Madde	ÖĞRETMEN	2,54	0,79	1752	4,04	0,00
	ÖĞRENCİ	2,14	0,99		4,92	
13. Madde	ÖĞRETMEN	3,90	0,30	1752	2,31	0,00
	ÖĞRENCİ	3,76	0,62		4,33	
14. Madde	ÖĞRETMEN	3,90	0,33	1752	3,36	0,00
	ÖĞRENCİ	3,71	0,59		5,58	
15. Madde	ÖĞRETMEN	3,89	0,31	1752	2,27	0,00
	ÖĞRENCİ	3,77	0,55		3,70	
16. Madde	ÖĞRETMEN	3,70	0,46	1752	4,19	0,00
	ÖĞRENCİ	3,36	0,82		6,88	
17. Madde	ÖĞRETMEN	3,63	0,64	1752	1,28	0,15
	ÖĞRENCİ	3,53	0,74		1,45	
18. Madde	ÖĞRETMEN	1,60	0,76	1752	0,36	0,66
	ÖĞRENCİ	1,63	0,91		0,42	
19. Madde	ÖĞRETMEN	1,19	0,56	1752	2,08	0,03
	ÖĞRENCİ	1,36	0,82		2,91	
20. Madde	ÖĞRETMEN	3,90	0,30	1752	1,31	0,03
	ÖĞRENCİ	3,83	0,54		2,18	
21. Madde	ÖĞRETMEN	3,77	0,42	1752	0,03	0,98
	ÖĞRENCİ	3,77	0,54		0,03	
22. Madde	ÖĞRETMEN	3,84	0,40	1752	3,04	0,00
	ÖĞRENCİ	3,60	0,78		5,42	
23. Madde	ÖĞRETMEN	3,65	0,54	1752	4,73	0,00
	ÖĞRENCİ	3,18	1,01		8,16	
24. Madde	ÖĞRETMEN	3,75	0,48	1752	0,78	0,39
	ÖĞRENCİ	3,79	0,54		0,87	
25. Madde	ÖĞRETMEN	3,88	0,32	1752	1,88	0,00
	ÖĞRENCİ	3,79	0,51		2,82	
26. Madde	ÖĞRETMEN	3,76	0,47	1752	1,97	0,00
	ÖĞRENCİ	3,62	0,71		2,80	
27. Madde	ÖĞRETMEN	3,91	0,28	1752	2,54	0,00
	ÖĞRENCİ	3,78	0,52		4,27	
28. Madde	ÖĞRETMEN	3,76	0,47	1752	1,60	0,04
	ÖĞRENCİ	3,66	0,64		2,09	
TOPLAM	ÖĞRETMEN	3,56	4,60	1752	4,72	0,00
	ÖĞRENCİ	3,42	8,42		7,94	

Tablo 8 incelendiğinde İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin; “Öğrencilerin görüşlerini ciddiye alıp dinleme” (4.madde), “Öğrencilere örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurma” (7.madde), “Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirme” (17.madde), “Öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söyleme” (18.madde), “Sınıfta sevecen ve hoşgörülü olma” (21.madde) ve Öğretmen olarak neşeli, kendine güveni olan ve kararlı bir kişiliğe sahip olma” (24.madde) maddelerde öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmamıştır. Diğer maddelerde ise öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmaktadır.

Tüm maddeler toplam olarak ele alındığında öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,56$, standart sapması 4,60; öğrencilerin ise puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,52$ ve standart sapması 8,42’dir. Bu veriler öğretmen ve öğrencilerin ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ($\bar{x}=3,56$) öğrenci görüşlerinden ($\bar{x}=3,42$) daha yüksek bulunmuştur. Bu veriler öğretmenlerin öğrenci görüşlerine göre kendi iletişim becerilerini gerçekleştirme düzeyine daha çok sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında “İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında a)cinsiyet ve b) mesleki kıdem değişkenlerine göre fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular tablo 9’da verilmiştir.

a- Cinsiyet

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre; İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine

gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 : Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “T” Testi

MADDELER	GRUPLAR	$\bar{x}$	Ss	t	P
1. Madde	ERKEK	3,53	0,64	0,32	0,75
	BAYAN	3,57	0,54	0,31	
2. Madde	ERKEK	3,94	0,24	0,04	0,96
	BAYAN	3,94	0,23	0,04	
3. Madde	ERKEK	3,90	0,30	0,54	0,59
	BAYAN	3,87	0,34	0,54	
4. Madde	ERKEK	3,80	0,40	0,32	0,74
	BAYAN	3,83	0,43	0,32	
5. Madde	ERKEK	3,49	0,73	0,69	0,49
	BAYAN	3,40	0,66	0,69	
6. Madde	ERKEK	3,90	0,30	1,78	0,07
	BAYAN	3,77	0,42	1,79	
7. Madde	ERKEK	3,75	0,44	0,49	0,62
	BAYAN	3,70	0,54	0,49	
8. Madde	ERKEK	3,86	0,35	0,68	0,49
	BAYAN	3,91	0,29	0,67	
9. Madde	ERKEK	3,43	0,54	1,41	0,15
	BAYAN	3,26	0,66	1,42	
10. Madde	ERKEK	3,88	0,33	1,38	0,17
	BAYAN	3,77	0,47	1,39	
11. Madde	ERKEK	3,86	0,35	0,70	0,48
	BAYAN	3,81	0,40	0,71	
12. Madde	ERKEK	2,41	0,88	1,62	0,11
	BAYAN	2,66	0,68	1,62	
13. Madde	ERKEK	3,90	0,30	0,06	0,95
	BAYAN	3,91	0,30	0,06	
14. Madde	ERKEK	3,94	0,31	1,14	0,25
	BAYAN	3,87	0,34	1,14	
15. Madde	ERKEK	3,92	0,27	0,88	0,37
	BAYAN	3,87	0,34	0,88	

Tablo 9'un Devamı

16. Madde	ERKEK	3,69	0,47	0,33	0,74
	BAYAN	3,72	0,46	0,33	
17. Madde	ERKEK	3,73	0,45	1,57	0,12
	BAYAN	3,53	0,78	1,58	
18. Madde	ERKEK	1,51	0,58	1,14	0,25
	BAYAN	1,68	0,89	1,15	
19. Madde	ERKEK	1,10	0,36	1,70	0,09
	BAYAN	1,28	0,69	1,72	
20. Madde	ERKEK	3,96	0,19	1,94	0,05
	BAYAN	3,85	0,36	1,97	
21. Madde	ERKEK	3,80	0,40	0,81	0,41
	BAYAN	3,74	0,45	0,82	
22. Madde	ERKEK	3,88	0,33	1,15	0,25
	BAYAN	3,79	0,45	1,16	
23. Madde	ERKEK	3,63	0,56	0,49	0,62
	BAYAN	3,68	0,51	0,49	
24. Madde	ERKEK	3,82	0,43	1,55	0,12
	BAYAN	3,68	0,51	1,56	
25. Madde	ERKEK	3,88	0,33	0,07	0,94
	BAYAN	3,89	0,32	0,07	
26. Madde	ERKEK	3,82	0,38	1,36	0,18
	BAYAN	3,70	0,54	1,37	
27. Madde	ERKEK	3,98	0,14	2,43	0,01
	BAYAN	3,85	0,36	2,46	
28. Madde	ERKEK	3,75	0,52	0,31	0,76
	BAYAN	3,77	0,42	0,31	
TOPLAM	ERKEK	3,57	3,74	0,97	0,34
	BAYAN	3,54	5,30	0,97	

Tablo 9 incelendiğinde İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında; “Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” (20.madde) ve “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile değerlendirme” (27.madde) maddelerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark

($p>.05$) bulunmaktadır. Diğer maddelerde ise öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmamaktadır.

“Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” (20 madde) maddesinde erkek öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,96$, standart sapması 0,19; Bayan öğretmenlerin ise puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,85$ ve standart sapması 0,36’dır. Bu veriler ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin erkek öğretmen görüşleri ($\bar{x}=3,96$) bayan öğretmen görüşlerinden ($\bar{x}=3,85$) daha yüksek bulunmuştur. Bu durum erkek öğretmenlerin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin “Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” (20.madde) maddesini bayan öğretmenlerden daha çok yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile değerlendirme” (27 madde) maddesinde erkek öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $X= 3,98$, standart sapması 0,14; Bayan öğretmenlerin ise puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,85$ ve standart sapması 0,36’dır. Bu veriler ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin erkek öğretmen görüşleri ($\bar{x}=3,98$) bayan öğretmen görüşlerinden ($\bar{x}=3,85$) daha yüksek bulunmuştur. Bu durum erkek öğretmenlerin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile değerlendirme” (27 madde) maddesini bayan öğretmenlerden daha çok yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tüm maddeler toplam olarak ele alındığında erkek öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,57$, standart sapması 3,74; bayan öğretmenlerin de puanlarının aritmetik ortalaması $X=3,54$ ve standart sapması 5,30’dur. P puanı da 0,34’dür ($p<.05$). Bu veriler erkek öğretmen ve bayan öğretmenlerin ilköğretim

okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olmadığını göstermektedir.

Şeker (2000)'in " Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasının sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek iletişim becerisine sahip olduğu görülmüştür. Araştırmamıza katılan erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığından Şeker'in araştırmasından elde edilen bulgu bu araştırmanın bulgularına göre farklılık göstermektedir.

Arslandaş (1998)'m "Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri" ve Günay (2003)' ın "Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmaları bulgularımızı desteklemektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

b- Aynı Okulda Çalışma Süresi

İlköğretim Okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre; İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 : Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi

MADDELER	GRUPLAR	KARELER TOPLAMI	SD	KARELER ORTALA-MASI	F	P	FARKIN KAYNAĞI
1. Madde	Grplar arası	1,360	4	,340	,978	,423	
	Gruplar içi	34,400	99	,347			
	Toplam	35,760	103				
2. Madde	Grplar arası	,546	4	,136	2,643	,038	1-5 yıl ile 16-20 yıl arası
	Gruplar içi	5,108	99	,052			
	Toplam	5,654	103				
3. Madde	Grplar arası	,293	4	,073	,702	,592	
	Gruplar içi	10,323	99	,104			
	Toplam	10,615	103				
4. Madde	Grplar arası	1,022	4	,255	1,532	,199	
	Gruplar içi	16,507	99	,167			
	Toplam	17,529	103				
5. Madde	Grplar arası	2,063	4	,516	1,073	,374	
	Gruplar içi	47,590	99	,481			
	Toplam	49,654	103				
6. Madde	Grplar arası	,184	4	,046	,325	,861	
	Gruplar içi	14,037	99	,142			
	Toplam	14,221	103				
7. Madde	Grplar arası	,491	4	,123	,497	,738	
	Gruplar içi	24,423	99	,247			
	Toplam	24,913	103				
8. Madde	Grplar arası	,557	4	,139	1,371	,250	
	Gruplar içi	10,058	99	,102			
	Toplam	10,615	103				
9. Madde	Grplar arası	,224	4	,056	,149	,963	
	Gruplar içi	37,314	99	,377			
	Toplam	37,538	103				
10. Madde	Grplar arası	,124	4	,031	,184	,946	
	Gruplar içi	16,760	99	,169			
	Toplam	16,885	103				

Tablo 10'un Devamı

11. Madde	Grplar arası	,086	4	,022	,151	,962	
	Gruplar içi	14,135	99	,143			
	Toplam	14,221	103				
12. Madde	Grplar arası	2,399	4	,600	,966	,430	
	Gruplar içi	61,448	99	,621			
	Toplam	63,846	103				
13. Madde	Grplar arası	,802	4	,200	2,408	,054	1-5 yıl ile 11-15 yıl arası
	Gruplar içi	8,237	99	,083			
	Toplam	9,038	103				
14. Madde	Grplar arası	,641	4	,160	1,525	,201	
	Gruplar içi	10,398	99	,105			
	Toplam	11,038	103				
15. Madde	Grplar arası	,162	4	,041	,415	,798	
	Gruplar içi	9,674	99	,098			
	Toplam	9,837	103				
16. Madde	Grplar arası	,612	4	,153	,716	,583	
	Gruplar içi	21,148	99	,214			
	Toplam	21,760	103				
17. Madde	Grplar arası	3,740	4	,935	2,396	,055	
	Gruplar içi	38,635	99	,390			
	Toplam	42,375	103				
18. Madde	Grplar arası	3,324	4	,831	1,477	,215	
	Gruplar içi	55,714	99	,563			
	Toplam	59,038	103				
19. Madde	Grplar arası	1,026	4	,256	,816	,518	
	Gruplar içi	31,128	99	,314			
	Toplam	32,154	103				
20. Madde	Grplar arası	,278	4	,070	,786	,537	
	Gruplar içi	8,760	99	,088			
	Toplam	9,038	103				
21. Madde	Grplar arası	,646	4	,162	,898	,469	
	Gruplar içi	17,815	99	,180			
	Toplam	18,462	103				

Tablo 10'un Devamı

22. Madde	Grplar arası	,214	4	,054	,331	,857	
	Gruplar içi	16,007	99	,162			
	Toplam	16,221	103				
23. Madde	Grplar arası	2,114	4	,529	1,908	,115	
	Gruplar içi	27,424	99	,277			
	Toplam	29,538	103				
24. Madde	Grplar arası	,229	4	,057	,244	,913	
	Gruplar içi	23,271	99	,235			
	Toplam	23,500	103				
25. Madde	Grplar arası	,137	4	,034	,325	,861	
	Gruplar içi	10,478	99	,106			
	Toplam	10,615	103				
26. Madde	Grplar arası	2,200	4	,550	2,619	,039	1-5 yıl ile 6-10 yıl arası
	Gruplar içi	20,790	99	,210			
	Toplam	22,990	103				
27. Madde	Grplar arası	,177	4	,044	,543	,704	
	Gruplar içi	8,045	99	,081			
	Toplam	8,221	103				
28. Madde	Grplar arası	1,376	4	,44	1,576	,187	
	Gruplar içi	21,614	99	,218			
	Toplam	22,990	103				
TOPLAM	Grplar arası	19,72	3	6,57	0,30	0,82	
	Gruplar içi	2160,4	100	21,60			
	Toplam	2180,115	103				

Tablo 10'da İlköğretim Okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin; İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılığı belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; “Öğrencilerin derse katılmasına izin verme”(2.Madde), “Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkanı verme” (13.Madde) ve “Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırma” (26. madde) maddelerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p>.05$). Diğer maddelerde öğretmen görüşleri arasında aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p<.05$).

“Öğrencilerin derse katılmasına izin verme” (2.Madde) maddesine ilişkin “1-5 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüşleri ile “16-20 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretme görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p>.05$). Başka bir deyişle İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında “Öğrencilerin derse katılmasına izin verme” maddesine göre “1-5 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenler “16-20 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha çok yerine getirmektedir şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkanı verme” (13.Madde) maddesine ilişkin “1-5 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüşleri ile “11-15 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretme görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p>.05$). Başka bir deyişle İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında “Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkanı verme” maddesine göre “1-5 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenler “11-15 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha çok yerine getirmektedir şeklinde yorumlanabilir.

“Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırma” (26. madde) maddesine ilişkin “1-5 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin görüşleri ile “6-10 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p>.05$). Başka bir deyişle İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında “Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırma” maddesine göre “1-5 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenler “6-10 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha çok yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında “İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında a) cinsiyet ve b) sınıf düzeyi değişkenlerine göre fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda tablolarda verilmiştir.

a) Cinsiyet

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre; İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 : Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi

MADDELER	GRUPLAR	$\bar{x}$	Ss	t	P
1. Madde	ERKEK	3,82	,481	1,050	,026
	KIZ	3,80	,512	1,051	
2. Madde	ERKEK	3,84	,548	2,386	,074
	KIZ	3,76	,700	2,393	
3. Madde	ERKEK	3,63	,612	,020	,001
	KIZ	3,63	,655	,020	
4. Madde	ERKEK	3,72	,581	1,416	,039
	KIZ	3,76	,535	1,415	
5. Madde	ERKEK	3,32	,719	,139	,005
	KIZ	3,31	,798	,139	
6. Madde	ERKEK	3,69	,626	,559	,018
	KIZ	3,68	,667	,559	
7. Madde	ERKEK	3,76	,537	,054	,001
	KIZ	3,76	,557	,054	
8. Madde	ERKEK	3,74	,580	1,401	,040
	KIZ	3,78	,571	1,400	
9. Madde	ERKEK	3,06	,779	,069	,003
	KIZ	3,06	,808	,069	

Tablo 11'in Devamı

10. Madde	ERKEK	3,63	,661	1,344	,044
	KIZ	3,67	,657	1,344	
11. Madde	ERKEK	3,24	,887	1,241	,054
	KIZ	3,29	,887	1,241	
12. Madde	ERKEK	2,24	,977	3,961	,191
	KIZ	2,05	,984	3,961	
13. Madde	ERKEK	3,78	,573	1,039	,032
	KIZ	3,75	,666	1,041	
14. Madde	ERKEK	3,70	,587	,286	,008
	KIZ	3,71	,595	,286	
15. Madde	ERKEK	3,77	,545	,341	,009
	KIZ	3,78	,549	,341	
16. Madde	ERKEK	3,38	,805	,639	,026
	KIZ	3,35	,832	,639	
17. Madde	ERKEK	3,54	,722	,388	,014
	KIZ	3,52	,751	,388	
18. Madde	ERKEK	1,70	,920	3,121	,140
	KIZ	1,56	,904	3,120	
19. Madde	ERKEK	1,43	,868	3,347	,135
	KIZ	1,30	,766	3,342	
20. Madde	ERKEK	3,83	,532	,031	,001
	KIZ	3,83	,545	,031	
21. Madde	ERKEK	3,74	,561	2,350	,063
	KIZ	3,80	,521	2,348	
22. Madde	ERKEK	3,62	,743	1,009	,039
	KIZ	3,58	,817	1,010	
23. Madde	ERKEK	3,23	,955	2,178	,109
	KIZ	3,13	1,066	2,181	
24. Madde	ERKEK	3,75	,582	2,895	,077
	KIZ	3,83	,490	2,889	
25. Madde	ERKEK	3,76	,545	2,423	,061
	KIZ	3,82	,474	2,419	
26. Madde	ERKEK	3,62	,691	,159	,006
	KIZ	3,62	,723	,159	
27. Madde	ERKEK	3,76	,552	2,015	,051
	KIZ	3,81	,481	2,011	

Tablo 11'in Devamı

28. Madde	ERKEK	3,65	,632	,416	,013
	KIZ	3,66	,652	,416	
TOPLAM	ERKEK	3,42	8,52	0,88	0,38
	KIZ	3,41	8,33	0,88	

Tablo 11 incelendiğinde İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında ; “Öğrencileri verdiği cevapları pekiştirerek cesaretlendirme” (3.Madde), “Sınıfın her yerini sık sık dolaşma” (5.Madde), “Öğrencilere örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurma” (7.Madde), “Öğrencilere şaka yapma” (9.Madde) ve “Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” (20.madde) maddelerde öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmaktadır. Diğer maddelerde ise öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmamaktadır.

“Öğrencileri verdiği cevapları pekiştirerek cesaretlendirme” (3.Madde) maddesine ilişkin erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,63$, standart sapması 0,612; Kız öğrencilerin ise puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,63$ ve standart sapması 0,655’dir. Bu veriler ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir. “Sınıfın her yerini sık sık dolaşma” (5.Madde) maddesine ilişkin erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,32$, standart sapması 0,719; Kız öğrencilerin ise puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,31$ ve standart sapması 0,798’dir. Bu veriler ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir. “Öğrencilere örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurma” (7.Madde) maddesine ilişkin erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,76$, standart sapması 0,537; Kız öğrencilerin ise puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,76$ ve standart sapması 0,557’dir. Bu veriler ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf

öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir. “Öğrencilere şaka yapma” (9.Madde) maddesine ilişkin erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,06$, standart sapması 0,779; Kız öğrencilerin ise puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,06$ ve standart sapması 0,808’dir. Bu veriler ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir. “Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” (20.madde) maddesine ilişkin erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,83$, standart sapması 0,532; Kız öğrencilerin ise puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,83$ ve standart sapması 0,545’dir. Bu veriler ilköğretim okulları 1. kademe sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir.

Öner(1999)’in araştırmasında “Öğretmeniniz günlük olaylar, örnek olaylar anlatarak ilginizi çekiyor mu?” sorusuna verilen yanıtlarda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. "Öğretmeniniz sınıfta ara sıra şaka yapıyor mu? sorusuna verilen yanıtlarda ise kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenin öğrencilere karşı güler yüzlü, sevecen, sabırlı olmasına ilişkin sorulan soruya kız öğrenciler daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmenin sınıfta sert olmasına ilişkin sorulan soruya erkek öğrenciler daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenin her öğrenciyi ailesiyle tanınmasına ilişkin sorulan soruya kız öğrenciler daha olumlu cevap vermişlerdir.

Tüm maddeler toplam olarak ele alındığında erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,42$, standart sapması 8,52; kız öğrencilerin de puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,41$ ve standart sapması 8,33’dür. P puanı da 0,38’dir ($p<.05$). Bu veriler erkek öğrencilerin ve kız öğrencilerin ilköğretim okulları 1. kademe sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olmadığını göstermektedir.

b) Sınıf Düzeyi

Araştırma kapsamında “İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri arasında “sınıf düzeyi” değişkenine göre fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular aşağıda tablo12’de verilmiştir.

Tablo 12: Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t- Testi

MADDELER	GRUPLAR	$\bar{x}$	Ss	t	P
1	4.SINIF	3,81	,511	,075	,940
	5.SINIF	3,81	,482	,075	
2	4.SINIF	3,81	,615	,563	,574
	5.SINIF	3,79	,645	,563	
3	4.SINIF	3,61	,666	1,249	,212
	5.SINIF	3,65	,593	1,248	
4	4.SINIF	3,76	,567	1,103	,270
	5.SINIF	3,73	,547	1,103	
5	4.SINIF	3,32	,744	,146	,884
	5.SINIF	3,31	,775	,146	
6	4.SINIF	3,68	,673	,018	,986
	5.SINIF	3,68	,621	,018	
7	4.SINIF	3,75	,594	1,032	,302
	5.SINIF	3,77	,495	1,031	
8	4.SINIF	3,72	,648	3,168	,002
	5.SINIF	3,81	,490	3,164	
9	4.SINIF	2,99	,820	3,509	,000
	5.SINIF	3,13	,758	3,507	
10	4.SINIF	3,63	,713	1,456	,146
	5.SINIF	3,68	,593	1,454	
11	4.SINIF	3,21	,924	2,525	,012
	5.SINIF	3,32	,846	2,524	
12	4.SINIF	2,10	1,001	1,647	,100
	5.SINIF	2,18	,968	1,647	
13	4.SINIF	3,74	,658	1,661	,097
	5.SINIF	3,79	,582	1,660	

Tablo12'in Devamı

14	4.SINIF	3,67	,645	2,482	,013
	5.SINIF	3,74	,527	2,480	
15	4.SINIF	3,75	,612	1,886	,059
	5.SINIF	3,80	,471	1,883	
16	4.SINIF	3,40	,833	1,623	,105
	5.SINIF	3,33	,803	1,623	
17	4.SINIF	3,46	,792	4,020	,000
	5.SINIF	3,60	,671	4,017	
18	4.SINIF	1,56	,877	3,266	,001
	5.SINIF	1,70	,945	3,267	
19	4.SINIF	1,30	,788	2,919	,004
	5.SINIF	1,42	,848	2,920	
20	4.SINIF	3,81	,580	1,432	,152
	5.SINIF	3,85	,494	1,431	
21	4.SINIF	3,77	,563	,007	,995
	5.SINIF	3,77	,520	,007	
22	4.SINIF	3,50	,887	5,315	,000
	5.SINIF	3,70	,644	5,307	
23	4.SINIF	3,09	1,101	3,576	,000
	5.SINIF	3,27	,908	3,573	
24	4.SINIF	3,77	,577	1,586	,113
	5.SINIF	3,81	,496	1,585	
25	4.SINIF	3,76	,555	2,107	,035
	5.SINIF	3,82	,462	2,105	
26	4.SINIF	3,61	,739	,662	,508
	5.SINIF	3,63	,674	,662	
27	4.SINIF	3,79	,539	,155	,876
	5.SINIF	3,78	,496	,155	
28	4.SINIF	3,64	,675	1,217	,224
	5.SINIF	3,68	,607	1,217	
TOPLAM	4.SINIF	3,57	9,410	3,755	,000
	5.SINIF	3,42	7,203	3,751	

Tablo 12 incelendiğinde İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin; “Öğrencilerin işbirliği yapmasına ve yardımlaşmasına izin verme” (8.Madde), “Öğrencilere şaka

yapma” (9.Madde), “Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirme” (17. Madde), “Öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söyleme” (18.madde), “Öğrencilerin söyledikleri ya da yaptıkları ile alay etme” (19.madde), “Sınıf içi disiplini sağlama” (22.madde) ve “Öğrencilerin ailesi ile işbirliği yapma” (23.madde) maddelerde öğrenci görüşleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmaktadır. Diğer maddelerde ise öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmamaktadır.

Tüm maddeler toplam olarak ele alındığında 4.sınıf öğrencilerinin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,57$, standart sapması 9,41; 5.sınıf öğrencilerin ise puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,42$ ve standart sapması 7,203’dür. Bu veriler 4.sınıf ve 5.sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin 4.sınıf öğrenci görüşleri ($\bar{x}=3,57$) 5. sınıf öğrenci görüşlerinden ($\bar{x}=3,42$) daha yüksek bulunmuştur.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Sonuçlar

Birinci alt problemde ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Bu görüşlerden elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

5.1.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- “Öğretimi her öğrencinin bilgi düzeyini dikkate alarak düzenleme” maddesine; Öğretmenler ve Öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Öğrencilerin derse katılmasına izin verme” maddesine; öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Öğrencileri verdiği cevapları pekiştirerek cesaretlendirme” maddesine; öğretmen ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Öğrencilerin görüşlerini ciddiye alıp dinleme” maddesine; öğretmenlerde öğrencilerde ile **“Her Zaman”**;
- “Sınıfın her yerini sık sık dolaşma” maddesine öğretmenlerde ve öğrencilerde **“Her Zaman”**;
- “Sınıfta herkese söz hakkı verme” maddesine öğretmenlerde “Her öğrencilerde ile **“Her Zaman”**;
- “Öğrencilere örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurma” maddesine öğretmen ve öğrenciler **“Her Zaman”**;

- “Öğrencilerin işbirliği yapmasına ve yardımlaşmasına izin verme” maddesine öğretmenlerde ve öğrencilerde de ile **“Her Zaman”**;
- “Öğrencilere şaka yapma” maddesine öğretmenler **“Her Zaman”**, öğrencilerde ise **“Bazen”**;
- “Öğrencilerle dostça ilişki kurabilme” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Sınıfta göz teması sağlayarak, jest ve mimikler kullanarak iletişim kurma” maddesine öğretmenlerde ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Sınıfta sert bir davranış takınma” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Nadiren”**;
- “Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkânı verme” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli etme” maddesine öğretmenler de ve öğrenciler **“Her zaman”**;
- “Derste öğrencilerin dikkatlerini toplama” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Başarıyı ödüllendirme” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her zaman”**;
- “Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirme” maddesine öğretmenlerde ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söyleme” öğretmenler ve öğrenciler **“Hiç”**;
- “Öğrencilerin söyledikleri ya da yaptıkları ile alay etme” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Hiç”**;
- “Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- Öğretmenlerin, “Sınıfta sevecen ve hoşgörülü olma” maddesine öğretmenlerde ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- Öğretmenlerin, “Sınıf içi disiplini sağlama” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Öğrencilerin ailesi ile işbirliği yapma” maddesine öğretmenler **“Her zaman”** ve öğrenciler **“Bazen”**;

- “Öğretmen olarak neşeli, kendine güveni olan ve kararlı bir kişiliğe sahip olma” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Öğrencilerin ilgi ve yetilerine öğretimde önem verme” (25. madde) maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırma” öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**;
- “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile değerlendirme” (27.madde) maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her zaman”**;
- Öğretimde öğrenci fikirlerinden yararlanma” maddesine öğretmenler ve öğrenciler **“Her Zaman”**

Görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya ilişkin ikinci alt problemde İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

“Öğrencilerin görüşlerini ciddiye alıp dinleme” (4.madde), “Öğrencilere örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurma” (7.madde), “Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirme” (17.madde), “Öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söyleme” (18.madde), “Sınıfta sevecen ve hoşgörülü olma” (21.madde) ve Öğretmen olarak neşeli, kendine güveni olan ve kararlı bir kişiliğe sahip olma” (24.madde) maddelerde öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmamıştır.

“Öğretimi her öğrencinin bilgi düzeyini dikkate alarak düzenleme” (1.Madde), “Öğrencilerin derse katılmasına izin verme” (2.Madde), “Öğrencileri verdiği cevapları pekiştirerek cesaretlendirme” (3.Madde), “Sınıfın her yerini sık sık dolaşma” (5. Madde), “Sınıfta herkese söz hakkı verme” (6.Madde), “Öğrencilerin

işbirliği yapmasına ve yardımlaşmasına izin verme” (8.Madde), “Öğrencilere şaka yapma” (9.Madde), “Öğrencilerle dostça ilişki kurabilme” (10.madde), Öğretmenler, “Sınıfta göz teması sağlayarak, jest ve mimikler kullanarak iletişim kurma“ (11. madde), “Sınıfta sert bir davranış takınma” (12.madde), “Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkanı verme” (13.Madde), “Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli etme” (14.madde), “Derste öğrencilerin dikkatlerini toplama” (15. madde), “Başarıyı ödüllendirme” (16.madde), “Öğrencilerin söyledikleri ya da yaptıkları ile alay etme” (19.madde), “Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” (20.madde), “Sınıf içi disiplini sağlama” (22.madde), “Öğrencilerin ailesi ile işbirliği yapma” (23.madde), “Öğrencilerin ilgi ve yetilerine öğretimde önem verme” (25. madde), Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırma” (26. madde), “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile değerlendirme” (27.madde), “Öğretimde öğrenci fikirlerinden yararlanma” (28. madde) maddelerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmaktadır.

Tüm maddeler toplam olarak ele alındığında ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında farklılık ($p>.05$) olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle ilköğretim okulları 1. kademe sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri öğrenci görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur.

5.1.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Üçüncü alt problemde, ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

“Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” (20.madde) ve “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile değerlendirme” (27.madde) maddelerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmaktadır.

- Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” maddesine ilişkin erkek öğretmen görüşleri bayan öğretmen görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur.
- “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörü ile değerlendirme” maddesine ilişkin erkek öğretmen görüşleri bayan öğretmen görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Diğer maddelerde ise öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmamaktadır.

Tüm maddeler toplam olarak ele alındığında erkek öğretmen ve bayan öğretmenlerin ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olmadığı saptanmıştır.

İlköğretim Okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin; İlköğretim okulları 1. kademe sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılığı belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

“Öğrencilerin derse katılmasına izin verme”(2.Madde), “Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkânı verme” (13.Madde) ve “Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırma” (26. madde) maddelerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p>.05$).

- Öğrencilerin derse katılmasına izin verme” maddesine göre “1-5 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenler “16-20 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha çok yerine getirmektedir.

- Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkanı verme” maddesine göre “1-5 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenler “11-15 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha çok yerine getirmektedir.
- “Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırma” maddesine göre “1-5 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenler “6-10 yıl” aynı okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha çok yerine getirmektedir.

5.1.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Dördüncü alt problemde ise, “İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

“Öğrencileri verdiği cevapları pekiştirerek cesaretlendirme” (3.Madde), “Sınıfın her yerini sık sık dolaşma” (5.Madde), “Öğrencilere örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurma” (7.Madde), “Öğrencilere şaka yapma” (9.Madde) ve “Öğrencilerin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşma” (20.madde) maddelerde öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmaktadır. Diğer maddelerde ise öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmamaktadır.

Tüm maddeler toplam olarak ele alındığında, erkek öğrencilerin ve kız öğrencilerin ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olmadığını göstermektedir.

İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin; “Öğrencilerin işbirliği yapmasına ve yardımlaşmasına izin verme” (8.Madde), “Öğrencilere şaka yapma” (9.Madde), “Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirme” (17. Madde), “Öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söyleme” (18.madde), “Öğrencilerin söyledikleri ya da yaptıkları ile alay etme” (19.madde), “Sınıf içi disiplini sağlama” (22.madde) ve “Öğrencilerin ailesi ile işbirliği yapma” (23.madde) maddelerde öğrenci görüşleri arasında sınıf

düzeyine göre anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmaktadır. Diğer maddelerde ise öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmamaktadır.

Tüm maddeler toplam olarak ele alındığında ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin 4.sınıf öğrenci 5. sınıf öğrenci görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur.

5. 2. Öneriler

İlköğretim I. Kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği bu araştırmaya ilişkin bulgular ve sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmen öğrencilerine içten ve samimi olmalı, öğrencilerin kendinden beklentilerini bilmeli, kendi beklentilerini de öğrencileri ile paylaşmalıdır.

2. Öğrencilerin derse daha istekli ve seyerek gelmeleri için sınıf ortamının öğretmenler tarafından daha eğlenceli bir ortam haline getirilmesi gerekir. Böyle bir ortamın yaratılması için de öğretmenin sevecen, anlayışlı ve şakacı olması gerekir. Öğretmen öğrencinin korktuğu değil sevdiği bir kişi olmaya özen göstermeli, sınıfta yapacağı şakalar ve esprilerle öğrencilerin dersten daha çok zevk alması sağlamalıdır.

3. Öğretmen öğrencilerin ailelerini tanımalı, onlarla işbirliği ve iletişim içinde olmalıdır.

4. Bu araştırma, Bolu İlindeki Merkez İlköğretim Okullarının 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Benzer konularla ilgili farklı evrenlerde yapılacak araştırma sonuçları bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir. Daha geniş evrenler için genellemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın Aytaç. **Teknik Ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**_Personel Geliştirme Merkezi Yayın No:10, Ankara: 1994.

Açıkgöz, Ün Kamile. **Çağdaş Öğretim**_Malatya: 1992

_____ **Etkili Öğrenme ve Öğretim**. İzmir, 1996

Açıkgöz, Kemal, **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 1994.

Adem, Mahmut **Eğitim Planlanması Kavramlar Yöntemler Teknikler**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 68, Ankara:1977.

Aydın, Mustafa. . **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi 1988.

_____ **Eğitim Yönetimi**, Malatya: Hatipoğlu Yayınevi, Feryat Matbaası, 1994.

_____ **Çağdaş Eğitim Denetimi**. \M Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş. Ankara: 1986.

Akat, İlter, Gönül Budak Ve Gülay Budak ; **İşletme Yönetimi**, Beta Basım Yayım,1994.

Akdoğan,İrfan. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul:Sistem Yayıncılık, 2003.

Aksu, F. (1997), "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği", İzmit: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altıntaş, E Ve Çamur D. **Sözsüz İletişim Ve Beden Dili**. Ankara:Nobel Yayınları, 2001.

Arslantaş,Y. "Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.Bolu: 1998

Bal, Hüseyin (2004). **İletişim Sosyolojisi**. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi

Baltaş, A Ve Baltas,Z. **Bedenin Dili**. İstanbul: Remzi Kitabevi . 2005.

Bangir,G. "Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları Görüşleri Ve Önerileri", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara: 1997.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları,2005

Başaran, İ. Ethem. **Eğitime Giriş**. Ankara : Gül Yayınevi 1983.

_____ **Eğitim Yönetimi**. Ankara : Gül Yayınevi, 1988.

_____ **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1993

_____ **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Yargıcı Matbaası, 1996.

Bilen, Mürüvvet. **Başarılı Öğretim İçin Teknikler**. Ankara: Ankara Basım Sanayi, 1982.

Binbaşioğlu, Cavit. Genel Öğretim Bilgisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1994.

Borphy, J.E (1988), **Educating Teachers About Managing Classrooms And Students**, Teaching And Teacher Education, C. 4, S.L, Ss 1-18.

Bursalioğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara:1979.

_____ **Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama**. Ankara:Pegem Yayınları 1991.

Cafoğlu, Zülal. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**. Avni Akyol Ümit Kültür Ve Eğitim Vakfı Yayınları İstanbul:1996.

Can, Halil.. **Organizasyon Ve Yönetim**. Ankara:Adım Yayıncılık. 1992.

Celep, Cevat.. **Sınıf Yönetimi Ve Disiplin**. Ankara:Pegem Akademi. 2008.

Cihangir, Zeynep, **Kişier Arası İletişimde Dinleme Becerisi**, Ankara:Nobel Yayıncılık, 2004.

Cüceloğlu, Doğan. **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul:Remzi Kitabevi. 2000.

Çetinkanat, A. Canan (Paknadel). (1994). **Etkili İletişim Becerileri**. Bilim Ve Teknik Dergisi. Aralık

_____ "İnsan İlişkilerinde Etkili İletişim". **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Temmuz – Ağustos, 1996.

_____ **Öğretmenlerin İletişim Becerileri**.III. . Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri. Adana. 23- 24 Ekim 1997. Çukurova Üniversitesi, 1997.

Demirel, Özcan. **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara:Usem Yayınları. 1994.

_____ **Öğretme Sanatı**. Ankara:Pegema Yayıncılık 1994.

Doyle, W **Classroom Organization And Management**, Edit, M. Wittrock. Handback Of Research On Teaching, New York: Macmillan,1986.

Dökmen, Üstün. "Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi Ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi" Yayımlanmış Doktora Tezi. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Ankara:1986.

_____ **İletişim Çatışmaları Ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık. 2001.

Dubrin A.J. Fundamentals of Organizational Behavior, Third Edition, Thomson South-Western, Australia, 2005.

Düşükcan, M. "Örgütlerde Çatışma Ve Çatışma Yönetimi Sürecinde Örgütsel İletişimin Etkililiği: Kuramsal Ve Uygulamalı Bir Çalışma" Yayımlanmış Doktora Tezi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya**: 2003.

Eğitim Terimleri Sözlüğü . Türk Dil Kurumu Yayınları.Ankara: 1981.

Eren, Erol. **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları. 1984.

Erden Münire Ve Akman, Yasemin. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi. 1996.

Ergeneli, A. Ve Eryiğit, M. **Öğretim Elemanlarının İş Tatmini**: Ankara’da Devlet Ve Özel Üniversite Karşılaştırması, Hacettepe Üniversitesi Ğ.Ğ.B.F. Dergisi, 2001,19(2): 159–178.

Ergin, Akif-Birol, Cem **Eğitimde İletişim**. Ankara:Anı Yayıncılık 2005.

_____ **Öğretim Teknolojisi Ve İletişim**, Ankara:Anı Yayıncılık, 1998.

Ergun, Turgay Ve Aykut Polat (1978). **Kamu Yönetimine Giriş**, Türkiye Ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No : 177, Ankara

_____ **Kamu Yönetimine Giriş**. Ankara: Türkiye Ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları

Ertürk, Selahattin **Eğitimde Program Geliştirme**. 4. Basım Ankara:Yelken-tepe Yayınları. 1982.

Evliyaoğlu Gökhan, **İletişim Psikolojisi Psikolojik İletişim (İnsan Ve Toplum İletişiminde Psikolojik Süreçler)** 1987, Xııı+231 S., Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.

Guliyeva, Yakut. "İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Rolü" Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. **İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü**, İzmir: 2001.

Gökçe, Erten. "İlköğretim Öğrencilerinin Öğretmenlerden Beklentileri" **X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. Cilt 3. mS. 1442-1453. Bolu:2001

Gökçe, Osman, **İletişim Bilimine Giriş**, Adalet Matbaası Konya: 1993.

Günay, Kerem. “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Adana:2003.

Gürgeç H. **Örgütlerde İletişim Kalitesi**, İstanbul: Der Yayınları, 1997.

Hakan, Aziz. “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Başarısında Aile Faktörü” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. **Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Sakarya:2001.

Hargreaves Andy And Peter Woods. **Classrooms And Staffrooms**, Open University Press. Milton Keynes: 1984.

Harting Nonis G, Phillips Laklen. Anatsysis And Modification Of Classroom Behavior Prent'ce - Hail Inc. New Jersey; 1972.

Hildebrand, Vema. *Manaqement Of Child Devetopment Centers*, Macmiilan Publishing Company New York 1990.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **İnsan Ve İnsanlar**, (9. Baskı), İstanbul: Evrim Basım 1996.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları. 1996.

Kavruk S. Ve Tan O. **İletişim**, M.E.B.Yönetimi Değerlendirme Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Bülteni, No:42, 2001.

Kazu, Hilal. “Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:175,2007.

Kılbaş, Köktaş, Ş. **Sınıf Yönetimi**, Adana:Nobel Kitabevi, 2003.

Köknel, Özcan. **İnsanı Anlamak**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1997.

Lois V. Johnson, Mary A Bany. **Classroom Management Teorv And Skill Training**. Coilier - Macmillan Limited, London: 1970.

Long James, Vlrgrnla H. Frye Wfth Eltzabeth W. Long. **A Guide To Successful Classroom Management**. Princeto Book Company Puhlishers, New Jersey: 1985.

Marshall, G. (1997). **Sosyoloji Sözlüğü**. Çeviren: Akınhay, O. Ve Kömürcü,D. Ankara:Bilim Sanat Yayınları, 1999.

Nelson D.L. ve Quick J.C., Organizational Behavior Foundations, Realities, and Challenges, West Publishing Company, New York, 1995.

Ozankaya, Özer. **Temel Toplum Bilimleri Sözlüğü**. Savaş Yayınları, Ankara:1984.

Ozankaya, Özer. **Toplumbilim**. İstanbul: Cem Yayınevi, 1991.

Ök, M., Göde O. Alkan V. İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi, 2001.www.Google.Com

Öner, Murat “İlköğretim Okulları 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Etkinlikleri” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü** .İstanbul:1999.

Özden, Yüksel.”Sınıf İçinde Öğrenme- Öğretme Ortamının Düzenlenmesi,” (Edit: Emin Karip) **Sınıf Yönetimi**. Ankara:Pegem A. Yayıncılık,2005.

Özer Kadir: **İletişimsizlik Becerisi**. İstanbul:Varlık Yayınları, 1998.

Özkalp E.vd. **Davranış Bilimleri** Aöf Yayınları, No:59, İkinci Fasikül, Ünite 10-17. Ankara:1987.

Öztürk, Bülent. **Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi Ve Giderilmesi**. Sınıf Yönetimi (Editör: Emin Karip) . Ankara:Pegem Yayıncılık, 2004.

Öztürk, Bülent. ”Sınıf İçi Etkileşim”. **Eğitim Yönetimi**, Sayı:24,2000,ss.621-640.

Sabuncuoğlu Z. Ve Tüz M. **Örgütsel Psikoloji**, Üçüncü Baskı, Bursa: Ezgi Kitabevi, 2001.

Sarıtaş, Mustafa. **Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme Ve Uygulama** (Edit: Leyla Küçükahmet) **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2000.

Schermerhorn J.R. Jr., *Management and Organizational Behavior: Essentials*, John Wiley & Sons, New York, 1996.

Silliars, Stuart, **İletişim** (Çev: Nüzhet Akın), Ankara:Özgün Matbaacılık. 1995.

Şeker,A. "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. **Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** Konya:2000.

Tanner, Laurel N. Discipline For Effective Teaching and Learning, Holt, Rinehart and Winston, New York : 1978.

Terzi, A.R. **İletişim Ve Sosyal Etkileşim**, (Editör) Yüksel Özden, **Eğitim Ve Okul Yöneticiliği**, Ankara: Pegema, 2004,

Turanlı, A.S. *Students' Expectations And Perceptions Of Teachers' Classroom Management Behaviours*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara:1995.

Tutar, H. Ve M. K. Yılmaz. **Genel İletişim**, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

Türnüklü, A. **Sınıf Yönetiminin Öğretimdeki Yeri** Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Ankara: Ekim-Aralık 2000, 68. Sayı.

Özyürek, Mehmet. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Karatepe Yayınları, 2001

Uşun, Salih."İlköğretim I. Kademe(Sınıf) Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecindeki Davranışlarının İncelenmesi" **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. Cilt. 2. S.46-50. 28-30 Eylül. Denizli:2005.

Ünal, Semra Ve Ada, Seher. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul:Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, 2000.

Weber, W.A., **Classroom Management**, J.M. Cooper (Ed), **Classroom Teaching Skills**, Ss. 272-357, Toronto: Dc. Health And Company, Lexington Massachusestts,1986.

Yağcı, Esed. “Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:13,ss.171-179,1997.

Yavuzer, Haluk, **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.

Zıllıoğlu, Merih. **İletişim** Nedir? İstanbul:Cem Yayınevi, 1993.

EKLER

EK .1. Öğretmen Anketi

EK 2. Öğrenci Anketi

EK 3. İzin Belgesi

EK 4. Özgeçmiş

EK .1. Öğretmen Anketi

Değerli öğretmenler,

Bu çalışmada **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyi** incelenmektedir. Elde edilen bilgiler betimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz. Cevaplamayı parantez içine (X) veya artı (+) işareti koyarak yapınız. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

Gülay AĞCA
Y. Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz:

a- () Bay b- () Bayan

2. Aynı Okulda Çalışma Süresi:

- a- () 1–5 yıl
- b- () 6- 10 yıl
- c- () 11- 15 yıl
- d- () 16 ve üzeri

3. Şu anda kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz?

- a- () Birinci
- b- () İkinci
- c- () Üçüncü
- d- () Dördüncü
- e- () Beşinci

II. BÖLÜM

Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her ifadeye 4 3 2 1 ölçekleriyle cevap verilecektir. “4- Her Zaman, 3- Bazen 2- Nadiren (Çok az) 1- Hiç ” olarak olumludan olumsuza doğru sıralanmıştır. Size hangisi uygun ise parantezin içine (X) veya (+) işareti koyunuz.

	Sorular	Her Zaman	Bazen	Nadiren (Çok az)	Hiç
1	Öğretimimi her bir öğrencimin bilgi düzeyini dikkate alarak düzenlerim.	()	()	()	()
2	Öğrencilerimin derse katılmasına izin veririm.	()	()	()	()
3	Öğrencilerimin verdiği cevapları pekiştirerek cesaretlendiririm.	()	()	()	()
4	Öğrencilerimin görüşlerini ciddiye alıp dinlerim.	()	()	()	()
5	Sınıfın her yerini sık sık dolaşırım.	()	()	()	()
6	Sınıfta herkese eşit söz hakkı veririm.	()	()	()	()
7	Öğrencilerime örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurarım.	()	()	()	()
8	Öğrencilerin işbirliği yapmasına ve yardımlaşmasına izin veririm.	()	()	()	()
9	Öğrencilerime şaka yaparım.	()	()	()	()
10	Öğrencilerimle dostça ilişki kurabilirim.	()	()	()	()
11	Sınıfta göz teması sağlayarak, jest ve mimikler kullanarak iletişim kurarım.	()	()	()	()
12	Sınıfta sert bir davranış takınırım.	()	()	()	()
13	Öğrencilere anlamadıklarını sorma imkânı veririm.	()	()	()	()
14	Öğrencilerinizin olumlu davranışlarını beğendiğimi belli ederim.	()	()	()	()
15	Derste öğrencilerimin dikkatlerini toplarım.	()	()	()	()
16	Başarıyı ödüllendiririm.	()	()	()	()
17	Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiririm.	()	()	()	()
18	Öğrencilere tembel, düzensiz gibi sözler söylerim.	()	()	()	()
19	Öğrencilerinizin söyledikleri ya da yaptıkları ile alay ederim.	()	()	()	()
20	Öğrencilerinizin hepsinin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşurum.	()	()	()	()
21	Sınıfta sevecen ya da hoşgörülü olurum.	()	()	()	()
22	Sınıf içi disiplini sağlayabilirim.	()	()	()	()
23	Öğrencimin ailesiyle işbirliği yaparım.	()	()	()	()
24	Öğretmen olarak neşeli, kendine güveni olan ve kararlı bir kişiliğe sahibim.	()	()	()	()
25	Öğrencilerimin ilgi ve yetilerine öğretimde önem veririm.	()	()	()	()
26	Yardıma gereksinimi olan öğrencilere zaman ayırırım.	()	()	()	()
27	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hoşgörüyü değerlendiririm.	()	()	()	()
28	Öğretimde öğrencilerin fikirlerinden yararlanırım.	()	()	()	()

EK 2. Öğrenci Anketi

Değerli öğrenciler,

Bu çalışmada **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyi** incelenmektedir. Elde edilen bilgiler betimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz. Cevaplamayı parantez içine (X) veya artı (+) işareti koyarak yapınız. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

Gülay AĞCA
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz:

a- () Kız b- () Erkek

2. Sınıfınız:

a- () 1

b- () 2

c- () 3

d- () 4

e- () 5

II. BÖLÜM

Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her ifadeye 4 3 2 1 ölçekleriyle cevap verilecektir. “4- Her Zaman, 3- Bazen 2 - Nadiren (Çok az) 1- Hiç ” olarak olumludan olumsuza doğru sıralanmıştır. Size hangisi uygun ise o parantezin içine (X) veya (+) işareti koyunuz.

	Sorular	Her Zaman	Bazen	Nadiren(Çok az)	Hiç
1	Öğretmenimiz derste her birimizin bilgi düzeyine dikkat eder.	()	()	()	()
2	Öğretmenimiz bizim derse katılmamıza izin verir.	()	()	()	()
3	Bizlerin verdikleri cevaplarda aferin, tebrik ederim... vb sözlerle ya da alkışlatma, not verme gibi davranışlarla bizleri cesaretlendirir.	()	()	()	()
4	Öğretmenimiz bizim görüşlerimizi dikkate alır.	()	()	()	()
5	Öğretmenimiz sınıfın her yerini tek tek dolaşır.	()	()	()	()
6	Öğretmenimiz sınıfta herkese eşit söz hakkı verir.	()	()	()	()
7	Öğretmenimiz örnek ve güncel olaylar anlatarak konuyla ilişki kurar.	()	()	()	()
8	Öğretmenimiz sınıf arkadaşlarımızla işbirliği yapmamıza ve yardımlaşmamıza izin verir.	()	()	()	()
9	Öğretmenimiz bizlere şaka yapar.	()	()	()	()
10	Öğretmenimiz bizlerle dostça ilişkiler kurar.	()	()	()	()
11	Öğretmenimiz sınıfta göz teması sağlayarak, jest ve mimikler kullanarak iletişim kurar.	()	()	()	()
12	Öğretmenimiz sınıfta sert bir davranış takınır.	()	()	()	()
13	Öğretmenimiz bizlere anlamadıklarımızı sorma imkânı tanır.	()	()	()	()
14	Öğretmenimiz yaptığımız olumlu davranışları beğendiğini belli eder.	()	()	()	()
15	Öğretmenimiz derste bizlerin dikkatini toplar.	()	()	()	()
16	Öğretmenimiz başarılarımızı ödüllendirir.	()	()	()	()
17	Öğretmenimiz bizleri araştırma yapmaya yönlendirir.	()	()	()	()
18	Öğretmenimiz bizlere tembel, düzensiz gibi sözler söyler.	()	()	()	()
19	Öğretmenimiz söylediklerimiz ya da yaptıklarımız ile alay eder.	()	()	()	()
20	Öğretmenimiz hepimizin anlayacağı ve duyacağı şekilde konuşur.	()	()	()	()
21	Öğretmenimiz sınıfta sevecen ya da hoşgörülü olur.	()	()	()	()
22	Öğretmenimiz sınıf içi disiplini sağlayabilir.	()	()	()	()
23	Öğretmenimiz ailelerimizle işbirliği yapar.	()	()	()	()
24	Öğretmen olarak neşeli, kendine güveni olan ve kararlı bir kişiliğe sahiptir.	()	()	()	()
25	Öğretmenimiz, ilgi ve yetilerimize öğretimde önem verir.	()	()	()	()
26	Öğretmenimizin yardımına gereksinimi olan arkadaşlarımıza zaman ayırır.	()	()	()	()
27	Öğretmenimiz bizlerin duygu ve düşüncelerini hoşgörüyle değerlendirir.	()	()	()	()
28	Öğretimde bizlerin fikirlerinden yararlanır.	()	()	()	()

Ek.4. Özgeçmiş

Adı Soyadı : Gülay AĞCA
 Sürekli Adresi : S. Mithat Dayıoğlu İlköğretim Okulu
Gerede
 Bolu

Doğum Yeri ve Yılı : Zonguldak-27.12.1981
 Yabancı Dili : İngilizce
 İlköğretim : Zonguldak/Merkez, İnağzı İ. O, Mezuniyet: 1992
 Ortaöğretim : Zonguldak/Merkez, Fener Lisesi, Mezuniyet: 1998
 Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
 Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Mezuniyet: 2004
 Yüksek Lisans :
 Çalışma Hayatı : Düzköy İlköğretim Okulu Salıpazarı / SAMSUN
 Göynük İlköğretim Okulu Göynük / BOLU
 Şair Dertli İlköğretim Okulu Yeniçağa/ BOLU
 S. Mithat Dayıoğlu İlköğretim Okulu Gerede/ BOLU