

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİ
İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE AYÇA CEYLAN

OCAK, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emine Ayça

Soyadı : Ceylan

Bölümü : İlköğretim Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim
Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of Relationship Between Pre-school Teachers' Liking
of Children Levels and Communication Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emine Ayça Ceylan

İmza:

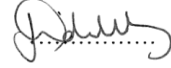
T.C
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

T.C
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine Ayça CEYLAN tarafından hazırlanan ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Ortak Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Didem KILIÇ MOCAN

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Bahattin Deniz ALTUNOĞLU

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kastamonu Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 27/01/2017

Sosyal bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 23.02.2017 tarih ve 2017.10.3 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Öğrencinin Adı Soyadı

Emine Ayça CEYLAN

İmza



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yrd. Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İmza



iii



Aileme

TEŞEKKÜR

Araştırmamı hazırlama aşamalarında akademik bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, ilgi ve sonsuz desteğini esirgemeyen, her zaman ve her konuda daha iyiye, daha doğruya yönlendiren ve tez hazırlama sürecinde motivasyonumun azaldığı anlarda beni yeniden motive eden tez danışmanım ve kıymetli hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Didem KILIÇ MOCAN'a, tez savunma sınavımda değerli görüşleriyle araştırmama öneriler vererek katkıları olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahattin Deniz ALTUNOĞLU'na,

Hayatımın başladığı ilk günden itibaren her zaman yanımda olan, tez hazırlama sürecinde de desteklerini esirgemeyen sevgi dolu anneme, babama ve kardeşime,

Eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği geçen tüm öğretmenlerime, tezimi hazırlama sürecinde desteğini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma,

Teşekkürü bir borç bilirim.

Emine Ayça CEYLAN

Aksaray, Ocak, 2017

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

EMİNE AYÇA CEYLAN

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Ocak, 2017

ÖZET

Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Aksaray ilinde 2014–2015 eğitim-öğretim yılında bağımsız ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise bünyesinde görev yapan 317 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur fakat araştırma amacına uygun doldurulan ölçeklere göre 304 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için kişisel bilgi formu, öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerini belirlemek için Barnett Çocuk Sevme Ölçeği ve öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim düzeyini belirlemek için Öğretmen-Çocuk İletişim Ölçeği'dir. Verilerin analiz edilmesinde betimsel ve kestirimsel istatistikten faydalanılmıştır. Evrenin genel özelliklerinin belirlenmesinde ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin iletişim ölçeği ve çocuk sevme ölçeklerinden aldıkları puanların demografik değişkenlere göre farklılıklarını analiz etmek için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır. Çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Sperman sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin mesleği seçme nedeni değişkeninin, çocuk sevme düzeyleri ve iletişim becerilerinde farklılık oluşturduğu, her iki değişken için de bu farklılığın 'çocukları sevdiğim için bu mesleği seçtim' ifadesini belirtenler lehine olduğu; yaş değişkenine göre iletişim becerilerinin farklılaştığı ve bu farklılığın '41 ve üzeri yaş grubu' lehine olduğu; diğer değişkenlerin ise çocuk sevme düzeylerinde ve iletişim becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri arttıkça iletişim becerilerinin de artma eğiliminde olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlik mesleği çocuk sevgisi ve iletişim becerileri üzerine temellendirilebilir. Öğretmenin çocuğa değer vermesi ve bu değeri etkili iletişim becerileriyle çocuğa hissettirmesi, eğitim-öğretimde başarıyı arttırırken öğretmen ve çocuk arasındaki bağları da kuvvetlendireceği düşünülmektedir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Çocuk, çocuk sevgisi, iletişim becerisi, okul öncesi öğretmeni

Sayfa Adedi:137

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Didem KILIÇ MOCAN

**INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHERS'
LIKING OF CHILDREN LEVELS AND COMMUNICATION SKILLS**

(M.S Thesis)

EMİNE AYÇA CEYLAN

AKSARAY UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

January, 2017

ABSTRACT

The purpose of this research study is to investigate the relationship between pre-school teachers' liking of children levels and communication skills. Because the research is about detecting of the existing relationship relational screening model is used. The population of the research consists of 317 pre-school teachers who work in independent and private kindergarden, elementary school, junior high school and high school in 2014-2015 academic year in Province Aksaray. However the study is conducted with 304 pre-school teachers who filled the scales properly. Data collection tools used in the research are the Teacher-Child Communication Scale, to determine the levels of communication between the teacher and the child, and Barnett's Liking of Children Scale, to determine teachers' levels of liking of children and personal information form, to determine teachers' demographic information. In order to describe the general characteristics of the population descriptive statistics such as mean, standard deviation, frequency and percentage calculations are used. In order to measure the relationship between linking of children and teacher-child communication the analysis of Spearman rank correlation is used. At the end of the study it is seen that the variable of teachers' reasons for preferring the job makes difference on teachers' liking of children levels and communication skills. This difference is for the good of the group "I preferred this job due to the fact that I love children". Moreover it is seen that communication skills change depending on the age variable and this difference is for the good of the group "41 years", other variables don't make significant difference on liking of children levels and communication skills. It is determined that there is a middle level, positive and significant relationship between teachers' liking of children levels and communication skills. Teaching profession can be based on child-loving and communication skills.

Science code:

Key words: Child, Linking of children, Communication skills, Pre-school teacher

Page number:137

Supervisor: Asst Prof Didem KILIÇ MOCAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.1.1. Problem.....	6
1.1.2. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Sınırlılıklar	8
1.4. Sayıtlar	8
BÖLÜM II	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri	9
2.2. Çocuk Sevmeye.....	14
2.2.1. Çocuk Kavramı.....	14
2.2.2. Çocuk Sevmeye	15
2.2.3. Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi	17
2.3. İletişim.....	21
2.3.1. İletişimin Tanımı	21
2.3.2. İletişim Özellikleri.....	22

2.3.3. İletişimin Amacı ve Önemi.....	23
2.3.4. Sınıf İçinde İletişim Süreci	24
2.3.4.1. Sınıf İçi İletişim	24
2.3.4.2. Sınıfta İletişim Sürecinin İşleyişi.....	25
2.3.4.3. Sınıfta Etkili İletişimi Gerçekleştirme Yolları	25
2.3.4.4. Sınıf İçi İletişimi Kolaylaştıran Etkenler	26
2.3.4.4.1. Edilgen Dinleme.....	27
2.3.4.4.2. Etkin Dinleme	27
2.3.4.4.3. Empatik Dinleme.....	28
2.3.4.4.4. Kapı Aralayıcılar ve Konuşmaya Çağrı	28
2.3.4.5. Sınıf İçi İletişimi Zorlaştıran Etkenler	28
2.3.4.6. Sınıf İçi İletişimde Öğretmenin Yeri ve Önemi.....	29
2.3.5. İletişim Becerisi	31
2.3.6. Öğretmen ve İletişim Becerileri	33
2.3.7. İletişim Beceri Yeterlikleri	35
2.3.7.1. Konuşma	36
2.3.7.2. Dinleme.....	37
2.3.7.3. Empati	38
2.3.7.4. Mesaj.....	40
2.3.7.5. Sözsüz İletişim	41
BÖLÜM III	43
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	43
3.1. Çocuk Sevme ile İlgili Araştırmalar.....	43
3.2. İletişim Becerileri ile İlgili Araştırmalar	50
3.3. Çocuk Sevme ve İletişim Becerilerinin İncelendiği İlgili Araştırmalar.....	59
BÖLÜM IV	60
4. YÖNTEM	60

4.1. Araştırmanın Modeli	60
4.2. Araştırmanın Evreni	61
4.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	62
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	62
4.3.2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği	62
4.3.3. Öğretmen Çocuk İletişimi Ölçeği (ÖÇİLÖ)	63
4.4. Verilerin Analizi.....	63
BÖLÜM V	65
5. BULGULAR.....	65
5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyine Yönelik Bulgular.....	65
5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Bulgular.....	67
5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	81
BÖLÜM VI.....	83
6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	83
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	83
6.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Çocuk Sevme Düzeyleri	83
6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre İletişim Becerileri	91
6.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki	94
6.2. Öneriler.....	96
KAYNAKÇA.....	100
ÖZGEÇMİŞ	117
EKLER.....	118
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	118
EK 2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği.....	119

EK 3. Öğretmen-Çocuk İletişimi Ölçeği.....	119
EK 4. Anket İzin Yazısı	122
EK 5. Anket İzin Onay Yazısı.....	123



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	61
Tablo 2. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 3. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	66
Tablo 4. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Mesleği Seçme Nedenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 5. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 6. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	69
Tablo 7. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	70
Tablo 8. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Medeni Hal Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	71
Tablo 9. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	72
Tablo 10. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	72
Tablo 11. Öğretmenlerin Konuşma Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo 12. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	76
Tablo 13. Öğretmenlerin Konuşma Becerilerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 14. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Çalışılan Yaş Grubu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	78
Tablo 15. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Mesleği Seçme Nedeni Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	79
Tablo 16. Öğretmenlerin İletişim, Konuşma, Dinleme, Empati, Mesaj Becerilerinin Mesleği Seçme Nedeni Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	80

Tablo 17. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelendiği Sperman Sıra Farkları Testi Sonuçları	81
Tablo 18. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim Beceri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Sperman Sıra Farkları Testi Sonuçları	82



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim çocuğun yaşamının önemli bir dönemidir. Bu dönem çocuğun aile ortamından okul hayatına geçişinde bir köprü niteliğindedir. Birçok açıdan kritik sayılabilecek okul öncesi eğitim dönemi çocukların bir bütün olarak gelişimleri bakımından ilgiye ve desteğe en çok gereksinim duydukları dönemdir (Atay, 2009). Sınıf ortamı, akran ilişkileri, yeterli ve etkili materyal okul öncesi eğitim sürecinin unsurlarındandır. Bu unsurların yanı sıra çocuk açısından kaliteli ve verimli okul öncesi eğitim sürecinde bulunan öğelerden biri de şüphesiz çocuğun hayatında etkisinin büyük olduğu bilinen okul öncesi öğretmenleridir (Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay, 2013). Okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk gelişiminin merkezindedir ve çocuğun yaşamında anne-babasından sonra gelen en önemli kişidir. Çocuk öğretmen yardımıyla çeşitli bilgi ve beceriler kazanırken, onun düşüncelerinden, duygusal tepkilerinden, değerlerinden, alışkanlıklarından, tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde görevli bir öğretmenden alan bilgisinin yanı sıra bir takım kişisel özelliklere de sahip olması beklenmektedir.

Çocuk sevgisi, çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilme, hoşgörülü, sakin, sabırlı, kibar, ilgili, nazik ve esnek olma gösterilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliliğin profesyonel deneyim, sosyal, kişisel ve eğitim olarak dört boyutunun olduğu ifade edilmiştir (Downing, Ryndak, ve Clark, 2000; Morrison, 2003). Çocukları sevmek, çocuklara değer verme ve saygı duyma, onlara karşı sevecen ve hoşgörülü olma, dürüst olma, güven verici davranışlarda bulunma gibi özellikler de kişisel boyutun içindeki duygusal özellikler kapsamında sayılabilecek özelliklerdir (Morrison, 2003).

Öğretmenin sınıf içinde veya dışında çocuğun gerekli ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, sınıf yönetimini oluşturabilmesi, çocuğa kaliteli ve eğlenceli eğitim-öğretim ortamları

sunabilmesi için çocukları sevmesi önemli görülmektedir (Ergün ve Özdaş, 1999). Çocuk Hakları Bildirgesinde, “Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişmesi için sevgi ve anlayışa ihtiyacı vardır” denmektedir (Çavuşoğlu, 2013).

Sevgi bir bireyin karşısındaki yetiştikine, akrana veya çocuğa olumlu duygular besleyerek onu olduğu gibi kabul etme olarak tarif edilebilir. Çocuk sevgisi çocuğun yetiştirilmesinde, koşulsuz olarak onunla alakalı olmayı, ona itina ile davranmayı, onu korumayı, onun haklarını gözetmeyi, onunla empati ve iletişim kurmayı ve onun gelişim alanlarıyla ilgili bilgilere hakim olmayı gerektirir. Diğer bir ifade ile çocuklara olan sevgi, çocukluk duygusunun ve bilincinin önkoşulu ve kapsamı olan çocuklara karşı pozitif duygu, tutum-davranış ve düşüncelere sahip olmaktır (Ercan, 2014). Çocuğa sevgi duymak, karşılıksız olarak sevginin en doğal, içten ve benimsenilmiş hallerindendir (Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Öğretmenlerinde öğrencilerine karşı sevgi duyması önemli öğretmen özelliklerindendir. Sevgi duyulan kişiyle, akranla, çocukla ilişkiler geliştirmek daha kolaylaşır. Öğretmenlerin çocuklara olan sevgisi onlarla olumlu ilişkiler geliştirmelerini sağlar. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, akran ilişkilerinden ziyade öğretmeniyle olan ilişkilerini daha önemli bulmaktadırlar. Bunun için bu dönemde öğretmenle arasındaki etkileşim çocukların davranışlarında daha etkilidir (Demirhan, 2011).

Çocuk ve öğretmeni arasındaki ilişki ve etkileşim iletişimle sağlanabilmektedir. Sağlam ve sıcak ilişkilerin temelleri etkili iletişimle atılabilir. İnsanın yaşamına devam etmesindeki temel öğelerden biri iletişimdir ve insan yalnızca ilişki içinde oldukça yaşayabilen canlılardandır (Cüceloğlu, 2005). Okul ortamı iletişimin en çok yapıldığı yerlerden biridir. Öğretmen çocuklarla, ebeveynlerle, okul idarecileri ve öğretmen arkadaşlarıyla iletişim halindedir. Öğretmenler açısından iletişim kaçınılmaz bir olgudur. Dolayısıyla öğretmenler iletişime sürekli açık olmak zorundadırlar. İnsanlarla iç içe olunan ve sürekli insanı muhatap alan meslek gruplarında çalışan kişilerin daha fazla iletişim becerilerine sahip olmaları şarttır (Korkut, 2005). Eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için etkili iletişim becerilerine ihtiyaç vardır (Çilenti, 1998). Etkili iletişim becerileri, insanlara karşı olumlu duygu geliştirebilmelerinin yanında insanlar arasındaki ilişkileri kolaylaştırıcı özelliğe sahip olabilmelerinin de önünü açar. Çünkü duygu ve düşüncelerini karşıya etkili bir biçimde aktarabilen kişi ne hissettiğini ya da ne düşündüğünü tam anlamıyla ifade etmiş sayılır. Aynı şekilde kişi iletişime girdiği kişinin de ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamaya çalışır. Öğretmen-çocuk arasında etkili bir iletişim için esas

sorumluluk öğretmendedir. Öğretmenler sınıf içinde, çocuklarla etkili, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturarak aynı zamanda öğrencilerine model olur (Kaya vd., 2010).

Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim kurarken kullandıkları etkili iletişim becerileri sınıf içindeki atmosferin olumlu olması açısından oldukça önemlidir (Ergün ve Özdaş, 1999). Bir öğretmenin başarısı, sınıf içerisinde aktif ve etkili olma derecesi, öğretmenin öğrencileriyle kurduğu iletişim becerilerinin düzeyi ve çeşitliliğiyle ölçülür (Kaya vd., 2010). İnsan iletişiminin temeli olan, insanlar arasında iletişim kurulmasını sağlayan, anlatıma yardımcı olan bir işaretler sistemi ve örgütüne konuşma denir (Altıntaş ve Çamur, 2005; Yüksel, 2011). İletişim esnasında, ağızdan çıkan sözlere ve söyleyiş şekillerine dikkat etmek gerekir. Bundan dolayı, konuşurken soyut anlam ve simgelerden ziyade, somut anlamların kullanılması, anlaşılabilirlik açısından önemli görülmektedir (Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay, 2013). Sınıf ortamında öğretmenlerin çocuklarla kuracakları iletişimde, iletişimin etkili olması için öğretmenlerde olması gereken diğer bir iletişim becerisi ise dinleme becerisidir (Gordon, 1996). Etkin bir dinleyici olan öğretmen iletişimde olduğu çocukların sadece söylediklerine değil bedeniyle yaptığı sözsüz davranışlara da mana yükler (Bulut, 2008). Öğretmen etkin bir dinleyici ise çocuğa “seni anlıyorum, seninle iletişim kurmaya açığım, sana değer veriyorum, sana saygı gösteriyorum” gibi içinde değer ve sevgi ifadelerinin de olduğu mesajlar gönderir (Deniz, 2006). Empati iletişim esnasında dinleme ve konuşma becerileri arasında köprü niteliğinde olan ve iletişimin olumlu geçmesine yardımcı olan bir diğer iletişim becerisidir (Arabacı, 2012). Empatik becerileri olan ve bunu iletişim kurarken kullanabilen öğretmen, öğrencilere değer verdiğini hissettirir (Deniz, 2006). Cooper (2002)’a göre öğrencilerin duygularını görmezden gelerek önemli ölçüde konuya ve programa yoğunlaşarak, çocukların ders içi motivasyonlarının kaybedilmesine sebep olan öğretmenler empati becerisi yetersiz olan öğretmenlerdir. Öğretmenin çocuğa verdiği sözsüz mesajlar; hayır anlamında başını iki yana sallaması, kaş çatması, başını okşaması, çocuğa gülümsemesi yeri geldiği zaman sözlü mesajlardan daha önemli yer tutacaktır. Çünkü öğrenci-öğretmen iletişiminde, öğrenciler öğretmenlerinin birinci olarak sözsüz mesajlarından, ikinci olarak ses ve konuşmalarından, en son ise sözel mesajlarından etkilenmektedirler (Kaya vd., 2010). Öğretmenlerle, diğer yetişkin kişilerle ve akranlarla okul ortamında kurulan iletişimin empatik olması, çocuğun okula uyumunu ve ilerleyen yıllardaki okul başarısına katkı sağlayan; olumlu ilişki örüntüleri oluşmasına kaynak olan temel etkileşimlerdir (İkiz, 2009).

İletişim öğretmenlerin, öğretmenlik becerilerini etkin olarak kullanabilmelerine yardımcı olmaktadır (Pehlivan, 2008). İletişim sürecinde öğretmenin öğrencilere yakın ve empatik davranması, çocuklara sevgi ve güven ortamı sağlaması öğrencilerin akademik başarıları için önemli sayılabilir niteliktedir (Uğurlu, 2013). Öğretmenlik mesleği çocuklarla gün boyu birlikte olunan bir meslek grubudur. Bu sebeple iletişim becerilerinin kalitesi öğretmenin çocuklara sergileyeceği tutum ve davranışlarını belirlemede etkili olmaktadır. Öğretmenin tutum, duygu ve davranışlarının çocuğa değer veren, onu yargılamadan olumlu bir insan olarak ele alan, ona samimi, içten ve dürüst davranışlar sergileyen ve ona karşı empatik olabilen özellikler taşıması son derece önemli sayılmaktadır. Öğrencileri ile olumlu iletişim kurabilen, öğrencilerine etkili dönütler veren öğretmenler sınıfta olumlu davranışları da arttırarak olumlu bir sınıf ortamı oluşturabilir (Kaya vd., 2010). Bunun tam tersi olduğunda ise olumsuz öğrenci-öğretmen ilişkilerinin olması durumunda; öğrenci okula karşı olumsuz duygular beslemekte, akademik yönden başarısız olmakta ve öğrenme isteksizliği yaşamaktadır (Baldanza, 2013).

Öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimde karşılıklı bağlılık ve bağımlılık, etkileşim ve empati iletişimi güçlendirmektedir (Uğurlu, 2013). Kaliteli öğretmen ve çocuk ilişkilerinde önemli kavramlardan biri yakınlık olarak ifade edilmektedir. Yakınlıktan kastedilen çocuk ve öğretmen arasındaki sıcak bağ ve açık iletişimdir (Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003; akt.:Tok, 2011). Şahin ve Anliak (2008)'a göre öğretmeniyle duygusal olarak yakın ilişkiler geliştiremeyen, kendisini değersiz hisseden bir çocukla, öğretmeniyle samimi ve sevgi dolu ilişkiler kurabilen bir çocuk karşılaştırıldığında sınıf içinde gelişimsel açıdan farklılıklar gösterdiğine dair bulgular bulunmaktadır. Öğretmen sınıf içerisinde sağlıklı ve sağlam temelli ilişkiler kurabilmesi için etkili iletişim becerilerini kullanarak sıcak ve ılımlı bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Altıntaş ve Çamur, 2005). Çocuğun yetişkinlerle kurduğu ilişkiler, yaşamında elde ettiği gelişimsel kazanımlar ile yakından ilişkili olmaktadır (Pianta ve Stuhlman, 2004). Bu nedenle çocuk-yetişkin ilişkileri, gelişim sürecinde kritik role sahip düzenleyiciler olarak kabul görmektedir. Buna bağlı olarak; yetişkinlerle kurulan ilişkiler, olumlu sonuçların ortaya çıkarılması adına büyük bir kaynak olarak ele alınmaktadır (Pianta ve Walsh, 1998). Öğretmeni tarafından sevildiğini ve değer gördüğünü hisseden çocuğun özgüveni yerine gelecek, yeni şeyler denemeye istekli olacak, denemekten korkmayacaktır (Ercan, 2014).

Öğretmenlik mesleği çocuklarla bir arada olmayı gerekli kıldığı için öğretmen ile çocuk arasında oluşan sağlam ilişkiler öğretmenin çocuklara olan sevgisini çoğaltmaktadır (Erdem ve Duyan, 2011). Çocukları seven, diğer öğretmenlere göre onlara daha fazla sevgi ve değer verdiği düşünülen okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa yönelik tutum ve davranışlarının daha olumlu yönde olması düşünülmektedir (Ergin vd., 2013). Barnet ve Sinisi (1990)'ye göre, çocuklarla geçirilen zamanın anlamının bireyin duygu-davranış ve tutumlarından etkilendiğini savunmuşlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin çocuklarla kurdukları iletişimde dinleme becerileri, empati becerileri ve konuşma becerileri ile aralarında ilişki olduğunu, iletişimin çocuk sevmeye durumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu düşünülen öğretmenlik mesleği; iletişim, empati ve çocuk sevgisini temel almalıdır (Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay, 2013; Uğurlu, 2013).

Tüm bu çalışma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerde olması gereken yeterliliklerden olan çocuk sevgisinin öğretmen iletişim becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çocukla sağlıklı iletişim kurabilmenin ön koşullarından biri de çocuğa değer vermektir. Çocukları seven bir öğretmen, çocuklarla kurduğu iletişimde çocuğa sözel ve bedensel olarak sevgisini yansıtacaktır. Yine iletişim becerisi yüksek bir öğretmen çocukla iletişime geçtikçe onlara karşı ilgisi artacağından çocukları sevip önemsemeye başlayacaktır. Öğretmenlerin çocuklara olan sevgisi onları daha kolay kabullenmelerine, birlikte kaliteli ve eğlenceli vakit geçirmelerine, çocuklarla iletişim kurarken daha dikkatli ve itinalı davranışlar göstermelerine neden olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin iletişim becerileriyle ilgili literatürde birçok araştırma olsa da çocuk sevgisiyle ilgili araştırmalar kısıtlıdır. Bu araştırma, literatürdeki kısıtlı olan çalışmalara farklı bir perspektiften bakarak eklenebilir. Araştırma çocuk sevmeye durumları ile öğretmen çocuk arasındaki iletişim becerilerinin ilişkisini ortaya çıkarmak ve öğretmen adaylarına bu mesleği seçerken kişisel özelliklerinde çocuk sevgisi özelliğinin önemli bir yer tuttuğunu göstermek açısından önemlidir. Çünkü öğretmenlerin akademik bilgilerinin yanı sıra çocukların ihtiyacı olan gerekli ilgi ve sevgiyi, onların sosyal ve duygusal gelişim farklılıklarını da göz önünde bulundurarak öğrencilerine göstermeleri beklenir. Öğretmende bulunan yeterli ilgi ve sevgiyi çocuklara hissettirmenin yolunun ise öğretmenin çocukla etkili bir iletişiminin olmasından geçtiği düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretmenlerin sınıf içerisinde çocukla olan iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin sınıf içinde öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim düzeyi ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

1.1.1. Problem

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri çeşitli demografik özelliklerine göre değişmekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim beceri düzeyleri çeşitli demografik özelliklerine göre değişmekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile sınıf içinde öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim beceri düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerilerinin alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Çocuğun yaşamında en önemli ilişkilerden biri olan öğretmen ve çocuk ilişkisi, çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkilerin kalitesini belirlemekle birlikte çocuğun yaşam becerileri açısından da büyük önem taşımaktadır (Tok, 2011). Okul öncesi dönemde çocuk ve öğretmen arasında başlayan sağlıklı ve sağlam ilişkilerin, ilerleyen dönemlerde çocuğun okul öncesi öğretmeni dışında olan öğretmenleriyle ilişkilerini de etkileyebildiği, sosyal becerilerinin yanında akademik hayatına da önemli katkıları olduğu vurgulanmaktadır (Şahin ve Anlıak, 2008). Bundan dolayı öğretmenlerin çocuğa yönelik tutum, davranış ve duygu durumları ile çocuklarla kuracakları ilişki şekilleri önemli olmaktadır (Beyazkürk ve Kesner, 2005).

Eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği yeterliliklerinde öğretmenlerin çocuk sevgisi ve çocukla olan iletişim becerileri arka planda kalabilmekte ve öğretmenlerden akademik yeterliliklerinin ön plana çıkarılması beklenmektedir. Oysaki akademik yeterliliklerini layıkıyla yerine getirebilmek için öğretmenin çocukları sevmesi ve çocukla etkili iletişim kurabilmesi gerekmektedir. Öğretmen çocuklarla sınıf içinde gün boyu iletişim halindedir. Öğretmenin çocukla kurduğu iletişimin öğretmenin çocuk sevgisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. İletişim becerileri yüksek olan öğretmenlerin çocuklarla daha sıcak ve sevgi dolu bağlar kurabileceği düşünülmektedir.

Literatüre bakıldığında çocuk sevme düzeylerinin öğretmen çocuk iletişimiyle ilişkili olduğu üzerinde duran çok az sayıda çalışma bulunmaktadır ve genelde öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerini etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Öğretmen adayları örneklem alınarak yapılan bir çalışmada çocuklarla çalışırken zevk almanın öğretmen olma kararında etkili bir değişken olduğu ifade edilmiştir (Marso ve Pigge, 1994 akt.: Gelbal ve Duyan, 2008). Gelbal ve Duyan (2010) ilköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenleri incelerken, Aksoy ve Baran (2011) ise sınıf öğretmeni adaylarının çocukları sevme durumları ile anne-babaları tarafından kabul ve red durumlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi açıklamışlardır. Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarını konuşma, dinleme ve empati becerileri yönünden analiz etmişlerdir. Durualp ve Ünal (2013) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerini çeşitli demografik değişkenler yönünden analizini yaparken; Ercan (2014) araştırmasında öğretmenlerin çocuk sevgisini tasvir etmek, çocuk sevgisi ile demografik özellikler arasında anlamlı ilişkilerin varlığını saptamayı amaçlamıştır. Ergin vd. (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile çocuklara olan sevgileri arasındaki korelasyonu açıklamaktadır. Durualp ve Kaytez (2016)'ın yaptığı çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yakın zamanlarda yapılmış araştırmalar incelendiğinde çocuk sevme durumlarının farklı değişkenlerle de ilişkilendirilmeye başlandığı görülmektedir. Literatürde çocuk sevgisinin öğretmen çocuk iletişimi ile ilişkili olabileceği üzerine araştırmalar kısıtlı kaldığı için bu araştırmanın sonuçları önemli görülmektedir. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin çocuk sevme durumları ve çocuklarla olan iletişimleri üzerindeki etkilerini ortaya koyma açısından, öğretmenlerin çocuk sevme durumlarının çocukla kurdukları iletişimle ilişkili olduğunu açıklama açısından, öğretmen

adaylarına bu mesleği seçerken çocuk sevgisinin bulunması gereken bir öğretmen yeterliliği olduğunu göstermesi açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlere çocuk sevme durumlarını etkili iletişim becerileriyle çocuklara yansıtarak sağlıklı sıcak eğitim ortamı oluşturmalarını sağlamaları gerektiğini göstermesi yönüyle de bu araştırmanın önem taşıdığı ifade edilebilir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Aksaray ili ile sınırlıdır.
- Araştırmada yapılan çalışmalar 2014-2015 yılı için geçerlidir.
- Araştırma ilkokul, ortaokul ve liselere bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarıyla sınırlıdır.
- Araştırma 36 ay ve üzeri çocuklarla çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.4. Sayıtlar

- Öğretmenlerin, veri toplama araçlarını doğru ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın değişkenlerinden olan çocuk sevme ve iletişim becerileri konusunda kuramsal bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri

Globalleşen dünyada yeni yapılanmalar var olmaya devam ettikçe, toplumların da bu hızlı değişime ayak uydurması gerekli görünmektedir. Kişilerin yeni yapılanma ve oluşumlara her anlamda uyum sağlayabilmesi kaliteli eğitim yöntemleriyle sağlanmaktadır. Nitelikli ve kaliteli insan yetiştirmeyi hedefe alan toplumların eğitim sistemlerinin en önemli kilit noktası öğretmenlerdir (Yazıcı, 2013). 1739 Sayılı Milli Eğitim Kanunu öğretmenlik mesleği 43. maddede “Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel uzmanlık mesleği” şeklinde ifade edilmiştir. Bazı pedagoglar öğretmeni entelektüel ve kültür çalışanı şeklinde isimlendirmektedir (Giroux, 1988; Freire, 1998). Öğretmenin mesleki tükenmişliğe yakalanmadan uzun yıllar bu mesleği yapabilmesi için öğretim vereceği grubu önceden kabul etmesi, benimsemesi ve onları sevmesi gerekir. İşte bu sebeple öğretmen yetiştirirken mesleki yeterliliği kazanabilecek düzeyde sosyal, duygusal ve akademik becerileri kazanmaya yatkınlık ve alanına dair özel alaka ve isteklilik de önemli kriterlerdendir (Weinstein, 1988).

Ülkelerinin eğitim politikalarını uygulayan, uygulamalarıyla bu politikaları etkileyen ülkesinin geleceğini şekillendirecek olan ülkesine bağlı yeni nesillerin yetiştiricisi olan öğretmenlerin kendi alanlarında bazı yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Gözütok, 1991; Gültekin, 1992). 2008 yılında MEB tarafından yayınlanan raporda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler belirtilmiştir. Bu yeterlilikler genel alan ve özel alan

yeterlilikleri şeklindedir. Öğretmenlerin etkili, verimli ve kaliteli olarak mesleğini icra ederken sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar genel yeterlilik olarak ifade edilir. Bunun yanında hangi öğretmenlik dalını icra ediyorsa o alana özgü sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar ise özel alan yeterliliği olarak ifade edilmektedir. Özel alan yeterlilikleri alandan alana göre değişirken, genel alan yeterlilikleri tüm öğretmenlerde olması gerekir (MEB, 2008a; MEB, 2008b). Öğretmenlerin mesleğe karşı olan görev ve sorumluluklarını layıkıyla yapmaları için meslekteki yeterlilikleri kadar meslek sevgileri de önem taşımaktadır (Keskin, 2013).

Öğrencilerin sosyal yaşama hazır bir şekilde katılmalarını sağlayan bilgi, beceri ve değerleri öğrenciye kazandırmak bununla birlikte toplumsal hayata yönelik istendik davranışları öğrenmelerini sağlamak ve öğrenilenleri pekiştirmek de öğretmenlerin önemli sorumluluklarındandır (Kabaklı-Çimen, 2015). Öğretmenlerde olması istenen en önemli özellikler; alan bilgisi, kendini ve bilgilerini güncelleyebilmesi, bilgisini yaratıcı yollarla aktarabilmesi, etkili iletişim kurabilmesi, çocuk sevmesi, hoşgörülü ve sorunlara duyarlı biri olması, model olabilecek davranışlarda bulunması olarak açıklanmaktadır (Keskin, 2013). Aynı zamanda öğretmenler; ilgili, duyarlı, kibar, esnek, sakin, her konuda bilgi sahibi ve mesleğini severek yapma özelliklerini (Oktay, 1991; Gelbal ve Duyan, 2010) taşımanın yanında çevreyle işbirliğine açık, analiz edebilme becerisi olan, çok yönlü, öğrenmeye istekli, herkes gibi yanılabilceğini kabul eden, mizah yönü gelişmiş, üretken pratik ve yaratıcı düşünme yetisine sahip bir zeka özelliklerini de taşımalıdır (Ercan, 2014).

Çetin (2001)'in araştırmasında öğrencilerin ideal gördüğü öğretmen özelliklerinin öğrencileriyle arkadaşça ve işbirliği içinde çalışabilme alışkanlığı edinmiş, alan bilgisi yönünden kendini sürekli yenileyen, öğrenci doğasını ve gereksinimlerini anlayan, eğitimi ve bilimsel tavrında eksikliği olmayan, saygılı, sevecen ve sevgi dolu, öğrencilerdeki kişisel farklılıkları gözetken, derslerde çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabilme becerisine sahip olarak belirlediklerini ifade etmiştir. Gündül (2007)'ün araştırmasında ise öğretmenin yönlendirici ve cesaretlendirici, yeni ve değişik fikirlere açık, esnek, sabırlı ve hoşgörülü olması gerektiği açıklanmıştır.

Öğrencilerinin gelişimsel ve eğitsel farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçlarını anlamaları, onlara gerekli olan sevgi ve ilgiyi göstermeleri, onların haklarını savunmaları ve onları her türlü ihmal ve istismara karşı korumaları da öğretmenin görevidir (Ercan, 2014). Downing, Ryndak, ve Clark (2000) öğretmen olabilmek için çocuk sevgisine sahip olma, onlarla

etkileşime girebilme, yetişkin ve çocuklarla iletişim kurabilme gibi özelliklerin gerekli olduğunu belirtmektedir. Başarılı ve herkesçe kabul edilen bir öğretmenin, zorluklar karşısında sabırlı olma, sevecen bir yaklaşım içinde olma, hoşgörü sahibi, düşünce ve davranışlarında tutarlı olma, tüm canlıların farkında olup onları ve yaşamı sevmeye gibi olumlu tutum ve davranışlarının olması gerekir (Gürkan, 2005). Öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğine hazırlandıkları akademik yaşamlarında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumluluklarını itina ile yapabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanabilmelerinin yanında mesleğe karşı olan yatkınlıkları ve mesleği sevmeleri de son derece önemlidir (Tomlinson, 1995; Demirel, 2006).

Öğretmenin etkili iletişim becerileri sahip olması gereken önemli özelliklerdendir (Bulut, 2008; Çetindağ, 2011; Gürkan, 2005). Sevgi odaklı bir meslek olan, iletişim, empati ve çocuk sevgisi üzerine temellendirilen öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin, öğretmenlik becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları için iletişimin önemi büyüktür (Uğurlu, 2013; Pehlivan, 2008). Öğretmen yeterliliklerinin eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrencilerin öğrenmek için motive edilmesi yönünden önemli görüldüğü ifade edilmiş, sınıf ortamında öğretmenin başarısını etkileyen ve öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerden birisinin de öğretmenin etkili iletişim becerileri olduğu belirtilmiştir (Çiftçi ve Taşkaya, 2010). İnsan ilişkilerinin önemli sayıldığı meslek gruplarında görev yapanların meslekteki başarısı ile iletişim becerilerini etkili şekilde kullanabilmesi arasında olumlu bir bağ bulunmuştur (Balcı, 1996).

Öğretim esnasında öğretmen ve çocuk arasında çeşitli etkileşimler yaşanmakta ve bu etkileşimler çocuğun devam etmekte olan gelişim sürecinin şekillenmesinde yardımcı olmaktadır (Şahin ve Anlıak, 2008). Öğretmen öğrenci etkileşiminde öğretmenin kullandığı iletişim beceri çeşitliği önemlidir (Ergün ve Özdaş, 1999). Çünkü sınıf ortamında kullanılan iletişim becerilerinin niteliği ve kalitesi öğrenci başarısının belirleyicisi olabilmektedir (Ergin ve Birol, 2000). Çocuklarla öğretmenin kurduğu ilişkilerde, öğretmenin çocuklara olan tutum ve davranışları önemlidir (Beyazkürk ve Kesner, 2005; Rudasill, 2011). Öğretmenlerin çocuklara gösterecekleri tutum ve davranışların nitelikleri, çocukların geribildirim olarak gönderdikleri tutum ve davranışların farklılaşabilmesini sağlayacaktır (Ergün ve Özdaş, 1999).

MEB'in Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce 2008'de yayınlanan raporunda okul öncesi öğretmenlerinin özel alanına yönelik olan yeterlilik alanları ve alana

göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri şöyle belirlenmiştir (MEB, 2008a; MEB, 2008b);

- Gelişim Alanları

Gelişim alanlarını desteklemek adına eğitim süreçlerini planlayabilme, eğitim ortamlarını uygun olarak düzenleyebilme, materyal seçebilme kullanabilme ve uygun materyal hazırlayabilme, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütebilme

- Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi

Ailelerle iletişim kurabilme ve sınıf ortamında ve dışında aile katılımını sağlayabilme, ailelerin ihtiyacı olan aile eğitim etkinliklerini yürütebilme

- Değerlendirme

Eğitim programını ve çocukların gelişimini değerlendirebilme,

- İletişim

Etkin dinleme becerisini geliştirebilme, empati kurabilme becerisini geliştirebilme, kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme, bilişim teknolojilerinin günlük hayatta kullanımına ait farkındalıklar geliştirebilme

- Yaratıcılık ve estetik

Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yollarını üretme becerisini geliştirebilme, özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme, estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme

- Okul ve toplumla iş birliği yapma

Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkında olmalarını ve bu bayramlara katılımlarını sağlayabilme, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu sağlayabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme

- Mesleki gelişimi sağlama

İhtiyacı olan gelişimini belirleyebilmedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevmesi; öğrenme ortamlarında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, sınıfta etkili kurallar koyabilmesi, çocuklara zevkli, içerik

olarak zenginleştirilmiş ve eğlenceli etkinlikler sunabilmesi açısından önemlidir (Ergün ve Özdaş, 1999). Gelişimi durmadan devam eden ve daha gelişimsel açılardan olgunlaşmamış “çocuğu sevmek” okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklerin en başında olmalıdır (Gelbal ve Duyan, 2010).

Gelişimsel açılardan en kritik dönem olan okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitim vermekle sorumlu olduğu göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgisi önemli bir öğretmen yeterliliğidir (Ergin vd., 2013). Çocukların özbakım becerileri, fiziksel, dil, sosyal, duygusal ve bilişsel olmak üzere gelişimsel ve eğitsel ihtiyaçları giderilmeye çalışılmadan önce çocukların temel ihtiyacı olan sevgi ve ilgi ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği belirtilmiştir (Erdem ve Duyan, 2011).

Morrison (2003) okul öncesi öğretmen yeterliliklerini toplumsal, kişisel, eğitim ve profesyonel tecrübe olarak dört boyutta incelemiştir. Çocukları sevmek, saymak, onlara şefkatli, anlayışlı ve güven verici olarak davranma gibi özellikler de kişisel boyutun kapsamında olan duygusal niteliklerin içinde olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında değer verme duygusunun en önemli duygusal nitelik olduğunu, nitelikli öğretmenleri diğerlerinden ayıran noktanın çocuklara verdikleri değer olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin çocuğa sıcak yaklaşım ve tutumu, işini mutlu bir şekilde yapması, çocuğun yanına oturarak seviyesine inmesi ve çocuğa etkinliklerde yardımcı olması, çocukların bireysel farklılıklarına uygun olarak etkinlikler düzenlemesi, yeni bir şeyler öğretirken çocuklara destek olması ve her türlü konuda çocuğa rehberlik etmesi sınıf içinde olumlu ilişkiler kurulması açısından etkilidir (Bin Dahari ve Sabri bin Ya, 2011).

Araştırmacılar öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine karar vermede öğretmeyi sevmenin, çocuklarla çalışmayı sevmenin ve en önemlisi çocukları sevmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çocukları sevmeyen bireylerin öğretmenlik yapmaması gerektiğini çünkü çocuklara gösterilen sevgi ve ilginin disiplin sorunlarını çözümlediğini ve zevkli ders yapılmasını sağladığını, başarılı öğretim için; motive edici ortamlar yaratmanın yanında çocuk sevgisinin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Lasley, 1980; Veenman, 1984; Ergün ve Özdaş, 1999; Marso ve Pigge, 1994). Bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, özbakım ve dil gelişimlerinin çocukta yarattığı bireysel farklılıklarını anlamaları, onların bu farklılıklarını ortadan kaldırmak adına ihtiyacı olan sevgi ve ilgiyi göstermeleri öğretmenlerden beklenen özellikler arasındadır (Ercan, 2014).

Helvacı (2009) çocukları seven, sabırlı ve özverili olan insanların öğretmen olması gerektiğini belirtmiştir. Son yıllarda etkili öğretmenlikle ilgili araştırmalarda çocuk sevgisi öncelikler arasında yerini alırken çocukları sevmek, onlara karşı sevecen olma gibi karakter niteliklerine çokça değinilmiş ve önemli görülmeğe başlanmıştır (Brown, Morehead, ve Smith, 2008; Gelbal ve Duyan, 2010; Lasley,1980). Nitelikli, kaliteli, üretken olan, bilim, teknoloji, sanat ve kültürde hep ileriye hedefleyen, toplumsal değerlerini özümseyen kişiler yetiştirebilmek, öğretmenlerin akademik bilgilerinin, akademik bilgiyi verme becerilerinin, kişisel özelliklerinin ve sahip olduğu yeterliliklerinin farkında olmasına ve bu yeterliliklerini hayat boyu geliştirme çabasına bağlıdır.

2.2. Çocuk Sevmek

Çocuk bir milletin geçmişinin dünü geleceğinin bugünüdür. Çocuklar bir bütün olarak gelişimlerini tamamlarken duygusal yönden hazırlık sürecinde çocuğa olan sevginin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.1. Çocuk Kavramı

Çocuk kavramına yüklenen anlam, bulunulan coğrafyaya, kültüre ve yaşanan sosyo ekonomik düzeye göre değişiklik göstermiş ve tarihler boyunca çocukluk dönemlerinin yaş sınırları çeşitli değişkenlere göre çeşitlilik göstermiştir (Christensen ve James, 2000). Gelişmesi devam eden, olgunlaşmamış, doğumundan ergenliğe kadarki dönemde olan kişiler ya da reşit sayılmayan 18 yaşına gelmemiş bireyler çocuk diye adlandırılır (Gelbal ve Duyan, 2008 ; Akyüz, 2001; Yörükoğlu, 2000).

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1. Maddesi uyarınca; çocuğu konu alan kanunlar göz önünde bulundurulduğunda belirlenen yaştan erken yaşta reşit olma durumu hariç 18 yaşına kadar olan kişiler çocuk olarak görülmektedir. Bildiri onsekizine gelmeyen kişileri ‘çocuk’ olarak isimlendirip, onların yaşama, korunma, gelişme ve katılım haklarını korumasına almakta, özel alaka ve eğitime muhtaç olan çocuklara yönelik özel düzenlemeler ile hükümler yine bu sözleşmede yer almaktadır (ÇHS, 1989).

Yaşama hakkının yanında çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal-sosyal ve ahlâki gelişimi için eğitime de ihtiyacı vardır. Eğitim bir çocuğun sahip olması gereken en temel haklardan birisidir. Kişinin doğuştan itibaren getirdiği yetenekleri geliştirmeye yarayan en önemli

araç eğitimidir. İnsanların üretken olarak çalışabilmeleri, sağlık durumlarına dikkat etmeleri, kendileri ve ailelerini gerektiği şekilde koruyabilmeleri ve kültürel olarak daha kaliteli bir hayat sürmeleri için eğitim şarttır (Akyüz, 2001).

Toplumsallaşma sürecinde, genelde beş altı yaştan sonrası çocuğun toplumsal kurumlar yoluyla kişilik kazanma süreci başlamış olur. Toplumsallaşma süreci ile birey bir kişi olmuştur. Toplum içinde belli statüleri olan ve bu statülere uygun görev ve sorumluluklar yüklenen bir insan olmaya başlayacaktır (Özdemir, 2012). Toplum içinde modern bir çocukluk anlayışını yakalayabilmek adına psikoloji, sosyoloji, tarih ve felsefeden yola çıkılarak disiplinler arası bir yaklaşım olan çocuk araştırmalarına gerek görülmektedir (Akyüz, 2000, Ercan, 2014).

Toplumsal hayata eşit hak ve özgürlüklere sahip olamayarak gelen bireyler kendilerini geliştirecek bir ortam bulamamakta potansiyellerini kullanamadan bir yaşam sürmek zorunda kalmaktadırlar bu da onlar için ihmal ve istismarın zeminini hazırlamaktadır. Bu yüzden çocuğa bakış değiştirilmeli, çocuğun bir insan ve birey olduğu kavranmalı ve toplumsal yaşama aktif bir şekilde katılımı sağlanmalıdır (Özdemir, 2012). Çocuklar onlarla ilgili günlük şeylerde dahi hissettiklerini ve duygularını ifade edebilecekleri ortamlarda bulunmalıdırlar (Şahin ve Polat, 2012). Çağdaş hukuk devletlerinde çocukların korunması, çocuğun da bir insan olarak sevgiye ve şefkate değer olması; çocuğun yaşamını sürdürdüğü toplumun, milletin, devletin bir parçası olduğu ve kamu yararına korunması gerektiği düşüncesine dayanmalıdır (Özdemir, 2012). Çocuklara haklarının verilmesinin yanı sıra onların gereksinimi olan ilginin ve sevginin de akranı ve yetişkinleri tarafından onlara gösterilmesi, gelişimlerine yardımcı olması açısından önemli görülmektedir. Çocuklardaki sevgi doyurulması gereken ve beklenen bir ihtiyaçtır.

2.2.2. Çocuk Sevmek

Sevgi, herhangi bir eşya, bir hayvan, bir bitki ya da bir kişiye bağlanma duygusudur (Ercan, 2014). Fiziksel ihtiyaçlar gibi sürekli doyurulmak istenen sevgi ihtiyacı; insanları yakınlaştıran içten, iyi ve güzel duyguların tümüdür (Yörükoğlu, 1989). Sevginin davranışa yansımış birçok örneği bulunmaktadır. Bunlar; gülümsemek, temas kurmak, iletişime geçmek, öpmek, güzel kelimeler kullanmak, vakit geçirmek, önceliğine onu almak, sevginin davranışa yansıyan biçimleridir (Ercan, 2014). Fromm (1994)'a göre sevgi, kendini bilen, pozitif kişilik geliştiren, bilgi, yaratıcılık, üretkenlik yönlerinden belli

bir olgunluğa erişen kişilerce bütünlük ve bireyselliğini koruyarak gerçekleştirilmeye çalışılan bir bütün olarak açıklanır (Özmen, 1999). Her insan hayatı boyunca sevgi duygusuna ihtiyaç duyar. Sevgi bebeklikten itibaren çocuklar için en gerekli duygusal besindir, ruhu besler (Ekşi, 1999). Erich Fromm (2011) sevginin her bireyde olması gereken pozitif bir güç, yaşanması, öğrenilmesi ve yaşamın her alanında uygulanması gereken bir sanat gibi olduğunu ifade etmiştir. Yalın olan sevgi; hoşgörü, alaka, sorumluluk bilinci, saygı, anlamak ve anlaşılma isteği kavramları ile iç içedir. Sevme hissi hoşgörü ile başkalarının haklarına saygı duymak, onu her şeyden korumaktır. Bireyin kendi potansiyelini arttırması, doğaya ve doğada yaşayan tüm canlılara karşı hassasiyet, duyarlılık ve sorumluluk geliştirmesidir (Özmen, 1999).

Karşılıksız sevginin en kabullenilmiş hali kuşkusuz bir çocuğu yürekten sevmekten geçer (Fromm 2011; Yapıcı ve Yapıcı 2004). Çocuk Hakları Sözleşmesinde çocuğun şahsiyetinin bütün olarak uyumlu bir şekilde gelişmesi için sevgi ve anlayışa ihtiyacının olduğunun altı önemle çizilmektedir (Hockenberry ve Wilson, 2013). Barnett ve Sinisi (1990)'ye göre bireyin çocuklar ve çocuklarla olma konusundaki temel inançları çocuk sevgisini oluşturmaktadır. Çocuk sevgisi, çocuğun gelişimine şartsız destek olmayı, onu koruma ve kollamayı, ona alaka göstermeyi, onunla empati kurarak iletişime geçmeyi gerekli kılar (Ercan, 2014). Sevgi çocuklara kendilerini değerli hissetmelerini sağlar (Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay, 2013). Onur (2005) doğal ve güdüsel bir duygudan ibaret olmayan çocuk sevgisinin aynı zamanda çocuk hakkındaki bilimsel ve gelişimsel bilginin de öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sevgi öğrenilip öğretilen güzellikte bir duygudur. Yaşamsal ihtiyaçların hemen sonrasında gelen yaşamı tamamlayan gereksinimlerdir. Yetişkinler olarak sevme ve ait olma ihtiyaçlarımızı belirleyebilir ve şekillendirebiliriz; çocuklar için ise sevgi yaşantıları, içinde doğdukları ortamın koşullarına göre şans faktörü ile belirlenir (Ercan, 2014). Çocuklara olan sevginin gerekli kıldığı kuramsal ve pratik davranışların kazanılabildiği kaliteli çevrelerde çocuğun sosyalleşmesi sağlıklı aşamalardan geçecek ve çocukluktan yetişkinliğe kadar kazanılan davranış ve tutumların çoğunluğu, yetişkin bir birey olduğunda kişiliğini, tavırlarını, alışkanlıklarını, inançlarını ve değer yargılarını şekillendirecektir (Ercan, 2014; Aksoy, 1994).

Çocuk, sevgisiz kaldığı zaman bir takım ruhsal ve bedensel sorunlar ortaya çıkabilir. (Öz, 1997). Ergün ve Özdaş (1999) çocuklara sevgi gösterilen ortamlarda disiplin sorunlarının

azalacağını, çocuğa değer verilmeyen onun düşüncelerine önem verilmeyen ortamlarda ise disiplin sorunlarının artabileceğini ifade etmişlerdir. Yani çocuk sevgisi, çocuklara dönük olumlu duygu, düşünce, davranış ve tutumları kazandırmayı gerektirir (Ercan, 2014). Çocuğa verilen değeri yansıtan sevginin kültürel bir olgu olduğu ve Türk toplumunun çocukları çok sevdiği eskiden beri söylenegelmektedir (Gelbal ve Duyan, 2008; Erdem ve Duyan, 2011).

2.2.3. Öğretmenlerde Çocuk Sevgisi

Ülkelerin eğitim sistemleri, ülkelerine faydalı insan gücü yetiştirmek için toplumun ve bireylerin gereksinimlerini göz önünde tutarak eğitim sürecini düzenlemede eğitim felsefesi ve insan gücü politikasından yararlanır. Eğitim sistemleri düzenlenirken önem verilmesi gereken en önemli unsurların başında hiç kuşkusuz öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler meslek gruplarına insan yetiştirmenin dışında, ülkelerin kalkınması, bireylerin sosyalleşmesi, bireyleri toplumsal hayatın gerekliliklerine hazırlaması, toplumun kültür ve değerlerinin kuşaklar boyunca aktarılması ve kaliteli insan gücünün yetiştirilmesinde etkilidirler (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Herkes tarafından sevilen ve benimsenen, başarılı öğretmenin, sabırlı, sevecen, hoşgörülü, tutarlı olma, insanı, doğayı, canlıları sevmeye ve değerli görme gibi olumlu özellikleri olduğu ifade edilmektedir (Gürkan, 2005). Öğretmenin görevini isteyerek ve severek yerine getirmesi, çocuklara olan tutum ve davranışları ve özellikle çocukları sevmesi bu beklentilerden en önemli olanlarıdır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2001; Barnett ve Sinisi, 1990).

Sevgi, eğitimin temel öğelerinden biridir. Sevilmeyen insanı eğitmek zordur. Sevgi, eğitimin zor yönlerini aşarak mutluluğa dönüştürmektedir, karşılıklı bir etkileşimdir. Sevildiğini hisseden çocuk eğitimini veren öğretmeni de kendisini sevdiği oranda sevecektir. Karşılıklı olan bu sevgi eğitimde verimliliği artırarak nitelikli çocuk-öğretmen ilişkisi oluşturacaktır (Kabaklı-Çimen, 2015).

Modern toplumlarda eğitim çocuğun okulda sevgiyle tanışmasını şansa bırakmamak için eğitimde etkili öğretmenlerin sevgi duygusuna sahip olmasını ve bu duyguyu çocuklara hissettirebilmesini bir gereklilik olarak görür. Bu sevgi öğretmende doğal ve güdüsel bir duygu olsa da sevgi öğrenilebilir bir duygu olduğu için öğretmenlerde de öğrenilmesi ve geliştirilmesi gerekir (Ercan, 2014; Barnett ve Sinisi, 1990; Uğurlu, 2013).

Çocuğa sevgi duygusu hissetmeyen, onlarla zaman geçirmekten zevk almayan birinin öğretmen yeterliliklerine sahip olduğu düşünülemez. Çocukları seven, onlarla vakit geçirirken eğlenen bir öğretmenin alanındaki yeterliliğı bu durumdan olumlu olarak etkilenecektir. Çocuklara olan sevgisini kaybeden bir öğretmenin çocukları eğitmede başarılı olduğu düşünülemez (Ercan, 2014; Özbey vd., 2014). Öğretmenlik çocuklarla gün boyu iç içe olunan bir meslektir, bunun için öğretmen ve çocuk arasında kurulan sağlıklı ilişkiler ve etkileşimler öğretilerde çocuk sevgisini artırmakta ve bu durum eğitim-öğretimin başarılı olması için öğrenmeyi istekli hale getiren ortamlar sağlamaktadır (Lasley, 1980; Erdem ve Duyan, 2011; Veenman, 1984).

Çocuk sevgisinin gerektirdiğı kuramsal bilgilerin ve yaşamsal becerilerin kazanıldığı ortamlarda çocuğun sosyal bir birey olması kolay ve sağlıklı olarak gerçekleşecektir. Tıpkı bir aile gibi sosyalleşme ortamı olan okulda; sosyalleştirme ajanı olarak görülen öğretmenin sevgisini gören çocuk, kendini değerli hissedecek, özgüven geliştirerek yeni şeyler denemekten korkmayacaktır (Ercan, 2014).

Çocukları sevmeyen ve bir şeyler öğretmekten haz almayan insanların öğretmenlik mesleğini yapmaması gerektiğı; çocukları severek onlara yeterli ilgi ve sevginin gösterilmesi durumunda hem disiplin problemlerinin çözümlendiğı hem de dersin zevkli bir şekilde yapılmasının sağlandığı, olumlu duyguların öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme yeteneğini artırırken, yaşanan olumsuz duyguların öğrenme ve bakım verme istekliliğini azalttığı da ifade edilmektedir (Ergün ve Özdaş, 1999; Altay ve Törüner, 2014). Balcı (1993) ile Sönmez (1994) öğretmenin gerekli gördüğü yerlerde çocuğa olan sevgisini göstermekten kaçınmaması gerekliliğini belirtmektedir.

Eskicumali (2002) öğretmenliği kendine meslek olarak edinen kişilerin temel sebeplerinden birinin çocuğı sevmek olduğunu belirtirken, Gelbal ve Duyan (2010) da çocuklarla çalışmak için en önemli faktörün çocukları sevmek olduğunu üzerinde durmaktadır. Öğretmen adayları üzerinde öğretmenliği meslek olarak seçecek kişilerde yapılan çalışmalarda çocuklarla çalışmayı sevmenin ve çocuk sevme durumunun öğretmen olmaya karar vermede en önemli değişkenler olduğu vurgulanmıştır (Lasley, 1980; Marso ve Pigge, 1994). Ergün ve Özdaş (1999) çocukları sevmenin, onlara ilgi göstermenin eğitim ve öğretimi başarılı kıldığını ifade ederken, Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013) çocuk sevgisinin öğretmenliği seçmede en önemli faktör olduğunu kabul etmektedir.

Çocukları sevmeye düzeyleri yüksek olan bireylerin öğretmenliğe daha yatkın kişiler oldukları ifade edilebilir (Uğurlu, 2013). Öğretmen olabilmek için yeterli sabrın, ilgi gösterebilmenin, kibar, nazik ve esnek olma gibi özelliklerin yanında öğretmenin öğrencilerini sevmesi ve onlara sevgisini hissettirebilmesi öğrencide değerli olduğu hissini uyandırmakla birlikte öğrencinin öğretmeninden saygı gördüğünü düşünmesi açısından da önemlidir (Ergin vd., 2013; Gelbal ve Duyan, 2010).

Öğretmenlik; iletişim, çocuklara olan sevgi ve empati üzerine temellendirilse de okul öncesi eğitimde çocuğun eğitim aldığı ortamlarda çocukların ilgi ve gereksinimlerini eksiksiz karşılayabilmesi, sınıf yönetimini sağlaması, öğrenirken eğlenceli vakit geçirebileceği öğrenme ortamlarını sunulabilmesi için bir çocuğu sevmeye faktörü daha da önemli görülmektedir (Ergün ve Özdaş 1999; Uğurlu, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, yaşlılarıyla kurdukları etkileşimden çok öğretmenleriyle kurdukları etkileşimlerini önemserler, bunun için okulda yaptıkları davranışlarında öğretmenle olan ilişkisi ön plana geçmektedir (Demirhan, 2011). Öğretmeniyle duygusal bir bağı olmayan, yakın ilişkiler geliştiremeyen, kendisini dışlanmış gibi düşünen çocuk ile sıcak sevgi dolu bir bağ kurarak öğretmeniyle yakın olan bir çocuk kıyaslandığında; çocukların sınıf içinde veya dışında sosyal, davranışsal ve akademik gelişim açısından farklılıkları olduğuna dair bilgiler bulunmaktadır (Şahin ve Anlık, 2008). Myers (2009) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimi almakta olan çocukların öğretmenleriyle kurdukları etkileşimlerin çocukların duygusal durumlarına göre kurulduğunu belirlemiş ve öğretmenlerin çocuklara karşı şefkatli ve sevgi dolu yaklaşımlarının çocuğun ruh sağlığı yönünden onların sorunlarını çözümlemesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden beklenen de gelişimsel olarak kritik dönemdeki çocukların eğitsel ve gelişimsel ihtiyaçları karşılanırken çocukların en temel gereksinimleri olan sevgi ve ilgi ihtiyaçlarının da karşılanması gerekmektedir (Erdem ve Duyan, 2011).

Sevginin kendiliğinden ortaya çıkmadığı, ebeveyn ve öğretmenlerce öğretilmesinin yanında öğretmenin çocuk sevgisi tıpkı ebeveynler gibi çocuğun yetiştirilmesinde; koşulsuz bir şekilde özveri ve alakalı olmayı, itina göstermeyi, çocuğu koruma ve kollamayı, sorunlarını çözebilmeyi, empati yaparak iletişime geçmeyi, çocuğun gelişimine dair bilgilerinin olmasını gerektirir (Ercan, 2014). Rudasilli (2011) öğretmenin çocukla sevgiye dayalı olan ilişkilerinin olmasının çocuğun gelişim alanlarını olumlu açıdan etkilediğini, Rustin (1974) öğrencilerini anne ve baba gibi seven öğretmenin, mesleğiyle

ilgili bütün bilgileri bilip işini layıkıyla yapan ama öğrencilerine sevgi duygusu olmayan öğretmenlerden daha üstün olduğunu, Bayraklı (2007) ise öğrenci sevgisinin eğitimi çekilir kıldığını, çocuğun yetiştirilmesindeki sıkıntıya, çileye katlanılmasını temin etmektedir diyen araştırmacılar öğretmenlerdeki çocuk sevgisinin önemini ortaya koymuşlardır (Rustin, 1974'den aktaran Kabaklı-Çimen, 2015).

Veenman (1984)'e göre öğretmen-çocuk etkileşimini etkileyen önemli unsurların başında öğretmenlerdeki çocuk sevgisi ve öğretmenlerin mesleğine yönelik motivasyonları gelir. Bir birey öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerine, eğitmekten hoşlandığı, öğrencilerini sevdiği, onların yaşamında olumlu etkiler bırakmak istediği ve öğretmenliği belli bir amaç uğruna yaptığı gibi açıklamalarda bulunuyorsa, mesleğinde içsel motivasyona sahiptir (Malmberg, 2008). Bir kişi öğretmenliği meslek olarak seçiyorsa kendinde bulunması gereken özellikler göz önüne alındığında çocuk sevgisini öncelikler arasında görmeli ve çocukları sevme kişilik niteliği de önemli görülmeye başlanmıştır (Brown, Morehead, ve Smith, 2008; Gelbal ve Duyan, 2010). Öğretmenin öğrenciye göstereceği tutum ve davranışları, öğrencinin öğretmenlerine olan tutum, davranış ve ilgilerini farklılıklar göstermesi yönünden etkileyecektir (Ergün ve Özdaş, 1999). Öğretmenin çocuk sevgisinin yanında, çocuğun da öğretmenine ve okuluna karşı sevgi duyması öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla kurduğu kuvvetli sevgi bağlarından kaynaklanmaktadır (Kabaklı-Çimen, 2015).

Çocukların öğretmenleriyle pozitif ve güven verici ilişkiler kurması akademik başarılarının yükselmesi, daha çok özdenetimli olması, okula karşı olumlu tutum göstermesi ve okula karşı olan sorumluluklarını yerine getirmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Çocukların başarılı bir eğitim-öğretim süreci geçirmesi öğretmenlerin çocuklara sevgi beslemesi, bu sevgisini çocuklara gösterebilmesi ve çocuklar için öğrenmeye güdüleyici bir ortamın hazırlanmasıyla olanaklıdır (Dereli-İman, 2014).

Öğretmenin çocukla ilişkiler oluşturmada iletişim kurması şarttır. İletişim sınıf içinde ve dışında olmazsa olmazlardandır. Öğretmenlik mesleği iletişimle yapılır. Çocuğun öğretmeniyle sorunlarını, bilgilerini, isteklerini ona olan sevgisini paylaşması için iletişim kurması gereklidir. Olumlu ilişkiler geliştirmek ve sevgi bağının kurulabilmesinde sınıf içindeki iletişim önemli görülmektedir.

2.3. İletişim

İletişim yapılması gereken bir insan faaliyetidir. İnsan gerektiren bir etkinlik olan iletişim, kişileri birbirine güçlü bağlarla bağlayarak insanların sosyal bir düzen içinde yaşamasını sağlar.

2.3.1. İletişimin Tanımı

Her türlü yolla duygu, düşünce veya bilgilerin başkalarına aktarılmasına kısaca kişiler ya da kitleler arasındaki mesaj alışverişine iletişim denir (Altıntaş ve Çamur, 2005). İletişim, kişiler arasında ilişki kurulmasını sağlayan psikososyal bir süreçtir (Cüceloğlu, 2004). Herkesin bildiği fakat çok nadir kişinin doyurucu şekilde açıklayabildiği insan etkinliği olan iletişim yüz yüze konuşmadır, bilgi iletmedir, saç şeklimizdir, edebi eleştiridir ve buna daha birçok şey eklenebilir (Fiske, 1996).

Yılmaz ve Tutar (2003)'a göre iletişim; bilgi üretme, iletme ve bilgiyi algılama sürecidir. İletişim kavramı karmaşık ve çok boyutlu bir süreci kapsarken; süreç, etki, düşünce, bilgi, haber, duygu, ifade, anlam, mesafe, temel eğitim becerileri gibi kavramları da içerir. (Demiray vd., 2008). İletişimin kurulmasındaki ana amaç, karşıya karşının anlayabileceği mesajların gönderilmesi ve bu mesajlar sayesinde karşı tarafın tutum ve davranışlarında değişiklik oluşturmayı sağlamaktır (Yılmaz ve Tutar, 2003).

İletişim bireyde oluşan dengesizlik durumunu kontrol altına alması için ihtiyacı olan şeyi kodlaması ve dış ortama mesajlar göndermesiyle başlayan bir süreci kapsar (Gordon 1993). İletişim en geniş anlamıyla bireyler arasındaki anlamları ortak kılmaktır (Arıcan, 2005). Andersen iletişimi “bizim başkalarını, başkalarının da bizi anlamalarına yarayan bir süreç” olarak açıklarken, Bereiso ve Steiner “sözcüklerin, resimlerin, figürlerin, grafiklerin, sembollerin kullanılarak bilgi, duygu, düşünce ve becerilerin aktarılması süreci”, Miller ise “bir kaynağın, davranışlarını kasıtlı biçimde etkilemek üzere bir alıcıya mesajlar iletmesi” şeklinde açıklamaktadır (Ergin ve Birol, 2000). Kaynak ile alıcının, motivasyon, idrak, eğilim ve tutumlarından oluşan iletişim, insan davranışlarının olabildiğince karmaşılaşmış bir halidir (Mc. Whirter ve Acar, 2000).

İletişim topluluk halinde yaşama gerekliliği olan insanların birlikte varlıklarını idame ettirmeleri için, birbirleriyle bağ kurmalarına yardımcı olur (Can ve vd., 2006). Kişi tecrübelerini, kişisel düşüncelerini ve duygularını bir başkasıyla paylaştığında ilişkiler

güvendedir (Özgüven, 2001). Günümüzde hangi meslek grubunda çalışırsa çalışsın bireylerin iletişimi teknik olarak bilmesi ve bu konuda becerilerini geliştirmesi gerekir (Balcı, 1996). Öğretim sürecinde iletişim önemli bir yere sahiptir. İnsan sosyal hayat için lazım olan bilgi, beceri ve tutumları iletişim aracılığıyla öğrenir. Temelinde insanların sosyalleşmelerinin söz konusu olduğu iletişim sürecini hem kişilerarası hem de toplumsal bir süreç şeklinde ele almak gerekir (Güney, 2007).

2.3.2. İletişim Özellikleri

Gelişim merdiveninin en üst basamağını oluşturan, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanabilen, gelişmiş refleks ve içgüdülerine ek olarak dili içine alarak karmaşık öğrenilmiş davranışlar ile iletişim kurabilen en gelişmiş varlık insandır (Ergin ve Birol, 2005). Bu yüzden iletişim insan gerektiren bir etkinliktir. İnsanların birbirini anlama gereksinimleri sayesinde kurulan iletişim paylaşmayı gerektirir. İletişimde kaynak ile alıcı, iletinin ortak manasında yoğunlaşmalıdır. İletişim simgeseldir. Simgeler ise jest, mimik, ses, harf, rakam ve kelimelerdir. Mesajı gönderen ve alan kişi mesaja aynı manayı yüklediği zaman iletişim meydana gelir (Tutar ve Yılmaz, 2003). İletişim sağlıklı olmayan bir şekilde kurulduğunda insanlar şahsi ihtiyaçlarını karşılayamaz, sağlıklı, doyurucu ilişkiler geliştiremez ve kişide halinden memnuniyetsizlik ve hiçbir şeyden hoşnut olmama duyguları oluşur (Deniz, 2003). İletişim insanların çevreye uyum sağlamalarında yardımcı olur. Ayrıca iletişim insan ilişki ve yaşantılarının temelidir (Erözkan, 2013).

Baltaş ve Baltas (1997)'a göre etkileşimin olduğu her yerde iletişim vardır. İletişimde ilk dakika önemlidir. Çünkü iletişim kuracak gönderici ve alıcı arasında bağ kurulacaktır. İletişim bilgi alış veriş değildir; iletişimin genel amacı anlamak değil kavramaktır. Bir bütün olan iletişim kişiye değil kişiyle yapılmalıdır. Altıntaş ve Çamur (2005)'a göre ise iletişimin özellikleri; iletişim sürecinde ilk izlenimin önemli olduğu, iletişimin sadece bilgi aktarımı olmadığı, iletişimin kaynak ve alıcı olmadan yapılamayacağı ve iletişimin birçok unsuru içine alan bir bütün olmasıdır.

Etkili iletişimin yapılabilmesi için iletişim özelliklerinin bilinmesi gereklidir. İletişim insan etkinliğidir. İletişimsiz bir ortamda konular aktarılmakta, sorunlar paylaşılmakta ve çözümler bulunmakta zorlanılır. İletişim amaçlı yapılsa başarıya götürür.

2.3.3. İletişimin Amacı ve Önemi

Bir kişinin diğerinin duygu, düşünce ve davranışını etkilemesi süreci olarak kabul edilen “iletişim” bireyin güvenli, mutlu, üretken gibi özelliklere sahip olabilmesi bakımından gün geçtikçe önemi artan bir etkinlik olmuştur (Liman-Kaban, 2014). İletişim geçmiş zamanlara oranla şimdilerde daha büyük bir yere ve öneme sahiptir. İletişimin son zamanlarda öneminin bu denli artmasının nedeni, iletişimin bilginin iletilmesinde temel araç olmasındandır. İçinde bulunulan dönem “haberleşme-bilgilendirme çağı” olarak vasıflandırılmaktadır. Çağa ismini veren bilginin değerli olması ve iletilmesi, iletişim aracılığıyla mümkün olmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2003).

Bir gereksinim olarak görülen iletişim, çocukluk çağlarından itibaren insanın yaşam kalitesini doğrudan etkileyen bir değişken olarak bireyin hayatında yerini alır (Yılmaz, Üstün ve Odacı, 2009). İletişim yardımıyla başkalarını etkileyebilir, onlardan etkilenebilir, başkalarına yararlı olabilir ve hayatımızda önemli başarılar elde edebiliriz (Çalışkan, 2003, Tutar ve Yılmaz, 2003).

İletişim insanların kendilerini başkalarına ifade edebildiği ve başkalarını anlayabildiği, kişilerarası ilişkilerde herkesin mesajlarını eş zamanlı olarak alıp verdiği ve değerlendirip sonuçlar çıkardığı, başı sonu bilinmeyen bir süreçtir (Korkut, 1996). İnsanlar iletişim sayesinde bilinç ve bilinçaltındaki kavramlarını, düşüncelerini ve duygularını açığa vurma, fikirlerini paylaşma ve yorumlama imkanına sahip olurlar (Tutar ve Yılmaz, 2003).

Karar verme süreci ile yeterli ve doğru bilgiye ulaşma yakından alakalıdır ve buna bağlı olarak karar verme sürecinde kişiyi ikna etme ve etkileme de iletişimin önemli işlevlerindendir. Öğrenme süreci de iletişimi gerektirdiği için iletişimin diğer bir işlevi de öğreticiliktir. Toplumun içerisinde kişilerin bir arada yaşıyor olması, birbirleriyle sürekli ilişki halinde olması ve ilişkilerinin devamını sağlaması yani birleştiricilik yönü, iletişimin bir başka işlevidir (Yılmaz, 2011; Gürgen, 1997).

İletişim kişinin özel hedeflerinin ne olduğuna bakmaksızın, temelde olan hedefi çevre üzerinde etki yaratarak, başkalarının tutum ile davranışlarını geliştirmek ve değiştirmektir. Toplumsal yaşamın temeli olan iletişim yaşamı olanaklı kılarak kaliteli yaşamayı ve insanların sosyalleşmesini sağlar. İletişim toplumdaki insan ilişkilerinin paylaşılıp geliştirilerek çeşitli manaların zaman ve mekânlara ulaşılmasında yardımcıdır (Altıntaş ve Çamur, 2005).

Kırmızı (2004)'ya göre iletişim; kişiyi ve toplumu bilgilendirmek, iletişim kurulan kişide olumlu izlenim yaratma, kişiyi özendirme ve eyleme geçirmek, iş yaşamında daha verimli ve kaliteli sonuçlar alabilmek amacıyla yapılabildiği gibi toplumsal olaylarda insanlar arasında birlik beraberliği sağlamak ve bireyleri işbirliğine yönlendirmek gibi sosyal amaçlarla da yapılır.

Her alanda önemli görülen iletişimin en çok yapıldığı yerlerden biri de okul ortamıdır. Okulda, öğretmen çocukla, çocuk arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle, öğretmen diğer çalışanlarla sürekli iletişim halindedir. İletişim kurularak okuldaki işler düzene girer. Okuldaki iletişimin en önemli kullanıldığı yer ise sınıf ortamıdır. Öğrenme sınıf ortamında yapıldığı için öğrenmenin gerçekleşebilmesinde iletişim gereklidir.

2.3.4. Sınıf İçinde İletişim Süreci

Sınıf içinde iletişim süreci öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk arasında gerçekleşmektedir. Sınıf içinde iletişimin etkili bir şekilde yapılması öğrenme faaliyetini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca çocukların birbiriyle etkili iletişimi uyum içinde olmalarını sağlayacaktır. Bu da öğretime ve birçok konuda sorunların çözülmesinde etkili olacaktır. Sınıf içinde yapılan iletişim çeşitleri etkili iletişim yollarının ve iletişim engellerinin bilinmesi ve iletişim becerilerinin etkili kullanılması bu açıdan önemli görülmektedir.

2.3.4.1. Sınıf İçi İletişim

İletişim olmadan eğitim ve öğretim vermek imkânsızdır (Küçükahmet vd., 2000). Okul, iletişim sürecinin en yoğun olarak gerçekleştiği ortamlardan biridir (Kaya, 2010). Öğretim sürecinin en önemli öğeleri öğretmen ve öğrencidir. Sınıf içinde en yoğun iletişim bu iki öğe arasında gerçekleşir. İletişim, çok kapsamlı ve çeşitli boyutları içeren bir kavram olduğu için sınıf içindeki iletişim yalnızca öğretmen ile öğrenci arasında değil, öğrenciden öğretmene ve çevreden hepsine yönelik bir süreci kapsamaktadır. Tek yönlü iletişim bireye sıkıcı gelmektedir ve kişiye faydasızdır. Bu sebeple öğretmen sınıf içi iletişim konusunda, iletişimin doğası, niteliği ve doğurguları hakkında bilgili olmalıdır (Demiray, 2008). Olumlu sınıf ortamı çoğunlukla öğretmenin öğrencileri ile kurmuş olduğu ilişkilerin kalitesine bağlı olmaktadır (Yavuzer, 2001).

Cathcart ve Olsen (1976), etkili sınıf yönetiminde en önemli kurallardan birisinin etkili iletişim olduğunu vurgularken, Gürsel vd. (2004)'ne göre etkili bir iletişimin sonucunda öğrencilerin bütün olarak tanınması, imkanların, problemlerin ve derecelerinin bilinmesi, öğrencilerin kabiliyet ve ilgilerinin keşfedilmesi, enformasyon akışının yüksek düzeyde sağlanması, öğrencilerde olumlu tutum ve davranışların kazanılması mümkündür. Okul bilgilerin kazanıldığı bir yer olmasının yanında, kişilerarası iletişim becerilerinin kazanılması için de çok önemli bir çevredir (Kaya, 2010).

2.3.4.2. Sınıfta İletişim Sürecinin İşleyişi

Eğitim öğretim verilen sınıfların iyi yönetildiğinin en önemli belirleyicisi iletişimdir. Modern okul anlayışında, öğretmenin anlatan, öğrencinin ise dinleyen olduğu tek yönlü iletişim çok fazla tercih edilmemektedir (Altıntaş ve Çamur, 2005). Öğretmenler öğretmenlik mesleğini icra ederken sınıf içi etkileşimde kullanılması gereken temel becerilerin yanında farklı iletişim becerilerine de ihtiyaç duymaktadır (Yılmaz, Üstün ve Odacı, 2009). Öğretmenlerin çok yönlü iletişim becerilerine hakim olarak sınıf içinde iletişim kurulurken konuşma ve dinleme becerilerinin beraber olmasına, öğrencilerin açıkça ve çekinmeden duygu, düşünce ve fikirlerini ortaya koymalarına dikkat etmeleri gerekir. İletişimin olmadığı yerde öğrenme-öğretme etkinlikleri aksayabilir. Öğretmen öğrenci etkileşiminde karşılıklı mesaj alışverişi vardır (Altıntaş ve Çamur, 2005).

İletişim sürecinde etkili olan unsurlar: “Kaynak, Mesaj, Kanal, Alıcı ve Dönüt” olarak açıklanmaktadır (Demirel, 2004). Sınıf içinde iletişim sürecinin işleyişinde öğretmen-kaynak, öğrenciler-alıcı, öğretmenin bilgi ve davranışları-mesaj, ders kitabı, ders araç gereçleri, öğretmenin sesi, dış görünüşü ve beden dili hareketleri mesajın taşınmasına yardımcı olan araçlardır. Yüksek ve etkili iletişim becerisine sahip öğretmen öğrenciden gelen dönütleri başarıyla gözlemleyebilen ve değerlendirebilen kişidir (Demiray, 2008).

2.3.4.3. Sınıfta Etkili İletişimi Gerçekleştirme Yolları

Öğrenme faaliyeti, iletişim kurularak alıcıda yani öğrencide davranış değişikliği oluşturmaktır aynı zamanda öğrenme iletişim işleminin, alıcının zihninde geçen bir parçasını oluşturur. İletişim olmadan öğrenmenin gerçekleşmesi düşünülemez. Bunlar göz önüne alındığında öğrenme, iyi bir iletişim ürünüdür (Özen, 2001). İletişim kimi zaman

olumlu kimi zaman olumsuz gerçekleşebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin olması gerekir. Öğretmen dolaylı olarak öğrencilerinin gelişimlerini, davranışlarını, kendilerini algılama biçimlerini ve çevreleriyle olan iletişim becerilerini etkileyecektir (Kaya, 2010).

Sınıfın öğretmen tarafından etkili olarak yönetilmesi öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımasıyla olanaklıdır. Öğretmenin öğrencilerini tanıyabilmesi ve öğrencileri tarafından fark edilebilir hale gelebilmesi için etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekir. Bu açıdan bakıldığında da öğrenme sürecinde öğretmen ile öğrenci arasındaki iki yönlü iletişimin sebep olacağı güçlü bir iletişim önemli rol oynamaktadır (Demiray, 2008). İletişimi öğrenme ortamlarına uyarlısak öğretmenin kaynağı; öğrencinin alıcısı; öğretmenin öğrenciye iletmek istediği düşünce, duygu ve becerileri kapsayan içeriğin ise mesajı yansıttığını söylenilebilir (Ergin ve Birol, 2000). Mesajı iletme görevini üstlenen kaynağın, yani öğretmenin önemli sorumluluklarının olduğu, iletişim esnasında ortak yaşam alanlarını olabildiği kadar kapsamlı tutması için öğrencilerin niteliklerini iyi tanıması, çeşitli kanallar kullanarak ortamı zenginleştirmesi etkili öğretmen-öğrenci iletişimi için gerekli olan kurallardandır (Demirel, Seferoğlu ve Yağıcı, 2001).

Sınıfta etkili etkileşimler için öğretmenler; ders etkinlikleri ya da serbest zamanlarda empati, koşulsuz kabul ve saygı konusunda öğrencilerini bilinçlendirebilir, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirerek davranışlarının kalıcılığını sağlayabilir (Kaya, 2010). Öğretmen ve öğrencinin iletişim sürecine etkili bir şekilde katılmaları gerekir (Demiray, 2008). Bir iletişim sürecinde, etkili öğretmen-öğrenci etkileşimi oluşturmada ve devam ettirmede ileti alma kadar ileti göndermede etkilidir. Öğrencilerini dinlerken, öğrencinin söylediklerine önyargısız yaklaşan, onları anlamaya çalışan, dikkatini sürekli yüksek tutan öğretmenler, öğrenciye değer gördüğünü, duygularının tarafından kabul edilebildiğini ve duygularını ifade etmek için güven duygusunun gelişmesine fırsat verir (Edwards, 1997).

2.3.4.4. Sınıf İçi İletişimi Kolaylaştıran Etkenler

Sınıf içinde öğretmen-çocuk arasında iletişimi kolaylaştıran bazı teknikler vardır. Sınıf içinde kullanılan bu tekniklerden bazıları; edilgen dinleme, etkin dinleme, empatik dinleme, kapı aralayıcılar ve konuşmaya çağrıdır.

2.3.4.4.1. Edilgen Dinleme

Tek yönlü olan ve ikili iletişim gereksinimini karşılamayan edilgen dinleme konuşmaya devam etmesi için öğrenciyi yüreklendirir. Sessizlik, öğrencinin “sözünü kesmez” fakat öğrenci, öğretmenin onu dikkatli olarak dinlediğini ya da onun düşüncelerini dinlemediğini bilemediği gibi kendisini anladığının kanıtını da göremez. Bu metot öğrenciye, kabul görmüşlük hissi verir fakat öğrenci öğretmenin sessizken bir yandan da kendisini değerlendirdiğini kestirebilir. Sessizlik, içtenlik ve eş duyum iletmez (Altıntaş ve Çamur, 2005).

2.3.4.4.2. Etkin Dinleme

Etkin dinleme, genel bir söylemle “geri bildirim kullanarak dinleme” olarak tanımlanabilir. Mesajı alan alıcının ilk yapacağı şey kaynağın duygularını ve mesajın ne anlama geldiğini anlayarak, anladıklarını, kendi sözcükleri ile kaynağa geri iletmesidir. Konuşan kişinin duygularının ve düşüncelerinin yorum yapılmadan olduğu gibi kabul edilmesi, konuşmacıya duygularının içten bir şekilde anlaşıldığının gösterilmesi gerekir. Bu durum konuşmacıya yargılanmadan anlaşıldığını hissettir ve daha fazlasını anlatması için rahat hissetmesini sağlayarak konuşmacıyı cesaretlendirir (Kaya, 2010).

Etkin dinleme öğrencilere öğretmenleri tarafından düşüncelerine saygı duyulduğu, anlaşıldığı ve kabul edildiği hissini verir. İletişimin devam etmesi için öğrenciyi cesaretlendirir, hislerinin samimi ve insancıl olduğunu gösterir. Öğretmen görünürde var olan ya da görünürde olmayan sorunların tanımlanmasını ve sorun çözme olgusunu başlatır, çözümün devamlılığını sağlar fakat sorunu çözümleme sorumluluğunu öğrencisine bırakır. Etkin dinleme isteyerek dinleyecek şekilde öğretmenin şartlanmasını sağlar. Öğretmen ile öğrenciyi karşılıklı anlayış ve saygın olan bir ilişki içine alır. Güven, empati, kabul ve değerlendirme içten ve samimi bir şekilde hissedilemiyorsa etkin dinleme mekanik ve yapmacık olma tehlikesi ile karşı karşıya kalır (Altıntaş ve Çamur, 2005). Öğretmenler, öğrencisinin mesajını çözümleyip sonuçları kendi sözcükleriyle öğrenciye geri ilettiğinde, etkin dinleme tepkisi vermiş olur. Öğrencinin ve öğretmenin ilettiği mesajın doğru anlaşılmasını sağlamada etkin dinleme etkilidir (Kaya, 2010).

2.3.4.4.3. Empatik Dinleme

Empati karşıdaki bireyin duyguları, hayatı ve gözüyle olaylara bakmak dünyayı onun tarafından görmedir (Özen, 2001). Empati karşıdaki kişinin yerine kendini koyup olaylara, problemlere, konulara onun tarafından duyguları ve hissiyatıyla bakmadır. İnsanların çoğu anlattığı şeylerin dinlenilmesinden çok anlaşılmasını bekler. Empatik dinleme kişinin duygularını ve düşüncelerini anlamayı amaç edinen dinlemedir. Empatik dinleme, kişiyi içten olarak anlamak amacıyla yapılmazsa yalnızca bir yöntem olur ve bu yöntem olumsuz sonuçlar doğurabilir. Empatik dinleme kişiyi dinlemeyi ilk sıraya koyar (Özen, 2001).

2.3.4.4.4. Kapı Aralayıcılar ve Konuşmaya Çağrı

Kapı aralayıcılar, öğretmenin kendilerini dinlemeleri ve kendilerine danışmanlık yapmalarında istekli olduğunu öğrenciye gösterirler. Özellikle öğrencinin bir problemi olduğunu gösteren bir ipucu aldığında çok işe yarayabilir ve sorunlarını anlatmakta sıkıntı çeken öğrencilere de yardımı dokunabilir. Öğrencide anlaşılma, sıcaklık ve başkaları tarafından kabul edilebilmede, duygularını uyandırabilmede etkisi yoktur. Konuşmaya çağrı ve kapı aralayıcılar öğrenciyi konuşması açısından cesaretlendirir, ama bu cesareti süreklilik göstermez. Bu yöntemler çok sık kullanıldığında bıkkınlık oluşabilir (Altıntaş ve Çamur, 2005).

2.3.4.5. Sınıf İçi İletişimi Zorlaştıran Etkenler

Sınıf ortamında öğrenci ile öğretmen arasında ya da öğrencilerin kendi arasında olan iletişim eksiklikleri çatışmanın oluşmasına zemin hazırlayabileceği gibi birbirlerini doğru olarak anlamamaları birçok fikir ayrılığını da birlikte getirmekte bu durum ilerlediğinde tartışma ve anlaşmazlıklara sebep olmaktadır (Altıntaş ve Çamur, 2005). Her iletişim ortamında olduğu gibi sınıfta öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen iletişim sürecinin de engelleri vardır (Kaya, 2010).

Kaya (2010) sınıfta öğretmenin sebep olduğu iletişim engellerini; öğretmenin öğrencilerini yeterince tanıyamaması, alanında yeterli akademik bilgi birikiminin olmaması, öğrencilerce inanılır, güvenilir ve samimi bulunmaması, derse gelirken hazırlıksız gelmesi, mesajlarını sadece sözel yollarla ifade etmeye çalışması, sözcüklerini seçerken öğrencilerin anlamını bilmediği sözcüklere yer vermesi, öğrencileri derse çekecek yöntem ve

tekniklerini kullanmaması şeklinde özetlerken sınıfta öğrenciden kaynaklanan iletişim engellerini ise; öğrencinin sınıfta olma sebebinin farkında olamaması, ders esnasında hayal dünyasında gezinmesi, öğretmenden gelen mesajlara tepki vermekten kaçınması, motivasyon eksikliği, etkili iletişim becerilerine sahip olmaması olarak ifade etmiştir.

Altıntaş ve Çamur (2005)'a göre ise; uyarma ve gözdağında bulunmak (uslu durmazsanız sizi tek ayak üzerinde bekletirim.), nutuk çekmek (sizin yaşıңызdayken ben çok çalışkandım.), eleştiri yapmak, suçlamak (hep aynı yerde hata yapıyorsun), lakap takmak, alay etmek (adam olun), denemek, sorgulamak, çapraz sorgu yapmak (sana bu görevi ne zaman verdim? Sen görevini ne zaman yaptın?), akıl yürütmek (teneffüste oyun oynanır, derste değil.), ahlak dersleri vermek (doğruyu yanlış size ben mi öğreteceğim kocaman oldunuz, kendiniz ayırt edebilmelisiniz.) sınıf içinde iletişim engelleri sayılabilecek unsurlardandır. Öğretmenin sınıfta sağlıklı etkileşimler kurabilmesinde etkili bir iletişim ortamı, sıcak ve samimi bir sınıf iklimi oluşturmali, açıklanan iletişim engellerinden uzak durmalıdır (Altıntaş ve Çamur, 2005).

2.3.4.6. Sınıf İçi İletişimde Öğretmenin Yeri ve Önemi

Karmaşık aynı zamanda zor bir meslek grubunda çalışan öğretmenler, öğrenme süreçlerinin temel öğelerinden olmakla birlikte öğrenciyle sürekli etkileşim haline giren, eğitim-öğretim programını uygulayan, eğitim ortamlarında öğrenciye istenilen davranışları kazandırmaya çalışan, öğretim süreçlerini yöneten ve öğretimin, programın ve öğrencinin değerlendirmesini yapabilen bireydir (Bircan, 2003; Kavcar, 2003).

Öğretmenler açısından iletişim kaçınılmaz bir olgudur, iletişime her daim açık olmaları gerekir. Öğretmenin iletişim özelliği, kendini başkalarına doğru ifade edebilmesi ve başkalarını anlamaya elverişli olduğunda ihtiyacın giderilebilmesi, başka söylemle sorunun çözümlenmesi muhtemeldir. Etkileşim ve iletişimi sağlamada farklı ve çeşitli özelliklerinin olması ve bu özellikleriyle kendini sürekli yenilemesi gerekmektedir (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

Öğretmenin başarılı olabilmesiyle sınıf ortamında öğrencilerle olumlu iletişim kurabilmesi arasında bir ilişki vardır. İletişim süreçlerinin iyi işletilmesi öğretimin etkili olarak yapılmasında etkindir (Alper, 2007). İletişim sürecinde öğretmenin aktiflik ve etkililik düzeyi öğretmenin öğrencisiyle kurduğu iletişim becerilerinin düzeyi ve

çeşitliliğiyle ölçülür (Kaya vd., 2010). Öğretmenin sınıftaki başarısı açısından bakıldığında sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir (Demiray vd., 2008).

Öğretmenin tutum ve davranışlarının öğrenciye değer veren, onu yargılamadan olumlu bir insan olarak ele alan, ona samimi ve dürüst olarak davranan ve onunla empati kurabilen özellikler taşıması son derece önemlidir. Öğrencileri ile olumlu iletişim kurabilen, öğrencilerine etkili geribildirim veren öğretmenler sınıfta olumlu davranışları da arttırabilir (Kaya vd., 2010).

Öğretmenin sınıf içinde iletişim fonksiyonunu yerine getirmede iletişim metotlarından faydalandığı ifade edilmektedir. Üç şekilde olan iletişim türü vardır. Bunlar; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve diğer teknolojik araç-gereçlerle yapılan iletişimdir (Demiray vd., 2008). Öğrenciler öğretmenleriyle iletişim kurarken öğretmenlerinin en çok beden dilinden sözsüz mesajlarından etkilenirken sonrasında ses ve konuşma özelliklerinden en son olarak da sözel davranışlarından sözlü mesajlarından etkilendikleri anlaşılmaktadır (Demiray vd., 2008).

Çalışkan ve Yeşil (2005)'e göre öğretmen eğitim-öğretim sürecindeki bazı iletişim ölçütlerine özen göstermelidir. Öğretmen temiz ve sade olan bir kıyafet seçmeli, fiziksel bakımına önem verilmelidir. Ders esnasında öğretmenlerin öğrencilere güler yüzlü, sevecen, demokratik, sabırlı, hoş görülü bir tavır sergilemesi, eleştirilere açık, şeffaf bir kişilik göstermesi etkili iletişimler kurmada etkilidir. Öğretmen öğrencilerin düşüncelerini önemseyip, onlara saygı duyarak, fikirlerini açıklamalarında yol göstericidir. Bir şeyi ifade ederken ne söylediğini değil, öğrencilerin ifadesinden hangi anlamı çıkardıklarını doğru bir şekilde çözümlemelidir. Çünkü öğretmenin kafasında tasarladığı cümlelerle, söylediği kelimeler örtüşmeyebilir. Derslerde kuvvetli ve etkili diksiyonu, etkileyici bir ses tonu, zengin sözcük dağarcığı, yerine göre yaptığı vurgulamalarıyla öğrencilerin dikkatlerini çekmelidir. Duruşuyla dinamik, enerjik, canlı bir tavır sergilemelidir. Öğrencilerle konuşurken mutlak surette isimleriyle hitap edilmelidir.

Kaliteli öğretmenlerin olmadığı, öğrenim ortamlarında mükemmellikten söz edilemez. Eğitim-öğretim programları değiştirilip güncellenebilir, yeni ve çok çeşitli ders malzemesi alınabilir, fiziki ortam kaliteli hale getirilebilir, okula geliş gidiş saatleri esnetilebilir ama kaliteli eğitimciler yoksa yapılan değişiklikler eğitim-öğretimde istendik tesiri oluşturmaz (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

Sınıf içinde öğretmenlerin iletişim konusundaki yeri ve önemi göz önünde bulundurulduğunda çocuklarla ve okuldaki diğer çalışanlarla iletişim kurarken iletişim becerilerinin etkili ve çeşitli olması gereklidir.

2.3.5. İletişim Becerisi

İletişim becerisi kişiler arası sosyal iletişim ve sosyal etkileşim diye tanımlanmıştır (Canary ve Brian, 1987). Empati ve saygıyı da içine alan iletişim becerileri duygu, düşünce ve bilgilerini karşısındakine maske olmadan ve ben diliyle aktarabildiği ve başkaları ile doyum verici ilişkiler kurarak bireyin toplumda yaşamını kolaylaştıran davranışlar olduğu ifade edilmiştir (Şahin, 1998). Sosyal becerilerden olan iletişim becerileri, birbiriyle alakalı empati, sözlü ve sözsüz iletişim, dinleme becerisi, yerinde geri bildirimler gönderme, beden dili kullanabilme gibi becerileri barındırır. İletişim becerileri genelde tek olarak değil birlikte kullanıldığında daha anlamlı olduğu için bu beceriler diğer duygu ve becerilerle kullanılan yeterliliklerdir (Demirci, 2002). Bu beceriler bireyin olaya bakış tarafını ve olayla ilgili tanımlamalarını araştırması, soruşturması ve birleştirmesini içine alır ve iletişim becerisini kazanmış kişiler kendine yapılan uyarılar, eleştiriler veya şikayetler karşısında, olaylara çok yönlü bakarak doğru anlamlar yükleme yeteneğine sahip olurlar (Özer, 2000).

İletişim becerilerinin doğuştan geldiğini ve sezgi yoluyla kazanıldığını düşünenler olduğu gibi iletişim yöntemlerinin birçok unsurunun öğrenilebilir ve öğretilabilir niteliklere sahip olduğunu düşünenler de vardır (Korkut, 2004; Egan, 1994). Demirci (2002)'ye göre toplumsal beceri olarak düşünülen iletişim becerilerini kazanmak isteyen herkes öğrenebilir. Kişiler arasında etkili ilişkiler kurmak için iletişim becerilerinin gelişmesi gereklidir. Kişilerin iletişim becerileri konusunda eğitilebilmesi, onların açık ve net bir biçimde tanımlanması, açıklanması ve uygulanabilirliğinin arttırılması demektir (Yüksel-Şahin, 1997). İletişim becerileri sosyal becerilerden olduğu için geliştirilmesinde öznel yaşantı ve şemaların birbiriyle etkileşimi açısından önemlidir (Griffin, 2000).

Ceyhan (2006), insanlarla etkili iletişim kurmak için bazı becerilerin gerektiğini savunmuş ve becerileri şöyle özetlemiştir; karşılıklı konuşurken cevap verme ve verilen cevabın konuşan kişinin duygu ve düşüncelerini yansıttığı, yönlendirici olmamasına dikkat ederek açık sorular yöneltme, sözsüz ipuçlarının kodlarını çözme, iletileri doğru cevaplama, karşıdakini dinlemeye istekli olma ve istekli olduğunu gösterme, göz teması kurma, sözlü

ve sözsüz mesajları anlamaya çalışma, yerinde geribildirimler gönderme, “ben” iletileri kullanma, empatik olma, eleştirilere pozitif cevaplar vermeye çalışma, girişken davranışlarda bulunma, çatışmaları yöneterek sorunları uygun biçimlerde çözme ve kabul etme etkili iletişim kurmak için gerekli bazı becerilerdendir.

İletişim yeterliği, kişiler arasında birçok sorunu çözmede ve çevreye ve birbirlerine uyumlarını kolaylaştırmada etkindir. Kişilerin iletişim esnasındaki hataları gösterilir, kuracakları iletişimin nasıl olması gerektiği kavratılırsa; iletişim becerilerinin gelişip iyileşmesine imkan sağlanır (Friedrich vd.,1985’den aktaran Ersanlı ve Balcı, 1998). İletişime geçilen kişinin davranışlarını anında çözen kişiler iletişim becerileri kuvvetli olan kişiler olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 1995).

Etkili iletişim becerilerinin, insan ilişkilerini kolaylaştırıcı etkisi vardır (Korkut, 1996). İletişim becerilerini etkili olarak kullanan kişilerin karşılıklarına çıkan engelleyici yaşantılarla başa çıkabildikleri, doyurucu ilişkiler geliştirebildikleri ve iş yaşamlarında başarılı olabildikleri belirtilmiştir (Deniz, 2003). İletişim sağlıklı bir şekilde kurulamadığında ise başkalarınca anlaşılama, kendine ait ihtiyaçlarını karşılayamamakla birlikte kişide yalnızlık duygusu oluşturmaktadır (Korkut, 1996). Kişinin sağlıklı, doyurucu ilişkiler geliştirememesi kişide derin yalnızlık duygusundan başlayarak git gide daha büyük sorunlara yol açar (Korkut, 1996). Buradan hareketle iletişim becerisi gelişmiş kişilerin, toplumsal hayatta karşı karşıya geldikleri problemleri çözmede daha başarılı olabildikleri, doyum sağlayan ilişkiler kurabildikleri, sorunlarla başa çıkmada daha başarılı olabildiklerini söylemek daha doğru olacaktır (Cüceloğlu, 2004).

Son zamanlarda insanların sosyal çevrelerinin büyük bir bölümünü iş yaşantıları oluşturmaktadır. İnsanların iş hayatına atılmadan önce işle ilgili kazandıkları bilgi ve becerileriyle, işlerine karşı geliştirdikleri tutum ve davranışları iş yaşantılarını etkilemektedir. İşini tam anlamıyla yapabilmesi yaptığı işten zevk alması için insanların o iş ile ilgili belirli beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekir. Neredeyse tüm meslek guruplarında etkili olan ve hepsinde aynı derece önemli görülen becerilerden olan iletişim becerilerinin insan ilişkilerini ve meslek alanındaki ilişkileri kolaylaştırıcı özelliği vardır. Meslek sahibi olan insanların mesleklerinde başarılı olabilmeleri iletişim becerilerinin etkili ve çeşitli olmasına bağlıdır (Kumcağız vd., 2011; Toy, 2007). Bireylerin çalışırken birbirleriyle nasıl bir etkileşim sağladıkları, ne tür iletişim kurdukları ve birbirleriyle anlaşma düzeyleri gibi konular önemli görülmeye başlamıştır (Erigüç, Durukan Köse,

2013). Her meslekte belirli düzeyde olması gereken iletişim becerileri insan etkileşimlerinin ön planda yer aldığı mesleklerde daha da önemli görülmektedir (Toy, 2007). Toplumda insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı mesleklerden olan öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu niteliklerden biride iletişim becerileridir. Öğretmenlik mesleğinde eğitim-öğretimin etkili geçmesi açısından iletişim becerileri önemli bir yere sahiptir.

2.3.6. Öğretmen ve İletişim Becerileri

İletişim becerileri eğitimin sağlıklı yollarla yapılabilmesini sağlayan koşullardan birisidir (Tepeli ve Arı, 2011). İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı mesleklerde görev yapanların başarısı iletişim becerilerini etkin kullanabilmekten geçer. (Balcı, 1996). Bir iletişim mesleği olarak görülen öğretmenliğin mesleki kriterlerinin başında, etkili iletişim becerileri gelir (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2010). Kişiler arası iletişimin gelişiminde öğretmenlerin etkisi büyüktür. Çünkü öğrenme sürecinde iletişimi başlatan, büyük bir oranda öğretmen olmaktadır (Çetinkaya, 2011). Bu bağlamda, öğrenme ortamları açısından öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmasının önemi büyüktür (Ocak ve Erşen, 2015).

Eğitim-öğretim yapılan ortamların genel anlamda çok kullanılan iletişim ortamları olduğu, öğretmenlerin öğrenci dışında okulla, çevreyle olan iletişiminin mesleki tutum ve davranışlarını etkilediği düşünüldüğünde, öğretmenlerin etkili iletişim kurma becerileri, meslekteki sorunlarını çözme ve meslekte başarılı olma konusunda etkili olacağı belirtilmektedir (Baykara ve Pehlivan, 2005). Bir öğretmen etkili iletişim becerilerine sahipse öğrencilerine daha anlayışlı olur, onları kabullenir ve onlara karşı daha pozitif hisler besler. Öğrenciler de böyle ortamlarda öğretmen ve yaşıtlarına karşı daha olumlu davranışlar geliştirirler (Kısaç, 2002). Öğretmenlerin etkililik derecesi öğrencileriyle kurduğu iletişim becerilerinin seviye ve beceri çeşitliliğiyle alakalıdır (Deryakulu, 1991). Yapılan çalışmalarda iletişim becerilerini etkili şekilde kullanarak öğrencileriyle olumlu ilişkiler kuran öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkiledikleri ortaya koyulmaktadır (Gökçe, 2003; Şen ve Erişen, 2002).

Öğretimin etkili yapılabilmesi ve öğretmenin öğrenme ortamlarındaki başarısı sınıfındaki öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi ve iletişim süreçlerinin iyi işletilmesine bağlıdır (Alper, 2007). Öğretmenin derste ya da ders haricinde öğrenciler üzerinde istendik etkiler

oluşturabilmesi için etkili iletişim becerilerini kullanabilmesi gerekir (Çam, 1999). Öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin düşük olması kişisel yeterliklerini ve mesleki performanslarını olumsuz yönde etkiler (Yılmaz, 2011). Öğrencinin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesi, derse ilgisinin artması, çalışma isteği göstermesi öğretmen-öğrenci iletişimiyle doğru orantılıdır (Güçlü, 2001). Öğrencilerle arasındaki iletişimine özen göstermemesi, kendini ifade etme sorunu yaşamaması halinde öğrencilerde derse karşı isteklendirme düşüklüğü, tutum ve görüşler de olumsuzluk hissi yaşanacaktır. Bu durumda hem öğretmen hem öğrenci öğretimin hedeflerinden uzaklaşır. Öğrenme sürecinde öğretmen öğrencisine olan iyi niyetini, hedefini, ilgisini, dostça yaklaşımını, inancını, güvenini yansıtmalı ve öğrencisinin anlayacağı şekilde konuşmalıdır, tersi durumda öğrenci öğretmenin anlattığı çoğu şeye yabancı kalarak derse olan ilgisini yitirecektir (Arslantaş, 1998). Pozitif denebilecek sınıf ortamları büyük oranda öğretmenin öğrencileriyle kurduğu ilişkilerin niteliğiyle alakalıdır (Yavuzer, 2001). Öğretmenler sınıf ortamında problemlerin çözümünde, demokratik kararlar almada ve çatışmaların çözmek için iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmalıdırlar (Güçlü, 1998).

İnsanların eğitim-öğretime ilk adımı olması ve gelişimlerinin en hızlı olması açısından en kritik ve değerli zamanları okul öncesi dönemdir. Okul öncesi eğitimi verecek olan okul öncesi öğretmenlerinin özelliklerinin kalite bakımından yüksek olması gerekir çünkü bu sürecin sorumlulukları ancak kaliteli niteliklere sahip öğretmenler sayesinde gerçekleştirilebilir (Gürkan, 2005). Okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken niteliklerden biri de etkili iletişim becerileridir. Okul öncesi öğretmeni çocuğun ilk öğretmenidir, çocuk okul öncesi öğretmeniyle öğrenim hayatına adım atar. Okul öncesi dönemin öğrenim hayatındaki yerinin öneminin artması bu görevi yerine getirecek öğretmenlerin de özenli kaliteli özgün niteliklere sahip bireyler olmasının önemini de arttırmıştır. Yaş olarak oldukça küçük henüz okuma yazma becerisi olmayan çoğu öz bakım becerisini yerine getiremeyen çocuklarla anlaşabilmek onlara gerekli gelişimsel kazanımları kazandırabilmek, bunları yaparken ebeveynle, okul çalışanlarıyla olumlu ilişkiler yürütebilmelerinde öğretmenin iletişim becerilerinin gelişmiş olması önemli görülmektedir. (Köksal, Akyol ve Koçer Çiftçi, 2005; Poyraz ve Dere, 2001). Etkili iletişim becerileri olan okul öncesi öğretmenleri; öğretim sürecinde çocuklarla sağlıklı ilişkiler kurarak eğitimci kişiliklerini üst basamaklara taşıyabileceklerdir (Tezel-Şahin vd., 2012).

Okul öncesi dönem çocukları öğretmenine güven duymak ister, öğretmenlerin gün boyu çocuklarla birlikte olması, birlikte olurken çocuklarla iletişim halinde olması duygularını paylaşması, çocuklarda güven duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Öğretmenin çocukla nasıl iletişim kuracağı, çocuğa nasıl bir yaklaşım sergilemesi ve bu yaklaşımı sergilerken hangi iletişim yöntemlerini kullanması gerektiği öğretmenin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmasına bağlıdır, iletişim becerilerinin etkili kullanılması okul öncesi öğretmenlerinde bu açıdan önemli bir yere sahiptir (Poyraz ve Dere, 2001; Köksal Akyol ve Koçer Çiftçi, 2005). Bu iletişim becerileri okul öncesi eğitimin önemli bir boyutu olan öğretmen-ebeveyn ilişkilerinin de gelişmesini sağlayacaktır (Decker ve Decker, 2005; Jackman, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğun yaşamındaki önemi büyüktür. Okul öncesi dönem çocuğu, anne ve babasından sonra ilk öğretmeni olan okul öncesi öğretmenin davranışlarını kendine model olarak alacaktır. Çocuğun rol modeli olan öğretmen iletişim gibi kişisel becerileriyle de çocuğa örnek olacaktır (Yılmaz, Üstün ve Odacı, 2009). Pianta vd (2005)'nin çocuklardan okul öncesi sınıflarının ortamını ve öğretmenlerini değerlendirmeleri istendiği çalışmada, çocukların sınıf hakkındaki düşünceleri, öğretmenin duyarlılığı ve süreçte birlikte geçirilen sürenin kaliteli olması ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir (Yılmaz, Üstün ve Odacı, 2009). Öğretmen-çocuk iletişimde öğretmen çocukla eşduyum içinde olmalı, samimi, açık ve net olabilmeli, kendisini çocuğa onu anlayabileceği dilde açıklayabilmeli ve çocukla işbirliğini sağlamada iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmalıdır (Durak-Demirhan, 2012). Etkili iletişim kurabilmede öğretmenlerin iletişim becerilerinden olan empati, doğru mesajlar gönderebilme, sözsüz iletişim (beden dili), dinleme ve konuşma becerilerinin de gelişmiş düzeyde olması gerekmektedir (Arabacı, 2012; Erbay, Ömeroğlu ve Çağdaş, 2012; Gordon, 1996).

2.3.7. İletişim Beceri Yeterlikleri

Sosyal beceriler olarak bilinen iletişim becerileri, çoğunluk olarak yalnız kullanılmayan, diğer duygu ve beceriler ile birlikte olduğunda bir anlam ifade eden, birbirini bütünleyen yeterliklerden oluşur ve bu beceriler; empati, konuşma becerisi, sözsüz iletişim (beden dili) kullanma, sözlü mesajlar gönderme, dinleme, dönüt verme gibi becerileri kapsar (Demirci, 2002).

2.3.7.1. Konuşma

Kişilerarası iletişimi sağlamada görevli ve ifadeye yardımcı olan bir dizi işaretler sistemi ve örgütü konuşma olarak tanımlanır (Yüksel, 2011). Ergin ve Birol (2000)'a göre ise duygu, düşünce ve isteklerimizi sözel ve işitsel unsurlar yardımıyla karşımızdaki kişiye iletmeye konuşma denir. İnsan iletişiminin temeli konuşmadır (Altıntaş ve Çamur, 2005). İnsanlar iletişim kurmak için dil kullanırlar, bu sadece insana özgüdür, çünkü kişilerarası bilgi, duygu ve düşünce aktarımının yanı sıra, fikirlerin düzenlenebilmesinde ve duyguların ifade edilmesinde dil yani konuşma etkili bir faktördür (Yavuzer, 1998). Kişiler arası iletişim, başka bir söylemle yüz yüze iletişim, en sık ve önemli biçimde dille gerçekleşmektedir (Demiray vd., 2008). İnsan düşüncesinin gelişmesi, konuşma becerisine sahip olması ve konuşma becerisini kullanabilme de ustalaşmasıyla ilişkilidir. Düşüncelerin gelişmesiyle, insan semboller oluşturabilmiş duygusal dilden önerme diline geçtiği zaman ise eğitim başlamıştır. Artık insan sadece duygularını değil, bilgi ve yaşantılarını da yargılarıyla beraber ifade edebilmekte, öğrenip, başkalarına öğretebilmektedir (Altıntaş ve Çamur, 2005).

İnsanı insan yapan kültür, dil ile gelişen bir olgudur. Kültürün nesiller boyunca aktarılan bir birikim olduğu ve bireyin de kültürünü dil aracılığıyla öğrendiği düşünülürse dil ile kültür karşılıklı ve pozitif yönde birbirini etkiler. Düşüncelerin gelişmesinde iletişim etkilidir, düşüncelerin ve iletişimin beraber gelişmesinde ise bilgi birikiminin çoğalıp hızlanarak kültürü evrimleştirdiği ifade edilmektedir (Altıntaş ve Çamur, 2005).

İletişim esnasında kullanılan kelimelere ve söyleme şekline dikkat edilmesi gereklidir. Açık ve net bir şekilde konuşmak, konuşmada soyut ifadeler yerine somut anlama gelecek sözcüklerin kullanılması, anlaşılmayı kolaylaştıracaktır. Bununla birlikte konuşma ve sesle ilgili olan konuşmanın hızı, sesin tonu, perdesi ve yüksekliği etkili ve anlaşılır bir konuşma yapılabilmesine yardımcı olan önemli faktörlerdendir (Arabacı, 2012).

Yüksel (2005)'e göre etkili konuşmayı oluşturan etmenler en az beş faktörden oluşmuştur bunlar: ses, telaffuz, konuşma hareketleri (duygu, düşünce, istek), sözcük kaynağı, üsluptur. Ses ve konuşma arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Çünkü ses ve kişilik, ses ve yaş, ses ve cinsiyet arasında güçlü bir bağ vardır. Konuşma sesine bakarak kişinin sinirli mi, yoksa sakin mi olduğunu anlamının mümkün olabileceği gibi sesin, kişiliği bu denli yansıtmak dışında konuşmayı da olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebildiği ifade edilmiştir. Ses, sadece kelimeleri değil konuşmacının tutumu, coşku durumu, konuya olan

hâkimiyetini de etkileyen bir konuşma unsurudur. Etkili konuşma, dinleyiciye konuşmacının iyi niyetini, amacını, ilgisini, insancıl yönünü, dost tutumunu, konumuna duyduğu inancı ve güveni de yansıtmalıdır (Liman-Kaban, 2014). Öte yandan anlamamanın, anlaşmanın ve anlatabilmenin en iyi yollarından biri; öncelikle sözcük hazinemizin geniş ve zengin olmasına bağlı olduğu belirtilmektedir (Yüksel, 2005).

2.3.7.2. Dinleme

Dinleme, en önemli iletişim süreçlerindendir çünkü dinlemeden anlama gerçekleşmez. Dinleme karşımızdaki kişiye verdiğimiz önemi ve ona olan samimi ilgimizi gösterir (Selimhocaoglu, 2004). Dinleme iletişim kurulan kişinin bilgiyi duyduğunda anlamlandırması, anlamlandırdığı bilgiyi tekrar ederek hatırlayabilmesidir. Kişiler arasında pozitif ilişkiler geliştirmek, bilgiye ulaşma, tanıma, anlama ve yardım etme, karşıdaki kişinin kabul gördüğünü hissettirme yönlerinden dinleme önemli bir davranış ve iletişim becerisi olarak ortaya çıkmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2011; McKay, Davis ve Fanning, 2010).

İletişimin daha etkili olmasını sağlayan becerilerden biri olan etkin dinleme bireyin karşısındaki kişinin sözel olmayan davranışlarını gözlemleme ve anlama; sözel mesajları dinleme ve anlama; içeriği dinlemeyi içermektedir (Egan, 1994). Etkili dinleme karşıdaki kişiden alınan mesaja sözel olarak tepki verme becerisini de içerir. Kişi mesajı alır, anlamaya çalışır, çözümleme yaparak mesajı anladığı şekilde geri iletir. Geribildirimlerin etkili olması için etkin dinleme önemlidir. Etkin dinleme, yoğun çaba ile dikkat gerektirmektedir. Karşıdaki kişinin anlaşıldığını ortaya koyarak kabul edildiğini gösteren empatiyle açılımını yüreklendiren etkin dinleme; mesajın anlaşıldığı, saklandığı, konuşan kişiye bunun öneminin fark ettirildiği, sözlü-sözsüz ipuçlarının cevaplandırıldığı, anlama çabasının ve yoğunlaşmanın karşı tarafa gösterildiği zaman etkili ve başarılı olmaktadır. Karşılıklı iletişimde olan iki kişinin genel dinleme davranışları; konuyu açıklayan kişinin açıkladıklarına dikkatini verme, anlattığı konuya ilgisini göstererek istekli olduğu anlamına gelen bedensel hareketler sergileme, bedenini konuşma yapana doğru eğme, onunla göz hizasında yüz yüze olma, uygun mesafede kalarak göz teması kurmadır (Akvardar vd., 2005). Bireylere etkin dinleme becerileri kazandırılırsa, bunu günlük yaşamlarına, aile yaşamlarına hatta tüm insanlarla olan iletişimlerine uygulayabilirler (Gordon, 1993).

Sınıfta çocukla kurulan iletişimde, öğretmenlerde bulunması beklenen becerilerden olan dinleme becerisi (Gordon, 1996) öğrencinin öğretmeni tarafından kabul gördüğünü, kendini önemli, kabul edilen, saygı duyulan birisi olarak algılamasında yardım eder. Öğretmenler, dinleme becerilerini kullanarak duygularını ifade eden öğrencilerinin çatışmalarını ve problemlerini çözmelerinde onlara yardımcı olurlar (Selimhocaoglu, 2004).

Öğretmen iyi bir dinleyiciyse iletişim kurduğu çocuğun sadece sözcüklerini dikkate almaz, öğrencinin sözcüklerini yüzündeki mimikleri, el kol hareketleri ve bedeniyle yaptığı diğer hareketlerle birlikte değerlendirir (Bulut, 2008). Böylece etkin dinleme öğrencilere “seni anlıyorum, seni muhatap kabul ediyorum, sana değer veriyorum, sana saygı gösteriyorum” gibi sevgi içeren iletiler de gönderir (Deniz, 2006). İletişim kurulurken yetişkinler tarafından gösterilen bazı tepkiler vardır. Genelde öğrenciler bir problemle karşılaştıklarında öğretmenlerine başvurur öğretmenler problemi anlamadan çocukların duygularını önemsemeden genelde kendi duygularını işin içine katarak probleme çözüm yolları üretir. Bu durum hem öğretmenin zamanını almaz hem de az çaba harcar fakat dinlemenin amacı anlamaktır. Anlaşıldığını öğrenciyle paylaşmak öğrencide değer gördüğü hissini oluşturacak iletişim engelleri kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Etkili konuşan ve etkin dinleyen bireyler yetiştirmek konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır (Selimhocaoglu, 2004). Sınıf içerisinde öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini anlamak, öğrencilerden gelen sorulara doğru yanıtlar verebilmek ve eğitim öğretimin aksamadan yapılabilmesini sağlamak için öğretmenin etkin dinleme becerilerine sahip olması önemli görülmektedir (Çam, 1999).

2.3.7.3. Empati

Kişilerin kendini karşıdaki bireyin yerine koyup, karşıdakinin duygularını, düşüncelerini bir bütün olarak algılaması, hissetmesi ve hissettiğini ona davranış duygu ve tutumuyla açıklayabilmesine empati denir (Önder, 2003; Dökmen, 1996). Empati, olayları başkasının penceresinden görebilme yeteneğidir (Koçel, 1984; Eren, 1998). Badea ve Pana (2010) empatinin başkalarının duygularını yaşama değil, onların duygularını anlama olduğunu ifade etmişlerdir. Karşıdakinin duygularını kendi tecrübelerimize dayanarak anlarız. Empatide amaç sözsüz mesajlarla bireylerin duygularını anlamak ve anlaşılan duyguları açıklamaktır.

Son zamanlarda iletişim becerileri konusunda empati kavramı önem kazanmaya başlamıştır. Sözsüz mesajlar ve sözlü olarak anladığımızı ifade etme yolları empatik tepkinin daha verimli hale gelmesinde etkilidir, insanlar empati sayesinde diğer insanların iç dünyasını tanıma fırsatı bulurlar (Dökmen, 2002). İnsanlarla olan iletişimlerinde empatik davranışlar sergileyen insanların sosyal hayatı olumlu yönde etkilenecektir (Uğurlu, 2013). İlk zamanlarda empati bir karakter özelliği gibi düşünülmekteyken, şimdilerde öğretilbilir ve öğrenilebilir bir iletişim becerisi olarak düşünülmektedir (Pala, 2008). Etkili iletişim kurmanın yolu, empati kurarak insanı anlamaktan ve beklentilerini karşılamaktan geçmektedir (Kılıç, 2005). Empati, duygusal anlamda öncelikle kendi duygularımızı tanımamızı gerektirir. Herkes tarafından hissedilen duyguları hissedemeyen bireylerin başkalarının duygularını anlaması zorlaşabilir (Pala, 2008). Empati kullanılarak bireylerin öznel yaşantılarının başka biri tarafından ifadesi edilmesiyle, kişi daha önce farkında olmadığı iç dünyasını keşfederek, problemlerinin kaynağına inecek ve sorunlarını daha pratik olarak çözmeye başlayacaktır. Bu yönüyle empati problem çözmeyi kolaylaştırmaktadır (Özcan vd., 2003).

Yüksek düzeyde empati kurma becerileri olan bireyler iletişim becerilerini etkili şekilde kullanan kişilerdir (King, 1998). Empati etkili iletişim sürecinin gerçekleşmesinde, konuşma ve dinleme becerilerine katkı sağlayarak, ikisinin arasında bir köprü olma özelliği taşır (Arabacı, 2012). Aynı zamanda iletişim, empatik tepkiler kullanılarak güçlendirildiğinde kişide mesaj iletimi ve mesajın anlam kazanması kolay gerçekleşeceği için iletişimin niteliği artacaktır (Dökmen, 2002; Çetinkanat, 1996).

Öğretmenlerde olması gereken önemli iletişim becerilerden biride empatidir. Empatik becerileri olan öğretmen, olaylara öğrencisinin gözünden bakabilir, kendileriyle empati kuran öğretmen öğrencilerine önemsendiklerini hissettirir, bunun yanında sınıf ortamında kullanılan empatik anlayış öğretmenin öğrenciye insan olarak duyduğu mesajını vererek karşılıklı saygıyı da arttırıcı etkilere sahiptir (Elikesik, 2013). Aynı zamanda empati öğretmenin öğrencilerini tanıyarak sınıf ortamında öğrenci merkezli bir öğretim yapabilmesi, grubuna uygun eğitimi planlayabilmesi için lazım olan önemli bir özelliktir (Deniz, 2006). Diğer mesleklerle kıyaslandığında öğretmenlik mesleğinde empatik duygunun yoğun olarak kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerde empati becerisinin gelişmiş olması gerekir. Öğrencinin öğrenme sürecine etkin bir şekilde

katılması başarısının artması ve olumlu tutumlar geliştirmesi empatik beceriler kullanılarak sağlanabilir (Pala, 2008).

Çocukların ilerleyen öğrenim hayatlarındaki başarılarını etkileyen okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara empatik tavırlar sergilemesi, çocuklarla etkili iletişim kurmak için gereken olanakları yaratması, çocukların kendilerine güven duymalarını sağlayarak sağlıklı iletişim kurmalarını sağlaması, onların olumlu benlik gelişimi ve uyumlu kişilik özellikleriyle kendilerini gerçekleştirmelerine imkan tanınması çocukların topluma her açıdan sağlıklı ve başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacaktır (Çelik ve Çağdaş, 2010).

2.3.7.4. Mesaj

Yaşantılara özgü duyguların, düşüncelerin kodlanarak sözlü, sözsüz veya yazılı bir anlatım aracılığıyla alıcı kişiye ulaşmasında yardımcı olan simgelere mesaj denir. Kaynaktan çıkan mesaj duygu ve düşüncelerin, alıcının duyu organları tarafından algılanıp anlaşılmasıdır. Mesaj alıcıdaki ne kadar çok duyu organıyla algılanırsa, ifade o derecede etkili olacağından dolayı duyu oranlarıyla algılanan faktörlerin iletişimde yer alması mesajın gücünü artırır (Altıntaş ve Çamur, 2005).

Mesajın içerik ve yapısı vardır. İçerik anlamla, yapısı kodlarla ve sembollerle alakalıdır. Mesajlar gönderen tarafından bir anlam içerir ve mesaj gönderildiği zaman gönderen kişi gönderilen kişi ile bu anlamı paylaşır. Ancak mesajı alan kişi mesaja gönderen kişi ile aynı doğrultuda anlamlar ifade etmeyebilir (Kaya vd., 2010). Mesajı alan kişi mesajı kendince yorumlayabilir.

Mesajın yapısı sözcüğü kuşkusuz konuşulan dil anlamında kullanılmamaktadır. Mesajın yapısı dendiğinde, mesajın iletilmesinde yararlanılan herhangi bir kod olarak kullanılmaktadır. Buradan hareketle iletinin dili, herhangi ulusal bir dil olacağı gibi, müzik, sanat ve hareketler gibi konuşulan dil dışında da bazı kodlar olabilir. Mesajın dili konusunda önem verilmesi gereken en önemli tespit; iletişimin etkin ve sağlıklı anlamlarda gerçekleşebilmesi için, ileti dilinin hem kaynak tarafından hem de alıcı tarafından net ve anlamlı bir yapı taşıması gerekmektedir (Demiray vd., 2008). Mesaj sistemi hem sözel hem de sözel olmayan bölümlerden oluşur. Sözel bölüm dildir. Bunlar kelimeler, cümle parçaları ve kullanılan cümlelerdir. Sözel olmayan kısım ise zamanla ahenk, jestler, yüz

ifadeleri, el, kol ve göz hareketleri, dokunma ve ses gibi unsurlardan oluşur (Devito, 1992). Her mesaj bir anlam taşır ve her mesaj temelde üç unsurdan oluşur. Bunlar: sözcük, ses ve sözel olmayan beden dili unsurlarıdır. Yapılan araştırmalarda, bu üç unsurun mesaj içindeki etki oranının; sözcükler %7, sesler %38 ve sözel olmayan mesaj unsurlarının %55 şeklinde olduğu tespit edilmiştir (Kırmızı, 2004).

2.3.7.5. Sözsüz İletişim

İnsanlar birbirlerini fark ettikleri anda iletişim kurulmaya başlanılır iletişim kurmak için sadece sözcükler gerekmez. İletişimde karşılaşılan andan itibaren her türlü davranış, bedensel ve göz temasıyla sağlanmaktadır. Sözel olmayan sembol ve işaretler, sosyal yaşamın kolaylaştırılması için birçok yerde kullanılmaktadır (Çam, 2009). İnsanlar iletişimi konuşmayla geliştirmeden önce, beden hareketleriyle anlaşırlardı. Bu da göz önüne alındığında sözsüz iletişim insanların ilk anlaşma aracı olmasından dolayı ilk dildir (Baltaş ve Baltaş, 1997).

Beden dili çağımızın sihirli iletişim dillerinden biri olarak kabul görmektedir. Bir ilim gibi kabul edilen beden dili, kavrandığında ve günlük hayatta uygulandığında muhteşem sonuçlar çıkabilmektedir (Reca, 2010). Toplumsal hayatta günlük işlerde, okulda, iş yerinde, evde birçok beden dili hareketini bilinçli olarak ya da bilinçli olmadan kullanırız. Beden hareketlerine yüklenen manalar kimi zaman kendi anlamına çok yakinken, kimi zaman da söylenenle aynı anlamlara gelmektedir. Sokakta kaşlarını çatan bir güvenlik görevlisi, evde kaşlarını çatan bir anne de bu hareketiyle kızgınlığını göstermeye çalışmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1997).

Sözsüz mesajlar kendiliğinden oluşur ve söylenen sözcükler gibi değişkenlik göstermez. İnsanın dünyasını samimi olarak yansıtır, bazı durumlarda kontrolü zordur. İnsanlar çevresine duruşu ve hareketleriyle tepki, refleksleri ile etki eder bu yüzden de ilk olarak beden diliyle iletişime geçer. Daha sonradan bu dili kullandığında ise amacı sözel dili desteklemektir. Beden dili sözlü ifadelerini vurgulamada, soyut ifadelerini somutlaştırmada yardımcı olur (Çalışkan, 2005). Sözlü iletişim başlamamışken insanlar sözsüz iletişimi kullanıyorlardı, bu yolla insanlar duygu, düşünce, istek, ihtiyaç ve ruhsal zenginliklerini birbirleriyle paylaşıyorlardı (Çalışkan, 2005).

Sözsüz iletişimin en önemli yanı ve sırrı samimiyettir. Bu dili harekete geçirmek isteyenler, önce samimi duygularını harekete geçirmelidir. Beden dili öğrenilmez, aksi takdirde kişi yapmacıklaşır; beden dili ruhtur, duygudur, kişilerce yaşanabilen bir dildir (Reca, 2010). Sözsüz davranışlar düşük farkındalık seviyesinde gerçekleştiği için bireyler sözsüz davranışlarının farkında olmayabilir (Çalışkan, 2005). Konuşurken duygu ve düşüncelerimizden farklı konuşabiliriz, fakat beden hareketlerimizi duygu ve düşüncelerimizden bağımsız yaşayamayız. Konuşmanın gerçekleşmediği zamanlarda iletişim yarıda kalmaz çünkü gözler, beden duruşu, mimik ve jestler, kol ve bacak hareketleri, oturma biçimi yani beden dili birçok ileti vermeye devam eder. Sözel iletiler düşünceleri yansıtırken, sözsüz mesajlar duygu ve düşünceleri daha samimi ve gerçek bir şekilde yansıtırlar. Sözlü olmayan iletişimde konuşma yapmadan insanlar birbirine mesaj iletirler, ne söylediklerinden çok ne yaptıkları ön plandadır (Dökmen, 2002). Sözsüz davranışlar, ilişkilerin düzeyiyle alakalı tutumsal ve duygusal ayrıntılar sağlarken sözel davranışlara oranla daha güvenilir ve inanılır olarak düşünülmektedir (Selçuk, 2000; Çalışkan, 2005). Çünkü duygular ve düşünceler sözlü iletişimde saklanabiliyorken, sözsüz iletişimde saklanması zor olabilir. Bir olay yüzünden mutsuzluk hissi duyduğumuzda bunu ifade etmezsek kimse mutsuz olduğumuzu anlayamaz fakat yüz ifadelerimiz bizi ele verebilir. Mutsuz olan insanın aniden modu düşer ve yüzü asılır.

İletişim becerilerinin etkili olduğu eğitim sürecinde sözsüz iletişimin kullanılması ayrı bir öneme ve yere sahiptir. Öğretmenler önemsedikleri bir dil olan beden dili ile öğrencilerin sözsüz mesajlarını çözebilir, duygularını ifade etmeseler bile onların ne hissettiklerini anlayabilir (Çalışkan, 2005). Sözsüz mesajları anlayabilmek için iyi bir gözlemci olmak ve öğrencileri iyi tanımak gerekir. Öğretmenin kullandığı sözsüz iletilerin de çocuklar tarafından aynı şekilde yorumlanması önemlidir. Öğretmen için başı iki yana sallamak hayır anlamında iken öğrenci için yukarı aşağı sallamak hayır anlamında olarak düşünülmekte ise sözsüz iletişim başarılı olarak gerçekleşemez. Bu yüzden öğretmenin kullandığı sözsüz iletileri dikkatli ve anlamlarının herkesçe aynı kabul edilen iletiler kullanması gerekir. İletişim becerilerinden sadece sözsüz iletişimi tek başına kullanmak bir anlam ifade etmez, sözsüz iletişim yani beden dili diğer iletişim becerileriyle birlikte kullanıldığında iletişim engellerini kısmen ortadan kaldırabileceği ve iletişimin sağlıklı olarak gerçekleşmesinin sağlanacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çocuk sevme, iletişim becerileri, çocuk sevme ve iletişim becerileri kavramları ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmektedir.

3.1. Çocuk Sevme ile İlgili Araştırmalar

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayan Duyan ve Gelbal (2008) ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda, 243 üniversite öğrencisi üzerinde uyguladıkları ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha değeri 0.92, test tekrar test güvenirliği ise 0.85 olarak bulunmuştur. Geçerlik için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçekte bulunan 14 maddenin hepsinin birinci boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu; birinci faktöre ait toplam değişkenliği %51.83 olduğu bulunmuştur. Yaptıkları çalışmada sonuç olarak Barnett Çocuk Sevme Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak rapor edilmiştir.

Duyan ve Gelbal (2010) Ankara'daki ilköğretim okullarında mesleklerini icra eden öğretmenlerin bazı sosyo-demografik ve meslekle ilgili olan nitelikleri açısından çocuk sevgisi özelliklerini karşılaştırmaya yönelik korelasyonel bir çalışma yapmıştır. Ölçek 828 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bağımlı değişkeni Barnett Çocuk Sevme Ölçeğiyle toplanan “çocuk sevme” puanları oluştururken bağımsız değişkenlerini öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuğunun olup olmaması, çocuğu varsa sahip olduğu çocuk sayısı, mesleki kıdemi, hangi branştan oldukları ile çocukla ilgili bazı etkinlikleri yapıp yapmamaları oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları çalışma grubunun cinsiyet ve sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre çocuk sevme düzeylerinde

farklılık saptanmazken, 40-50 yaş grubunda olan, evli olan, çocuk sahibi olan ve sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Eğitim dışında da çocukla çalışılan meslekler vardır. Sağlık sektöründe çocuk hastanelerinde görev yapan hemşirelerin çocuk sevmeye durumlarını belirlemeyi amaçlayan Erdem ve Duyan (2011) çalışmasını, Ankara ili Sağlık Bakanlığı ve Üniversiteye bağlı üç çocuk hastanesinde çalışan 207 hemşireyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hemşirelerin çocuk sevmeye durumları yüksek bulunurken; medeni durum, iş yeri değiştirme sıklığı, günlük hizmet verilen çocuk sayısı, çocuk oyunlarını bilme, çocuk haberlerini izleme durumundan etkilendiği için yüksek bulunduğu belirlenmiştir.

Kasapoğlu ve Akyol (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisinin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilişkili olup olmadığını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, Türkiye'deki devlet üniversitelerinden birinde okuyan 270 okul öncesi öğretmeni adayından veri toplanmıştır. Veriler Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği ve Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ile elde edilmiştir. Yaptıkları çalışmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarıyla çocuk sevmeye davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve çocuk sevmeye davranışı gösteren adayların çocuk haklarına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dereli-İman (2013)'ın yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının çocuk sevgisinin ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının özlük niteliklerine göre farklılık ve öğretmen adaylarının çocuk sevgisinin mesleğe ilişkin motivasyonlarını yordama durumuna göre inceleme yapmak amaçlanmıştır. Araştırmaya iki üniversitede de Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 396 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Barnett Çocuk Sevmeye ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları ölçekleriyle elde edilen verilerin analiz edilmesinde t-testi, tek yönlü varyans,, pearson korelasyon ve basit regresyon kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk sevmeye puanlarının ve öğretmenlik mesleğine dair motivasyonlarının, öğrenme için olumsuz öğrenme faktörleri motivasyonları dışında, yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çocuk sevmeye, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları cinsiyete, akademik başarıya ve ailenin gelir durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğrencilerin çocuk sevmeye puanlarının öğrenme motivasyonları puanlarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerini sosyodemografik faktörlerce inceleyen Durualp ve Ünal (2013) araştırmada 53 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Veriler Genel Bilgi Formu ve Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ile elde edilmiştir. Yapılan analizlere göre, mesleği isteyerek seçenlerin ve çocuklarla ilgili çalışmalara gönüllü katılanların çocuk sevmeye puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Çelik vd. (2013) öğretmen adaylarının çocuk sevmeye ve empatik eğilimlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının toplumsal cinsiyet ve mesleğe devam ederken öğrencilerin isteklilikleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Verilerin analizinde İkili Lojistik Regresyon analizi uygulanmıştır. Çalışma için 399 öğrenciyle görüşülmüş ve 376 öğrencinin verileri dikkate alınmıştır. Verileri toplamak için üç araç kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek için Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği, öğrencilerin çocuk sevmeye düzeylerini belirlemek için Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ve empatik eğilimleri değerlendiren Toronto Eleştirelliği Anketi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocuk sevmeye düzeyi (1.065 kat), empatik eğilim düzeyi (1.086 kat) ve bu mesleğin seçiminde bulunma isteği (12.65 kat) puanlarını artırmıştır. Empatik eğilim ve çocukları sevmenin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında pozitif bir etkisi olmuştur. Öte yandan, cinsiyetin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar için önemli bir değişken olmadığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde bağımsız bir değişken olan çocuk sevmenin etkisi incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları üzerinde düşük ancak olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

İçi ve Öksüz (2013)'ün otoriter kişilik ile çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada verileri toplamak için Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ile Hasta (2002)'nin uyarladığı Otoriter Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Örneklemeye Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim alan 152 öğretmen adayı (62 erkek, 90 kadın) random örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Veriler 2012-2013 öğretim yılı güz yarıyılı başında toplanmıştır. Veriler Pearson Korelasyon Katsayısı ve Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) testleri kullanılarak analizleri yapılmıştır. Araştırma bulguları, otoriter kişilik ile öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeyleri arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, otoriter kişilik ile cinsiyet

açısından öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir.

Kostak (2013)'ın hemşirelik ve ebelik bölümü öğrencilerinin çocuk sevmeye durumlarını, çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dersinin çocuk sevmeye durumlarına etkisini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği dersini gören 99 öğrenciden Bilgi Formu ve Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği yardımıyla veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çocuk sevmeye durumlarının yüksek olduğu bulunurken, bu durumun çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dersinden etkilenmediği belirlenmiştir.

Yazıcı (2013)'nın okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerini analiz etmek için yaptığı çalışmanın örneklemine 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi'nden 320, Çukurova Üniversitesi'nden 290 toplam 610 öğretmen adayı dahil olmuştur. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin cinsiyete, yaş ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Cinsiyete göre anlamlı farklılığın kız öğretmen adayları, yaşa göre 24 yaş ve üzeri öğretmen adayları, sınıf düzeyine göre ise 4.sınıf öğretmen adayları grubu lehine olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının en uzun yaşadığı yer ve adayların üniversiteye girişte okul öncesi öğretmenliği mesleğini tercih etme sıralaması değişkenlerine göre çocuk sevmeye eğilimi düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Yazıcı (2013)'nın çocuk sevmeye durumlarını incelediği bir diğer araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye eğilimlerini incelediği araştırmadır. Çalışma grubunu, Antalya'daki devlet okullarında çalışan 150 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre yaş açısından, 37 ve üstü yaştaki öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının yüksek düzeyde olduğu, evlilik durumuna gelince, evli öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir; bekar olan öğretmenlerin çocukları sevmeye düzeyi en düşük seviyede bulunmuştur.

Hemşire adayları üzerinde yapılan bir diğer çalışma da Altay ve Törüner (2014)'in öğrencilerin klinik stres yaşama durumlarının çocuk sevmeye davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmadır. Çocuk hemşireliği dersini alan 81 hemşire

adayıyla çalışılmıştır. Veriler, klinik uygulamanın başında ve sonunda, demografik veri formu, Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ve Klinik Stres Anketi ile elde edilmiştir. Dönem sonunda öğrencilerin, klinik stres puanlarında önemli derece artış olduğu ve bu artışın, mücadele ve yarar alt grubundaki artıştan kaynaklandığı belirlenmiştir. Dönem sonunda mücadele ve yarar puanlarındaki artışın çocuk sevmeye puanını arttırdığını bulmuşlardır.

Çakmak vd. (2014) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarını etkileyen bazı faktörleri inceledikleri araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye seviyelerini analiz etmek ve bazı sosyo-demografik değişkenlerin çocuk sevmeye seviyelerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler Kırıkkale’de 109 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Çalışma kapsamında, demografik bilgiler için anket ve Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, yaş, meslek içindeki kıdemlilik, okullaşma, evlilik, çocuk sahibi olma durumu ve çalıştıkları kurumun çocuk sevmeye düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ercan (2014)’ın öğretmenlerin çocuk sevgisini tasvir etmek, çocuk sevgisi ile demografik özellikler arasında anlamlı ilişkilerin varlığını saptamak amacıyla yaptığı araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim senesinde, Sivas merkez ilçede farklı branşlardan çalışan 564 öğretmen oluşturmuştur. Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları ile cinsiyet değişkeni ve branşları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları, erkeklerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye puanları diğer branşlara göre daha yüksek çıkarken ortaokul branş öğretmenlerinin puanları daha düşük, lise ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamakla beraber puanlarının ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşı, medeni hal, çocuk sayısı ve kıdem değişkenleriyle çocuk sevmeye arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimlerine dair yetkinlik inançlarının; öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, kıdemleri, yaşları, mesleği tercih etme sebepleri, sınıflarındaki çocukların sosyoekonomik durumları ve öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Özbey vd. (2014) çocuk sevmeye durumlarını farklı bir açıdan ele almışlardır. Çalışmanın örneklemini Ankara ili Mamak, Yenimahalle,

Keçiören merkez ilçeleri ile Sivas il merkezinde Mevlana ve Alibaba mahallesinde MEM'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının 3-5 yaşındaki çocuklarla çalışan, araştırmaya istekli olarak katılan 155 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış; veriler Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası ve Barnett Çocuk Sevme Ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin karakter yetkinliği inançlarının mezun olunan okul türü ve mesleği tercih etme sebeplerine göre anlamlı farklılık bulunurken; yaşları, kıdemleri ve sınıflarındaki çocukların sosyoekonomik durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile çocuk sevme düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yoleri (2014) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin bazı sosyo-demografik ve mesleki niteliklerine ait çeşitli değişkenlerle çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemi Uşak ilinde bulunan 135 anasınıfı öğretmenin oluşturduğu araştırmanın verileri Barnett Çocuk Sevme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularında öğretmenlerin hizmet süresi ve çocuk sahibi olma değişkenlerine göre çocuk sevme düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmezken, medeni durum ve yaş değişkenine göre öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencileri üzerinde çalışan Kabaklı-Çimen (2015) eğitim fakültesinde okumakta olan öğrencilerin çocuk sevme eğilimlerine etki eden değişkenleri incelediği araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim senesinde yapılan çalışmanın örneklemi İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okumakta olan 288 öğrenciden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu ve Barnett Çocuk Sevme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma verileri, Kolmogorov Smirnov testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testiyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin çocuk sevme eğilimleri; cinsiyet, çocuk bakma durumu, çocuklarla oyun oynama, çocukları sevme, geçirdiği çocukluk dönemi, ileride çocuk sahibi olmayı isteme, aile tipi ve bölümlerine göre farklılaşmış; öğrencilerin çocukluğunun geçtiği yer, yaş, medeni durum ve kardeş sayısına göre ise farklılaşmamıştır. Araştırmacıların ulaştığı sonuca göre kadın öğrenciler erkek öğrencilerden, çocuk bakan öğrenciler çocuk bakmayan öğrencilerden, çocuklarla oynayan öğrenciler, çocuklarla oynamayan öğrencilerden, çocukları daha fazla

sevmektedir. Çocukluk dönemi çok iyi, iyi ve orta geçen öğrenciler çocukluk dönemi kötü geçen öğrencilerden, ileride çocuk sahibi olmak isteyen öğrenciler, çocuk sahibi olma konusunda kararsız olan ve çocuk sahibi olmak istemeyen öğrencilerden, çekirdek aileye sahip olan öğrenciler, dağılmış ve geniş aileye sahip öğrencilerden çocukları daha çok sevmektedir. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencileri, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerinden çocukları daha çok sevmektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Ergin vd. (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki korelasyonu açıklamak amaçlanmıştır. Konya İlindeki Mevlana, Necmettin Erbakan ve Selçuk Üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören toplamda 339 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Barnett Çocuk Sevme Ölçeği kullanılarak veriler toplanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet ve öğrenim görülen sınıfın çocuk sevme durumlarında ve benlik saygılarında anlamlı etkisinin bulunduğu, bununla birlikte benlik saygısı ve çocuk sevme durumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocuk sevme durumları sınıf düzeyine göre farklılaşarak; 1. sınıfta, 3. sınıfta ve 4. sınıfta okuyan okul öncesi öğretmeni adaylarının çocuk sevme durumlarının 2. sınıfta okuyan okul öncesi öğretmeni adaylarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Benlik saygılarının sınıf düzeyine göre farklılaşarak; 1. sınıfta ve 4. sınıfta okuyan okul öncesi öğretmeni adaylarının benlik saygılarının 2. sınıfta okuyan okul öncesi öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu, ayrıca 4. sınıfta okuyan okul öncesi öğretmeni adaylarının da benlik saygılarının 3. sınıfta okuyan okul öncesi öğretmeni adaylarından oranla yüksek olduğu saptanmıştır.

Çay (2015) araştırmasında sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının çocuk sevme düzeylerini çeşitli faktörlere göre analiz etmiştir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırma betimseldir. Random yöntemle belirlenen örneklem gruplarından birinci örneklem grubunu Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Aksaray Eğitim Fakültesi ve Erciyes Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 285'i kadın, 95'i erkek toplam 380 sınıf öğretmeni adayı oluştururken, Kayseri il merkezinde sınıf öğretmeni olarak çalışan 115'i kadın, 136'sı erkek toplam 251 sınıf öğretmeni ise araştırmanın ikinci örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem gruplarından Kişisel Bilgi Formu ve Barnett Çocuk Sevme Ölçeği ile veriler elde edilmiştir. Toplanan verilerin analiz edilmesi için bağımsız gruplar t

testi, F testi ve Tukey anlamlılık testi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda kız öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çocuk sevmeye durumlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Çocuk kitapları okuyan öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin, çocuk kitapları okumayan öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinden çocuk sevmeye düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinden çocuk haberlerini takip edenlerin, çocuk haberlerini takip etmeyen öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinden çocuk sevmeye düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. 46 yaş ve üstü öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinin genç öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin, öğretmen adayların çocuk sevmeye düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Durualp ve Kaytez (2016)'in okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevmeye düzeyleriyle çeşitli faktörler yönünden incelendikleri çalışmanın evreni Çankırı il merkezindeki MEM'e bağlı anaokulları ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada tesadüfi örneklem yapılmış ve veri toplamada gönüllülük esasına göre çalışmaya 53 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Genel Bilgi Formu, Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeğiyle toplanan verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleriyle Spearman korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonuçlarına göre, maaşından memnun olan ve yeniden aynı mesleği seçeceğini ifade eden öğretmenlerin iş doyumunu puan ortalamalarının yüksek olduğu ve öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri arttıkça iş doyumlarının arttığı belirlenmiştir.

3.2. İletişim Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Kapıkıran ve Kapıkıran (2000)'in hazırladıkları iletişim beceri eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik beceri ve empatik eğilimleri üzerindeki etkisini saptamayı amaçladıkları çalışmada denekler, 60 kız öğrenciden oluşmuştur (20 kontrol grubu, 20 deney grubu ve 20 plesebo grubu). Denek gruplarının hepsine, Empatik Beceri (B-formu) ve Empatik Eğilim Ölçekleri uygulanmıştır. Deney, kontrol ve plesebo denek gruplarının ön test ve son test sonuçlarında, öğrencilerin empatik eğilimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Empatik becerilerinde, kontrol ve plesebo

gruplarının ön test ve son test arasında anlamlı fark bulunmazken, deney grubunun ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim beceri algılarının cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verim, çalışma ortamından memnun olup olmama ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmaması değişkenlerine göre farklılıklarını belirlemeyi amaçlayan Bozkurt-Bulut (2003) çalışma grubunu, İzmir il merkezinde resmi ilköğretim okullarında çalışan, 128 kadın ve 83 erkek, toplam 211 sınıf öğretmeninden oluşturmuştur. Çalışma verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Çetinkanat (1997)'ın Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim beceri alt boyutları olan “etkililik” ve “yeterlilik” boyutlarında ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslekte verimli olma düzeylerine ilişkin algılarına göre iletişim becerileri toplam puanları ortalamaları arasında ve iletişim becerileri alt ölçekleri olan “empati”, “eşitlik”, “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyut puanlarının ortalamaları arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

Pehlivan (2005) araştırmasında öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. Araştırmada Hacettepe Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde eğitime devam eden öğretmen adaylarının iletişim beceri algılarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 468 kadın, 124 erkek toplam 592 aday öğretmenle yapılan araştırmanın sonuçlarında öğretmen adaylarının iletişim beceri algıları yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının algıları arasında farklılık olmadığı görülürken sınıf düzeylerine göre iletişim becerisi algılarına bakıldığında birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında dördüncü sınıf lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir diğer araştırma ise Dilekmen vd. (2008)'nin eğitim fakültesinde öğrenimine devam öğrencilerin iletişim becerilerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları bölüm değişkenleri yönünden inceledikleri çalışmadır. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde okuyan sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik, fen bilgisi, psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde okuyan 283 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin analizinde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim becerilerinde cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Ancak öğrencilerin

iletişim becerilerinde bölümler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın, sınıf ğretmenliği, fen bilgisi, psikolojik danışma ve rehberlik bölümü ile ilköğretim matematik bölümü öğrencileri arasında olup; sınıf ğretmenliği, fen bilgisi, psikolojik danışma ve rehberlik bölümü lehine olduğunu belirtmişlerdir.

Saracaloğlu (2009) alışmasında sınıf ğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelemiştir. Çalışma, AD ve DE Eğitim Fakültelerinde okumakta olan toplam 184 sınıf ğretmeni adayıyla yapılmıştır. Veri analizinde SPSS 12 kullanılmıştır, problemler doğrultusunda ANOVA, LSD testleri yapılmış, korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre araştırmacılar sınıf ğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin yeterli düzeyde, okuma ilgilerinin orta düzeyde, problem çözme becerilerinin de yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz vd. (2009) araştırmalarını okul öncesi ğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin niversite, yerleşim birimi, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelendiği çalışmanın rneklemi Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Amasya niversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Okul ncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında okumakta olan 356 ğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklemden İletişim Becerileri Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri üniversitelerine ve sınıf düzeyine göre farklılık oluştururken, yerleşim birimi ve yaşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre iletişim becerileri düzeyleri açısından anlamlı bir fark görülürken bu farkın Birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri ve ikinci sınıf ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı olduğu saptanmıştır. Dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin, diğer sınıflara oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Karadeniz Teknik niversitesinde okuyan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin Ondokuz Mayıs ve Amasya niversitesinde ğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

elik ve ağdaş (2010) araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimlerinde; mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları eğitim düzeyi, ğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş), sahip oldukları ocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimi faktörleri açısından farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın evrenini; 2006-2007eğitim-ğretim yılında Konya MEM'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile SHÇEK'e

bağlı kreş ve gündüz bakım evlerinde çalışan öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışma grubunu Konya İlinde, MEM'e bağlı 175 okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 342 öğretmen ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumlarına bağlı 34 Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde çalışan 79 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkisel tarama modelindedir. Veriler demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu ile empatik eğilimleri belirlemek için Empatik Eğilim Ölçeği ile elde edilmiştir. Analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin; mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayıları, çalışma biçimlerine göre anlamlı farklılıklar göstermezken mesleği isteyerek seçenlerin istemeyerek seçenlere, mesleği sevenlerin sevmeyenlere göre empatik eğilim puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinin cinsiyet, kıdem, mezuniyet faktörleri açısından değerlendirilmesini amaçlayan Durukan ve Maden (2010) çalışmanın örneklemini 2009–2010 eğitim-öğretim döneminde Giresun, Ordu, Trabzon, Sivas ve Erzurum'da çalışan 140 öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Veriler İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Tarama modelinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin saygı alt boyutu, ifade becerisi boyutu, değer boyutu, engeller boyutu, motivasyon boyutu, demokratik tutum boyutu için ve genel olarak düşük bir iletişim becerisine sahip oldukları; cinsiyet, kıdem ve mezuniyet değişkenlerinin beceriler üzerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iletişim becerileri arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine, mesleki kıdemlerine göre 1-5 mesleki kıdem grubunda bulunan sahip öğretmenler lehine, mezun oldukları lisans programına göre türkçe öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Çetinkaya (2011) ise Türkçe öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerine dair görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 195 öğretmen adayı oluşturmaktadır. İletişim Becerileri Envanteri ile toplanan veriler t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin iletişim becerilerine dair görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. İletişim becerileriyle anne-babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı

görülürken, cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin iletişim becerilerine dair görüşlerinin erkek öğrencilerin görüşlerine oranla daha olumlu olduğu saptanmıştır. 1. sınıf öğrencilerinin iletişim beceri puanları, 4. sınıf öğrencilerinin iletişim beceri puanlarına göre daha fazla olduğu görülürken 1. ve 2. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencilerine oranla daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Çiftçi ve Taşkaya (2010) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz yeterlilik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırma sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inancı ve iletişim becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Evreni sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmanın örneklemini, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dal’ında 4. sınıfta öğrenim gören 240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ile İletişim Becerileri Ölçeği ile elde edilmiştir. SPSS programı ile çözümlenen araştırma verileri Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin iletişim becerileri ve öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, iletişim becerileri ve öz yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadıkları görülmüştür.

Çevik (2011) çalışmasını, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi bölümünde, 2009–2010 eğitim-öğretim senesinde okumakta olan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve insanlarla ilişki kurmada zorluk çekme düzeyleri değişkenlerine göre farklılığının olup olmadığına belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışma, 39 kadın, 27 erkek, toplam 66 öğretmen adayı ile yapılmıştır. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği verileri toplamak için kullanılmıştır. Analizlerde t-testi, ortalama ve standart sapma puanlarının hesaplanmasında SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. Bulguların sonuçları değerlendirildiğinde müzik öğrencilerinin iletişim becerileri orta düzeyde belirlenmiştir. Diğer bir bulgu ise, müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri cinsiyet değişkeni ve mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber; insanlarla ilişki kurmakta zorluk çekme durumlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Nacar ve Tümkaya (2011) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin, iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, çalışılan

okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, çalışılan sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini, iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında ise anlamlı bir ilişkinin varlığını analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın evrenini, Adana İli Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam merkez ilçelerindeki İlköğretim okullarının birinci kademesinde sınıf öğretmeni olarak çalışan 702 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun verileri Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark belirlenmişken, okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre ise iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri yönünden anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tepeli ve Arı (2011)'nın okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal beceri düzeylerini belirlemek için yaptıkları araştırmaya, Konya merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden tesadüfı belirlenen 100 okul öncesi öğretmeni ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Mesleki Eğitim Fakültesi'nin Okul Öncesi Eğitim bölümünde okumakta olan öğretmen adayları içinden tesadüfı seçilen 120 1. sınıf, 120 4. sınıf toplam 240 öğrenci katılmıştır. Çalışmada Sosyal Beceri Envanteri ve İletişim Becerileri Envanteri kullanılarak toplanan verilerin puan ortalamaları arasındaki fark t ve F testleri ile analiz yapılmıştır. Okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının ölçeklerden aldığı puanlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri puanları aldıkları lisans eğitimine göre farklılık gösterirken sosyal becerileri farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin iletişim ve sosyal becerileri meslekteki kıdemlerine göre değişim göstermektedir. İletişim ve sosyal beceri bakımından okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini, empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerilerini yaş ve kıdem değişkenleri yönünden inceleyen Yılmaz (2011) araştırmasını betimsel yöntem kullanılarak yapmıştır. araştırma, 2009-2010 öğretim yılında

Edirne ve Muğla il merkezlerindeki 138 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İletişim Becerileri Envanteri, Empatik Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analiz edilirken SPSS 14.0 istatistik programı kullanılmıştır. Frekans, yüzde ve ortalama değerler ile üç ve daha fazla kategoriden oluşan grupları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi ve parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda kullanılan ilişkisiz “k” örneklem için Kuruskal Wallis H-testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı verilerin analizlerinde kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutları ile empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından zihinsel iletişim becerileri açısından yaş grupları arasında; iletişim becerileri alt boyutlarından duygusal iletişim becerileri açısından kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tezel-Şahin vd. (2012)’nin, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini bazı değişkenler açısından incelemek için yaptıkları çalışmanın evrenini, Afyonkarahisar İl MEM’e bağlı ilköğretim okullarındaki anasınıfalarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem ise evrenden gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmak isteyen, lisans mezunu olan 80 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Verileri toplamak için, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin bulunduğu Genel Bilgi Formu ile İletişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde normallik testi sonucuna göre; Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinde (zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyut puanları) yaş, mesleki kıdemi, sınıfta bulunan çocuk sayısı ve hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenleri yönünden anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır.

Erigüç vd. (2013) meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin belirlenmesine yönelik yaptıkları araştırmada; öğrencilerin iletişim becerilerini cinsiyet, yaş, okumakta oldukları program, ailenin yaşadığı yer, sınıf, anne-babanın öğrenim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba tutumları, arkadaşlar ile olan ilişkiler değişkenleri bakımından analiz etmişlerdir. Çalışmanın örneklemini Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Osmaneli Meslek Yüksekokulunda okumakta olan 364 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Kişisel Bilgi Formu ve İletişim Becerileri Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Veriler

analiz edilirken, yüzdelik dağılımı, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların sonucunda, kız öğrencilerin iletişim beceri puanlarının erkek öğrencilerin iletişim beceri puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Arkadaşları ile ilişkileri pozitif ve sakin olan öğrencilerin iletişim becerileri diğer öğrencilerin iletişim becerilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada incelenen diğer değişkenlerin öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçeli (2013) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim senesi bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okul öncesi eğitimi bölümünde okumakta olan 180 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği ve Öğretmenlik Meslek Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin iletişim becerileri ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun alt boyutlarından değer boyutu ile öğretmen adaylarının iletişim becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bulut ve Düşmez (2014) öğretmenlerin empatik eğilim becerilerini, cinsiyet, medeni hal, kıdem, eğitim seviyesi, mesleği seçme durumu ve meslekten memnun kalma durumları, mezun olduğu fakülte gibi faktörler yönünden karşılaştırdıkları araştırmanın verilerini toplamak için Empatik Eğilim Ölçeği ve demografik bilgi formunu kullanmıştır. Araştırmada non parametrik istatistik testleri kullanılarak yapılan işlemler sonucunda, empatik eğilim beceri düzeylerini, evli olan bireylerin olmayanlara göre arasında anlamlı farklılık görülürken; mesleki kıdem, eğitim seviyesi, cinsiyet, mesleği seçme durumu ve meslekten memnun kalma durumları, mezun olunan fakülte, mesleki deneyim gibi değişkenlerin bireylerin empatik beceri düzeyleri açısından bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Kesicioğlu ve Güven (2014)'in yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın örneklemini Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenimine devam eden 462 öğretmen adayından oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri öğretmen özyeterlik ölçeği, problem çözme becerileri envanteri, iletişim becerileri envanteri ve empatik eğilim ölçeği ile elde edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 21.0 programıyla çözümlenerek, basit doğrusal regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim ve empati becerisinin, öğretmen adaylarının özyeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir.

Erdem ve Okul (2015) araştırmalarında, ilkokullarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine dair görüşleri ve bu görüşleri arasında cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumları, okuttuğu sınıf ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılıklarını incelemiştir. Araştırma genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tesadüfi belirlenen Denizli merkezinde farklı ilkokullarda çalışan 350 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişim Biçimlerinin Belirlenmesi ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerle toplanan verilerin çözümlenmesi “betimsel istatistik” teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ve “nonparametrik istatistik” testleri (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) kullanılarak yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğrencilerle iletişim becerileri konusunda yeterli oldukları görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme, eğitim durumuna, okuttuğu sınıfa ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Ocak ve Erşen (2015) öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarını cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, sınıf düzeyi, uzun süre yaşanan yerleşim birimi, mezun olunan lise, sosyal paylaşım sitelerini kullanma durumu ve sıklığı faktörleri yönünden inceledikleri çalışmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 1. ve 2. sınıfta okuyan 315 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik algılarını belirlemek için Korkut (1996)’un geliştirdiği İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılarak yapılmıştır. İletişim becerilerine yönelik öğretmen adaylarının değerlendirmelerinden elde edilen puanlara göre; cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, sınıf düzeyine ve uzun süre yaşanan yerleşim birimine göre anlamlı bir fark olduğu; mezun olunan liseye, sosyal paylaşım sitelerini kullanma durumuna ve

sıklığına göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının iletişim beceri algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Çocuk Sevme ve İletişim Becerilerinin İncelendiği İlgili Araştırmalar

Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme davranışının konuşma, dinleme ve empati becerilerini açıklama düzeyinin incelendiği çalışma nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu örneklemine 155 okul öncesi öğretmeni, nitel boyutu örneklemine ise amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin çocuk sevme düzeylerini belirlemek için Barnett Çocuk Sevme Ölçeği, öğretmenlerin çocuklarla iletişim becerilerinin değerlendirilmesi için ise Öğretmen Çocuk İletişim Ölçeği'nin konuşma, dinleme ve empati alt boyutları kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin konuşma dinleme ve empati becerilerini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma bulguları yorumlandığında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumları, çocuklarla iletişimlerinde konuşma, dinleme ve empati becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Çocuk seven öğretmenlerin çocuklar ile olan iletişimlerinde konuşma, dinleme ve empati becerilerini dikkate aldıkları görüşünü bildirdiğini belirlemişlerdir.

Uğurlu (2013)'nin araştırmasında ilköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim becerileri ve empatik eğilimlerinin çocuk sevme düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın örneklemine 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde çalışan 906 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmanın verileri, 'İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği', 'Empatik Eğilim Ölçeği' ve 'Barnett Çocuk Sevme Ölçeği' ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerinin çocuk sevme düzeylerini etkilediği, iletişim becerileri ile empatik eğilimlerin birlikte bu etkiyi biraz daha artırdığı belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin özellikleri, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile sınıf içinde öğretmen çocuk iletişim düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapıldığından araştırma modeli ilişkisel tarama modelidir.

Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966).

İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon bu gruba girer (Karasar, 1984, 83). Korelasyon ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediğine; değişme varsa bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır (Karasar, 1984, 86-87). Bu araştırmayla okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile sınıf içinde öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim düzeyi arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak ve ilişki var ise bu ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek amaçlandığından ilişkisel tarama modeli izlenmiştir.

4.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni, Aksaray ilinde 2014–2015 eğitim-öğretim yılında bağımsız ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise bünyesinde görev yapan 317 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme yapılmamış tüm evrene ulaşılmıştır ancak çalışma, amacına uygun doldurulan ölçeklere göre 304 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Evrenin Demografik Özellikleri		Kişi sayısı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	292	96.1
	Erkek	12	3.9
Yaş	21-30	144	47.4
	31-40	134	44.1
	41 ve üzeri	26	8.6
Medeni durum	Evli	218	71.7
	Bekâr	82	26.9
	Diğer	4	1.3
Sahip olunan çocuk sayısı	1	77	25.3
	2	100	32.8
	3 ve üzeri	9	2.9
	Çocuğum yok	118	38.8
Mesleki kıdem	1 yıl ve daha az	21	6.9
	2-5 yıl	102	33.6
	6-10 yıl	110	36.2
	11-15 yıl	43	14.1
	16-20 yıl	15	4.9
	21 ve üzeri	13	4.3
Sınıfındaki öğrenci sayısı	10-15	113	37.2
	16-20	135	44.4
	21-25	56	18.4
Kaç yaş grubuyla çalıştığı	36-48 ay	17	5.6
	48-60 ay	139	45.7
	60 ay ve üzeri	148	48.7
Mesleği seçme nedeni	Çocukları seviyorum	195	64.2
	Sınav sisteminden	50	16.4
	İş garantisi	59	19.4

4.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile sınıf içinde öğretmen çocuk iletişim düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada nicel veriler toplanmıştır. Araştırmada kuramsal boyut oluşturulurken yapılan ilgili literatür taraması sayesinde ölçekler ve formlar da incelenerek, en uygun veri toplama araçlarına karar verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekler; öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için kişisel bilgi formu (Ek. 1), öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerini belirlemek için Barnett çocuk sevmeye ölçeği (Ek. 2) ve öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim düzeyini belirlemek için öğretmen-çocuk iletişim ölçeği (ÖÇİLÖ)'dir (Ek. 3).

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu formda yer alan sorular oluşturulurken araştırmada incelenen değişkenler üzerinde etkisi olabileceği varsayılan özellikler hakkında bilgi edinme amacı güzetilmiştir. Böylece kişisel bilgi formu, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mesleki kıdem, sınıftaki çocuk sayısı, öğretmenin kaç yaş grubuyla çalıştığı, mesleği seçme nedenine ilişkin sorulardan oluşmuştur.

4.3.2. Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği

Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği, Barnett ve Sinsini (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Ölçek ilk olarak 145 erkek ve 139 kızdan oluşan 284 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Ölçekte bireylerin çocukları sevmeye durumunu belirlemeye yönelik on dört madde bulunmaktadır. Maddelerde belirtilen düşünceye, bireylerden “Hiç katılmıyorum” yanıtından, “Tamamen katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren yedi derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 14-98 arasında değişmektedir. Fischer ve Corcoran (1994)'a göre Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının 0.93 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısının 0.91 olması nedeniyle, insanların çocukları sevip sevmediğini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Çocukları sevmeyi belirlemeye yönelik maddelerden dördü olumsuz (3, 6, 10 ve 13. maddeler) ve onu da olumlu anlam taşımaktadır. Olumlu maddeler puanlanırken “Tamamen katılıyorum” yanıtı “7” ile ve “Hiç katılmıyorum” yanıtı ise “1” ile puanlanmaktadır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında da “Hiç katılmıyorum” yanıtı “7” ile “Tamamen katılıyorum” yanıtı da “1” ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, insanların çocukları daha fazla sevdikleri; düşük puanların ise çocukları sevme düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin Türkçe versiyonu için güvenirlik ve geçerlik çalışması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmada test-tekrar test güvenirliği 0.854 ve iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise Barnett Çocuk Sevme Ölçeğinin güvenirliği Cronbach alpha katsayısı hesaplanarak 0.78 bulunmuştur.

4.3.3. Öğretmen Çocuk İletişimi Ölçeği (ÖÇİLÖ)

Ölçek Erbay, Ömeroğlu ve Çağdaş (2012) tarafından okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişim becerilerini değerlendirebilmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve her zaman (5), sık sık (4), ara sıra (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1) şeklinde beşli likert tipi değerlendirmeyi içermektedir. Ölçekte 4 tane ters madde yer almaktadır. Ölçek; konuşma, dinleme, empati, mesaj ve sözsüz iletişim olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacı ile ölçeğin tamamına ait yapılan analizlerde Cronbach alpha değeri 0.88, iletişim dili (konuşma) için 0.81, dinleme için 0.73, empati için 0.72, mesaj için 0.74, sözsüz iletişim için 0.86 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısı Cronbach alpha değerleri ile hesaplanarak 0.78 olarak bulunmuştur.

4.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 18.0 istatistik programı kullanılmıştır. Evrenin genel özelliklerinin belirlenmesinde betimsel istatistikten faydalanılmış ve ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin iletişim ölçeği ve çocuk sevme ölçeklerinden aldıkları puanların demografik

özelliklerine göre karşılaştırmaları için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile veriler analiz edilmiştir.

Çocuk sevme düzeyleri ile öğretmen çocuk iletişimi arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise sperman sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Tüm ölçümler için anlamlılık düzeyi, eğitim araştırmaları için kabul gören 0.05 olarak değerlendirilmiştir.



BÖLÜM V

5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemlerinin çözümlenmesi için yapılan istatistiksel analizler ile elde edilen bulgular, araştırmada ele alınan her bir değişken kapsamında incelenerek sunulmaktadır.

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler, Barnett çocuk sevme ölçeğinden en düşük 36, en yüksek 98 puan almıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme toplam puanlarının ortalaması 89 olarak bulunmuştur.

Çalışma grubunun çocuk sevme düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuk Sevme	Kadın	292	153.05	44692	1590	0.586
	Erkek	12	139	1668		

Tablo 2’deki Mann Whitney U testi sonuçlarına göre çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre çocuk sevme düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Çocuk sevme düzeyleri öğretmenlerin kadın ve erkek olma durumuna göre değişmemektedir. Cinsiyet çocuk sevme düzeylerinde etkili bir değişken değildir.

Tablo 3’de çalışma grubunun çocuk sevmeye düzeylerinin yaş, medeni hal, sahip olunan çocuk sayısı, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, çalışılan yaş grubu, mesleği seçme nedeni değişkenlerinden nasıl etkilendiğinin incelendiği Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çocuk Sevmeye		N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Yaş	21-30	144	148.92	2	1.983	0.371
	31-40	134	151.96			
	41 ve üzeri	26	175.12			
Medeni Hal	Evli	218	148.92	2	2.021	0.364
	Bekar	82	159.79			
	Diğer	4	198.13			
Sahip Olunan Çocuk Sayısı	1	77	143.31	3	1.346	0.718
	2	100	155.11			
	3	9	143.39			
	Çocuğu yok	118	156.98			
Mesleki Kıdem	0-1	21	166.12	5	7.604	0.179
	2-5	102	140.85			
	6-10	110	154.5			
	11-15	43	167.42			
	16-20	15	123.27			
	21 ve üzeri	13	189.35			
Sınıf Mevcudu	10-15	113	142.62	2	2.292	0.318
	16-20	135	158.20			
	21-25	56	158.68			
Çalışılan Yaş Grubu	36-48	17	158.5	2	0.286	0.867
	48-60	139	149.75			
	60 ve üzeri	148	154.39			
Mesleği Seçme Nedeni	Çocukları sevmeye	195	175.14	2	36.763	0.00*
	Sınav sistemi	50	117.33			
	İş garantisi	59	107.47			

Tablo 3'e göre yaş, medeni hal, sahip olunan çocuk sayısı, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, çalışılan yaş grubu değişkenlerine göre çocuk sevme düzeylerinde bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Mesleği seçme nedeni değişkenine göre çocuk sevme düzeylerinde bir farklılık olduğu görülmüştür. Mesleği seçme nedeni değişkeninin çocuk sevme düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğu ifade edilebilir ($p < 0.05$).

Bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeylerinin Mesleği Seçme Nedenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mesleği Seçme Nedeni	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Çocuk Sevme Düzeyi	1)Çocuk sevme	195	132.54	25845.5	3014.5	0.00* 1>2
	2)Sınav sistemi	50	85.79	4289.5		
	1)Çocuk sevme	195	140.6	27417.5	3197.5	0.00* 1>3
	3) İş garantisi	59	84.19	4967.5		
	2)Sınav sistemi	50	57.04	2852	1373	0.534 2>3
	3) İş garantisi	59	53.27	3143		

Tablo 4'de yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre araştırma grubunun çocuk sevme düzeylerinin, mesleği seçme nedenine göre farklılaşmasının kaynağının çocuk sevme nedeni olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle mesleği seçme nedeni "çocukları sevmek" olan öğretmenlerin, "iş garantisi" veya "sınav sistemi" gibi nedenlerle öğretmenliği seçenlere göre çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmen çocuk iletişim ölçeğinden en düşük 69, en yüksek 120 puan almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim beceri toplam puanlarının ortalaması 104'dür.

Çalışma grubunun iletişim becerilerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim Becerileri	Kadın	292	153.71	44882.5	1399.5	0.237
	Erkek	12	123.13	1477.5		
Konuşma (Alt Boyut-1)	Kadın	292	153.19	44911	1551	0.495
	Erkek	12	135.75	1629		
Dinleme (Alt Boyut-2)	Kadın	292	153.95	44954.5	1327.5	0.15
	Erkek	12	117.13	1405.5		
Empati (Alt Boyut-3)	Kadın	292	153.02	44681.5	1600.5	0.604
	Erkek	12	139.88	1678.5		
Mesaj (Alt Boyut-4)	Kadın	292	153.1	44854	1578	0.557
	Erkek	12	138	1656		
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	Kadın	292	153.61	44854	1428	0.272
	Erkek	12	125.5	1506		

Tablo 5’de verilen sonuçlara göre çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre iletişim becerilerinin ve alt boyutlarının farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Yani iletişim becerileri kadın ve erkek olma durumuna göre değişmemekte diye düşünülebilir.

Çalışma grubunun iletişim becerilerinin, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edildiği Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	21-30	144	137.8	2	8.654	0.013*
	31-40	134	162.7			
	41 ve üzeri	26	181.37			
Konuşma (Alt Boyut-1)	21-30	144	143.54	2	3.022	0.221
	31-40	134	159.58			
	41 ve üzeri	26	165.63			
Dinleme (Alt Boyut-2)	21-30	144	141.73	2	5.655	0.059
	31-40	134	158.54			
	41 ve üzeri	26	181.04			
Empati (Alt Boyut-3)	21-30	144	143.08	2	3.491	0.175
	31-40	134	159.6			
	41 ve üzeri	26	168.08			
Mesaj (Alt Boyut-4)	21-30	144	147.58	2	2.063	0.356
	31-40	134	153.62			
	41 ve üzeri	26	174.02			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	21-30	144	143.69	2	2.824	0.244
	31-40	134	160.8			
	41 ve üzeri	26	158.54			

Tablo 6’da yer alan sonuçlara göre çalışma grubunun yaş değişkenine göre iletişim becerilerinin farklılaştığı ($p < 0.05$), fakat alt boyutlarında bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

Tablo 6’da görüldüğü üzere yaş değişkeni iletişim beceri puanlarında etkili bir değişkendir. İletişim beceri puanları yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır.

İletişim beceri puanlarında yaş değişkenine göre oluşan farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öğretmen İletişim Becerileri	1) 21-30	144	128.72	18536	8096	0.02* 2>1
	2) 31-40	134	151.08	20245		
	1) 21-30	144	81.58	11747	1307	0.01* 3>1
	3) 41 ve üzeri	26	107.23	2788		
	2) 31-40	134	79.12	10601.5	1557	0.4 3>2
	3) 41 ve üzeri	26	87.63	2278.5		

Tablo 7’de öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerindeki farklılığın 41 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur.

Çalışma grubunun iletişim becerilerinin, medeni hal değişkeninden nasıl etkilendiğinin analiz edildiği Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Medeni Hal Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Medeni Hal	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	Evli	218	149.35	2	3.086	0.214
	Bekar	82	157.47			
	Diğer	4	222.5			
Konuşma (Alt Boyut-1)	Evli	218	152.77	2	0.036	0.982
	Bekar	82	151.46			
	Diğer	4	159			
Dinleme (Alt Boyut-2)	Evli	218	149.48	2	0.98	0.612
	Bekar	82	159.66			
	Diğer	4	170			
Empati (Alt Boyut-3)	Evli	218	147.07	2	3.121	0.21
	Bekar	82	165.78			
	Diğer	4	176			
Mesaj (Alt Boyut-4)	Evli	218	152.97	2	3.202	0.202
	Bekar	82	147.61			
	Diğer	4	227.25			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	Evli	218	148.61	2	2.580	0.275
	Bekar	82	160.25			
	Diğer	4	205.63			

Tablo 8’de verilen sonuçlara göre çalışma grubunun iletişim becerilerine ait herhangi bir alt boyutunda medeni hal değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin evli, bekar ve diğer medeni hal durumunun iletişim becerileri ve alt boyutlarında herhangi bir farklılık yaratmadığı ve etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Çalışma grubunun iletişim becerilerinin öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sahip Olunan Çocuk Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	1	77	149.21	3	3.046	0.385
	2	100	159.24			
	3 ve üzeri	9	190.72			
	Çocuk yok	118	146.02			
Konuşma (Alt Boyut-1)	1	77	152.29	3	5.147	0.169
	2	100	163.36			
	3 ve üzeri	9	186.28			
	Çocuk yok	118	140.86			
Dinleme (Alt Boyut-2)	1	77	147.4	3	1.938	0.572
	2	100	158.01			
	3 ve üzeri	9	183.28			
	Çocuk yok	118	148.82			
Empati (Alt Boyut-3)	1	77	146.08	3	1.749	0.679
	2	100	160.77			
	3 ve üzeri	9	155.67			
	Çocuk yok	118	149.44			
Mesaj (Alt Boyut-4)	1	77	159.86	3	0.801	0.633
	2	100	150.23			
	3 ve üzeri	9	177.61			
	Çocuk yok	118	147.71			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	1	77	145.4	3	3.101	0.373
	2	100	149.69			
	3 ve üzeri	9	196.44			
	Çocuk yok	118	156.16			

Tabloda 9’da verilen sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı iletişim becerileri ve alt boyutları üzerinde etkili olmamaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkeni iletişim becerileri ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 10’da çalışma grubunun iletişim becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edildiği Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	0-1	21	172.31	5	7.907	0.161
	2-5	102	138.66			
	6-10	110	156.25			
	11-15	43	150.64			
	16-20	15	154.10			
	21 ve üzeri	13	201.69			
Konuşma (Alt Boyut-1)	0-1	21	177.45	5	13.428	0.02*
	2-5	102	137.99			
	6-10	110	156.55			
	11-15	43	161.34			
	16-20	15	113.77			
	21 ve üzeri	13	207.19			
Dinleme (Alt Boyut-2)	0-1	21	160.62	5	6.245	0.283
	2-5	102	143.76			
	6-10	110	151.38			
	11-15	43	148.65			
	16-20	15	183.13			
	21 ve üzeri	13	194.77			
Empati (Alt Boyut-3)	0-1	21	171.95	5	10.023	0.075
	2-5	102	138.51			
	6-10	110	157.66			
	11-15	43	152.45			
	16-20	15	135.3			
	21 ve üzeri	13	207.19			
Mesaj (Alt Boyut-4)	0-1	21	167.1	5	1.654	0.895
	2-5	102	144.96			
	6-10	110	154.82			
	11-15	43	152.58			
	16-20	15	162.4			
	21 ve üzeri	13	156.77			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	0-1	21	168.74	5	1.331	0.932
	2-5	102	148.44			
	6-10	110	152.4			
	11-15	43	152.88			
	16-20	15	145.8			
	21 ve üzeri	13	165.42			

Tablo 10’da verilen sonuçlara göre çalışma grubunun genel olarak iletişim becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Mesleki kıdem değişkeninin iletişim becerileri ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa neden olmazken konuşma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 10’da öğretmenlerin konuşma beceri puanlarına ait sıra ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Çalışma grubunun konuşma beceri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılığının hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.



Tablo 11. Öğretmenlerin Konuşma Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mesleki kıdem	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Konuşma becerileri	0-1	21	74.19	1558	815	0.08
	2-5	102	59.49	6068		1>2
	0-1	21	74.10	1556	985	0.28
	6-10	110	64.45	7090		1>3
	0-1	21	35.29	741	393	0.39
	11-15	43	31.14	1339		1>4
	0-1	21	21.48	451	95	0.04*
	16-20	15	14.33	215		1>5
	0-1	21	16.4	344.5	113.5	0.4
	21 ve üstü	13	19.27	250.5		6>1
	2-5	102	99.72	10171.5	4918.5	0.12
	6-10	110	112.79	12406.5		3>2
	2-5	102	69.6	7099.5	1846.5	0.13
	11-15	43	81.06	3485.5		4>2
	2-5	102	59.92	6112	671	0.44
	16-20	15	52.73	791		2>5
	2-5	102	55.25	5636	383	0.01*
	21ve üzeri	13	79.54	1034		6>2
	6-10	110	76.33	8396.5	2292	0.76
	11-15	43	78.71	3384.5		4>3
	6-10	110	65.27	7180	575	0.05*
	16-20	15	46.33	695		3>5
	6-10	110	59.71	6568	463	0.035
	21ve üzeri	13	81.38	1058		6>3
	11-15	43	32.15	1382.5	208.5	0.038*
	16-20	15	21.9	328.5		4>5
	11-15	43	26.28	1130	184	0.058
	21ve üzeri	13	35.85	466		6>4
	16-20	15	10.47	157	37	0.005*
	21ve üzeri	13	19.15	249		6>5

Tablo 11’de yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre de bu farklılaşmanın mesleki kıdem değişkeninde 21 ve üzeri mesleki kıdem lehine olduğu görülmüştür. Yani mesleki kıdem değişkenine göre 21 ve üzeri kıdemde olan öğretmenlerin en yüksek konuşma beceri puanlarına sahip olduğu, 21 ve üzeri kıdem derecesinden sonra en yüksek konuşma beceri puanlarının 0-1 mesleki kıdem derecesi yani göreve yeni başlamış öğretmenlerde olduğu söylenebilir.

Tablo 12’de çalışma grubunun iletişim becerilerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edildiği Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	10-15	113	137.79	2	4.254	0.119
	16-20	132	160.09			
	21 ve üzeri	56	156.21			
Konuşma (Alt Boyut-1)	10-15	113	134.49	2	7.162	0.028*
	16-20	132	158.1			
	21 ve üzeri	56	167.59			
Dinleme (Alt Boyut-2)	10-15	113	135.44	2	5.967	0.051
	16-20	132	159.34			
	21 ve üzeri	56	162.73			
Empati (Alt Boyut-3)	10-15	113	141.41	2	2.308	0.315
	16-20	132	157.27			
	21 ve üzeri	56	155.58			
Mesaj (Alt Boyut-4)	10-15	113	152.92	2	2.676	0.262
	16-20	132	156.45			
	21 ve üzeri	56	134.29			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	10-15	113	147.62	2	0.385	0.825
	16-20	132	151.69			
	21 ve üzeri	56	156.19			

Bu sonuçlara göre çalışma grubunun iletişim becerilerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmadığı fakat konuşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu diğer alt

boyutlarda ise sınıf mevcudu değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Tablo 12’de görüldüğü üzere sınıf mevcudu değişkeni öğretmenlerin iletişim becerileri ve diğer iletişim alt boyutlarında etkili bir değişken değilken konuşma beceri alt boyutu puanlarında etkili bir değişkendir. Sınıf mevcudu değişkenine göre konuşma beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Çalışma grubunun konuşma beceri puanlarında sınıf mevcudu değişkenine göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Konuşma Becerilerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf mevcudu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Konuşma Becerileri	1) 10-15	113	114.06	12889	6448	0.03* 2>1
	2) 16-20	135	133.24	17987		
	1) 10-15	113	78.81	8905.5	2465	0.02* 3>1
	3) 21 ve üzeri	56	97.49	5459.5		
	2) 16-20	135	94.16	12711.5	3532	0.47 3>2
	3) 21 ve üzeri	56	100.44	5627.5		

Tablo 13’de gösterilen Mann Whitney U testi sonucuna göre konuşma becerilerinde sınıf mevcudu değişkenine göre bulunan anlamlı farklılığın 21 ve üzeri çocuk sayısı grubu lehine olduğu görülmüştür. Sınıflarında 10-15 çocuk olan öğretmenlerin konuşma becerileri en düşük, 21 ve üzeri çocuk olan öğretmenlerin en yüksek konuşma beceri puanlarına sahip grup olarak belirlenmiştir.

Tablo 14’de çalışma grubunun iletişim becerilerinin çalışılan yaş grubu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının analiz edildiği Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Çalışılan Yaş Grubu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çalışılan Yaş Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	36-48	17	173.41	2	1.445	0.486
	48-56	139	147.04			
	56-72	145	152.17			
Konuşma (Alt Boyut-1)	36-48	17	154.94	2	2.91	0.233
	48-56	139	141.94			
	56-72	145	159.22			
Dinleme (Alt Boyut-2)	36-48	17	142.68	2	0.24	0.887
	48-56	139	150.1			
	56-72	145	152.84			
Empati (Alt Boyut-3)	36-48	17	148.24	2	0.98	0.613
	48-56	139	146.1			
	56-72	145	156.02			
Mesaj (Alt Boyut-4)	36-48	17	178.12	2	2.072	0.355
	48-56	139	152.22			
	56-72	145	146.65			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	36-48	17	176.35	2	1.76	0.415
	48-56	139	147.04			
	56-72	145	152.17			

Tablo 14’de elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunun çalışılan yaş grubu değişkenine göre iletişim becerilerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışılan yaş grubunun iletişim becerilerinin ve alt boyutlarının düzeylerini belirlemede etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 15’de çalışma grubunun iletişim becerilerinin, mesleği seçme nedenine göre değişip değişmediğinin analiz edildiği Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Mesleği Seçme Nedeni Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Mesleği Seçme Nedeni	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	Çocuk sevgisi	194	168.77	2	22.286	0.00*
	İş garantisi	50	136.54			
	Sınav sistemi	59	109.97			
Konuşma (Alt Boyut-1)	Çocuk sevgisi	194	161.66	2	9.23	0.01*
	İş garantisi	50	149.06			
	Sınav sistemi	59	159.22			
Dinleme (Alt Boyut-2)	Çocuk sevgisi	194	165.99	2	14.972	0.00*
	İş garantisi	50	135.82			
	Sınav sistemi	59	119.72			
Empati (Alt Boyut-3)	Çocuk sevgisi	194	166.31	2	17.478	0.00*
	İş garantisi	50	140.52			
	Sınav sistemi	59	114.69			
Mesaj (Alt Boyut-4)	Çocuk sevgisi	194	161.99	2	7.327	0.026*
	İş garantisi	50	138.32			
	Sınav sistemi	59	130.75			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	Çocuk sevgisi	194	156.81	2	5.268	0.072
	İş garantisi	50	160.58			
	Sınav sistemi	59	128.92			

Sonuçlar, çalışma grubunun mesleği seçme nedeni değişkeninin iletişim becerilerinin; konuşma, dinleme, empati, mesaj alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olduğunu göstermiştir. Sözsüz iletişim alt boyutunda ise mesleği seçme nedeninin anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 15'e göre iletişim becerileri ve alt boyutlarında oluşan farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin İletişim, Konuşma, Dinleme, Empati, Mesaj Becerilerinin Mesleği Seçme Nedeni Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mesleği Seçme Nedeni	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim Becerileri	Çocuk s.	195	128.28	25015	3845	0,02*
	Sınav s.	50	102.4	5120		1>2
	Çocuk s.	195	139.16	27135.5	3480	0.00*
	İş g.	59	88.97	5249.5		1>3
	İş g.	50	59.7	2985	1240	0.15
	Sınav s.	59	51.02	3010		2>3
Konuşma	Çocuk s.	195	124.99	24374	4486	0.37
	Sınav s.	50	115.22	5761		1>2
	Çocuk s.	195	135.28	26379	4236	0.00*
	İş g.	59	101.8	6006		1>3
	İş g.	50	59.61	2980	1244.5	0.16
	Sınav s.	59	51.09	3014.5		2>3
Dinleme	Çocuk s.	195	127.87	24934	3926	0.03*
	Sınav s.	50	104.02	5201		1>2
	Çocuk s.	195	136.7	26657	3958	0.00*
	İş g.	59	97.08	5728		1>3
	İş g.	50	57.59	2879.5	1345.5	0.43
	Sınav s.	59	52.81	3115.5		2>3
Empati	Çocuk s.	195	127.41	24844	4016	0.05*
	Sınav s.	50	105.82	5291		1>2
	Çocuk s.	195	137.47	26806.5	3809	0.00*
	İş g.	59	94.55	5578.5		1>3
	İş g.	50	60.48	3024	1201	0.09
	Sınav s.	59	50.36	2971		2>3
Mesaj	Çocuk s.	195	126.88	24742	4118	0.08
	Sınav s.	50	107.86	5393		1>2
	Çocuk s.	195	133.79	26089.5	4526	0.01*
	İş g.	59	106.7	6295.5		1>3
	İş g.	50	56.07	2803.5	1421.5	0.74
	Sınav s.	59	54.09	3191.5		2>3

Tablo 16’da öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve alt boyutları olan konuşma, dinleme, empati, mesaj becerilerinin, mesleği seçme nedenine göre farklılık göstermesine kaynaklık eden grubu belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda iletişim beceri ve alt boyutlarında farklılığın çocuk sevme grubunun lehine olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile mesleği seçme nedeni "çocukları sevmek" olan öğretmenlerin, "iş garantisi" veya "sınav sistemi" gibi nedenlerle öğretmenliği seçenlere göre iletişim becerilerinin daha güçlü olduğu söylenebilir.

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için ilişki düzeyini belirlemek için Sperman sıra farkları korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 17’de çalışma grubunun çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi analiz etmek için yapılan Sperman sıra farkları testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelendiği Sperman Sıra Farkları Testi Sonuçları

Değişkenler	<i>r</i>	<i>p</i>
Çocuk Sevme İletişim Becerisi	0.428	0.000*

Tablo 17’de çalışma grubunun çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği Sperman sıra farkları korelasyon analizi sonucuna göre orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = 0.428$, $p < 0.05$). Büyüköztürk (2013)’e göre korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir.

İletişim ölçeğinde bulunan beş alt boyut olan konuşma, dinleme, empati, mesaj ve sözsüz iletişim boyutlarıyla çocuk sevmeye puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde Tablo 18'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 18'de çalışma grubunun çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri alt boyutları arasındaki ilişkilerin analiz edildiği Sperman sıra farkları testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Düzeyleri ile İletişim Beceri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Sperman Sıra Farkları Testi Sonuçları

Çocuk sevmeye	<i>r</i>	<i>p</i>
Konuşma	0.348	0.000*
Dinleme	0.334	0.000*
Empati	0.427	0.000*
Mesaj	0.129	0.026*
Sözsüz iletişim	0.259	0.000*

Tablo 18'de çalışma grubunun çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan Sperman sıra farkları testi sonuçlarına göre çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim beceri alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri konuşma alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.348$); dinleme alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.334$); empati alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.427$); mesaj alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0.129$); sözsüz iletişim alt boyutu arasında ise pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = 0.259$) belirlenmiştir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak, alt problemlerin sırasına ve araştırmanın problemine göre elde edilen sonuçlar ve tartışma, sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuç ve tartışma bölümünde bir önceki bölümde sunulan bulgular yorumlanmakta ve araştırma sonuçları tartışılmaktadır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu genel amaç yanında öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ve iletişim becerileri ile alt boyutları demografik değişkenler açısından da analiz edilmiştir.

6.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Çocuk Sevmeye Düzeyleri

Araştırmaya katılan 304 okul öncesi öğretmenine Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 98'dir. Yapılan analiz sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye puanlarının ortalamasının 89 olduğu saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili literatürle tutarlıdır. Durualp ve Ünal (2013) ile Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013)'ın araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye puan ortalamalarının yüksek olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinin yüksek çıkmasının birçok sebebi olabilir. Bu sebeplerden birisi, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları

sevdikleri için mesleği tercih etmeleri olabilir. Uğurlu (2013) araştırmasında çocuk sevgisi yüksek düzeydeki kişilerin öğretmenlik mesleğine daha yatkın olduklarını belirlemiştir.

Kabaklı-Çimen (2015)'in çalışma bulgularına göre öğretmen adaylarının çocuk sevme puanları öğrenim görmekte oldukları bölüme göre farklılık göstermiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü puanları diğer bölümlere (Rehber ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği bölümü) göre yüksek bulunmuştur. Dereli-İman (2014) okul öncesi öğretmen adaylarında, Duyan ve Gelbal (2008) çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinde, çocuk sevme düzeylerini yüksek bulmuştur. Marso ve Pigge (1994) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen olmaya karar vermede en önemli değişkenin çocuklarla çalışmayı sevmek olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının çocuk sevme puanlarının yüksek olması çocuklara yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarının göstergesi olabilir.

Okul öncesi öğretmenleri küçük yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır. Gün boyu çocuklarla vakit geçirmektedir. Sevgi duygusunun öğrenilebilen ve öğretilen bir duygu olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce çocukları sevdiği ya da meslek hayatının içinde çocukları daha çok seveceği düşünülebilir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerinin üniversiteye girerken bu bölümü isteyerek seçmeleri, öğretmeyi sevmeleri, çocuklarla birlikte olmaktan zevk almaları ve çocukları sevmeleri çocuk sevme puan durumlarının yüksek olmasını açıklayabilir.

Araştırma bulgularında cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin çocuk sevme durumu bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Benzer olarak Gelbal ve Duyan (2010) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin, Çay (2015) sınıf öğretmenlerinin, Durualp ve Ünal (2013) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini rapor etmiştir. Çelik, Sarıtaş ve Çatalbaş (2013) çalışmalarında cinsiyet değişkeni ile çocuk sevme durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. En önemli işi öğretmek olan öğretmenin cinsiyetinin çocukları sevme açısından farklılık göstermemesinin doğal olduğu düşünülmektedir (Gelbal ve Duyan, 2010). Bu araştırmadan farklı olarak Ercan (2014) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyete göre çocuk sevgisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının çocuk sevmeye durumlarının incelendiği araştırmaların sonucunda, Çay (2015) ve Kabaklı-Çimen (2015) kadın sınıf öğretmeni adaylarının çocuk sevmeye düzeylerinin, erkek sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Yazıcı (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğiliminde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğunu saptamıştır. Bu farkın kadın adaylar lehine olduğu ve kadınların erkek adaya göre çocuk sevmeye eğilimi puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Arslan vd. (2013)'nin araştırmasında cinsiyet değişkeninin okul öncesi öğretmeni adaylarının çocuk sevmeye durumları üzerinde etkili olduğu, kadın okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye durumlarının erkek okul öncesi öğretmen adaylarından yüksek olduğu bulunmuştur. Kostak (2013) 'ın hemşire adayları ile yaptığı hemşirelik ve ebellek öğrencilerinin çocuk sevmeye durumları, çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dersinin çocuk sevmeye durumlarına etkisi ve etkileyen faktörleri araştırdığı araştırma sonucunda kız öğrencilerin çocuk sevmeye düzeyleri erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Özkara (2013) çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğiliminde cinsiyetin etkili bir değişken olduğunu belirlemiştir. Cinsiyetin çocuk sevmeye puanları üzerinde etkili bir değişken olup olmadığıyla ilgili literatürde öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda bir görüş birliğine varıldığını fakat öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalarda ise görüş birliğine varılamadığını söylemek mümkündür. Arslan vd. (2013)'nin okul öncesi öğretmeni adaylarının çocuk sevmeye düzeyinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koydukları çalışmasında; cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığına dikkat çekmişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubu düşünüldüğünde çoğunluğu kadın öğretmenlerin oluşturduğu, araştırmada erkeklerin azınlıkta kaldığı görülmektedir. Araştırmada cinsiyet değişkeninin çocuk sevmeye düzeyleri üzerinde etkili olamamasının sebebi erkek öğretmenlerin örneklem grubunda azınlıkta kalması olabilir. Kadın öğretmenlerin birer anne veya anne adayı olduğu düşünülürse çocukları daha çok sevmeleri beklenebilir. Ama unutulmuş bir şey vardır ki kadın öğretmenlerin her ne kadar anne veya anne adayısıysa erkek öğretmenler de baba veya baba adayıdır. Kadın ve erkek olma durumunun sevgi üzerinde etkisinin olmadığı ve her iki cinsiyetin de çocukları aynı düzeyde sevebilme yetisinin olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden araştırmada cinsiyet etkili bir değişken olarak bulunamamış olabilir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulguya göre öğretmenlerin yaş değişkeni çocuk sevmeye düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Diğer bir ifade ile yaş, öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinde etkili bir değişken değildir. Öğretmenler hangi yaşta olursa olsun çocuk sevmeye düzeylerinde bir farklılık yoktur. Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın en yüksek çocuk sevmeye puan ortalamalarının 41 yaş ve üzerinde daha sonra 31-40 yaşta, en düşük çocuk sevmeye puanlarının ise 21-30 yaş grubunda olduğu belirlenmiştir. Yaş arttıkça çocuk sevmeye düzeyleri puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Ercan (2014)'ın yaptığı araştırmada da öğretmenlerin çocuk sevgisi puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmiştir. Bu bulgu araştırma ile tutarlıdır fakat araştırmayla yaş bulgusu konusunda paralel olmayan çalışmalar da vardır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde, farklılaşma olan araştırmaların da bulunduğu görülmüştür.

Çay (2015)'ın araştırmasının bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin yaşlarına göre farklılaştığı görülmektedir. 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları en yüksektir. Gelbal ve Duyan (2010), yaptıkları araştırmada yaş durumuna göre 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının en yüksek, 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının en düşük ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Durualp ve Ünal (2013) araştırmasında yaş durumuna göre 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin en yüksek, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ise en düşük çocuk sevmeye puan ortalamasına sahip olduğunu ancak aradaki farkın anlamlı olmadığını saptamışlardır.

İncelenen araştırmalarda yaş arttıkça çocuk sevmeye düzeyleri genelde artmaktadır. Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe deneyimlerinin artması, çocukla kurulan bağların güçlenmesi, öğretmenin kendi aile ortamında bir ebeveyn olarak sorumluluklarının olması ve çocuklarla daha çok ortamda iletişime geçilmesi öğretmenlerin yaşlarının ilerledikçe çocuk sevmeye puanlarının artmasını açıklayabilir.

Yazıcı (2013)'nın okul öncesi öğretmen adaylarının yaş durumuna göre 24 yaş ve üzeri grubundaki öğretmen adaylarının çocuk sevmeye puanlarının en yüksek olduğunu saptarken Kabaklı-Çimen (2015) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada çocuk sevmeye eğilimi puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığını belirtmiştir. Literatürde çocuk sevmeye düzeylerinde yaş değişkeninin etkili bir değişken olup olmadığı

konusunda bir anlaşma sağlanamamıştır. Kimi araştırmalarda çocuk sevmeye düzeylerinde yaş etkililikten kimi araştırmalarda etkili bir değişken değildir fakat genelde yaşın etkili olduğu araştırmalarda yaş arttıkça çocuk sevmeye puanlarının arttığı görülmüştür.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre sahip olunan çocuk sayısı değişkeninin öğretmenlerin çocuk sevmeye durumunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Yoleri (2014), Durualp ve Ünal (2010) ve Ercan (2014) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinin çocuk sahibi olma durumu ve sahipse kaç çocuğunun olduğu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Gelbal ve Duyan (2010) çocuk sahibi öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sevmeye durumu bakımından aralarında fark bulunduğunu saptanmış; ancak, sahip olunan çocuk sayısı ile çocuk sevmeye durumu arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Çimen (2015)'in ve Kostak (2013)'in araştırmalarında öğretmen adaylarından ileride çocuk sahibi olmak isteyenlerin çocuk sevmeye düzeyleri çocuk sahibi olmak istemeyenlere ve kararsız kalanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Ebeveyn olmak bireyin yaşamında çok önemli sorumluluklardan birisidir (Barnett ve Sinisi, 1990). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumunun çocuk sevmeye puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasının nedeni, öğretmenlerin sınıfındaki çocuğu da kendi çocuğu gibi önemseyip, bir ebeveyn gibi onun sorumluluğunu almasından kaynaklanıyor olabilir. Çocuğu olan öğretmen de olmayan öğretmen de kendisini sınıfta çocuğun bir yakını gibi hissettiğinden çocuk sevmeye puanları farklılaşmamış olabilir. Çocuğu olmayan öğretmenler de çocuk özlemlerini öğrencileriyle gideriyor olabilir. Çocuk sevgisi güdüsel olmasının yanı sıra öğrenilebilen de bir duygudur. Bu yüzden bir çocuğu sevmek için çocuk sahibi olmaya gerek yoktur.

Araştırmada incelenen bir başka değişken olan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumuna göre çocuk sevmeye düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk sevgisi bekâr ya da evli olmasına göre bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre medeni durumun çocuk sevmeye düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı ifade edilebilir. Benzer olarak Durualp ve Ünal (2013)'in araştırması sonucunda medeni durum değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ercan (2014)'in araştırma sonuçlarına bakıldığında da öğretmenlerin medeni durumuna göre çocuk sevgisi arasında anlamlı bir fark

görülmemiştir. Kabaklı-Çimen (2015)'in eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda da çocuk sevmeye puanları arasında medeni duruma göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklerken Gelbal ve Duyan (2010)'ın yaptığı araştırmada medeni durum değişkeninin çocuk sevmeye düzeylerindeki etkisi açısından bulunduğu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Gelbal ve Duyan (2010)'ın çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin, medeni duruma göre çocuk sevmeye durumlarında evli öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının en yüksek, bekâr ve dul öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Örneklem gruplarındaki farklılıktan dolayı bu sonuca ulaşılmış olması muhtemel görülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenleriyle çalışılmıştır. Medeni durum değişkeni toplum bilimi açısından düşünüldüğünde çocuk sevmeye puanlarında farklılık yaratacak gibi görünse de eğitim bilimleri açısından da irdelenmesi gerekmektedir. Diğer araştırmalarda bekar ya da dul olan öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının evlilere göre düşük olması, olası pek çok diğer değişkenin çocuk sevmeye puanları üzerinde etkisinin olmuş olduğunu düşündürebilir.

Araştırmada incelenen demografik özelliklerden biri olan mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin çocuk sevmeye durumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Mesleki kıdem öğretmenlerin çocuk sevmeye durumları üzerinde etkili bir değişken değildir. Ercan (2014)'in öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada çocuk sevgisi puanları ile mesleki deneyim süresi arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Gelbal ve Duyan (2010)'ın araştırmasında öğretmenlerin hizmet süresine göre çocuk sevmeye puanları arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça çocuk sevmeye puanlarının da arttığı görülmektedir. Benzer olarak Durualp ve Ünal (2013)'in yaptığı araştırmada öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri hizmet süresi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak bir-üç yıl arası öğretmenlik yapanların çocuk sevmeye düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeni öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarının verdiği heyecan ve idealistlik düzeyinin o yıllarda yüksek olmasıyla alakalı olabilir. Meslekteki hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeyi artabilir ve karşılaşılan güçlüklerle bağlı olarak emeklilik bir seçenek haline gelebilir (Gelbal ve Duyan, 2010).

Mesleki kıdeme yönelik araştırma sonucu ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mesleki kıdemin ilk yıllarında öğretmenlerde bir heyecan durumu söz

konusuyken mesleğin son yıllarındaki öğretmenlerde bir tecrübe söz konusudur. Bu da çocukla olan bağları olumlu etkileyebilir. Bu yüzden hizmet süresi çocuk sevmeye puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamış olabilir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısı değişkenine göre çocuk sevmeye düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Durualp ve Ünal (2013)'ın yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısına göre çocuk sevmeye düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken Gelbal ve Duyan (2010)'ın çalışmasında sınıftaki öğrenci sayısı azaldıkça öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları artmaktadır.

Okul öncesi dönem çocukları bazı gelişimsel yönlerden öğretmenlerinden desteklenmeyi beklemektedirler. Öğretmenler sınıfındaki çocuklarla her gün ayrı ayrı ilgilenir, ihtiyaçlarına cevap verirler. Çocuk sayısının çok olması veya az olması bu durumu değiştirmez. İlgi gösterip çocukla iletişim kurdukça aralarında bir ilişki başlar. Öğretmenin sınıfındaki çocuk sayısının çocuk sevmeye puanlarında farklılık oluşturmamasının nedeni, öğretmenin profesyonel olarak mesleğinin gereği olan bir çocuğu diğerinden ayırt etmeden hepsine aynı davranış ve tutumu sergilemesi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıflarında çalıştıkları çocuğun yaşına göre öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Çocukların gelişimsel yaşının çocuk sevmeye düzeyi üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin çocukları severken onları yaş düzeylerine göre ayırmadığını söyleyebiliriz. Çocuk sevmeye düzeylerine ilişkin yapılan araştırmalarda daha önce bu değişkenle ilgili bir sonuca rastlanmamıştır. Öğretmenin yeri geldiğinde her şeyiyle ilgilendiği ve sorumluluğunu bir ebeveyn gibi üstlendiği öğrencilerini sevmemesi gibi bir durum düşünülemez. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yaş grupları göz önüne alındığında 36-48 aylık, 48-56 ve 56-72 aylık çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaş düzeyi gözetmeksizin çocukları sevdikleri düşünülmektedir. Çalışılan yaş grubu çocukları sevimli oldukları için öğretmenlerine sıcak gelecekler, kendilerini sevdirmek için bir şey yapmasa bile duruşları, fiziksel özellikleri, saf ve yalın halleri ile ilgi çekeceklerdir. Araştırmanın bu sonucu okul öncesi dönemde öğretmenlerin sorumluluğunu aldığı çocukların yaşları ne olursa olsun sevgilerinin yaşa göre farklılaşmayacağını düşündürebilir.

Araştırmanın sonucunda mesleği seçme nedeni değişkenine göre öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, bu farkın çocuk sevme grubu puanları lehine olduğu görülmüştür. Çocukları sevdiği için bu mesleği seçenlerin çocuk sevme puanları, sınav sistemi ve iş garantisi nedeniyle mesleği seçenlerin puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bu da beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlik mesleği çocuklarla sürekli bir arada olmayı gerektirir. Mesleği seçerken bu durum göz önünde tutulmalıdır. Çünkü çocukları sevmeyen, onlara tahammül edemeyen bir insanın bu mesleği yapması zorlaşabilir. Öğretmenlik mesleği fedakârlık ve sorumluluk gerektiren bir meslektir. Öğretmen yardımı olmadan birçok işini yerine getiremeyen çocukların bu işleri ona sevgiyle yaptıran bir öğretmeni olmalıdır. Araştırmada çocukları sevdikleri için bu mesleği seçen öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının yüksek bulunması aslında öğretmenlerin çocuk sevgisini göz önünde tutarak bu mesleği seçtiklerini gösterir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının da yüksek çıkmasının sebeplerinden biri bu olabilir.

Uğurlu (2013) araştırmasında çocuk sevgisi yüksek düzeydeki kişilerin öğretmenlik mesleğine daha yatkın olduklarını belirlemiştir. Durualp ve Ünal (2013)'ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri mesleği isteyerek seçme durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenliğini isteyerek seçenlerin çocuk sevme düzeyleri mesleği istemeyerek seçenlere göre daha yüksektir. Bir öğretmenin mesleğini isteyerek seçmesi, ilgi duyması, sevmesi ve mesleğine bağlılık göstermesi, onun çocuklarla olan ilişkisini ve mesleki başarısını önemli derecede etkileyecektir (Solt, 2003). Özkan (2012) çalışmasında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmenin mesleğe yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Çelik, Saritaş ve Çatalbaş (2013) çalışmalarında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin çocuklarla bir arada olmayı gerektirdiği ve çocuklar üzerindeki etkileri de düşünüldüğünde öğretmen adaylarının çocuk sevme tutumları da önemli bir konu olmaktadır (Çelik vd., 2013). Çimen (2015)'in araştırma bulgularına göre çocukları seven öğretmen adaylarının çocuk sevme eğilimlerinin çocuk sevmeyenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Duyan ve Gelbal (2008), çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinde, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinde, Gelbal ve Duyan (2010), ilköğretim öğretmenlerinde, Saltalı ve Erbay (2013) okul öncesi öğretmenlerinde, Kasapoğlu ve

Akyol (2012) okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerde çocuk sevmeye düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ulusoy (2013) çalışmasında ideal öğretmenlerde bulunması gereken özellikler arasında çocuk sevgisinin en yüksek frekanslara sahip olduğunu belirlemiştir. Eskicumalı (2004), eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki temel etkenlerden en önemlisinin çocukları çok sevmeye olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmaların da desteklediği üzere çocuklarla çalışılan mesleklerde çocuk sevmeye puanlarının yüksek olması, çocukları seven bireylerin çocuklarla çalışmayı tercih ettiğini düşündürmektedir.

6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre İletişim Becerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin çeşitli demografik özellikler bakımından incelendiği bu çalışmanın sonucunda, iletişim becerilerinin yaş ve mesleği seçme nedeni değişkeni tarafından, iletişim becerileri alt boyutlarından konuşma becerisinin mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı ve mesleği seçme nedeni değişkenleri tarafından etkilendiği görülmüştür. Mesleği seçme nedeni değişkeninin ise iletişim becerileri alt boyutlarının konuşma, dinleme, empati, mesaj alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu sadece sözsüz iletişim alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri toplam puanlarının cinsiyet, medeni durum, öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı, çalışılan yaş grubu, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenleri tarafından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilenmediği saptanmıştır.

Şahin vd. (2012) okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini bazı değişkenler yönünden incelediği araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinde ‘yaş’, ‘meslekteki hizmet süresi’, ‘sınıftaki çocuk sayısı’ değişkenleri yönünden anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Şahin vd. (2012) araştırması sonucunda yaş değişkeni iletişim beceri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmazken, Yılmaz (2011)’ın okul öncesi öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerini araştırdığı çalışmada yaş değişkeni iletişim beceri puanlarında anlamlı farklılık oluşturmuştur, bu farklılığın 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin lehine olduğu ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha yüksek iletişim becerilerine sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmanın sonucunda iletişim

beceri puanlarındaki farklılığın 41 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe iletişim beceri puanlarının artması, iletişim becerilerinin tecrübeye dayalı olarak geliştiğini düşündürülebilir. Öğretmenlerin yıllar geçtikçe kendilerini iletişim becerileri konusunda geliştirmesi, ilk yıllarına oranla daha çok mesleğine adapte olmuş olması, mesleğini içselleştirerek daha çok mesleğinin gereklerini yerine getirmeye çalışması iletişim beceri puanlarının artmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Bulut-Bozkurt (2004)'un, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerisi algılarını incelediği araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin iletişim becerisi algılarının meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Tepeli ve Arı (2011) ise araştırmalarında, okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal beceri düzeylerini incelemişlerdir. İlgili araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı arttıkça iletişim puan ortalamalarının düştüğü belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise mesleki kıdem değişkenine göre toplam iletişim beceri puanlarının farklılık göstermediği, bununla beraber konuşma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubunun lehine olması yıllar geçtikçe edinilen tecrübe ve öğretmenlerin yıl içinde aldığı eğitim seminerleri, okuduğu dergiler, kitaplar ve uygulamalı olarak daha çok çocukla birlikte olmaları bu farklılığın kıdemli öğretmenler lehine olduğunu düşündürmektedir. Bulut-Bozkurt (2004)'un sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi etkililik ve yeterlilik alt boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip bulunmuşlardır. Durukan ve Maden (2010)'ın Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerini incelediği çalışmada; cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar çalışmamızda ulaşılan sonuçlar ile paralellik göstermemektedir. Bu çalışmadaki çalışma grubunun çoğunluğunun kadın olması erkek öğretmenlerin az sayıda olması iletişim beceri puanlarında ve alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından sonuçları tam yansıtamamış olabilir. Diğer yandan alınan eğitimler ve seminerlerin aynı olması ve çocuklarla sürekli sınıf ortamında bulunulması cinsiyet değişkenine göre iletişim puanlarında farklılık olmamasının sebebi olarak açıklanabilir.

Şahin vd. (2012) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelendiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinde sınıftaki çocuk sayısı değişkeni yönünden anlamlı farklılık görülmediği tespit

edilmiştir. Bu araştırmada da benzer sonuca ulaşılmış, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri toplam puanlarının sınıftaki çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonucun yanı sıra iletişim beceri alt boyutlarından konuşma alt boyutunda sınıf mevcudu değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu, bu farklılığın 21 ve üzeri çocuk sayısı grubu lehine olduğu görülmüştür. Konuşma beceri puanlarının çocuk sayısı arttıkça arttığı söylenebilir. Sınıf mevcudu arttıkça konuşma beceri puanlarının artmasının, çocuk sayısı fazla olduğunda öğretmenin çocuklarla olan iletişim becerilerinin çeşitlilik gösterdiği ve tüm öğrencilere yetişebilmek adına iletişim becerilerini daha çok kullanabildiği, bir çocukla gün içinde hem etkinliklerde hem de etkinlik dışı anlarda daha ayrıntılı konuşabilmesi gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çelik ve Çağdaş (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin empatik eğilim ve iletişim becerilerini incelemişlerdir ve araştırma sonucunda medeni durumun öğretmenlerin iletişim becerilerini etkilemediği ifade edilmiştir. Bozkurt-Bulut (2004)'un araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinde medeni hal değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı rapor edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin aynı ortamlarda çalışmaları, aynı eğitimlerden yararlanmaları sonucunda bu değişkenin iletişim becerilerinde fark yaratacak bir değişken olmadığını düşündürebilir.

Çağdaş ve Çelik (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırma sonuçlarında öğretmenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeni ile ilgili elde edilen bulgularla, bu araştırma sonuçları tutarlık göstermektedir. Çocuğu olan öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Ancak iletişim beceri düzeylerinin, sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemesi; öğretmenlerin yaş grubu küçük olan çocuklarla çalışmalarından dolayı çocuklarla iletişim kurabilme yetisine sahip olmaları, aynı yaş grubu çocuklarla çalışmaları ve aldıkları benzer eğitimden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin çalışılan yaş grubu değişkeni tarafından anlamlı bir şekilde etkilenmediği belirlenmiştir. Anaokullarında görev yapan öğretmenler her sene farklı yaş gruplarıyla çalıştığı için farklı yaş gruplarıyla iletişim kurmayı önceden deneyimlemiş olmaktadır, anasınıflarında ise artık 4+4+4 eğitim sisteminden kaynaklı farklı yaş gruplarının aynı

sınıflarda bulunması sebebiyle iletişimin her ay grubundan çocukla yapılması öğretmenin iletişim becerilerini çeşitlendirdiğini düşündürmektedir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde çocuklarla iletişim kurarken iletişim beceri düzeylerinin ve ölçeğin alt boyutları olan dinleme, empati, mesaj ve konuşma becerilerinin mesleği tercih etme nedeni değişkeninden etkilendiği ortaya konulmuştur. Bu farklılığın çocuk sevgisi lehine olduğu görülmüştür. Bu değişkene diğer çalışmalarda rastlanmamaktadır. Çocuk seven öğretmenlerin iletişim kurarken; çocuklara karşı daha empatik olacağı ve çocuklarla konuşup, dinlerken daha özenli davranışlar sergileyeceği, çocuklara sözsüz mesajlar verirken daha sevecen olacağı, mesajlarını daha anlaşılır vereceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin çocuk sevgisinin iletişim becerilerini etkilediği yorumlanabilir.

6.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki

Analizlerin sonucunda çalışma grubunun çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Çalışma grubunun çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerilerinin her alt boyutu arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri arttıkça çocuklarla olan iletişim becerilerinin de artma eğiliminde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri konuşma alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.348$); dinleme alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.334$); empati alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = 0.427$); mesaj alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = 0.129$); sözsüz iletişim alt boyutu arasında ise pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r = 0.259$) belirlenmiştir. İletişim becerileri alt boyutları ile çocuk sevme arasındaki ilişkilerin düzeylerine bakıldığında empati alt boyutunun diğer alt boyutlara göre daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Uğurlu (2013) araştırmasında öğretmenlerin iletişim becerileri ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iletişim becerileri ile empatik eğilimlerinin çocuk sevme düzeylerini yordadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları empatik eğilimin tek başına çocuk sevme düzeylerini %10 açıklarken, iletişim becerileri ile birlikte %12'sini açıklamaktadır. Bu

sonuçlar, özellikle empatik eğilimin ocuk sevme düzeylerini daha çok açıkladığını göstermektedir.

Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013)'ın okul öncesi ğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerini ocuk sevme davranışı açısından inceledikleri araştırmanın sonucunda okul öncesi ğretmenlerinin çocukları sevme durumlarının çocuklarla iletişimlerinde dinleme, konuşma ve empati becerileri ile ilişkili olduğunu ve anlamlı bir açıklayıcısı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda yer alan ğretmen görüşlerinden çocukları seven öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerinde dinleme, konuşma ve empati becerilerini etkin olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ocuk sevme davranışlarının en yüksek düzeyde dinleme becerilerini açıkladığı, konuşma ve empati becerilerini ise daha düşük düzeyde açıkladığı grlmştir.

Barnet ve Sinisi (1990)'ye göre bireylerin çocuklara karşı olan tutum ve davranışları, çocuklara ve çocuklarla birlikte olmaya dair temel düşüncelerinden etkilenmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin ocuk sevme durumlarının çocukları daha kolay kabul etmelerine, birlikte vakit geçirmekten hoşlanmalarına, onlarla iletişim kurarken daha dikkatli ve özenli davranmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu zen ve dikkat de öğretmenlerin çocuklara karşı daha empatik davranışlar sergilemelerine, etkin psikolojik dinleme yöntemlerini kullanmalarına ve çocukların seviyesine uygun konuşma içerikleri oluşturmalarına zemin hazırlamış olabilir.

Araştırmada ocuk sevme düzeyleri ve iletişim becerileri ilişkisi incelenmiştir ve bulgular genel olarak literatürle uyumlu bulunmuştur. Okul ncesi dönem çocukları sevgi ve ilgiye ihtiyaç duyarlar. Çocuklar sosyal ve duygusal açıdan ailesinden sonra öğretmenlerine bir bağlılık geliştirir. ğretmeniyle okulda bir bağ kurar. Ailesinden sonra en çok öğretmenine güvenir. Bir ihtiyaç olduğunda hemen öğretmenine koşar. Bu nedenlerle ğretmen çocukları sevdiğini davranışlarıyla göstermelidir. Çocuğa güven ve bağlılık duygusunu hissettirmelidir. ocuk sevgisini davranışlarına yansıtmalıdır. Öğretmenin ocuğa sevgisini gösterebilmesi için onunla iletişim kurması önemlidir. Etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Öğretmen olmak birçok beceri ve yeterliliği gerektirir. Araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin ocuk sevme puanları oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin ocuklara olan sevgilerini çocuğa hissettirebilmeleri için etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekir. Araştırmada

ulaşılan sonuç doğrultusunda öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça çocuk sevmeye düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

Araştırmada iletişim beceri alt boyutları ile çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiş araştırma sonucunda iletişim beceri alt boyutları olan konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarıyla çocuk sevmeye düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenler çocuklarla konuştukça onları daha iyi tanıyacak, dinledikçe ihtiyaçlarına daha doğru cevap verebilecek, empatik davrandığında neye üzüldüklerini daha kolay kavrayabilecek, saçını okşayıp sevip içten bir gülümseme gönderdiğinde onlara kendilerini değerli hissettirecektir. Öğretmenler bir bireyin hayatını değiştirebilecek güce sahip insanlardır. Hayatta sevgiyle çözülmeyecek hiçbir şey yoktur.

6.2. Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklar için çok önemli bir dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukları aynı potada toplayarak çocuğun ailesinden, sosyal çevresinden, bulunduğu sosyo-ekonomik kültürden getirdiği farklılıkları ilköğretime başlamadan ortadan kaldırmayı amaçlar. Bu amacı gerçekteştirmeye odaklanmış okul öncesi öğretmenlerinde bu görevi layıkıyla yerine getirebilmek için bulunması gereken bazı özellik ve yeterlilikler vardır. Bunlardan en önemli iki tanesi iletişim becerileri ve çocuk sevgisidir. Öğretmenliğin olmazsa olmazlarından olan çocuk sevgisi bu mesleği seçmede başta gelen özellikler arasındadır. Okul öncesi öğretmenliği çocuklarla birebir çalışmayı gerektirir. Okul öncesi öğretmeni sınıfında yeri geldiğinde bir anne ve babanın yerini alabilir. Öz bakım becerilerini tam anlamıyla yerine getiremeyen okul öncesi dönem çocukları olabilir, okul öncesi öğretmeni bu görevi itina ile yerine getirmelidir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünü Seçen Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

Okul öncesi öğretmenliği bölümünü seçen adayların çocuk sevmeye düzeyleri yüksek olmalıdır. Çocukları sevmeyen öğretmen adayları bu bölümü okurken çocukları sevmeye çalışmalıdır. Sevgi sonradan kazanılabilen bir duygudur. Çocuklarla bir arada olduğu bu duygu daha çok gelişebilir. Saf ve masum çocuklarla çalışmanın, çocuklara olan sevgiyi ve ilgiyi artırabileceği düşünölmektedir. Çocuk sevgisi doğuştan gelmesinin yanında sonradan da öğrenilebilen bir olgudur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçerken çocuk

sevgisinin becerilerine etki edeceğini düşünerek çocuk sevgisi konusunda eksik gördükleri yönlerini tamamlamaları gerekmektedir.

- 1) Öğretmen adayları üniversitelerde yapılan çocuk konulu konferans, seminer, sempozyumlara katılabilirler.
- 2) Öğretmen adayları alana daha çok çıkarak çocuklarla daha çok bir arada olmalıdırlar bunun için de okul deneyimi ve staj dersleri fazlaştırılabilir, böylece öğretmen adayları hem çocuklarla uygulama yaparak daha çok iletişime geçip aralarındaki bağı kuvvetlendirecektir.
- 3) Öğretmen adayları okul deneyimi derslerinde okul öncesi öğretmenlerini gözlemleyerek çocuklara nasıl yaklaşmaları gerektiğini de kavramış olacaklardır.
- 4) Çocuk tiyatrolarına gitmek, çocuk kitapları okumak gibi etkinlikler öğretmen adaylarının çocukların doğasını anlamaya çalışmalarına yardım ederek, çocuklara karşı sempati duygusunu geliştirebileceği düşünüldüğünden öğretmen adaylarının çocuk ile ilgili etkinliklerde yer almaları önerilmektedir

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bu farklılığın 41 ve üzeri yaş grubu, mesleği seçme nedeni değişkenine göre farklılığın ise çocuk sevme grubu lehine olduğu görülmüştür.

- 1) Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirici drama kursları ile eğitilmeleri önerilebilir. Drama kursu önerilmektedir çünkü dramada yaparak yaşayarak öğrenme söz konusudur. Bir olay canlandırılarak kişi oradaki mesajı daha kolay alabilir. Oluşabilecek sonuçları daha net görebilir.
- 2) Ayrıca iletişim becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimlere katılabilirler, hizmet içi eğitimlerde iletişim becerileri ile verilen bilgiler öğretmenlerin gelişimlerine yardımcı olabilir, çocuk bulunan ortamlarda daha çok bulunarak, kişisel gelişim kitapları okumaları onların tecrübe kazanarak iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

İletişim alt boyutlarının demografik değişkenlere göre incelendiğinde konuşma alt boyutundaki farklılıkların mesleki kıdemin 21 ve üzeri, sınıf mevcudunun 21 ve üzeri çocuk sayısı grubu, mesleği seçme nedeninin ise çocuk sevme nedeni grubu lehine olduğu görülmüştür.

- 3) Öğretmenlerin konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için çokça kitap okumaları, çocuklarla ilgili gelişimsel bilgilere sahip olmaları, etkili konuşma becerilerini geliştirmeleri önerilmektedir.
- 4) Düşük çocuk sevme düzeyinde olan okul öncesi öğretmenleri çocuk sevgisiyle ilgili kitaplar, makaleler okuyabilir çocuklarla daha çok vakit geçirebilir, onlarla sohbet edebilir, hizmet içi eğitimlere katılabilir.
- 5) İletişim beceri düzeyleri düşük çıkan öğretmenler kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimlere katılabilirler, kişisel gelişim kitapları okuyabilirler. Çocukla doğru yapılan bir iletişim çocukla öğretmen arasında bir bağ kuracaktır. İlişkileri iletişim yoluyla başlayacaktır. Öğretmen bir çocuğu tanımadan sevemez, çocuğu tanımak için de onunla iletişime girmek gerekir. Bu yüzden öğretmenlerin iletişim becerilerinin kuvvetli olması gerekir.
- 6) Sözsüz iletişim becerilerinin araştırma sonuçlarında çocuk sevme becerileriyle arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Karşıdaki çocuğa veya kişiye beden diliyle sevginin daha çok gösterilebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin beden dilini kullanmaya özen göstermeleri, sözel olmayan davranışlarının sözel davranışlarını desteklemesi için sözsüz iletişim becerilerini geliştirmeleri gerektiği önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, sahip olunan çocuk sayısı, medeni durum, çalıştığı çocuk grubunun yaşı, sınıf mevcudu ve mesleği seçme nedeni gibi değişkenler yönünden incelenmiş ve mesleği seçme nedeni değişkeninin çocuk sevme düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür.

- 1) Yapılacak diğer araştırmalarda farklı değişkenler kullanılarak ya da farklı bir kültür üzerinde yine okul öncesi öğretmenlerinde çocuk sevme düzeyleri araştırılabilir.
- 2) Öğretmenlerde çocuk sevme düzeylerini etkileyen faktörler üzerine araştırmalar yapılabilir.
- 3) Çocuk sevme düzeylerinin iletişim becerileri ile ilişkisi okul öncesi öğretmen adayları veya farklı öğretmen adayları üzerinde de incelenebilir.
- 4) Farklı branştaki öğretmenlerle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri arasındaki farklılıklar analiz edilebilir.

5) Çocuk sevme ve iletişim becerileri farklı öğretmen yeterlilikleri açısından incelenebilir.

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iletişim becerileri ile çocuk sevme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan iletişim becerilerinin geliştirilmesinin çocuk sevme üzerinde etkili olacağı ifade edilebilir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki nitelikleri ve yeterliliklerinin farkında olarak eksik yönlerini telafi etmeleri eğitim öğretimin başarılı olması açısından da önem arz etmektedir. Aynı zamanda çocuklarla geçirecekleri kaliteli zamana da etki edecek ve öğretmen çocuk ilişkisini belirleyecektir.

Kurumlara Yönelik Öneriler

- 1) Konuşma beceri puanları sınıf mevcudu arttıkça artmıştır bu yüzden sınıf mevcudu öğretmenlerin ve çocukların beceri ve kullanım alanlarını daha fazla kullanabilecekleri sayılara getirilmesi gerektiği önerilmektedir.
- 2) Kurumları öğretmenlerini seminerlere yönlendirebilir.

Milli Eğitime Yönelik Öneriler

- 1) Öğretmenlerin eksik yönlerini tamamlamalarını sağlayan iletişim beceri programları hazırlanmalıdır.
- 2) İletişim becerileri ve çocuk sevme konulu uzaktan eğitim programları arttırılmalıdır.
- 3) Öğretmenlerin katılabileceği çocuk sevme ve iletişim becerileri konulu hizmet içi eğitim seminerleri sık sık yapılmalıdır. Öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgün Kostak, M. (2013). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin çocuk sevmeye durumları, çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dersinin çocuk sevmeye durumlarına etkisi ve etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 2(2), 50-56.
- Aksoy, A. (1994). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2011, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk sevmeye durumları ile anne-babaları tarafından kabul-redlerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 5-7 Mayıs 2011, Sivas.
- Akvardar, Y., Demiral, Y., Günay, T., Gencer, Ö., Kıran, S., Ünal, B. & Musal, B. (2005). *Temel iletişim becerileri eğitimi*. Ankara: Dokuz Eylül Yayınları.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1).
- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altay, N. & Törüner, E. K. (2014). Öğrenci hemşirelerin klinik stres yaşama ve çocuk sevmeye durumlarının belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(3), 166-170.
- Altıntaş, E. & Çamur, D. (2005). *Sözsüz iletişim ve beden dili*. Ankara: Aktüel Yayınları.
- Arabacı, N. (2012). Okul öncesi dönemde anne-baba-çocuk-öğretmen iletişimi. G. Karadeniz & E. Aktan Kerem (Ed.), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış fikirler, paylaşımlar, dünyadan yansımalar* içinde (ss. 34-59). Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A. & Can-Yaşar, M. (2001). *Okul öncesi eğitim 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

- Arıcan, K. (2005). *İlköğretim okullarında sınıf içi iletişimde rol oynayan öğretmen davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Arslan, E., Pınarcık, Ö., Ergin, B., Kaynak, K. B. (2013, Kasım). *Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. 2nd World Conference on Educational and Instructional Studies (WCEIS) konferansında sunulmuş bildiri, 7-9 November 2013, Antalya.
- Arslan, E., Pınarcık, Ö., Ergin, B., Kaynak, K. B. (2015). Okul öncesi öğretmeni adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 86-96.
- Arslandaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Badea, L. & Pana, N. A. (2010). The role of empathy in developing the leader's emotional intelligence. *Theoretical and Applied Economics*, 17 (543), 69-78.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul; Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Baldanza, M. T. (2013). *Teacher-child interactions and children's peer engagement in pre-kindergarten*. Unpublished Doctoral Thesis, University of California, Los Angeles.
- Baltaş, Z. & Baltaş, A. (1997). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Barnett, M. A. & Sinisi, C. S. (1990). The initial validation of a liking of children scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 161-167.
- Bayraklı, B. (2007). *Kadın, sevgi ve temel haklar*. İstanbul: Bayraklı Yayınları.
- Beyazkürk, D. & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547-554.

- Bin Dahari, Z. & Sabri bin Ya, M. (2011). Factors that influence parents' choice of pre-school education in Malaysia: an exploratory study. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 115-128.
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde Yeni Yönelimler Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildirileri Kitabı, (s. 44-47).
- Bozkurt Bulut, N. (2003, Ekim). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-454.
- Brown, N., Morehead, P. & Smith, J. B. (2008). But I love children: changing elementary teacher candidates' conceptions of the qualities of effective teachers. *Teacher Education Quarterly Winter*, 14, 169-183.
- Bulut, M. S. (2008). Okul öncesi eğitim ortamında etkili iletişim. Y. Aktaş-Arnas & F. Sadık (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde. (ss. 192-214). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bulut, H. & Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 105-115.
- Büyüköztürk, Ş., (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canary, D. J. & Brian H. S. (1987). Appropriateness and effectiveness; Perceptions of conflict strategies. *Human Communication Research*, 14(1), 83-118.
- Cathcart, R. L. & Olsen J. W. B. (1976). Teachers and students preferences for correction of classroom conversation errors. In J. F. Fanselow & R. H. Crymes (Eds.), *On Tesol '76* (pp. 41-45). Washington, D.C.: Tesol.

- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behaviour and Personality*, 34(4), 367-379.
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Perspectives and practices*. New York: Falmer Press.
- Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cooper, B. (2002). *Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships*. Unpublished Doctoral Dissertation, Leeds Metropolitan University, Leeds.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, A., Elibol, F. & Erdem, Y. (2014). Analysis of some factors related to pre-school term teachers affecting the status of liking children. *International Journal Social Science& Education*, 4(2), 354.
- Çalışkan, N. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çalışkan, N. & Yeşil R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisine etkisi. *Türk PDR Dergisi*, 12, 16-27.
- Çavuşoğlu, H. (2013). *Çocuk sağlığı hemşireliği*. Ankara: Sistem Ofset Basımevi.
- Çay, Y (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çelik, E. & Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23-38.

- Çelik, K., Sarıtaş, E. & Çatalbaş, G. (2013). The effect of student teachers' liking of children and empathic tendency on the attitudes of teaching profession. *International Journal Social Science & Education*, 3(2), 499-510.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 207-237.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 29-37.
- Çetindağ, Z. (2011). Okul öncesi eğitimde iletişim. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde*. (ss. 203-220). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetinkanat, C. (1996). İnsan ilişkilerinde etkili iletişim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 21 (223), 18-20.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 567-576.
- Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-13.
- Çiftçi, S. & Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz yeterlilik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu: 20 -22 Mayıs 2010- Elazığ: Bildiriler (s. 509-512). Elazığ.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) (1989). 29.10.2016 tarihinde <http://www.unicef.org/crc/> sayfasından erişilmiştir.
- Decker, C. A. & Decker, J. R. (2005). *Planning and administering early childhood programs (8. ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiray U. (2008). İletişim Modelleri. U. Demiray (Ed.). *Etkili iletişim içinde* (ss. 45-73) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Demirci, E. E. (2002). *İletişim becerileri eğitiminin merkez eğitim merkezine devam eden genç işçilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. & Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, M. E. (2006). Sınıfta iletişim. R. Arı & M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 129-150.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dereli İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-504.
- Deryakulu, D. (1991). Eğitim teknolojisi, iletişim, öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, 527-531.
- Devito, J. (1992). *The interpersonal communication*. New york: Harper ve row, Publisher, inc.
- Dilekmen, M., Başcı, Z. & Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L. & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special Education*, 21, 171-181.
- Dökmen, Ü. (1996). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışma ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durak Demirhan, T. (2011). Okul öncesi çocuk ve ilk öğretmeni. M. Uluğ, & G. Karadeniz (Ed.), *Okul öncesi çocuk içinde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Durak Demirhan, T. (2012). Avucumdaki inciler. G. Karadeniz & E. Aktan Kerem (Ed.), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış fikirler, paylaşımlar, dünyadan yansımalar içinde* (ss. 7-33). Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.

- Durmuşoğlu, M. N., Yanık, C. & Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Durmuşoğlu, S. N. & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- Durualp, E. & Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin is doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97.
- Durualp, E. & Ünal, N. (2013, Haziran). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi*. 5. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-74.
- Duyan, V. & Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33, 40-48.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*. NY: Macmillan.
- Egan, G. (1994). *Psikolojik danışmaya giriş* (F. Akkoyun, Çev.). Ankara: Form Ofset.
- Ekşi, A. (1999). *Ben hasta değilim. Çocuk Sağlığı ve hastalıklarına biyopsikososyal yaklaşım*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erbay, F., Ömeroğlu, E. & Çağdaş, A. (2012). Öğretmen-çocuk iletişimi ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 3165-3172.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 435-444.

- Erdem, A. R. & Okul, Ö. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Erdem, Y. & Duyan, V. (2011). A determination of the factors that affect the level of pediatric nurses' liking of children. *Turk J Med Sci*, 41(2), 295-305.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Erigüç, G. & Köse Durukan, S. (2013). Evaluation of emotional intelligence and communication skills of health care manager candidates: a structural equation modeling. *International Journal of Business and Social Science*, 4(13), 115-123.
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 731-745.
- Ersanlı, K. & Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 14-25). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş* (S. İrvan, Çev.). Ankara: ARK Yayınları.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Colorado: Westview Pres.
- Fromm, E. (1982). *Sağlıklı toplum* (Y. Salman & Z. Tanrısever, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları.
- Fromm, E. (2011). *Sevme sanatı* (K. Saatçi, Çev.). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). Examination of variables affecting primary school teachers' state of liking of children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. New York, NY: Bergin & Garvey.

- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayım Pazarlama Sanayi Ticaret Anonim Sirketi.
- Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Çağdaş Eğitim*, 299, 36-48.
- Gözütok, D. F. (1991). Öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarına göre mesleki davranışlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 405-409.
- Griffin, E. (2000). *Communication theory*. San Diego State University: First Education
- Güçlü, N. (1998). Sınıfta etkili öğrenci-öğretmen iletişiminin kurulması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 61-64.
- Güçlü, N. (2001). İletişim. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Nobel.
- Güdül, F. (2007). *Oluşturmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenci ve yönetici özelliklerine bakış*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gültekin, M. (1992). Öğretmen adayları için uygulama modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 821-832.
- Güney, S. (2007) Yönetim ve organizasyonun bazı temel kavramları. S. Güney (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde (ss. 25-58). Nobel Yayın Dağıtım, Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 2. Baskı, Ankara.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Helvacı, M. A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. N. Sayılan (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hockenberry, M. J. & Wilson, D. (2011). *Wong's nursing care of infants and children (Ninth edition)*. America: Elsevier Mosby Company.

- İçi, A. & Öksüz, Y. (2014). The relationship between authoritarian personality and liking of children levels of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3203-3207.
- İkiz, F. E. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların empati düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 346-356.
- Jackman, L. H. (2005). *Early education curriculum: A child's connection to the world* (3rd ed.). NY: Thomson Delmar Learning.
- Kabaklı Çimen, L. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevmeye eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 811-830.
- Kabaklı Çimen, L. (2016). The relationship between preschool teachers' tendency of liking children and the levels of professional burnout. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 220-239.
- Kapıkıran, N. A. & Kapıkıran, Ş. (2000). İletişim becerisi eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 69-77.
- Karasar, N. (1984). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık Limited Şti.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasapoğlu, K. & Akyol, T. (2012). Linking of children as a predictor of attitudes toward children's rights. *The New Educational Review*, 28(2), 49-58.
- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme. Eğitimde Yansımalar. VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas (s.81-89).
- Kaya, A. (2010) İletişime giriş temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde (ss. 2-32). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kesicioğlu, O. S. & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.
- Keskin, Y. (2013). Mesleki yeterliklerin kazanılma sürecinde öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 319-339

- Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırmızı, H. (2004). Genel ve teknik iletişim. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Kısaç, İ. (2002). Öğretmen öğrenci iletişimi E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 103-118). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- King, L. (1998). *Kiminle, ne zaman, nerede, nasıl konuşmalı* (6. Baskı) (Y. Özdemir, Çev.). Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Koçel, T. (1984). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul Üniversitesi Yayını No: 3177.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Köksal Akyol, A. & Koçer Çiftçi, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 13-23.
- Kumcağız, H., Yılmaz, M., Çelik, S. B. & Avcı İ. A. (2011). Hemşirelerin iletişim becerileri: Samsun ili örneği. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(1), 49-56.
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş. Ö., Güçlü, N., Çalık, T., Korkmaz, A. & Öksüzöğlü, A. F. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lasley, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Liman Kaban, A. (2014). *Kişilerarası iletişimde duygusal bulaşmanın rolü: öğretmen öğrenci iletişimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers achievement goal orientation during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438-452.

- Marso, R. N. & Pigge, F. L. (1994). *Personal and family characteristics associated with reasons given by teacher candidates for becoming teachers in the 1990's: Implications for the recruitment of teachers*. Annual conference of the Midwestern Educational Research Association konferansında sunulmuş bildiri. Chicago, October, 12-15.
- McKay, M., Davis, M. & Fanning, P. (2010). *İletişim becerileri* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- McWhirter, J. & Acar, N. V. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim: Öğretme, destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008a). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Myers, S. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to head start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
- Nacar, F. S. & Tümkaya, S. (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems. *Elementary Education Online*, 10(2), 493-511.
- Ocak, G. & Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 1-19.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 187-193.
- Onur, B. (2005). Çocukluğun dünü ve bugünü. *Kebikeç-İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi*, 19, 99-112.
- Önder, A. (2003). *Ailede iletişim 'konuşarak ve dinleyerek anlaşalım'*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Öz, İ. (1997). *Çocukta uyum ve davranış bozuklukları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özbey, S., Türkoğlu, D. & Buldur, A. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 323-344.
- Özcan, C., Oflaz, F. & Türkbay, T. (2003). Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu ve binişik karışık olma-karşı gelme bozukluğu olan çocukların anne babalarının empati düzeylerinin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10, 3.
- Özdemir, A. D. (2012). *Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, A. K. (2000). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. PDREM Yayınları.
- Özkan, H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Özkara, Y. (2013). The profile of pre-service teachers' tendencies towards liking of children. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(3), 228-232.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleşmesinde duyuşsal alanın önemi-sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 13-23.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.

- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of Psychology*. DOI: 10.1002/0471264385.wei0710
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2001). Teachers narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspectives. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2001). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Reca, Ö. F. (2010). *Başarılı ve güzel beden dili ve konuşma sanatı*. Ankara: Tutku Yayınevi.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, Ö. G. D. N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-185.
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selimbacaoğlu, A. (2004 Temmuz). *İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Solt, M. D. (2003). *Characteristics of play therapy students in training*. Unpublished Doctoral Thesis, University of North Texas.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: PEGEM.

- Şahin, D. & Anlıak, Ş. (2008). Okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 215-230.
- Şahin, F. Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 12-19.
- Şahin, S. & Polat, O. (2012). Türkiye’de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Şen, H. Ş. & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Tepeli, K. & Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Tezel Şahin, F., Kandır, A., Can Yaşar, M. & Yazıcı, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *İib International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(5), 95-108.
- Tok, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tomlinson, P. (1995). Can competence profiling work for effective teacher preparation? Part I: General issue. *Oxford Review of Education*, 21(2), 179-194.
- Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.

- Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2003). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 324-341.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2004). Bir değer olarak çocukluk. *Üniversite ve Toplum*, 4(4), 1-4.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2, 279-286.
- Yazıcı, Z. (2013). The examination of pre-school teachers' towards liking of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 172-176.
- Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde araştırma metotları*. Ankara: Akyıldız Matbaası.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yılmaz, M., Üstün, A. & Odacı, H. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Yoleri, S. (2014, Nisan). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyine etki eden değişkenlerin incelenmesi*. Ejer Congress’inde sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk* (6. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, A. H. (2005). İkna ve konuşma. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1629, 57–59.
- Yüksel, H. (2011). Konuşma ve dinleme. U. Demiray (Ed.). *Etkili iletişim içinde*. (ss. 133-188). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yüksel Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers’ expectations about the first year of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 31-40.

ÖZGEÇMİŞ

FOTOĞRAF

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	CEYLAN, EMİNE AYÇA
Uyruğu	Türkiye (TC)
Doğum tarihi ve yeri	29 Nisan 1988, Aksaray
Medeni hali	Bekar
Telefon	05069895412
Faks	-
E-posta	aycaaceylan@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Hazım Kulak Anadolu Lisesi	2006
Üniversite	Gazi Mesleki Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği	2011

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2015- Devam Ediyor	Yuva Karapınarlar İlkokulu/Aksaray	Okul Öncesi Öğretmeni
2012-2015	Göksügüzel İlkokulu/Aksaray	

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler;

Bu anket formu sizlerin demografik özelliklerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların samimi olması, anketin güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Bu nedenle sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür ederim.

Emine Ayça CEYLAN
Okul Öncesi Öğretmeni

Yaşınız

21-30() 31-40() 41-50() 51 ve üzeri()

Medeni durumunuz

Evli() Bekâr() Diğer()

Sahip olduğunuz çocuk sayısı

1() 2 () 3 ve üzeri () Çocuğum yok()

Mesleki kıdeminiz

1 yıl ve daha az () 2-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl ()
21 yıl ve üzeri ()

Sınıfınızdaki öğrenci sayınız

10-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üzeri ()

2014-2015 eğitim-öğretim döneminde kaç yaş grubuyla çalışıyorsunuz

36-48 aylık (3-4 yaş) () 48-60 aylık (4-5 yaş) () 60 aylık ve üzeri (5 ve üzeri) ()

Mesleği seçme nedeniniz? (En çok hangi madde yakınsa bir tanesini işaretleyiniz.)

Çocukları seviyorum..... ()

Sınav sisteminden dolayı başka şansım yoktu..... ()

İş garantisi yüzünden seçtim..... ()

EK 2. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği

Değerli Öğretmenler,

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin sınıf içinde öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim düzeyine etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Bu ölçekte çocuk sevme düzeyleriniz belirlenecektir. Vereceğiniz cevaplar araştırmam için önemli bir yer teşkil etmektedir. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan ve her soru için durumunuza en uygun seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cevaplarınız yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Araştırmama katılımcı olarak katıldığınız ve soruları samimi bir şekilde cevaplayacağınız için şimdiden teşekkürler.

Hiç		Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum				Tamamen katılıyorum		
1		2-3-4-5-6				7		
Maddeler		1	2	3	4	5	6	7
1	Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.							
2	Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.							
3	Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.							
4	Çocukları kucaklamaktan mutluluk duyarım.							
5	Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.							
6	Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam.							
7	Çocukları parkta oynarken izlemekten keyif alırım.							
8	Çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini farketmem.							
9	Çocukların birbirleriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.							
10	Çocuklar rahatsızlık vericidir.							
11	Bir çocuğun gülümsemesi için çaba harcamaktan keyif alırım.							
12	Onları bir kere tanıdınız mı bütün çocukları sevimli bulursunuz.							
13	Çocukların bağışması ve etrafta koşuşturması beni rahatsız eder.							
14	Çocukları severim.							

EK 3. Öğretmen-Çocuk İletişimi Ölçeği

Öğretmen-Çocuk İletişimi Ölçeği

Değerli Öğretmenler,

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin sınıf içinde öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim düzeyine etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Bu ölçekte çocuk-öğretmen iletişim düzeyleriniz belirlenecektir. Vereceğiniz cevaplar araştırmam için önemli bir yer teşkil etmektedir. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan ve her soru için durumunuza en uygun seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cevaplarınız yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Araştırmama katılımcı olarak katıldığınız ve soruları samimi bir şekilde cevaplayacağınız için şimdiden teşekkürler.

Ölçeğin Maddeleri	Her Zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1-Öğrencimle yalnız konuşmak istediğimde sessiz, sakın bir ortam tercih ederim.					
2-Öğrencimle istenmedik davranışları karşısında onu küçük düşürüp, öz güvenini zedeleyecek ve kişiliğini hedef alan ifadeler kullanmadan konuşurum.					
3-Öğrencimle konuşurken anlayabileceği şekilde açık, anlaşılır ve basit cümleler kullanırım.					
4-Öğrencim duygularını ifade etmekte zorlandığında, konuşmasını cesaretlendirmek için ona “Anlıyorum, ilginç, doğru mu?” gibi kapı aralayıcıları ya da “Bu konuda konuşmak ister misin? Senin görüşlerin ilgimi çekiyor, anlatacaklarını dinlemek istiyorum.” gibi ifadeleri kullanırım.					
5-Başka kişi, durum ya da olaylara olan kızgınlık, sinirlilik, öfke gibi duygularımı öğrencime yansıtmadan konuşurum.					
6-Öğrencimi dinlerken onun o andaki duygularını anlamaya çalışır ve bunu ona ifade ederim.					
7-Öğrencimle konuşurken beden duruşumla onu dinlemeye hazır olduğumu belli ederim.					
8-Öğrencimin sadece anlattıklarına değil; el, kol, vücut hareketlerine de dikkat ederek dinlerim.					
9-Öğrencimi yargılayıp eleştirme, alay etme, utandırma, öğüt verme, suçlama gibi iletişim engellerini kullanmadan dinlerim.					
10-Öğrencime dinlenmediği duygusunu yaşatmamak için gülümseme, başımı aşağı yukarı sallama, “hı hı”, “dinliyorum” gibi ifadeler kullanırım.					
11-Öğrencimi dinlerken iyi bir dinleyici olma konusunda ona model olurum.					
12-Öğrencimi gözlerinin içine bakarak dinlerim.					
13-Öğrencimi onunla aynı seviyede ve en az mesafede durarak dinlerim.					

Ölçeğin Maddeleri	Her Zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
14-Öğrencimle konuşurken onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anladığımı belirten ifadeler kullanırım.					
15-Öğrencime kıskançlık, öfke, kızgınlık gibi duyguların doğal olduğunu, bu duyguları herkesin yaşayabileceğini ve geçici olduğunu açıklarım.					
16-Öğrencimi; kendimi onun yerine koyarak ve olaylara onun bakış açısı ile bakarak dinlerim.					
17-Öğrencimle konuşurken emir cümleleri içeren ifadeler kullanırım.					
18-Öğrencimin sorunu olduğu zaman ona üzülmemesi için “Boş ver, üzülme, zamanla düzelir” gibi ifadeler kullanırım.					
19-Öğrencim olumsuz davranışlar gösterdiğinde, onunla konuşmayarak, ona küserek ona kızdığımı gösteririm.					
20-Öğrencimle konuşurken onu diğer çocuklarla kıyaslama ifadeleri kullanırım.					
21-Sinirli ve kızgın olduğum zaman öğrencime bunu jest, mimik ve ses tonumla belli ederim.					
22-Öğrencimin ihtiyaç duyduğu zaman bana sarılmasına izin veririm.					
23-Öğrencime sevgimi belli etmek için sarılırım.					
24-Öğrencimle gülümseyerek konuşurum.					

EK 4. Anket İzin Yazısı



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372/44/3291343
Konu: Anket İzni

26/03/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi.

b) Aksaray Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 18.03.2015 tarihli ve
45333631/503-1598 sayılı yazısı

İlgide kayıtlı yazıda belirtilen; Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim
Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı 132215406 nolu yüksek lisans öğrencisi ve
Müdürlüğümüze bağlı Göksuğözel İlkokulu okul öncesi öğretmenini Emine Ayça CEYLAN, "Okul
Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi" ne yönelik araştırması ile ilgili anket çalışmasını ilimizdeki tüm okul öncesi
öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

İlgi (a) genelgede "Araştırma önerisi ve veri toplama araçları Anayasa, Millî Eğitim Temel
Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; millî ve manevi değerlere aykırı,
kişilik haklarını ihlal eden; cinsiyet, din, dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel
Beyanname ve uluslar arası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren,
kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almayacaktır. Veri toplama
araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklâmını veya tanıtımını yapan ifade ve öğeler
bulunmayacaktır." denilmektedir.

Bu nedenle; ilgi (b) yazıda anket çalışması yapmak istediği belirtilen, Emine Ayça CEYLAN'ın
"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeyleri İle İletişim Becerileri Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi" ne yönelik araştırması ile ilgili anket çalışmasını ilimizdeki tüm okul öncesi
öğretmenlerine uygulama isteği ilgi (a) Genelge esasları dahilinde, eğitim-öğretim faaliyetlerini
aksatmamak ve sorumluluk okul müdürlerinde olmak koşuluyla Müdürlüğümüzce uygun
görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/03/2015
Kubilay ANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul. No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: <http://aksaray.meb.gov.tr>
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40/130
Faks: 0 382 213 68 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1471-ed5f-3a1e-8810-d2f9 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Anket İzin Onay Yazısı



T.C.
AKSARAY-VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372/44/3316453
Konu::Anket Çalışması

26/03/2015

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: (a) 18.03.2015 tarihli ve 45333631-503-1598 sayılı yazınız.
(b) Valilik Makamının 26.03.2015 tarihli ve 85705372 /44/3291243sayılı onayı

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı 132215406 nolu yüksek lisans öğrencisi Emine Ayça CEYLAN'ın İlimizdeki tüm okul öncesi öğretmenleri üzerinde anket uygulama izin isteğine ilişkin Vakıflık makamının ilgi (b) Onayı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

E K İ : İlgi (b) Onay (1 Adet)

Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Tarih : 31.03.2015..
Sayı : 982

Emine Ayça Ceylan
31/03/15
Yasar Canbulut
Yasar CANBULUT
V.H.K.İ.
Belgenin Aslı Elektronik İmzalıdır.

yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Adres: <http://aksaray.meb.gov.tr>
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40/130
Faks: 0 382 213 68 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5546-8131-3e4e-b450-34ed kodu ile teyit edilebilir.