

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLANMASI ANABİLİM
DALI**

**EĞİTİM YÖNETİCİSİ ROLÜNDEKİ ÖĞRETİM
ELEMANLARININ İLETİŞİM DAVRANIŞLARINA
YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze PELER ŞAHOĞLU

**Lefkoşa
Haziran, 2017**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, EKONOMİSİ VE PLANLANMASI ANABİLİM
DALI**

**EĞİTİM YÖNETİCİSİ ROLÜNDEKİ ÖĞRETİM
ELEMANLARININ İLETİŞİM DAVRANIŞLARINA
YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze PELER ŞAHOĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

**Lefkoşa
Haziran, 2017**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Gamze Peler ŞAHOĞLU' nun “**Eğitim Yöneticisi Rolündeki Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**” başlıklı tez Haziran 2017 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ

Üye : Doç. Dr. Gökmen DAĞLI

Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2017

Doç. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL
Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Gamze PELER ŞAHOĞLU

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı, Yüksek Lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, eğitim yöneticisi rolündeki öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi kapsamında öğrencilerinin görüşlerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra ikinci bölümde kuramsal çerçeve verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın gerçekleşmesinde kullanılan yöntem belirtilmiş, dördüncü bölümde ise bulgular ve yorumları içermektedir. Bulgular bağlamında oluşan sonuçlar ve geliştirilen öneriler ise beşinci bölümde sunulmuştur.

Çalışmalarım sırasında, beni gayretlendiren, tecrübesini ve desteğini bana her zaman aktaran, hoş sohbetleriyle güler yüzünü hiç esirgemeyen çok değerli can dostum Yrd. Doç Dr. Emete GERÇEL'e teşekkür etmenin yeterli olmadığı kanısındayım.

Bilimsel yayın çalışmalarımda beni her zaman destekleyen çok değerli hocam Prof. Dr. Aytekin İŞMAN'a, akademik başarımda her zaman bana desteğini esirgemeyen ve beni hiç yalnız bırakmayan çok değerli hocam Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bunun yanında, araştırma süresince hep yanımda olup beni destekleyen tüm akademisyen arkadaşlarıma ve yüksek lisans eğitimim sürecinde bu günlere gelmemi sağlayan tüm yönetici ve öğretmenlere de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR'a, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Müdür yardımcısı Doç. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ'ye ve Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü Doç. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL'a gönül dolusu teşekkürler.

Zor günlerimde hep yanımda olup, onlarla ilgilenemediğim zamanlar için beni hep hoş gören ve başarımda çok büyük rolleri olan en büyük destekçilerim sevgili eşim Harper, biricik kızım Yazal'a ve benimle aynı bedende streslerime ortak olan küçük adama sevgilerimi sunuyorum. Her zaman maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen aileme de teşekkürü borç bilirim.

Saygılarımla,
Gamze PELER ŞAHOĞLU

ÖZET

EĞİTİM YÖNETİCİSİ ROLÜNDEKİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İLETİŞİM DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ŞAHOĞLU PELER, Gamze

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı

Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Behçet ÖZNACAR

Haziran 2017, 143 Sayfa

Yapılan bu araştırma Yakın Doğu Üniversitesi'nde Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, özel eğitim, sosyal bilgiler öğretmenliği, böte, beden öğretmenliği, resim öğretmenliği, müzik öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği anabilim dallarındaki öğrencilerin eğitim yöneticisi rolündeki öğretim elemanlarının iletişim davranışlarını belirlemek için bu araştırma, Bağımlı ve Bağımsız değişkenler olmak üzere 2 kategoriden oluşmaktadır. Araştırmanın 1. Kategorisinde; öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki iletişim davranışları tespit edilmiş, sonra da bu davranışların çeşitli Bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiş, ve ölçekte yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine bakılıp incelenmiştir.

Bu sonuçlardan alınan verilere göre sınıf yönetiminde öğretim elemanlarının iletişim davranışlarının tutumu ve derse verdikleri önem elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen en önemli sonuç, sınıf yönetimindeki iletişim tarzına ilişkin öğrencilerin tutumlarının ne yönde olduğunu belirleyen bu araştırmada 5 farklı Bağımlı değişken elde edilmiştir. *1. Hitap Şekli, 2.Ders Anlatımı, 3.Dilbilgisi Kullanımı, 4. Çevreye Saygı, 5. İletişim Niteliği'ndeki alt boyutlardır.* Faktör analizi sonucunda elde edilen 5 Bağımlı değişken, ölçekte yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu sonuçların elde edilmesinde kullanılan yöntem nicel araştırma yöntemidir. Bu bağlamda veriler anket yolu ile toplanmış ve verilerin istatistiksel çözümlemesinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23.0 for Windows Evaluation versiyonu kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Elemanı, Öğrenci, Davranış, Eğitim Yöneticisi, İletişim

ABSTRACT

EVALUATION OF STUDENT OPINIONS FOR COMMUNICATION BEHAVIOURS OF INSTRUCTORS IN THE ROLE OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS

ŞAHOĞLU PELER, Gamze

**The Department of Educational Administration, Supervision, Economy and
Planning**

Master Thesis

Advisor: Asist. Prof. Behçet ÖZNACAR

June 2017, 143 pages

This research has been carried out on the basis of the class of the students in Turkish language teaching, classroom teaching, psychological counseling and guidance, special education, social sciences teaching, computer teaching, physical education, art teaching, music teaching, geography teaching, pre-school teaching and English language teaching was conducted with the aim of examining the views of the communication behaviours of the instructors in the role of education manager. This research consists of two categories as Dependent and Independent variables. In Category 1 of the research; The communication behaviors of the teaching staff in the classroom management were determined and then it was determined whether these behaviors differed according to the various independent variables and the demographic characteristics of the students in the scale were examined and examined.

According to the results obtained from these results, the attitude of the communication behaviors of the instructors in the classroom management and the importance given to the lessons are obtained. The most important result of the research was that 5 different Dependent variables were obtained in this study which determined the attitudes of the students regarding the communication style in classroom management. These Sub-dimensions are 1. *Greetings*, 2. *Lecture*, 3. *Use of Knowledge*, 4. *Respect to the Environment*, 5. *Communication Quality*. It has been examined whether the 5 dependent variables obtained as a result of factor analysis differ according to the demographic characteristics of students in the scale. The quantitative research method has been used used to obtain there results. In this regard, the data were collected through questionnaires and used SPSS 23.0 for Windows Evaluation version was used for the statistical analysis of the data.

Keywords: Instructor, Student, Behaviour, Educational administrators, Communication.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK BEYANI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLoların LİSTESİ	x
KISALTMA VE SİMGELERİ	xi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.3 Alt Problemler	6
1.4 Araştırmanın Amacı	6
1.5 Araştırmanın Önemi.....	6
1.6 Varsayımlar.....	7
1.7 Sınırlılıklar.....	7
1.8 Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yönetim.....	9
2.1.1. Yönetim Yaklaşımları (Kuramları)	9
2.1.1.1. Klasik Yaklaşımlar.....	9
2.1.1.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı	10
2.1.1.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı	10
2.1.1.1.2.i. Karar verme	11
2.1.1.1.2.ii. Planlama	11
2.1.1.1.2.iii. Örgütlenme (organize etme)	11

2.1.1.1.2..iv. Eş güdümlleme	11
2.1.1.1.2.v. İletişim.....	12
2.1.1.1.2.vi. Denetleme.....	12
2.1.1.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı.....	12
2.1.1.2. Davranışsal (Neo klasik) Yaklaşımlar	13
2.1.1.2.1. Yönetimde İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın Temel Kuramsal Görüşleri	13
2.1.1.2.1.i. Douglas McGregor'un X ve Y Kuramları.....	13
2.1.1.2.1.ii. McGregor'e göre X Kuramının başlıca normları	13
2.1.1.2.1.iii. McGregor'e göre Y Kuramının başlıca normları.....	14
2.1.1.2.1.iv. Z Kuramı'nın Temel İlkeleri	14
2.1.1.2.1.v. George V. Homans'ın İnsan Grubu Yaklaşımı	15
2.1.1.2.1.vi. ChrisArgyris'in Olgunlaşma Kuramı	15
2.1.1.2.1.vii. Rensis Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı	16
2.1.1.2.1.viii. Kurt Lewin'in Güç Alanı Analizi	16
2.1.1.3 Modern (Çağdaş) Yönetim Yaklaşımları.....	16
2.1.1.3.1. Sistem Yaklaşımı.....	17
2.1.1.3.2. Durumsallık Yaklaşımı.....	18
2.1.1.3.3.Toplam Kalite Yaklaşımı	18
2.1.1.3.4. Açık Sistem yaklaşımı.....	19
2.1.1.4. Öğrenme Kuramları	20
2.1.1.4.1.Davranışsal yaklaşım.....	20
2.1.1.4.2.Bilişsel öğrenme	21
2.1.1.4.3. Duyuşsal Yaklaşımın.....	21
2.2. Yönetici	21
2.2.1. Yönetici Kategorileri.....	22
2.2.1.1. Klasik Yönetici	22
2.2.1.2. Modern Yönetici	22
2.2.2. Okul Yönetimi.....	22
2.2.3. Eğitim Yönetimi	23
2.2.3.1.Eğitim Yönetiminde Çağdaş yaklaşımlar	25
2.2.3.1.1. Yerinden Yönetim	25
2.2.3.1.2. Amaç Odaklı Yönetim.....	25
2.2.3.1.3. Süreç Odaklı Yönetim	25

2.2.3.1.4.Hedeflerle Yönetim	25
2.2.3.1.5. Toplam Kalite Yönetimi.....	26
2.3. Sınıf Yönetimi	26
2.3.1. Sınıfı Doğru Yönetme İlkeleri	26
2.3.2. Sınıfta Yönetim Şekilleri	29
2.3.2.1. Tepkiye Dayalı Model	29
2.3.2.2. Önleme Dayalı Model	29
2.3.2.3. Gelişime Dayalı Model	30
2.3.2.4. Davranışsal Model	30
2.3.2.5. Bütünsel Model	31
2.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	31
2.5. Sınıf İdaresinin Kapsamları	35
2.6. İletişim	49
2.6.1. İletişimin Amacı	50
2.6.2. İletişimin Temel Öğeleri	50
2.6.3. İletişimin İşlevleri	53
2.6.4. İletişim Türleri	54
2.6.4.1. Sözlü İletişim	54
2.6.4.2. Sözsüz İletişim	54
2.6.4.3. Yazılı İletişim	54
2.7. Öğrenme Öğretme Süreci Açısından İletişim.....	55
2.8. İletişimin Engelleri.....	58

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni ve Yaklaşımı	65
3.2. Evren ve Örneklem	66
3.3. Veri Toplama Teknikleri	67
3.4. Verilerin Analizi	78
3.5. Araştırmada Etik.....	80

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1.Bulgular ve Yorumları.....	81
--------------------------------	----

BÖLÜM V

5 . TARTIŞMA

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	102
---	-----

5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	113
---	-----

BÖLÜM VI

6 .SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	115
--------------------	-----

6.2. Öneriler	119
---------------------	-----

KAYNAKÇA	121
----------------	-----

EKLER	132
-------------	-----

EK – 1.....	132
-------------	-----

EK – 2.....	136
-------------	-----

EK – 3 ÖZGEÇMİŞ.....	137
----------------------	-----

EK – 4 TURNITIN.....	143
----------------------	-----

TABLOLARIN LİSTESİ

Tablo 1:	Olgun Olan ve Olmayan Kişilerin Özellikleri.....	15
Tablo 2:	Bölgümlere (Tabakalara) Göre Örnekleme Sayısı.....	67
Tablo 3:	KMO and Bartlett's Test sonuçları.....	70
Tablo 4:	Açıklanan Varyans Matrisi.....	71
Tablo 5:	Faktör Yükleri	73
Tablo 6:	Standardize Edilmiş Sonuçlar İle DFA	76
Tablo 7:	Doğrulamacı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri	77
Tablo 8:	İletişim Davranışları Değerlendirme Ölçeği Güvenirliliği	77
Tablo 9:	Ölçeğe İlişkin Güvenirlilik Ve Geçerlilik Analizi.....	78
Tablo 10:	Dörtlü Derecelemeli Ölçeğin Puan Sınırları.....	79
Tablo 11:	Kişisel Bilgilere Ait Frekans Dağılımı	81
Tablo 12:	Cinsiyete Göre T Testi	83
Tablo 13:	Yaşanılan Yere Göre T Testi	85
Tablo 14:	Öğrenim Gördüğü Programdan Memnuniyete Göre T Testi	86
Tablo 15:	Eğitim Alma Durumuna Göre T Testi	88
Tablo 16:	Yaş Göre Testi	89
Tablo 17:	Uyruğa Göre ANOVA	91
Tablo 18:	Lise Türüne Göre ANOVA.....	92
Tablo 19:	Sınıfa Göre ANOVA	95
Tablo 20:	Öğrenim Görülen Bölüme Göre Anova	97
Tablo 21:	İletişim Becerisine Göre Anova	100

KISATLMALAR VE SİMGELERİ

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

t: t testinin test istatistiği değeri

F: Varyans Analizi test istatistiği değeri

r: Korelasyon katsayısı

n: Katılımcı sayısı

p: Test istatistiği değerinin anlamlılığı

$\bar{x}$: Örneklemin ortalaması

sd: Standart sapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayılırları ve sınırlılıkları belirtilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında geçen bazı kavramların tanımları da bu bölümde sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenler, sınıflarına uyguladıkları eğitimi başarılı bir biçimde yürüterek, öğrencilerin gördükleri eğitimden doğru bir şekilde öğrenmesi adına verimli bir sonuç elde edilmeye çalışılmaktadır. Tüm bu öğretmenler, sınıf idare becerilerinin yanı sıra, teoride çok etkili alt temeli olması gerekir. Sınıf, içerisinde eğitim ve öğretim, aynı zamanda bilgiye dayalı etkinliklerin gerçekleştirildiği bir yaşam alanıdır. Yıllık çalışma metodunun önemli bir kısmı olan ortalama 180 günlük eğitim ve öğretim süreci sınıf içerisinde geçmektedir.

Bu süre zarfında, öğretmenler ve öğrenciler eğitim sistemi tarafından belirlenen amaç ve programa uygun bir çerçevede, günlerinin belirli zaman dilimini sınıfta geçirmektedir. Sınıf içerisinde önceden belirlenen amaçlara uygun eğitimin verimli bir şekilde sınıf yönetiminde ve öğrencilerin eğitim düzeyini etkileyecek olan başarıya nitelikli öğretmenler ulaşabilir. Nitelikli öğrencilere aktarılmasından öğretmen sorumludur. Başka bir anlatımla, sınıfta öğrenme, çevrenin organizasyonu ve eğitiminin düzenlenmesinden ve yönlendirilmesinden öğretmen sorumludur. Bu yüzden tüm öğretim görevlilerinin, başarılı sınıf yönetimi ile ilgili tüm detayları bilmesi gerekmektedir. Böylelikle sınıf içerisinde eğitim ve öğretimde daha aktif, üretken ve yararlı olmaktadır.

Bir başka deyişle öğretmenlerin, sınıf yönetimini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi insan ilişkileri alanında bilgili ve duyarlı olmalarına bağlıdır. Yeni işine başlamış öğretmenlerin, öğrencileri ile aralarında belirli bir mesafe olmaması sınıf içerisinde ki otoritelerini ve sınıf yönetiminde ki başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Fakat öğretmenlerin yapması gereken ilk şey sınıf ortamında ihtiyaç duyulan fiziksel ve pozitif psikolojik ortamı sağlamaktır.

Bu ortamı sağlayabilmek için öncelikle öğrencileri sevmek gereklidir, fakat sevmek yeterli olmamaktadır. Sorunun ana nedeni insan ilişkilerinde ki modelin karmaşık ve çok boyutlu doğasından kaynaklanmaktadır. İhtiyaçlar ve beklentiler davranışlara yön vermektedir. Bu bakış açısına göre eğitim, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik kalıcı ve sürekli bir davranış değişikliği oluşturma süreci olarak kavramsallaştırılabilir. Bu anlamda sınıf yönetimi, öğrencilerin içinde bulunduğu toplumun değerleri ve kuramlarına uygun bir bireyselleştirmeyi ve sosyalleştirmeyi sağlar.

Günümüz toplumları, bireylerden bazı konularda çok fazla bilgiye sahip olmalarını beklemekte ve bunun ile beraber bireylere, bugüne kadar topladığı bilgileri gerek duyulduğunda eyleme dönüştüren ve bu bilgileri kullanırken karşılaştığı durumlar ile uyum sağlayabilen nitelikler kazandıracak. Yaşadığımız bu dönem bilgiye gereksinim duyduğumuz dönemdir ve bu dönemin toplumlarına ise bilgi toplumları olarak adlandırılır.

İletişim ve bilgi teknolojisindeki gelişmeler, öğretmenlere karşı beklentileri ve öğretmenlerin eğitim tarzlarında ki çoğu değişikliği ise beraberinde getirmiştir. Tüm bu gelişmeler öğretmenlerin yaptıklarını kolaylaştırırken, yeni yetişen kişilere de çağımızın ihtiyaçlarına uygun nitelikler kazandırmada ki önemi azaltmamış, değişmekte olan iş ve sorumluluklarla görev alanlarında ki rollerini genişletmektedir (Demirtaş, 2002; Sezgin, 2003). Öğretim görevlisine yenilikçi roller veya görevler ileüstesinde gelebilme bilgisi veya yeteneklerini kazandırmayı amaçlayan universal özellikleri ortaya çıkaran yeniden belirlemelerdir (Şişman ve Acat, 2003; Volmari, 2004).

Öğretmenler, öğrenim ve öğretimin temel taşıdır, artık bilgiyi aktaran birey veya beceri modeli değil, öğrenmek için uygun çevresel ve öğrenme sürecini düzenlemede kolaylaştırıcı etken olarak algılanmaktadır. Öğrenciler ile sürekli iletişime geçmek, uygun programı uygulama, istenen davranışı kazandırması (Sönmez, 2003), eğitim ve öğretimin dönemini yönetmekde, değerlendirmekte olduğu gibi (Bircan, 2003) gibi birçok tekniğe, gerçek düşüncelere ve etkileyici yetilere sahip öğretmenler, her zaman eğitim verirken yeteri kadar verimlilik sağlayamazlar. Çünkü öğretmenlerin kendi kontrolü dışında oluşmuş olan

çevresindek öğrenciler, sınıf ve bunlar gibi şeyler öğretmenin hareketlerine sınırlamalar getirebilir (Korthagen, 2004).

Öğretmenlik okumuş öğretmen adaylarının, ortaya koymakta ki başarıları , tecrübeli öğretmenlerin uygulama düzeylerine göre daha düşüktür. Yapılacak olan işler, bilinen bu farklılıkların farkında olarak standartları belirlemek ve uygulamaktır (Oddens, 2004).

Eğitimde yeterli iyi öğretmenler olmak için verilen değişim düzeyindeki eğitim şeklinde (Korthagen, 2004); kişilikte, çevrede, yeterlilikte, düşüncede, davranışta, veya görevler düzeyinde bulunur. Alınan eğitimlerin sonucunda; öğretim görevlisinin sorunu veya ne düzeyde olduğu ya da ne gibi bir yardıma ihtiyacı olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. İyi bir eğitim almış öğretmen yukarıdaki altı koşullara uyacaktır (Korthagen, 2004).

Öğretmenlik eğitimi veren programlar, teori dersleri ile öğretmenleri yetiştirme yaklaşımı çokça uygulama yapmakla öğrenciler yetiştirme temelli yaklaşımlar olmuştur. Altyapısı sağlam öğrenim alma, etkili ve kendi kendine bilgisini yetiştirebilen öğrenim görmek dolayısı ile öğrenim verebilme konularını öğretilmesine ihtiyaç duyulmalıdırlar (Oddens, 2004).

Öğrenim alma çerçevesinde, öğretmenin kişisel gösterişler veya kimliklerinin farkında olup, bunları çevreye uygun biçimde değiştirmesi gerekmektedir. Bu durumabakıldığı zaman ise eğitim verme modellerinde değişim yapılması şarttır. Tüm kuruluşunda aynı anda profesyonel olarak çalışması gerekmektedir.

Öğretim çevresinde profesyonel olması gerekenler sadece öğretmenler değil tüm eğitim kuruluşudur. Personellerde bu sisteme veya çalışmaya profesyonelliğine dahildir. Örgüt olarak değişimi ve yeterlik bağlamında gelişimi tüm kuruluşlarca bir arada götürülmelidir (Vollmari, 2004). Türkiye’deki öğretim görevlisi yetiştirmkte ki sorun ise öğretmenleri yetiştiren eğitimcilerin yetileridir (Kavcar, 2003 ve Karagözoğlu, 2003).

Eğitim ve öğrenim dönemini uygulama, planlama ve yönetme konusunda rastgele pedagoji eğitimini almayan öğrenim gören kişilere göre eğitiminin vermesiyle bilinen bir durumdur (Karagözoğlu, 2003).

Öğretmenlik becerilerinin gelişmesi için, mesleki alanda uygulama yapmanın gerekliliği ortadadır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için kendi deneyimlerinden değil, başkalarının deneyimlerinden faydalanması gerekir (Dillon ve Maguire, 1997). Eğitim nicelik ve niteliği, öğretmenin kalitesi ve niceliğiyle doğrudan tenasüblüdür. Bunun sonucunda öğrenim hizmeti içerisinde görevlendirme alan öğretmen görevlileri, hizmetin öncesi ve hizmetin içinde yeterince eğitilmiş olmaları, hizmet kalitesinin yüksek olması açısından önem taşır (Şişman, 2001).

Verilen hizmetin öncesinde öğretim görevlisinin eğitimi, mesleğe girmekte aşamasında ki davranış açısından çok önem taşır. Teknolojiye dayalı gelişimlerin toplumun getirdiği, hem ekonomik hem de kültürel yapıları hızlı olarak değişiminin sonucunda, öğretim görevlileri, hem değişmiş hem de farklılaşmış rolü kazanmak için öğretim görevlisi nasıl olunur dersini , esnek, öğrenmeyi öğrenmiş ve öğretim sürecine girişte belli altyapıyı sağlamış öğretmenler yetiştirmelidir.

Öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içerisinde ki eğitimleri belirlenmiş ve uyushulmuş bir standartlarında yapılır (Sezgin, 2002). Türkiye'deki öğretim elemanı olma eğitimleri konusu dahilinde yapılmış olan konferans, toplantı ve proje gibi durumların tümü öğretim görevlisi olmanın standartları ile ilgilenilir. Durumların belirlenmesi için fazlaca değişken olaylar çok etkili olmaktadır. Etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin tespiti için birçok araştırma yapılmış ve bunun sonucunda birçok nitelik ortaya koyulmuştur (Güçlü, 1996, Kulaksızoğlu, 1995, Oğuzkan, 1988, Turgut, 1996, Saracaloğlu, 2000, Sönmez, 1994, Sünbül, 1996, Özabacı ve Acat 2005).

Öğretim görevlisi olacak olanların sadece öğretecekleri alanla ilgili bilgiye sahip olmalarının yeterli olmadığı, bununla birlikte eğitim teknolojileri, genel kültür ve eğitim bilimleri alanlarında da yüksek düzeyde bilgi sahibi olmaları gerektiğini araştırmalar göstermiştir. Ancak Türkiye'de eğitimcilerin niteliklerinin neler olduğu yeteri düzeyde tespit edilmemiş ve eğitim kurumları da yeteri kadar yapılaştırılamamıştır (Alkan, 2000).

Günümüzde nitelikli öğretmen, tüm dünyada farklı yeteneklere ve etkili tekniklere sahip olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Birçok araştırmacı, kaliteli

öğretmenin sadece yeteneklerle belirlenebileceği konusunda çelişkilere sahiptir (Barnett, 1994; Hyland, 1994). Örneğin iyi bir öğretmenin sadece tekniklere sahip olmasının değil kendi dürüstlüğü ve kişisel özelliklerinin de eğitim kalitesinde etkili rol oynadığının bilinmesi gerekmektedir (Hansen, 1995; Palmer, 1998). Tickle (1999) durumunda, bireyin özverisi, bireyin değer ve yargılarına ve bunlar ve öğretmenlik arasında ki ilişkiyi tanımak ve geliştirmenin önemine dikkat çekerek, nitelikli eğitimin; empati,anlama saygı ve esneklikten oluştuğunu belirtmiştir.

Kısakürek (1985) de başarılı öğretmeni, öğrencileri ile doğru ilişkiyi kuran sorunlarına ve sorularına önem veren ve ciddiyetini muhafaza edebilen öğretmen olarak nitelendirmiştir. Öğrenme-öğretme ortamında başarı, öğretmenin sınıf içerisinde ki sergilediği davranış ve tutumlarıyla ilgilidir (Sönmez, 2001).

Bir çok fakültede eğitim gören öğrencileri baz alarak yapılan araştırma sonucu, yeterli derecede öğretmen olma özelliklerini; açık anlaşılabilirlik şeklinde dersi açıklama, dersi somut olarak anlatma ve örnekler vererek açıklama, uygun ve aktif öğretim yöntemleri kullanmak, düşünme sürecini artırmak ve sağlamak ile dersin sunuş biçimini geliştirme, bilgiyi doğru aktarmak, eğlenceli ve yaratıcılığı artırarak düşünmeyi destekleyici durumlar ile dersin sunuş biçimini geliştirme; danışmanlık ya da öğretmen ile öğrenci arasındaki sosyal ve duygusal etkileşimi sağlayacak durumlarda geri dönüşü sağlamak katılı ve ilgiyi artırma, samimi, hoşgörölü, esnek, dürüst, yardım sever ve içtenlik ile artırma; kişisel nitelikleri artırmak için ile espirili, bilgi ile donanma ve araştırmacı olmak ile dört ana başlıkta incelenir (Miron, 1983; Özabacı ve Acat, 2005).

Buradan anlayacağımız gibi etkili ve nitelikli öğretmenlerin ortak özellikleri konusunda henüz bir standart sağlanamamıştır (Şişman ve Acat, 2003). Uzmanların bir kısmı nitelikli eğitimde tekniklerin ve berecilerin etkili olduğunu savunurken bir kısmı ise kişisel özelliklerin etkili olduğunu savunmaktadır. Fakat sınıf içi davranışlarda öğretmenlerin kişisel özelliklerin etkili olduğu konusunda ortak bir fikri var eder (Miron, 1983, Oddens, 2004, Özabacı ve Acat 2005, Saracaloğlu, 2000, Sönmez, 1994 ve Sünbül, 1996). Bir diğer yandan, sınıf içi doğru davranışların yeni öğretim üyesi olacak kişilere kazandırılmasında zorlanılmakta ve tecrübeli öğretmenlerin ise bu davranışlarını yeniden düzenlemeleri konusunda uzlaşamamaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde çalışmakta olan öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde iletişim kurma davranışlarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramıştır.

1.3. Alt Problem

Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde öğrenimine devam eden öğrencilerin, sınıf yönetiminde öğretim elemanlarının iletişim davranışlarının değerlendirmesine ilişkin görüşlerini ulaştırmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki iletişim tarzlarına ilişkin öğrencilerin tutumları ne yöndedir?

2. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki iletişim tarzlarına ilişkin öğrencilerin görüşleri; yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıflarına, uyruklarına, en uzun süre yaşadıkları yerlere, iletişim becerilerini değerlendirmelerine, daha önce iletişim ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına, öğrenim programlarına, öğrenim programlarına olan memnuniyetlerine, mezun oldukları lise çeşitine, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midirler?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde öğrenimine devam eden öğrencilerin, sınıf yönetiminde öğretim elemanlarının iletişim davranışlarının değerlendirmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Eğitim öğretim baştan sona bir iletişim sürecidir. Bu sürecin kalitesi eğitimin kalitesini netice verecektir. O halde öğretmenlerin sınıf yönetiminde sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri de kaliteli bir iletişim becerisidir diyebiliriz.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, öğretim elemanlarının iletişim ile ilgili göstermiş oldukları tutumların öğrenciler tarafından ne şekilde değerlendirildiğinin tespit edilmesi, öğretim elemanlarının iletişimi gerçekleştirmede ne kadar

başarı sağladıklarını belirlemede ve eksik görülen yerlerin tamamlanmasına yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır. Sınıf yönetiminin temelini oluşturan iletişimde söylenenin nasıl söylenmesi gerektiği önemli olduğu gibi söylenenlerin nasıl anlaşıldığı, muhatapta nasıl bir tesir bıraktığı da önemlidir. Sağlıklı bir iletişimde dönüt de son derece önemlidir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıda belirtilen konular dikkate alınarak bazı varsayımlar oluşturulmuştur:

1. Rahat ve uygun bir ortamda yapılmıştır.
2. Oluşturulan örneklem grubu için seçilen katılımcıların tecrübe ve görüşlerinin problem sorularına içtenlikle ve gönüllülük esaslarına dayanarak cevaplar verecekleri varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan ölçeğin araştırılan durumu ortaya koyabilecek kapsamda olduğu kabul edilmektedir.
4. Bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı ve ilgili kurum ve kişilere veri sağlayacağı kabul edilmektedir.
5. Sınıf yönetimindeki iletişim tarzlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin, eğitim sürecinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı öğretim elemanlarının, sınıf yönetiminde iletişimi etkin bir şekilde kullandıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma, 2016-2017 öğretim yılında Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Çalışma, sınıf yönetiminde öğretim görevlilerinin iletişim davranışlarının değerlendirmesi ile sınırlıdır. Yapılan anket, öğrencilerin iletişim ile alakalı sorulara verdikleri yanıtların verileri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Eğitim Yöneticisi: Bir eğitim kurum ya da düzeninin yönetim ve denetiminden sorumlu olan, rektör, dekan, milli eğitim müdürü, bakanlık denetmeni, okul müdürü gibi eğitim görevlisi.

Öğretim Elemanı: Yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, okutman.

Öğrenci: Yükseköğretim öğrencisi.

Davranış: Davranma şekli, hareket tarzı, tutum vaziyet alma.

Sınıf Yönetimi: Öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanması.

İletişim: İki sistem arasındaki her tür bilgi alışverişi.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yönetim

Müşterek bir hedefe ulaşabilmek amacıyla, dayanışma halinde uğraş veren kişi veya toplulukların faaliyetleri, yönetim olarak isimlendirilebilir (Simon, 1967; Akt: Çağlar ve Reis, 2007).

Yönetim; “Örgüt amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümü ”dür (Erdoğan, 2000).

Erol’a (2003) göre yönetim, “belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır”.

Değişik yönetim tanımlarının müşterek noktası; yönetimin, insan kaynakları ve gereçleri, randımanlı olarak kullanıp belirlenen hedeflere ulaşabilmek için izlenen süreç, olmasıdır (Bedeian, 1993, Akt: Çağlar ve Reis, 2007).

2.1.1. Yönetim Yaklaşımları (Kuramları)

2.1.1.1. Klasik Yaklaşımlar

Bu kuramla ilgili ilk akla gelen “yapı” kelimesidir. Bir arada çalışan bireyler arasındaki ilişki, onlar tarafından belirlenen otorite, amaç, görev ve diğer unsurlardan oluşan yapıya formal örgüt denilmektedir (Hicks ve Gullett, 1975; Akt: Aydın, 2005). Yaklaşım örgütü ön planda tutarak, üretim odaklı çalışmalara önem verir. Buna göre insan, çalışma ortamında iş gören olarak geri planda tutulmaktadır (Altınöz, 2009).

Yaklaşım göre örgüt ile ilgili etkinlikler, iş bilimi ve vakit tasarrufu yapıp modern metotların uygulanmasını sağlayarak, üretkenliğin çoğalması amacıyla planlanmaktadır. Aydınlar hedeflere yönelik farklı metotlar geliştirerek, klasik

örgütleri farklı gruplar halinde irdeleyip, üç farklı yaklaşım ortaya çıkarmışlardır. Bu yaklaşımlar, Taylor'un Bilimsel Yaklaşımı, Fayol ve arkadaşları tarafından ortaya çıkarılan Yönetim Süreçleri Yaklaşımı ve Weber'in Bürokrasi Yaklaşımı'dır (Başaran, 1989).

2.1.1.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Bu yaklaşım, “*insanların verimli makineler olarak programlanabilecekleri*” düşüncesini benimsemiştir. Bu yaklaşımının kodunu oluşturan kelimeler “*makine ve insan*” olup insanın ruhsal durumu göz ardı edilmiştir. Çalışanın güdülenmesi ve üretkenliğin artırılmasına odaklanan yaklaşımda, “*özendirici ödeme sistemi*” ile hedeflere ulaşılarak yönetici ile çalışanlar arasında anlaşmaya varılacağına inanılmıştır (Aydın, 2005). Bu yaklaşımın dayanak noktaları aşağıdaki paragrafta belirtilmiştir.

Taylor bu yaklaşımı, yapılacak işler için bilinen metotlar yerine bilimsel, çağdaş metotlar oluşturulması; personelin bilimsel metotlarla belirlenip gerekli eğitimi almalarının sağlanması; bilimsel ve akla dayanan metotlarla oluşturulan çalışma şekillerinin personel tarafından kabullenilip uygulanması için samimi bir dayanışma durumunun oluşturulması; yönetme işi ve mesuliyetinin yönetim tarafından yapılarak mesuliyetin mantıklı olarak verilmesi, olarak ifade etmiştir (Akt: Aydın, 2005).

Bilimsel yönetim yaklaşımı, okullarda da uygulanmaktadır. Okullarda yaklaşıma uygun olarak okul müdürünün üretkenliği artıran kişi, okulun imalathane, öğrencinin işlenmemiş madde olduğu varsayılmıştır. Okullarda genel olarak okulun atmosferine önem verilirken bu yaklaşım okulun yapısına önem vermektedir (Bursalıoğlu, 2005).

2.1.1.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı

Bu yaklaşımda da biçimsel örgüt, yapıya önem verilerek objektiflik, akla dayalılık, bilinen olma ve uzmanlığa değer verilmektedir (Aydın, 2005).

Yönetim, herhangi bir örgütün sürekliliğini sağlamak için halkın ihtiyaçlarını gidermek ve örgüt verimliliğini artırmaktır. Problem çözme oluşumu olarak da ifade edilebilen yönetim, örgütün hedeflerine ulaşması için çaba sarf etmeli, varsa hedefler

önündeki engelleri kaldırmalıdır. Problem çözme oluşumu olan yönetimin alt fonksiyonları planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetlemedir (Başaran, 2000b).

Yönetici, önceden saptanan amaçlara en iyi ve verimli şekilde ulaşabilmek için yönetim süreçlerine uygun davranışlar sergilemelidir. Bu süreçler sırası ile karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme olup süreçler hakkında kısaca bilgi verilmeye çalışılmıştır.

2.1.1.1.2.i. Karar verme

Karar verme, problem karşısında seçenekler arasındaki en uygun çıkar yolu belirlemektir. Bu süreçten örgüt içindeki değişim sürecinde olabilecek tartışmaları engelleyip sonlandırmak için yararlanılır (Erdoğan, 2000). Yöneticinin esas yükümlülüğü karar vermedir (Can, 2005).

2.1.1.1.2.ii. Planlama

Planlama, hedef ve hedeflere ulaşabilmek için yapılması gereken aktivitelerin saptanma sürecidir. Dündar (2007) çalışmasında planlamayı, “neyin, ne zaman, nerede, nasıl ve kim tarafından yapılacağının önceden kararlaştırılması süreci” şeklinde ifade etmiştir. Başaran ise planlama sürecini “okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için gereken girdilerin sağlanma ve kullanma yollarının kararlaştırılması süreci” diye tanımlamıştır (Başaran, 1996). Yönetim enformasyon birikimini bu süreç aracılığı ile yaptığı için yönetimin kilit noktasıdır. Ancak çok fazla önemsenmeyen süreçtir (Can, 1994).

2.1.1.1.2.iii. Örgütleme (organize etme)

Örgütleme (organize etme), herhangi bir yapının çalışabilmesi için gerekenleri sağlayıp hedeflere ulaşabilmek için en cazip koşulları oluşturmaktır (Erdoğan, 2000). Bir okulun örgütlenmesi ve okul yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın çıkardığı tüzükler baz alınarak yapılmaktadır.

2.1.1.1.2.iv. Eş güdümler

Eşgüdümleme, okul içerisindeki herkesin okulun hedeflerine ulaşabilmek için düzenli ve dengeli biçimde çalışmasını sağlamaktır. Okulla ilgili hedeflere

ulaşabilmek için gereken her kişi ve detay eş güdüm süreci içerisinde yer almaktadır (Başaran, 1996).

2.1.1.1.2.v. İletişim

İletişim süreci içerisinde, kişilerarasındaki bağı oluşturarak birlikteliği güçlendirmek, insanların davranışlarında değişiklik yapmak, hedeflere ulaşmak için gereken işlevin yerine getirilmesini sağlamak, okul içerisinde iletişim ortamını yaratarak yapı genelinde gereken düzeni kurmak yer almaktadır (Taymaz, 2000). Yönetim süreçlerinin birbiri ile uyumlu olarak okul ortamında uygulanması verimli ve etkin çalışan iletişim süreci sayesinde gerçekleştirilebilir (Erdoğan, 2000).

2.1.1.1.2.vi. Denetleme

Denetleme, okuldaki egemenliğin sağlanıp sürdürülmesidir (Kaya, 1999). Okul işleri ile ilgili hedeflerin yönerge, mevzuat, plan ve bütçe doğrultusunda yerine getirilip getirilmediğinin yönetici tarafında kontrol edilmesidir. Bu süreçle okuldaki görevlilerin varsa hataları belirlenerek düzeltilip daha başarılı olabilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılmasına imkan tanınır (Erdoğan, 2000). Başaran (2000), yöneticinin değerlendirme sürecinde yapıcı ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri yönünde teşvik edici olması gerektiğini savunmaktadır.

2.1.1.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı

Yaklaşımla ilgili ilk akla gelen isim Max Weber'dir. Weber, yaklaşımı en etkileyici yönetsel örgüt şekli diye tanımlamıştır (Aydın, 2005). Weber'e göre örgütlerin yönetimiyle bağlantılı olan mevzuat üretken olup etkileyici hizmet verme amacıyla yönetilmektedir. Örgütte yer alan çalışanların ast – üst olacak şekilde vazife ve sorumluluklarına uygun olarak bulunması, iş paylaşımı, politik konularda yansızlık, uzman yöneticilik, düzenli iş, çalışanların yapılan sınava bağlı olarak belirlenmesi, bu kuramın ilk akla gelen vasıflarıdır.

Bu yaklaşım, örgüt içerisinde sosyal ilişkilere de yer vererek klasik yaklaşımlar arasında dikkat çekici olmuştur. Bunun yanında “geleneksel, rasyonel ve karizmatik” otorite olarak üç yasal otoriteyi ifade etmesi, yönetim bilimine yapılan katkılardandır (Bursalıoğlu, 2005).

2.1.1.2. Davranışsal (Neo klasik) Yaklaşımlar

Klasik yaklaşımın, yönetim alanında uğraşan aydınlara yeterli gelmemesine bağlı olarak "İnsan İlişkileri yaklaşımı" olarak da adlandırılan yönetim kuramı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, "insanın özellikleri", "isteklendirme", "örgütsel davranış", "karar verme ve yönetim sürecine katılma", "iş doyumu" benzeri insanı merkez alan yönetim yaklaşımını ifade etmektedir (Genç, 2007). Kişiyeye özel davranışların değeri gördüğü yaklaşımda insan duygularına önem verilmiş üretkenlik durumu incelenirken insanların ruh hali ve tavırları göz önünde bulundurulmuştur (Aydın, 2005).

Neo klasik yaklaşım, klasik yaklaşımın kurallarını kabullenirken bu kuralların insanların davranışına bağlı olarak değışim gösterdiğini ifade eder (Bursalıoğlu, 1994). Bu yaklaşımın, örgüt içinde yer alan bireylerin eylemlerinin kaynağını ve sebeplerini, örgüt ile eylem arasında oluşan bağı dile getirmesi örgütle ilgili konularda olumlu iz bırakmıştır. Yaklaşım sayesinde ilgili örgütte görev yapan personeli tanıyarak, onun en üretken ve verimli personel olmasına olanak tanıyıp emeğinden yarar sağlamak, örgüt ile personel arasındaki bağları gözleyerek, örgüt genelinde oluşan grupları ve grup niteliklerini bilebilmek, yaklaşımın temel taşlarıdır (Koçel, 1998).

2.1.1.2.1. Yönetimde İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın Temel Kuramsal Görüşleri

2.1.1.2.1.i. Douglas McGregor'un X ve Y Kuramları

Douglas McGregor, örgüt yapılarını psiko sosyolojik açıdan inceleyen çalışmalardan elde ettiğı bulgularla yeni bir model oluşturmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996).

2.1.1.2.1.ii. Mc Gregor'e Göre X Kuramının Başlıca Normları

İnsanlar genellikle iş yapmak istemeyip işten kurtulmak için sebep yaratırlar. İş yapma konusunda var olan gönülsüzlük nedeniyle örgüt içerisinde işle ilgili eylemde bulunmak istemediğinden dolayı personelin denetlenerek yönetilmesi, ihtiyaç duyulduğunda ceza verilmesi gerekmektedir. Onları sıkı bir kontrol altında tutmak, yönetmek ve gerektiğinde cezalandırmak gerekir. İnsanlar gelecek kaygısıyla

yaşarken başkaları tarafından yönlendirilip çekip çevrilmek ister. Mesuliyet almak istemez (Ertürk, 1995).

2.1.1.2.1.iii. Mc Gregor’e Göre Y Kuramının Başlıca Normları

İşle ilgili eylem sırasında bedenlen ve ruhen uğraşmak olağan karşılaşılan bir durumdur.

İşletme hedeflerine uygun olarak hareket eden insan herhangi bir dış faktöre gerek duymadan oto kontrolünü yaparak kendi kendini idare edebilir.

Hedefler belirlenirken hedeflere ulaşıldığı zaman elde edilecek ödülün niteliği önem taşır.

İnsanlar genellikle mevcut koşullar el verdiği ölçüde sahip olduğundan fazla mesuliyet alır.

Örgütle ilgili problemlerin çözülebilmesi için gereken düş gücü, imgelem, beyin, birçok insanda yaygın olarak bulunmaktadır.

İşletmelerin karşılaştığı sorunların çözümleri için gerekli olan hayal gücü, günümüz örgütlerinde, insanın hafızasından çok az yararlanılmaktadır (Ertürk, 1995:134).

2.1.1.2.1.iv. Z Kuramı’nın Temel İlkeleri

William Ouchi ve Alfred Joeger’in geliştirdiği kuram Japonya’da bulunan örgütlerde çalışan personele karşı geliştirilen davranışlar temel alınarak yaratılmıştır. Bu kuramın normları (Başaran, 2000).

Çalışanların iş güvenliğine önem vererek kendileri ile ilgili kararlarda karar alma ve alınan kararların uygulanması konusunda mesuliyet alabilirler. Çalıştığı alanlarda ustalaşabilen personel, çalışırken incelenip sorgulanmaktan hoşlanmayıp yöneticiler ve diğer personellerle her ortamda iletişim halinde olmayı tercih eder.

Bu kuram, vasıfsız personelin örgüte bağlılığını geliştirerek, örgütün amaçlarını benimsemelerine imkan tanır.

2.1.1.2.1.v. George V. Homans'ın İnsan Grubu Yaklaşımı

Homans'a göre örgüt yöneticileri, kurallara bağlı olmadan çalışan personelin, kendi içlerinde birbirine bağlı olması, belirlenen kurallara uymayıp yöneticiler tarafından denetlenmelerinin engellenmesi ile üretkenliğin azaldığını düşünmektedir.

Bu yaklaşım, örgüt üyelerinin birbirini ruhsal olarak etkileyerek bir düzen oluşturduğunu savunmaktadır. Kurallara bağlı olmadan çalışan personeller örgüte zarar vermemektedir (Eren, 2003).

2.1.1.2.1.vi. Chris Argyris'in Olgunlaşma Kuramı

Argyris, yaptığı çalışmalarla, personele iş ortamında terfi alıp karar verme şansı verildiği zaman çalışmaya karşı motive edilerek örgütün hedeflerinin elde edilmesinin kolaylaştırıldığını savunmuştur. Ona göre bireyin mesuliyeti çoğaldıkça olgunluk seviyesinin artması sağlanarak kendisine ve çalıştığı yere sağlayacağı fayda da artacaktır. Örgüt içindeki kurallar, bireylerin olgunlaşmasını güçleştirmektedir. Eren (2003), toplumsal, ruhsal ve yönetimle ilgili problemlerin kökeninde bireyin uygun davranışlar sergileyememesi olduğunu bu durumun da bireyin yeterli olgunluğa erişememiş olmasından kaynaklandığını savunmaktadır.

Argyris, bireyin zaman içinde değiştiğini ve olgunlaştığını ifade etmiştir. Tablo 1'de olgunlaşmaya bağlı olarak değişen davranışlar gösterilmektedir.

Tablo 1

Olgun Olan ve Olmayan Kişilerin Özellikleri

Olgun Olmayan Kişilerin Özellikleri	Olgun Olan kişilerin Özellikleri
Pasif	Aktif
Bağımlılık	Bağımsızlık
Sınırlı Davranış Gösterme	Değişik Davranışlar
Yüzeysel İlgi	Derin İlgi Gösterebilme
Kısa Dönem Bakış Açısı	Uzun Dönem Bakış Açısı
Astlık Durumu	Üstlük Durumu
Kendi Duyarlılığından Yoksunluk	Kendine Duyarlı Olma

Kaynak: Koçel, T. (1998). İşletme Yöneticiliği, İstanbul: Beta.

2.1.1.2.1.vii. Rensis Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı

Likert'e göre, örgüte bağlı maddi zayıatlar sigorta, kredi çekme seçenekleri ile giderilebildiği halde insan konusundaki zayıat kolayca giderilemez. Bir çalışan yerine yenisini iş ortamına hazır hale getirme zaman almaktadır. Örgüt için en önemli unsur insan kaynağı olup bu kaynak en uygun şekilde yönetilmelidir (Eren, 2003).

2.1.1.2.1.viii. Kurt Lewin'in Güç Alanı Analizi

Lewin'e göre birbiri ile tezat özelliklere sahip toplumsal ve ruhsal güçler, örgüt ortamında karşı karşıya gelirler. Yöneticiler örgüt içinde bu güçleri dengeleyerek faaliyetlerini sürdürmelidirler. Bu güçler nitelikleri bakımından sosyal ve psikolojik baskı unsurlarından başka bir şey değildir. Şu halde, örgütü anlamak ve bu güçler arasındaki dengeyi sağlamak zorunda olan yöneticilerin başlıca yardımcısı “Davranış Bilimleri ve Psikoloji” olmalıdır. Birbirine zıt olan bu güçlerden birinci gruba girenlere “sürükleyici güçler” denir. Verimliliği arttırmak için üstlerden gelen baskılar, astları özendirici ve harekete geçirici araçlar ve rekabet bu güçlere örnek olarak verilebilir. Bunlar, örgütsel bir değişikliği başlatır ve yürütürler. İkinci gruba giren güçlere “kısıtlayıcı güçler” denir. Çoğalan üretim karşısında kayıtsız kalma, örgüte ve amaçlarına karşı açık veya gizli düşmanlık besleme, araçların yetersiz bakımı kısıtlayıcı güçlere örnek olarak verilebilir (Eren, 2003).

Bazı davranışçı yaklaşımçılar, örgüte bakış açılarına göre farklı davranış yaklaşımları geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlar işbirliği, rasyonel karar, sosyal sistem, hizmetlerin takası ve örgütte uyum yaklaşımlarıdır.

2.1.1.3 Modern (Çağdaş) Yönetim Yaklaşımları

Yaşamın sürekliliği içerisinde meydana gelen gelişime bağlı olarak oluşan değişim kaçınılmazdır. Canlı cansız tüm varlıklar yaşam sürecine uyum sağlayabilmek için değişime de uyum sağlamalıdır. Değişimin olduğu ortamlarda geleneksel olanla gelenekselliğe uygun olmayan konu ve kavramlar arasındaki çelişkiler artarak devam etmektedir. Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek için değişim sürecine uyum sağlayarak kendi çıkarlarına yönelik koşullar yaratmak için fırsatlar

oluşturma çabası içine girmişlerdir. Bunun sonucunda örgüt içindeki aydın kişiler içinde bulundukları koşullara uygun modern kuramlar geliştirmişlerdir. Marxizm yeniden yorumlanarak ortaya çıkarılan eleştirel kuram, feminist kuram, bilişsel kuram, yorumlamacı kuram, simgeci ve kültür kuramları, örgütsel öğrenme, dönüşümsel değişim sürecinin örgüte adapte edilmesi sürecinde ortaya çıkarılan modern yaklaşımlardandır (Şimşek, 2008).

2.1.1.3.1. Sistem Yaklaşımı

Yaklaşım, diğer yönetim yaklaşımlarının karışımı olarak düşünülmekte, yaklaşıma göre örgüt modül, oluşum ve hedeflerden oluşmaktadır. Sistem yaklaşımı, genel sistem, açık sistem, sosyal sistem ismindeki uzanımlardan oluşmaktadır.

Sistem, birbirine tesir eden karışık ve etkileyici ögelerin entegre olmuş kombinasyonu şeklinde ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 1994). Buna göre sistematik eylemlerin, birbiri ile nasıl etkileşime girdiği göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılabilir.

Genel sistem yaklaşımında, parametre ve modüller bir araya gelerek bağ oluşturup bağlılık yaratılarak bütün meydana getirilmektedir. Açık sistem yaklaşımında örgüt ile dahil olunan çevrenin arasındaki birbirinden etkilenme sonucunda oluşan etki, bağlılık, harcanan emek sonucunda elde edilen ürün ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim yönetimi içerisinde okulla ilgili konuları çözmek için kullanılan başlıca yaklaşımlardandır. Sosyal sistem yaklaşımında örgüt toplumsal bir topluluk kabul edilip mevcut dilek ve isteklerin toplum kuralları ve değer yargılarını etkilediği düşünülmektedir (Cebeci, 2008; Akt: Altınöz, 2009). Sistem Yaklaşımı, belli olguları irdelerken faydalanılan görüş, idare öğretisi şeklinde kabul edilmektedir (Genç, 2007).

Çevre ile birbirini karşılıklı etkileyen sistem açık sistem, çevre ile birbirini etkilemeyen ya da çok az etkileyen sistemlere kapalı sistem denir. Buna göre toplumsal düzenler açık sistem, fiziki sistemler kapalı sistemdir. Her çevrede farklı bir sistem aktif yer almaktadır. Sisteme kendi hudutları dahilinde tesir eden unsurlara değişken, hudutları haricinde tesir eden unsurlara parametre denilmektedir. Açık sistemde, değişken ve parametreler sisteme tesir ederken kapalı sistemde sadece değişkenler tesir etmektedir (Genç, 2007).

Açık sistemlerle ilgili detaylı çalışmaları bulunan Daniel Katz ve Robert Kahn (1978)'e göre, açık sistem düzenlerinde mevcut olan başlıca faktörler:

“Çevreden enerji almak, bu enerjiyi işlemek, çevreye çıktı vermek, bir olaylar döngüsüne sahip olmak, negatif entropi üretmek, dönüt mekanizmasına sahip olmak, dinamik bir heseostatis yapısı bulunmak, farklılaşma özelliği bulunmak, eşit sonuç özelliğine sahip olmak”.

Faktörlere bağlı olarak okul da açık sistemlere örnek örgütlerden birisidir. *“Açık sistemlerin en önemli özelliği, entropiye karşı direnmek amacıyla çevreleriyle sürekli etkileşmek ve çevrede gelişen koşullara uygun olarak kendi amaçlarına, yapılarına ve süreçlerine ilişkin planlar, düzenlemeler ve değişiklikler yapmak olmalıdır”* (Tanrıöğen, 2000a).

Modern akımda sistem yaklaşımının üç farklı görevinden bahsedilebilir (Koçel, 1998; Akt: Can, 2005).

- Çözümleme ve kavram analizini baz alması,
- Deneye dayalı olması,
- Entegre olma özelliği.

2.1.1.3.2. Durumsallık Yaklaşımı

Yöneticiler tarafından yapılan programlarda yer alan tüm hususlar duruma yani mevcut şartlara göre farklılık gösterebilmektedir. İstisnai bir durumla karşılaşıldığı zaman yönetim tarafından mevcut koşullara adapte olabilme şeklinde de tanımlanabilir (Can, 2005).

Bu yaklaşıma göre durum, vakit, mekan ve mevcut şartlara bağlı olarak yönetime yaklaşım farklılık gösterebilir (Çevik, 2008).

2.1.1.3.3. Toplam Kalite Yaklaşımı

Imai (1997), toplam kalite için *“kontrolde insan kalitesi her şeyden önce gelir. Toplam kalite kontrol ‘insana kaliteyi işlemek’ üzerine kuruludur. Çalışanlarına kaliteyi işleyebilen bir şirket kaliteli üretim yolunu zaten yarılamış demektir”* ifadesini kullanmıştır. Toplam kalite yönetimi, örgüt işleyişinin, devamlı olarak geliştirilerek iyileştirilip müşteri memnuniyetinin elde edilmesi amacını

taşıyan modern yönetim yaklaşımlarındandır (Türkmen, 1995).Örgüt içerisinde kaliteye ulaşma hedefi ile örgüt mensuplarının hepsinin katılmasının sağlanarak müşteri memnuniyeti elde edilerek uzun sürede başarılı olmayı planlayıp örgüt mensuplarının hepsi yanında halka faydası dokunması amaçlanan yönetim modelidir (Özevren, 2000). Eğitim sisteminde kalite, insan ve maddesel kaynaklar, öğrenci hizmetleri, toplumsal ve kültürel nitelikleri taşıyan ortam, eğitim teknolojisi, okul içindeki öğrenci ve okul personeli arasındaki dayanışma, eğitim yönetimi ve müfredat içeriğinin niteliği artırılması ile elde edilebilir (Ensari, 1999).

Eğitim kurumlarında kalite ile ilgili unsurlar belirlenip kalitenin kalıcılığı sağlanabilirse, bireyler gerçekleştirdikleri eylemlerin doğru ya da yanlış olduğuna daha kolay karar verip çevre ile bağlarını şekillendirebilir. Buna bağlı olarak okulun öğelerinden olan okul idarecisi- okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin aldıkları karar ve gerçekleştirdikleri eylemlerin kaynağını oluşturan standartlar, kıymet verdikleri olgular ve kurallarının olması gerekmektedir. Bu sayede ilk kez karşılaştıkları bir durum karşısında en doğru eylemi gerçekleştirme şansları olabilecektir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, belirlenen standart ve kuralların ortamdakiler tarafından en iyi şekilde kavranarak uygun yerlerde devamlı olarak gelişmelerinin sağlanmasıdır (Ashford, Akt: Cafoğlu, 1996).

2.1.1.3.4. Açık Sistem Yaklaşımı

Alvin Gouldner'e göre açık sistem yaklaşımı, örgüt şekilleri arasında doğal bir düzen olarak yer alıp örgütü doğal, sıradan bir topluluk olarak algılar (Hall, 1977; Akt: Yalçınkaya, 2002).

Sosyal bir topluluktan oluşan örgüt devamlı olarak çevredeki diğer örgütlerle iletişim içinde olup birbirine etki etmektedir. Karşılıklı etki, örgütün devamlılığı açısından önemlidir. Örgüt diğerlerinin yarattığı etki ile alınacak kararlarını şekillendirip kendi kararları ile de çevresindeki örgütleri etkilemelidir. Örgüt etkileşim halinde olduğu diğer örgütlerle karşılıklı birbirlerini etkilemeye dayalı bir grup oluşturur. Sistem de çevre ile karşılıklı olarak birbirini etkilenen açık sistem ve çevre ile iletişime girmeyip çevreden etkilenmeyen kapalı sistem olarak ikiye ayrılır. Açık sistem, sürekli olarak etkileyip etkilenirken değişip gelişerek büyürler. Bu şekilde devamlılıklarını sağlayıp çevre ile bağdaşırlar. Kapalı sistem ise devamlılığı

için kendi kendine yeterek çevre ile iletişime gerek duymadan bu nedenle değişim ve gelişime uğramadan kendi içlerinde bağdaşım kurarak varlığını sürdürürler (Başaran, Argyris, Owens, Cole. Akt: Yalçinkaya, 2002).

Okul da, açık sistem gibi çevreyle bağdaşım kurabilmek için değişip gelişmelidir. Bu durum aynı zamanda çevrenin okuldan isteğidir. Okul ile çevre arasında bağdaşım oluşurken aktif bir denkliğin sağlanması da gerekmektedir. Okul çevreyle bağdaşım kurabilmek için okul dışından bir bakış açısı ile okula yaklaşmaya çalışmalıdır. Böylece okulun, okul sınırları dışında yer alan çevreye karşı oluşan bakış açısı da ortaya çıkmaktadır. Okul, kendi içindeki istekleri görebilmek için de içe dönük bakış açısı ile okulu incelemelidir. Bu ancak okul yöneticisinin örgüt içerisinde yer alan herkesin istek ve düşüncelerini elde etmesi ile sağlanabilir. Bu da belli dönemlerde yapılabilecek toplantıların düzenlenmesi, anket uygulanması, yazarı belli olup olmayan mektupların yazılması ile elde edilebilir. Bu şekilde istekler belirlendikten sonra gerekli karşılık verilerek çalışmalar sürdürülebilir (Yalçinkaya, 2002).

2.1.1.4. Öğrenme Kuramları

Öğrenmenin gerçekleşerek insan eylemleri üzerinde nasıl tesir ettiği öğrenme kuramları ile ilgilidir.

2.1.1.4.1. Davranışsal Yaklaşım

Toplumsal bir düzen içerisinde belirli bir uyartıya yanıt verdiği zaman öğrenme eylemi gerçekleşir (Şencan ve Erdoğan, 2001). Öğrenmenin oluşumu, günlük hayatta karışık ve tesadüflere bağlı olarak oluşturulan çevre ortamında sağlanmaktadır. Buna göre öğrenme, klasik koşullanma ve edimsel koşullanma adında iki değişik yöntemle oluşmaktadır.

Klasik koşullanma, öğrenme sürecindeki akla dayalı birçok unsuru kabul etmemekte, öğrenmenin uyartı ile yanıt arasındaki bağdan oluştuğunu savunmaktadır. Uyartının devamında oluşan yanıt, her uyartıdan sonra oluşmakta; buna göre de kişi birbiri ile aynı olayla karşılaştığı zaman öncekinden farksız bir eylem sergilemektedir. Edimsel koşullanmada ise, eylem ve netice arasındaki bağ temel alınarak, kişinin eylemi güzel bir şekilde neticelenirse kişinin o eylemi

tekrarlama eğiliminde olduğu ifade edilmiştir. Model alma yoluyla öğrenmede, birey çevresinde gözlemlediği davranışlar arasından kendine göre olumlu olan davranışları model alırken olumsuz davranışları model almamaktadır (Dağlı, 2012).

2.1.1.4.2. Bilişsel Öğrenme

Öğrenme sırasında, kişinin hafızasında, izlenim ve biçimlenme konusundaki verileri muhafaza ederek düzenleyen bir sistem olduğunu düşünmektedir. Buna göre uyarı – organizma – yanıt varsayımına dayanarak organizmanın herhangi bir yere bağlı olmadan kavrama, mana, imgeleme gibi olaylarla alakalı olduğu söylenebilir.

“Sosyal öğrenme, insan eylemlerinin toplumsal çevrede oluşturduğu öğrenmedir”. Kısaca insan eylemlerinin ceza verme veya destek olunması gözlenerek öğrenme gelişmektedir (Davis ve Luthans, 1980).

2.1.1.4.3. Duyuşsal Yaklaşımın

Öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi ile ilgili olup, sağlıklı benlik ve ahlak gelişiminin, öğrenmeyi etkilediği düşünülmektedir. Sağlıklı benlik gelişimi bireyin kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmesini, kapasitesinin farkında olmasına, kendine değer vermesine, değerli hissetmesine ve saygı duymasına, kendisi ve çevresi ile barışık ve demokratik tutumlara sahip olmasına bağlıdır (Dağlı, 2012).

2.2. Yönetici

Eren’e (1998) göre yönetici, “Bir zaman dilimi içinde bir takım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, malzeme, makine, vb. üretim araçlarını bir araya getiren; onlar arasında uygun bir iletişim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan kişidir”.

Saraç’a (2004) göre yönetici, “Bir kurum veya kuruluşun başında bulunan, insan çalıştıran ve onlara emir kumanda eden kişidir. Yönetici, usul ve metotları zamana ve koşullara en uygun biçimde uygulayan, insan, para, zaman, malzeme ve yer unsurlarından en iyi biçimde yararlanan kimsedir”.

Günümüzde yönetici ifadesi yerine “lider (önder), koç, kolaylaştırıcı, mentor (koruyucu), mümkün kılıcı, destekleyici (sponsor)” kelimeleri kullanılmaya başlanmıştır (Koçel, 2001).

2.2.1. Yönetici Kategorileri

2.2.1.1. Klasik Yönetici

Karşısındaki kişilerin her koşulda boyun eğmesini bekleyen, direktiflerini kolaylıkla söyleyen, güçlü, kararlı idareciler, klasik yönetici olarak tanımlanabilen, başarıları otoriteye bağlı olan idarecilerdir. Bulunulan ortamdaki denklik bozulursa mevcut durumu eski haline getirmek için çaba harcarlar (Erdoğan, 2000).

2.2.1.2. Modern Yönetici

Mevcut durum ve değerler dışında yeni ve farklılıkların yaratılması için uğraşan, birlikte olduğu kişilerin fikirlerine ihtimam gösteren, insanlar arası ilişkileri ön planda tutan kişiler olarak tanımlanıp başarıları etkili ve üretken çalışıp, itibarlı olmalarına bağlı idarecilerdir. Bulunulan ortamdaki denklik bozulduğu zaman, mevcut durum yerine yeni ve değişik ortamla koşullar yaratmaya çalışırlar (Erdoğan, 2000).

2.2.2. Okul Yönetimi

Ortak amaçlarla bir arada bulunan bireylerin faaliyetlerini, düzenli ve verimli bir şekilde sürdürebilmeleri için mevcut ortamda yönetim olgusu yer almaktadır (Kaya, 1991).

Okul, belirli bir mekanda, belirlenen zamanlarda, farklılık gösteren öğretmenlerle, öğrenci kitlelerine yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin belirli bir düzende sistematik olarak sürdürüldüğü, içinde bulunulan koşullara göre biçimlenen yapılardır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004; Akt: Özdemir, 2009). Bundan dolayı okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve sekreter, hademe gibi diğer okul çalışanlarının, sahip oldukları görevlerin gerekliliklerini uyum içinde yerine getirdikleri bina veya sınırları belirli alan şeklinde ifade edilebilir (Demirel, 2003; Akt: Özdemir, 2009). Buna bağlı olarak okul yönetimi, eğitim yönetiminin bu alanda faaliyetlerini sürdürmesi olarak tanımlanabilir. Faaliyet sürdürülen alanın çerçevesi, çoğu zaman

eğitim sisteminin mevcut durumu ve gayesine bağlı olarak belirlenir. Okul yönetimi, eğitim ile ilgili faaliyetlerin okul ortamında sürdürülmesi ile ortaya çıkmıştır. Okul örgütünün belirli gayelere göre faaliyetlerini sürdürmesi, okul yönetiminin vazifesi olmakla birlikte yöneticinin otoritesinde bulunan konular ve mesuliyetleri, yönetime gösterilen ihtimamı artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2000). Drucker (2000), ileride yapılandırılacak öğretim ortamlarının bilgiye dayalı olması gerektiğini düşünmektedir. Bu süreçte, yönetici rolleri çoğalarak, değişime ayak uyduracak şekilde yeniden düzenlenecektir. Yönetici değişime ayak uydururken vizyoner liderlik olarak isimlendirilen, okulun görev ve bakış açısını şekillendirip, ileriye dönük öngörülerde bulunabilen liderlik rolünü benimsemelidir (Çelik, 2002). Modern yöneticiler, liderlik vasıfları gelişmiş, insanlar hakkında detaylı bilgi sahibi, iletişim yeteneği etkileyici seviyede olan, kendini kolayca ifade edebilen, yabancı dil, felsefe, matematik, uygarlık tarihi ve iletişim teknolojisi konularına vakıf, bilgiye önem verip bilgiyi kullanan, ruhen ve bedenen sıhhatli, eğitimin önemine inanan kişilerdir (Açıkalın, 1998).

“Öğretmenlerin yöneticiliğe karşı kişisel eğilimlerinin kısmen olumlu olmasından yola çıkılarak, yetenekli adayların desteklenmesi ve uygun biçimde yetiştirilmesi yolları aranmalıdır” (Aksu, 2004; Akt: Kartal, 2009).

2.2.3. Eğitim Yönetimi

“Eğitim sistemini ve mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler” eğitim yönetimi olarak isimlendirilmektedir (Erdoğan, 2000).

Kaya’ya (1999) göre eğitim yönetimi, “eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlayarak, etkili bir biçimde kullanıp, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak” tır. Eğitimle ilgili tüm etkinliklerin planlanıp yürütülmesi, çalışanların koordinesi, çalışma ortamının dinamik bir şekilde düzenlenip faal olarak kullanılması, eğitim yönetimini oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi, eğitim öğretim etkinlikleri belirlenen bir plan çerçevesinde aktif bir şekilde uygulanırken, ortam, öğretim etkinliklerini gerçekleştiren kişi ve okul çalışanları, etkinliklerin gerçekleştirildiği mekan, gerekli teçhizat ve mali idarenin verimli kullanımı için

metotlar geliştirerek, yönetim süreçlerinin aktif olarak uygulanmasını sağlar (Ulgar, 1996).

Eğitim yönetiminde eğitim yöneticisi, öğretmen ve öğrenci insan gücü kaynaklarını oluşturmaktadır. Öğrenci, eğitim öğretim süresince öğrenen, hedeflenen vasıflara sahip olması planlanıp üzerinde çalışılan kişidir. Öğretmen, öğreten, belirlenen hedefe ulaşmak için öğrenciye eğitim süresince yol gösteren, istenilen vasıfları kazandırmaya çalışan kişidir. Eğitim yöneticisi, öğrenen ve öğreten kişileri yöneten olup, öğrenci ve öğretmen için uygun koşulları yaratıp, eğitim öğretim ortamının en etkili ve verimli şekilde hazırlanarak öğretmenin en düzgün şekilde çalışması için gereken çalışma koşullarını oluşturup, işini düzgün yapabilmesine olanak tanıyan kişidir (Coşkun, 2006).

Eğitim yöneticisi, kendini geliştirmek isteyen bireyler için ilgi duydukları alanlara erişimlerine olanak sağlamak amacıyla gereken mekan ve koşulları hazırlayıp, gelişim ve eğitimlerine katkı sağlamalıdır (Çelik, 2000).

Okul, eğitimin en temel yapı taşı olup, eğitimle ilgili üretimin yapıldığı mekanlardır (Başaran, 2000). Okul yönetimi, eğitim verilen ortamda öğrenciler yer aldığı için önemli bir ifadedir. Yönetilen kişiler yanında öğrenciler de okul yönetiminin tesiri altında kalmaktadır. Eğitim yönetimi, belirlenen hedeflere okul örgütünü kullanarak ulaşabilmektedir. Örgüt, yapı olarak düşünülürse, yönetim de bu yapıyı çalıştırma süreci olarak ifade edilebilir. Okul örgütü, eğitim, örgüt ve yönetimle ilgili hedeflere ulaşabilmek için gereken nitelikleri taşımalıdır. Bundan dolayı, yönetim için gereken oluşumu ve yönetimin fonksiyonlarını yerine getirebilecek düzeni en verimli şekilde kurmak; okul örgütünü sürekli değişim gösteren teknoloji ve toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurarak yenileyip gelişimini sağlamak, eğitimde örgütlenme çalışmalarının temel hedefidir (Başaran, 2000).

“Okul yönetimi; eğitim örgütlerindeki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde toplumun yararına kullanmaya çalışan örgüte denir. Kısaca, eğitim yönetiminin okula uygulanmasıdır” (Bursalıoğlu, 2005).

2.2.3.1. Eğitim Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar

2.2.3.1.1. Yerinden Yönetim

Yerinden yönetim yaklaşımında, katımlı yönetim ve okula dayalı yönetim uygulamalarının okullarda yapılan uygulamaları ilgi görmüştür. Katımlı yönetim uygulamalarında okul çalışanlarına verilen roller, çalışanların birbirlerinden farksız olduklarını düşünmelerini sağlayıp, okul ortamının demokratik olmasını sağlamaktadır. Bunun sonucunda motivasyon artarak okulun verimliliği artırılacak, okul içindeki müdür, öğretmen, okul çalışanı arasında oluşabilecek herhangi bir zıtlık yerine olumlu davranışların geliştirilmesine olanak tanınmış olacaktır (Liontos, 1996). Okula dayalı eğitimde eğitim sürecini ilgilendiren tüm kararlar, okul ortamında alınmaktadır. Bu yönetim şekli ile çalışanların verimli olması sağlanıp, iş ortamındaki katılım ve sadakatin artarak alınan kararların niteliği artırılmaktadır (Özdemir, 1998).

2.2.3.1.2. Amaç Odaklı Yönetim

Yöneticinin, sahip olacağı başarının, okulda görevli öğretmen, muavin ve diğer okul çalışanlarına bağlı olduğunun bilincinde olarak, okul başarısını artırma hedefi ile hareket ettiği yönetim şeklidir (Ersan, 1987).

2.2.3.1.3. Süreç Odaklı Yönetim

Yöneticinin, öğretmenin, okul ortamındaki gayret ve becerilerinin, başarısının farkında olarak, kendisini geliştirmesine fırsat yarattığı yönetim şeklidir. Bu yönetim şekli ile hedeflere ulaşmak için yapılan faaliyetler, faaliyetlere bağlı sonuçlarla hedefler arasında ilişki kurularak, çalışanların kendilerini değerlendirmeleri sağlanır (Imai, 1999).

2.2.3.1.4. Hedeflerle Yönetim

Okul çalışanlarının, yönetici, öğretmen ayırımı yapmadan birlikte çalışarak belirlediği hedeflerin ve hedeflere ulaşmak için izlenecek yolların belirlendiği yönetim sürecidir. Belirlenen hedefler sonuç odaklıdır. Ortak çalışma sonucunda belirlenen hedefler, güdülenme, değerlendirme ve denetim faaliyetlerinin başlıca çalışması kabul edilmektedir (Thompson, 1995).

2.2.3.1.5. Toplam Kalite Yönetimi

Bu yaklaşım, okulun işlevi ve hedefler sonucunda elde edilecek neticeye değil de sürece önem vererek okul çalışanlarının vasıflarını artırmayı, yönetim tarafından alınan kararları sebep sonuç ilişkisine ve doğru şekilde elde edilen enformasyona bağlı olarak inceleyerek, okulun referanslarını bütün olarak algılar (Ersen, 1997).

2.3. Sınıf Yönetimi

Araştırmalar sınıf yönetiminin farklı tanımlara sahip olduklarını ve bunların kullanım tarzlarının da değişkenlik gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre doğru sınıf yönetimi; sınıfta ki yaşamın bir orkestra gibi yönetilmesi ve bdoğru öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun ortam ve koşulların sağlanması gerekli düzen ve kuralların belirlenmesidir (Başar, 2001, 4).

Ders amaçları doğrultusunda öğrenciye doğru aktarım yapabilmek için dersliğin veya öğrencinin davranışlarını denetimini sağlamak için doğru yönlendirilme gerekmektedir (Özyürek, 2001, 3).

Daha önce belirlenen amaçlar ve hedeflere ulaşmak doğrultusunda, öğretmen yetkilerinin öğrenciler ile demokrasiyi sağlayacak şekilde olarak paylaşılması (Weston, 1997, 9-10), hem öğretmenin hem de öğrencilerin çalışmasını engelleyecek durumları en az koşula indirmek ve öğretme zamanını verimli kullanılmasını ve son olarakda öğrencilerin derse katılımının sağlanması gerekmektedir (Başar, 2001, 4).

Öğretim üyesinin sınıfı, öğrencileri, zamanı hem araçları hem de gereçlerini doğru bir şekilde düzenlemesi ve yönetmesi gerekmektedir (Bauer, 2001). Sınıf yönetimine dahil olan diğer bir durum ise öğretmenin verdiği işleri sınıfta yapmaktır (Wragg, 1995, 5).

2.3.1. Sınıfı Doğru Yönetime İlkesi

Gordon'nun 2001 yılında yaptığı araştırma doğrultusunda etkili olabilecek sınıf yönetim biçimi öğrencileri her türlü fiziksel saldırılardan hem sağlıksız koşuldan hem de psikolojik konulardan korumaktır.

Sınıfta etkili bir öğretim vermek olmak ancak iyi bir öğretim görevlisiyle olur. Başarılı öğretim görevlisi yeterli becerilere sahip veya bunları doğru bir tutum ve davranış çerçevesinde hedeflediği amaçlara başarılı bir şekilde ulaşmasını sağlayanlardır . Etkili öğretmenler, eğitimde amaçlanan göreceli isteklere ulaşabilen, performans seviyeleri yüksek, yetenekli öğretmenlerdir (Cheng ve Tsui, 1996, 7/8). Öğretim görevlilerinin prensipleri olan, kural ihlali durumunda tepki verebilen, öğrencileri tehdit etmeden ve onlarla karşı karşıya gelmeyen öğretmenlerdir (Wragg ve Dooley, 1996, 34). Öğretim görevlileri sınıf yönetimine hakim olma, öğrencilerin iyi yanlarını bilerek, belirgin hale getirerek güçsüz yönlerini de etkisiz duruma getirir (Drucker, 1998: 177). Bu durumda faal olmayan öğretim görevlileri, uygunsuz davranışlar düzenin bozulmasına yol açtığında tepki veren, öğrencileriyle sık sık karşı karşıya gelen ve onları tehdit eden öğretmenlerdir (Wragg ve Dooley, 1996: 34).

Gordon 2001’de yayınladığı makale doğrultusunda, sınıfta faal olmamanın yöntemini, öğrenme durumunun en alt seviyede olduğunu ya da hiç olmadığını ve sınıfta öğrenmeye ayrılan zamanın genellikle boşa gittiğini savunur. Sınıf yönetiminin etkili kullanılması için öğrenim gören kişilere sorumluluk aldırarak, onların davranışlarının kontrol eddiren, öğrenmelerini en üst seviyeye çektiren ve öğrenirkenki streslerini en aza indirtmektir. Bu bağlamda, Partington ve Hincliffe’e göre sınıf yönetimi ilkelerini beş alt başlıkta toplamıştır (Wragg ve Dooley, 1996: 33/34).

1. ***İlişkileri güzel kurmak hem de ilişkileri geliştirmek:*** Öğrenim gören kişilerin adlarını bilmek ya da hatırlamak, öğrencileri derste ve ders haricinde tanımakla ilişkili duruma söylenebilir. Öğrenim gören kişiler ile doğru ilişkileri geliştirme, genel ya da alışlagelmiş tepkiler vermekten ziyade, her birinin bireysel özelliklerine göre hem gereksinimlerini anlayarak ilgi hem de alaka göstermektir.
2. ***Yeterli hazırlanma:*** Ders araç ve gereçlerinin eksiksiz bir şekilde temin edildiğinden emin olarak uygun durumlarda amaçlara göre kullanmaktır. Bir başka olarak ortaya çıkacak nosyonlarda dil ve uygulama esnasında ki güçlükleri önceden tahmin ederek duruma göre gerekli taktik ve çözüm geliştirmektir.

3. **Öğrenci çalışmalarını ders boyunca toplama ve araç-gereç sağlama:** Sınıftaki herkesin katılacağı yada grupların katılacağı, gerekse bireysel çalışmaların nasıl ya da kaç vakitte olacağının belirlenmesiyle, hem sınıfta hem de dışarıdaki eylemlerin farkında olunması, öğrenme ile gelen öğrenimin etkisini artırmak için spor salonu, sınıf ve ya laboratuvar gibi kişisel gelişimi sağlayacak yerleri bilmek ya da iyi kavramak şeklinde kullanılmaktadır.
4. **Öğretim Üyesinin Pedagojik yetileri:** Öğrenim görenlerin kişilik özelliklerine ve sorunlarını genelleme yapmadan kişiyi ele alarak ihtiyaçlarını tespit etmek ve öğretim esnasında güçlük çeken bir öğrenciyi saptayarak ona uygun bir biçimde yaklaşarak akademik destek vermektir .
5. **Öğretmenin bireysel özellikleri:** Bu nitelik öğretmenin kendini daha iyi ve etkili olarak sunabilmesidir. Öğretim görevlisinin sabır göstermesi, ayırım yapmadan adaletli olması, öğrenciye sevgi ve güvenle yaklaşabilmesi, öğretmenin yapıcı ve olumlu kişisel özelliklerindendir.

Yapılan araştırmalar sonucunda, bireysel ilişkiler konusundaki deneyimi üst seviyelere çekmeye eğilimi olan , dersleri önceden iyi hazırlık yapmış, derslerini iyi programlayan, hem araçları hem de gereçleri etkili ve ihtiyaca yönelik şekilde kullanılan, anlatma yetilerini geliştirecek, sorular sorduran, öğrencilerinin yaşadıkları zorlukları anlayabilen veya problem sezebilen öğretim görevlilerinin, bu niteliklere sahip olmayan öğretmenler için etkili olabilecek öğretim ve sınıf yönetimi gerçekleştiğini göstermiştir (Wragg ve Dooley, 1996, 44).

Etkili yönetimi sağlamak için yapılan araştırmalar sonucunda çıkan önemli tavsiyeler aşağıda belirtildiği gibidir (Wragg, 1995, 14):

- Planlamalı ve dikkatli hırlık yapılması
- Sorunların tahmin edilmesi ve iyi örgütlenmek gereklidir
- Farklı yaş gruplarında ki çocuklara farklı stratejiler geliştirilmelidir
- Kişiler arası ilişkilerin iyi olması gerekmektedir
- Prensiplerden asla vazgeçilmemelidir
- Öğrencilere kendi sınırlarını ve kapasitelerini deneyimlemeleri için fırsat verilmelidir.

2.3.2. Sınıfta Yönetim Şekilleri

Başar'ın 2001 de yazıp yayınladığı makalenin 6. Sayfasında yer alan bilgiler dahilinde yeni gelişmelerle, toplumsal gelişmeler ile beraber sınıftaki yönetimi daha demokratik, amaçlara odaklı ve öğretmenden çok öğrenciye ağırlıklı olarak yönlendirmiştir. Yine de bu durum çevresel faktörlere ortama ve olaylara ve sınıf yönetim şartlarına göre değişiklik ve sapma gösterebilir . Sınıf yönetim şekilleri beş ana başlıkta ele alınır (Başar, 2001: 6/9 ve Bull ve Solity, 1996: 3/8/10).

2.3.2.1. Tepkiye Dayalı Model

Uygunsuz bir davranış sonucunda tepki göstermek suretiyle kullanılacak sınıf yönetimi şeklidir. Bu tarzın amacı istenmeyen bir durumu ve ya davranışı önlemektir. İstenmeyen davranış ve tutumlara tepki göstererek uygulandığından, sınıf yönetiminin klasik yöntemi olarak da adlandırılabilir. Model, düzeni ve otoriteyi sağlayan ve güçleniren ödül-ceza uygulamasını içermektedir (Başar, 2001, 7). Öğretmen bu durumda, dikkati düzeni bozan davranışı kim yaptıysa ona odaklandığı için, sınıftaki diğer öğrenci topluluğu hem çalışma ortamını bozmayı hem de gürültü yapmayı daha dikkat çekici olduğunu düşünürler. Bu durumda bu tarz uygunsuz davranışlar artabilir yada azalabilmektedir (Kuykendall, 1996).Tepkiye dayalı şekli sıkça uygulan öğretmen üyesinin sınıfı yönetirken, diğer modellere gerekli önemi vermediği için yeterince başarılı olmadığı gözlenmektedir. Modelin en zayıf yanı ise verilen her tepkinin karşı bir tepkiyi doğuruyor olmasıdır Her türlü duruma rağmen bu modelin gerekli olduğunda kullanılması gerekmektedir (Başar, 2001, 7).

2.3.2.2. Önleme Dayalı Model

Düzen bozan davranışlar daha meydana gelmemişken, bozan davranışları önleyebilecek şekilde tedbirler alma (Uzun, 2001, 69),planlayarak ve organize ederek bu geleceği tahmin etme ve bu davranışların yaratacağı sorunları önceden kestirebilmek için kullanılan modeldir. Amacı, sınıfta yaşanabilecek problemlerin işleyişi ve düzeni bozmaması için kendini düzenleyebilen bir sistem oluşturur.Buşekli kullanmak yukarıda bahsedilen tepkiye dayalı modeli kullanmayı daha da aza indirger.

Böyle bir yöntemin kullanılması, sınıf içerisinde uygunsuz davranışlara fırsat vermeyecek sistemi oluşturabilmeyi amaçlar. Model, eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışları programlamayı ve istenmeyen davranışlara karşı gerekli önlemlerin alınmasını ve planlanmasını içermektedir. Bu etkinlikler kişilerin aksine gruplara yönelik yapılmaktadır (Başar, 2001, 7/8). Mesela eğitim süreci başlamadan önce öğrencilere sınıf içerisinde ki kuralların ve doğru davranışların aktarılması sınıf yönetimine olumlu etkiler gösterebilecek çabalar olarak görülebilir.

2.3.2.3. Gelişime Dayalı Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin duygusal, fiziksel ve deneyimlemeye bağlı gelişimsel süreçlerini hedef almaktadır (Başar, 2001, 8). Modelin getirdiği koşullarda, belirli grupların içindeki yaşlar dahil edildiğinde, uygun olabilecek etkinlikler diğer yaş gruplarına iyi olmaz. Örnek olarak belirtilecek olursak, genel olarak tüm çocuklar öğretmenlerinin sözünü dinleyen 10 veya 12 yaşındaki çocuklara verilecek tepkiler, asi olan ergenlik dönemine verilecek olan ile uyumlu olmayabilir. Gelişimsel model, çocuğun gelişim düzeyine paralel olarak, algılama seviyeleri, duygusal ve gelişimsel ilgi ve ihtiyaçlarına, heyecan ve korkularına uygun ve yeterli olmalıdır (Uzun, 2001, 68).

2.3.2.4. Davranışsal Model

Davranış bilimine göre, her davranış öğrenerek kazanılır ve ya değiştirilebilir. Bu durumda insan davranışlarının güdülenme yada dürtülerle değil öğrenerek ve yaşayarak kazanılacağını savunan Wattson, Dunlop ve kinner gibi davranı olan kişiler onu bir öğrenme uyarısı ve yanıt karşılığı olarak tanımlıyor. Bu nedenle, öğrencinin dersle ilgilenmesi ve etkinliklerle öğretim deneyimlerine girmesi de mümkündür. Bunun için en uygun faaliyet ödül cezası uygulamasıdır. Ödül, uygun ve istenen davranışların tekrarlanmasını sağlamak için olumlu bir güç ve istenmeyen davranışları cezadan kaldırmak için olumsuz bir güç olarak tanımlanabilir. Bu durumda ödül, öğrenci için hoş, anlamlı sözlü veya davranışsal güç içerir. Ceza ise öğrenci için, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yönelik kurallar ve sınırlamaları kapsamaktadır (Skinner. 1968).

2.3.2.5. Bütünsel Model

Sınıf yönetimi tüm algıları bütünleştirmektedir. Sınıf yönetimine öncelik vermek, gruba olduğu kadar kişiye de yönelmek ve uygun istenilen davranışlara ulaşabilmek için uygunsuz davranışları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar bütünsel modelin amaçlarındandır. İstenilen davranışların ancak uygun ortamlarda gerçekleşebileceğinin bilincinde olarak ortamı düzenlemeye ve önlemsel modele rağmen ortaya çıkabilecek uygunsuz davranışlara karşı tepkisel modelin araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu durumlarda seçilecek davranış tutumları öğrencilerin gelişimsel süreçleri ile uygun olmalıdır.

2.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf İdaresini Ele Alma: Sosyal gelişmelerle birlikte eğitim açısından ortaya çıkan evölüsyonlar, sınıf yönetiminde farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yaklaşımları gözlediğimizde; baskıcı bir yaklaşımdan demokratik olmaya, şekle yönelimden çok amaçla ilgilenmeye, öğretmene odaklanmaktan çok ise öğrenciye odaklanmaya doğru bir gelişim gösterdiğini söyleyebiliriz (Ağaoğlu, 2003:12). Bu durum çeşitli sınıflamaları ortaya çıkarabilir, bunu bölümlere ayıracak olursak tradisyonel ve çağcıl bakış açısı olarak iki bölüme ayrılabilir.

Tradisyonel Bakış Açısı: Tradisyonel bakış açısı öğretmen otoritesinin baskın olduğu sınıflarda ve zamanlarda uygulanan bir yaklaşımdır ve eğitim tarihinde bilinen en eski metottur. Öğrencilerin ihtiyaç ve ilgisini hesaplamadan, eğitim ve öğretimin temel unsurlarından olan ders, ödev, program ve ders saatleri gibi faktörler düzenlenir. Sınıfın yöneticisinin öğretmen olduğu düşünülür. Başka bir deyişle sınıf içerisinde ve eğitim ve öğretim aşamasında öğretmenin aktif, öğrencilerin ise pasif olduğu bir durumdur (Aydın, 2003). Öğretmen yönetici gücünü sınıfın bütün alanında ve tüm durumlarda mevcudiyetini göstermektedir.

Kural meydana getirilmesinden bunlara uyulmasına kadar her şeyi öğretmen yönetmektedir. Geleneksel yaklaşımda öğretmen ve öğrenci ilişkileri en üst seviyede yapılandırılmış olmaktadır, öğrencilerin alınan kararlar üzerinde hiçbir etkisi bulunmamaktadır. Sınıfta ki yaptırımlar oldukça katıdır ve karşılıklı değildir.

Yalnızca öğretmenin iradesinde alınan bu karar ve kurallar tartışmaya kapalıdır, yargılanamaz ve değiştirilemez (Aydın, 2003: 3).

Öğretmen mutlak bir otoritedir. Öğrencinin yapması gerek ise kurallara uymak ve sorun çıkarmamasıdır. Öğretmenin daha önceden belirlediği kurallara öğrencilerin mutlak bir şekilde uyması beklenir. GöreviEğitimde belirlenen müfredatı öğrencilere aktarmak olan öğretmelerin sınıf içerisinde önemsedığı konu, öğrencilerin isteklerini ne şekilde yerine getireceğidir. Uzun bir süredir eğitim kurumlarında uygulanmakta olan bu sistem de öğrencilerden, öğretmenin kendilerine aktardığı bilgileri sorgusuz bir şekilde ezberleyerek doğru kabul etmeleri beklenir (Erdoğan, 2010:24).

Böylece her söyleneni ezberleyen, düşünme yoksunu fakat kendisine sorulduğu zaman ezberlediklerini tekrar etme becerisine sahip ve bu tutumu sayesinde alkışı hak eden öğrenciler yetiştirilmektedir. Öğretmen kendi asli işlevinin bilgileri öğrencilere ezbere tekrar ettirmek olduğunu zannetmektedir. Malumatın doğru iletilmesi için çocukların uslu durması gerekmektedir, bu sebepten dolayı öğretmen, asli işlevinin sınıfta öğrencilerin ses çıkarmadan bulunmalarını sağlamak olduğunu ve onların kendisine saygı duyması için asık suratlı sert bir yapıya sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Okulun ilk zamanlarından birkaç çocuk üzerinde sert bir otorite kurabilirse, bu durumun diğerlerine bir gösterge olacağını ve rahat edebileceğini düşünmektedir. Öğrencilerin soru sorması ve düşünmesi istenmemektedir. Öğrencilerden beklenen sessizce oturmaları ve öğretmeni ne söylerse tekrar etmeleridir. Öğretmen öğrencilerinin içerisinde bir öğrenme isteği olmasına ya da gözlerinde bir ışıltı olmasına önem vermez, daha da kötüsü öğrencinin potansiyelinin farkına varmaz (Cüceloğlu, 2003).

Öğretmen sadece sınıfın düzeni ve disiplini, konu ve yöntem üzerine odaklanmıştır. Çünkü iyi bir öğretmen olmak için geleneksel ölçütler yönünde üç beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Kılıççı, 2003).

Tradisyonel bakış açısında otoriteyi sağlamak için eski yöntemlere başvurulur. Disiplini sağlamak ve davranışı kontrol altına almak için öğrenciyi, korkutmak, ceza vermek ve şiddet göstermek gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu durumda sınıf içerisinde mutlak bir boyun eğme söz konusudur. Bundan dolayı

öğrencilerde bağımlı kişilik geliştirme görülür (Yaka, 2006: 39). Bu öğrenciler kendilerine söylenenleri yapmakta fakat kendilerinden bir şey istendiğinde tek başına yapmak için cesaret bulamayan kişiler olurlar. Sonuçta bu yaklaşım eğitimi, hem öğretmen hem de öğrenciler için çekilemez hale getirmektedir (Aydın, 2003: 4), ve eğitimin karşılaması beklenen gereksinimler hiçbir zaman karşılanamaz. Korkutarak ve baskı gösterilerek susturulmuş, ezberlediklerini tekrar ederek kesinlikle bu bilgileri kullanmayan ve üretmeyen kişiler yetiştirilmektedir.

Bu klasik yaklaşım ve eğitim anlayışı doğu ve batıda, ilk ve ortaçağlarda eğitime etki göstermiştir. Fakat bu yaklaşım bu özelliklerinden dolayı, önce batıda 15 ve 16. yüzyıllarda çok eleştirilmiş ve zamanla bu yaklaşımın karşıtı olacak otorite ve sınıf idaresi yöntemleri geliştirilmiştir (Yaka, 2006). Tradisyonel bakış açısı zamanla, öğrenci merkezli, aldığı bilgiyi ezberlemekten ziyade ihtiyacı olduğu durumlarda kullanabilmesi gerektiğini öğreten ve öğrencilerde istekli bir otorite meydana getirmeyi hedefleyen çağcıl bakış açısına yerini devretmiştir.

Çağcıl Bakış Açısı: Çağcıl bakış açısı sınıf idaresinde önceliğin öğrenciye verildiği yaklaşım biçimidir. Sınıf yönetim tarzında ilgili literatür incelendiği takdirde diğer yöntemlerin kullanıldığı alanlarda olduğu gibi, klasik olan otoriter sınıf yönetimi anlayışından daha demokratik bir idare anlayışına geçildiği görülmektedir (Black, 2005).

Bu değişim belli bir zamandan sonra kaçınılmazdır. Hayatımızın her alanında ki yeni gelişmeler ve değişimler bu değişimin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar. İnsana yönelik bakış açısının değişmesi, beklentilerin değişmesine de sebep olmuştur. Eski zamanlarda en değerli insan kalıbı olarak kabul edilen; her şeyi bilen insan yerini, bilgileri nerede bulabileceğini ve nasıl kullanabileceğini bile insana bırakmıştır (Oktay, 2001:17).

Bu hayatın her alanında zorunlu olan değişiklikleri eğitim alanında da zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin merkezde olduğu tradisyonel eğitim yerini günümüzde öğrencileri ön plana çıkaran ve önem veren çağcıl eğitim anlayışına bırakmıştır (Erden ve Akman, 1995:250). Bu durumda merak edilen ve sorulması icap eden; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile ilgilenen bu yaklaşımda, öğretmenin asıl görevinin ne olduğudur. Öğretmen verdiği derse önem vermekten çok, öğrencinin

nasıl öğrendiğine önem vermelidir. Öğrencisine odaklanmalı ve ilgi ve potansiyelini dikkate almalıdır. Çünkü her bireyin ilgisinin yöneldiği ve becerisi olan alan farklıdır, bundan dolayı bir öğretmen başarılı olmak istiyorsa, öğrencisinin tüm yönlerini (bilişsel, duygusal, sosyal) tanımaya özen göstermelidir. Öğrencilere vereceği eğitimde gideceği yolu bu noktadan belirlemelidir. Öğrencisini tanımak; zihinsel aktivitelerini, duygusal yönlerini ve sosyal ilişkilerini öğrenmek, öğretmenin başarısını pekiştirecektir (Aktepe, 2005).

Çağcıl bakış açısı, öğrencilerin duygusal, zihinsel ve düşünsel gelişimine ve doğasına göre hümanist bir metottur. Öğrenci bu bakış açısında, eğitimin odak noktasındadır. Öğretmenin görevi, öğrenciye yol göstermek ve rehberlik etmektir. Sınıf içerisinde uyulması gereken otorite, eğitim yöntemleri, görülen dersin amacı vb. etkinlikler eşit bir ortamda kritik yapılır. Bu bakış açısında sınıfı işleyen bir sistem olarak kabul etmek gerekmektedir. Sınıf; eğitim veren ve alan, ders programları, eğitim alanı, okul, sosyal çevre, aile gibi etmenlerin etkileşim içerisinde olduğu alandır. Bu nedenle sınıf içerisinde ki ortam, gerçek yaşamdan uyarlanmış bir ortam değil, canlı ve aktif süreçlerintümüdür.

Öğretmenlerin yapması gerekenler, öğrencilerine örnek olmayı bilmek (Aydın, 2003:5) ve malumatın değişime kapalı olduğunu değil, vaktine ve duruma yönelik değişebileceğini, göreceli oluşunu kabullenerek, eğitimde “öğrenciye göre hedefi”ni önemseyerek (Yaka, 2006:39) hareket etmektir. Çağcıl bakış açısında otorite problemleri de bireye göre çözülmektedir.

Öğretmenlerin baskın yönetici kimliği kullanılarak değil, öğrencilerin kendi iradelerini harekete geçirmek esas alınarak disiplin sorunları çözülmektedir. Öğrencilerde içsel bir disiplin oluşturulmaya çalışılmaktadır. Motive etmek ve başarıyı pekiştirme aracı olarak, cezalandırmaktan ziyade ödüllendirmeye başvurulur. Bireylerin farklılıkları göz önünde bulundurulur. Öğrencilerin, analitik ve kritik düşünme becerilerini geliştirilir.

Öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarına ve iş birliği ve dayanışma içerisinde olmalarına özen gösterilir. Okul içinde ve dışında ki ilişkilerine önem verilir. Eğitim sürecine, sonuçlarından daha çok odaklanılır. Yöntem olarak, uygulamalı, görsel anlatım teknikleri ve gözleme dayalı deneylerden oluşan

laboratuvar ortamlı çalışmalar yapılır. Derse ve konuya yönelik öğretim yöntemleri de değişebilmektedir (Yaka, 2006: 40). Yukarıda sınıf yönetimini ele alarak geleneksel ve çağcıl yöntemlere önem verdik. Bu bakış açılarının daha net ve belli farklılıklarının üzerinde durulduğu yöntemlere ise sınıf yönetim modelleri denmektedir.

2.5. Sınıf İdaresinin Kapsamları:

Sınıfın doğru idare edilmesi, öğretim yöntemlerinde başarıya ulaşmakta yapılması gerekenlerin ilk adımı olduğu kabul edilir. Bu sebeple öğretmenin yönetici kimliği ortaya çıkarılarak grup dinamizminin önemini göstermektedir. Öğretmenin bireysel özellikleri, dersi yönetmekte kullandığı metot ve uygulamalar sınıf idaresini büyük ölçüde etkilemektedir.

Etraf ile iletişim ve etkileşim, okul ve ebeveynlerin işbirliği, sınıfın fiziksel konumunu sınıf içerisinde ki ortamı ve yönetimi etkileyen faktörlerdir (Çalık, 2007: 3-4). Sınıf yönetiminin beş temel unsuru bulunmaktadır (Basar, 2006: 7). Bunlar; sınıf ortamının fiziksel özellikleri, zamanın kullanılması, eğitimin idaresi, etkileşim ve davranışların idaresidir. Bu temel unsurlar göz önünde bulundurulacaktır.

Sınıfın Fiziki Düzenlemesi: Sınıfın fiziki düzenlemesi, doğru bir sınıf idaresinin oluşturulmasında mühim bir etmendir. Hijyenik ve ışık alıyor olması öğrencilerin derse olan ilgisini etkilemektedir. Sınıfın içerisinde ki eşyaların konumları ve renkleri öğrenme üzerinde etkilidir (Çalık, 2007:4).

Sınıf içerisinde ki fiziksel değişkenlerin (ses, ışık, ısı, hijyen, görüntü, sayı, araç ve gereçler vb.) düzenlemeleri yapmak öğretmenlere düşmektedir (Yalçınkaya, 2005:100). Öğretmenler dersten evvel sınıfın fiziki durumuna göz atmalı ve problem varsa halledebilmek için uğraşmalıdırlar (Çermik, 2006:56). Etketif bir sınıf idaresi için öğretmenler sınıfın görüntüsünü ilgi uyandıran, dinamik ve aktif bir hale getirmelidirler (Yalçınkaya, 2005:101).

Çünkü öğrenci ve öğretmen arasında ki iletişim ve ilişkiyi genellikle bu değişkenler etkilemektedir. Yapılandırılmış sınıf ortamında yer alan fiziksel etmenler amaca uygun düzenlenmiş olmalıdır. Zira fiziki platformun uyumluluğu öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılamaz bir parçasıdır (Aydın, 2003:29).

Sınıfta kurulacak olan düzen, öğrencilerle birlikte planlanmalıdır. Sınıfın her noktasının eğitim sürecinde verimli olarak kullanılması gerekmektedir (Sarıtış, 2005:45). Fiziksel düzenlemeler öğrencilerin sınıf içerisinde rahat etmeleri, istekli bir biçimde sınıfta bulunmaları ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için yapılır.

Işık : Sınıfın gerektiğinden daha fazla yada daha ay ışık alması, öğrencilerin ilgilerini dağıttığı gözlemlenmiştir (Aydın, 2003:37). Öğrencilerin başarılarında ışığın etkili olduğu görülmemiş fakat ruh durumlarının değişimleri üstünde efektif olduğu görülmüştür. Gün ışığına benzeyen bir aydınlatma şekli en kullanışlı olanıdır (Tabancalı, 2009:67).

Sıcaklık: Sıcaklık, öğrencilerin performanslarını etkilemektedir. Sınıfın gereğinden fazla ısınmış ya da soğumuş olması, öğrencilerin derse yönelik olan ilgisini negatif yönde etkilemekte ve bazı sağlık açısından rahatsızlıklara sebep olmaktadır. Sınıf için en iyi sıcaklık 20 c olmalıdır (Aydın, 2003:37).

Yerleşim düzeni: Sınıf içerisinde ki oturma düzeni iletişimi ve öğrenim sürecini olumlu yönde etkilemektedir (Flechsing, 1989:69, akt. Başar, 2006:33). Yerleşim şekli uygulanırken öğrencilerin farklı nitelikleri göz önüne alınarak değişiklikler yapılabilir. Dersin konusu ve uygulamasına göre düzenleme yapmak en uygundur. Sınıf içerisinde kullanılan araçların mobilize olması bu uygulamaları kolaylaştırır (Tabancalı, 2009).

Ses kirliliği : Sınıf dışından duyulan gürültüyü kontrol etmek mümkün değildir bu yüzden okul yapım aşamasındayken bu düşünülmelidir. Gürültüyü azaltmak için, sınıf içerisinde engelleyici faktörlerin kullanılması gerekmektedir. Öğretmen bu gürültüyü azaltmaya çalışmalı ve bunun içinde öğrencileri derste daha aktif halde tutmalıdır. Gürültünün sebebini bularak elimine etmeye çaba sarfetmelidir.

Renklendirme ve görüntü : Renklendirme öğrencilerin ruhsal durum ve davranışlarında efektif durumdadır. Renkler, soluk alışımızı, kas etkinliklerini, nabız ve kan basıncımızı etkileyebilmektedir (Hataway, 1987: 39-41; akt. Başar, 2006: 31). Sınıfın görünümü ve araç gereçler, öğrenciyi teşvik edici ve sınıfta iyi vakit geçirmesini sağlayacak şekilde olmalıdır. Duvarlar ve eşyaların uyum içinde, bakımlı

ve estetik biçimde olması, öğrencilerin sınıfta kalma isteğini uyandırmaktadır (Tabancalı, 2009:68).

Öğretimin Yönetimi : Eğitim, öğrencilerin kapasitesini zorlamadan becerilerini geliştirme süresi olarak tanımlanır(Karşlı, 2004: 17). Öğretim idaresi tutum bozukluklarını engellemek için uygun bir şekilde planlanması ve yönetilmesi sürecidir.

Bu süreci değerlendirmek ve planlamak, sınıf içinde yeterliliği sağlayıp, işbirliğini geliştirerek uygunsuz davranış problemlerini sistematik şekilde çözecektir (Tok, 2009:85). Sınıf yönetimi eğitimin kalitesinin artırırken, yönetimde başarılı öğretmenler ise problem çözmekte önemli rol oynar ve disiplini kolayca sağlarlar (Erden, 2005:24). Öğretmenin programlama, uygulama ve ölçme olarak üç ana öğrenim metodu vardır(Tok, 2009:118). Ekici (2002)'ye göre öğretim metodunu etkileyen kapsamlar:

- Eğitim Programlaması
 - Öğretmenin Nitelikleri
 - Öğretimde Gerçekleştirilecek Etkinliklerin Oluşturulması
 - Öğretim Etkinliklerinin Uygulanması
 - Zamanın Verimli Kullanılması Şeklinde Tanımlanabilir. Öğretmenler Belirlenen Planın Uygulama Sürecine Özen Göstermelidirler. Bu Süreçte Kolaylık Sağlanması İçin Belli Şartlar gerekmektedir.
1. İşlevsellik
 2. Esneklik
 3. Uygulamada araçlara yardımcı olmak
 4. Pratik olmalıdır.
 5. Hedefler dikkate alınmalıdır.
 6. Maddi açıdan uygun olmalıdır.
 7. İçinde bulunulan zamana uygun olmalıdır.
 8. Bireyin ve toplumun istek ve ihtiyaçların yönelik olmalıdır.

Öğretmenlerde bulunması tercih edilen, öğrencilerde öğrenme isteği uyandıracak özellikler şunlardır;

1. Davranış: öğretmen optimist olmalıdır.Öğrencilerin her birinin potansiyelinin farkında olup, onlara inanan ve becerilerini ön plana çıkaran, içten, aktif, işine bağlı ve örnek olabilecek tarzdaolmalıdır.
2. Düzenleme: iyi bir düzenleme, eğitim zamanını, hareketliliğini, araç ve gereçleri maksimum düzeyde kazanç sağlayacak şekilde kullanmaktır.

Yönetimsel düzenlemeyi iyi yapan öğretmen;

- Eğitime zamanında girişyapar.
- Araç gereçlerini dersten evvel hazıreder.
- Negatif faktörleri azaindirger
- Karmaşaları elimineeder

Konseptsel düzenlemesini iyi yapabilen öğretmen ise;

- Mevzular arasında ki geçişleri anlaşılabiliriyapar
- Aktiviteleri harmoni içerisindesunar
- Öğrencilerin ilgisini diritutar.
- Etkileşim: efektif etkileşimdeöğretmen;
- Konseptler net bir şekilde dilegetirmeli
- Karşılıklı etkileşimi teminetmeli
- Konular arasında ki geçişleri uygunyapmalıdır.
- Vurgulama ve tonlamalara önemvermelidir.
- Tepkiler düzenliolmalıdır.
- Sözlü ve yazılı karşı bildirimlerdebulunmalıdır.
- Öğrencinin sözlü ve sözlü olmayan tepkilerini kontrol altınaalmalıdır.
- Tekrar etme, soru sorma ve özetlemeleri doğrukullanmalıdır.

Öğretime bakış biçimini en elverişli biçimde belirleyip, efektif bir biçimde uygulamalıdır (Ekici, 2002: 76-96). Öğretimin en etkili biçimde uygulanması için yapılması gereken ilk şey ayrıntılı bir planlamadır (Celep, 2002: 111).

Etkili bir sınıf yönetimi için eğitim ve öğretimin uygulama sürecine yönelik planlamaların yapılması gerekmektedir.Başarılı bir sınıf yönetimi için aynı zamanda uygunsuz davranışların ortaya çıkmasında etkili olan olayları da

hesaplayarak bir tutum sergilemelidir (Terzi, 2002). Öğretim faaliyetlerini organize etmek, öğrenmeyi tetiklemek için gerekli fakat yeterli bir hüküm değildir. Öğretmenler organizasyon yaparken şu suallere yanıtaramalıdır;

- Öğretilcek kavramlarnelerdir?
- İstenilen öğrenci araçlarınerdir?
- Öğretim için ihtiyaç duyulan gereçlernerdir?
- Konuyu tanımlamak için kullanılacak en uygun yoldur?
- Hedeflenen öğrenmeyi desteklemek için en yerinde öğretici izlemnerdir?
- Ders nasıl sonucaulaştırılmalıdır?
- Öğrenciler ne biçimde değerlendirilmelidir? (Tok, 2009: 90)

Öğretmenlerin öğretim fonksiyonlarından ikincisi pratiktir. Pratik fonksiyonunda öğretmenler öncelikle öğretim usulü, izlem ve öğrenme faaliyetleri ile ilgili hükümleri uygular. Bu fonksiyonların ardını dolduran öğretim becerileri; ders için hazırlık, dersin aktarımı, kişisel yada toplulukla öğrenme faaliyetleri ve dersi sonlandırmayı kapsar. Bu durumun değerlendirilmesinde hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığıyla ilgili karar verilir.

Öğretim idaresinde efektif olan öğrenme ve öğretme izlemleri; direkt öğrenme, işbirliğine dair öğrenme, çoklu zeka kuramı, oluşturmacı öğrenme ve problem temelli öğrenme izlemleridir (Tok, 2009:118).

Öğretim faaliyetleri beş basamakta gerçekleşmektedir.

1. Hazırlıkbasamağı
2. Sunumbasamağı
3. Pratikbasamağı
4. Değerlendirmebasamağı

5. Dersi sonlandırma basamağı (Ekici, 2002: 90-92) Öğretmenlerin en fazla zorlandıkları durum faaliyetler arasında ki geçişlerdir. Öğretmenler faaliyetler arasında ki geçişlerde sınıfın düzenini ve kontrolünü elinde tutmalıdır ve geçişler ansızın olmamalıdır. Bu yüzden faaliyetin sonlandırılması ve bir sonrakine geçiş zamanı daha önceden net bir şekilde bildirilmelidir. Öğretmende bulunması gereken kabiliyetlerden biride öğretim faaliyetinin akıcılığını sağlamaktır. Bu yüzden öğretmen ders esnasında müdahaleden ve ara vermekten kaçınmalı, konudan

uzaklaşmadan akışı idare etmelidir (Celep, 2002: 114–118).

Nihayetinde öğretim idaresinde sınıf idaresi en önemli faktördür. Öğretim idaresinde ki tatmin sonuç olarak sınıf idaresinde de tatmini sağlayacaktır.

Zaman Yönetimi: Zaman geçmişten bugüne kadar geline ileri doğru kesinti olmaksızın hareket eden ve belli bir şey yapabilmek için ihtiyaç duyulan süre (Erkılıç, 2009: 141), duyu organlarının algılayamayacağı, sosyal, psikolojik ve felsefi boyutları olan bir gerçekliktir (Karşlı, 2010:148). Limitli bir kaynak olan zaman verimli kullanılmalıdır. İdare sürecinin gerçekleşmesinde önemli bir faktör olan zaman yönetimi, belirlenmiş bir vakit diliminde, belirlenmiş faaliyetlerin gerçekleşmesini mecburi kılan sınıf idaresinin de önemli bir unsuru ve sorun alanıdır (Erkılıç, 2009: 127). Zamanı daha iyi anlamak için, zamanın niteliklerini bilmemiz gerekmektedir. Zamanın nitelikleri şu şekildedir (Karşlı, 2010:148-149):

- Zaman yönetilemez
- Zamankiralanamaz
- Zaman arttırılmaz
- Zamanın geri dönüşü yoktur
- Zaman sadece kullanılabilir

Sınıf idaresinde efektif zaman kullanımının en önemli kısmı derste zaman kullanımındır. Ders içinde zamanın kullanılması için öğretmenin dersten önce belirlemesi gereken bazı işlemler vardır. Bunlar; organize etme, önceden hazırlık, sınıf kurallarını belirleme ve derste kullanılacak araç ve gereçleri hazırlamaktır (Erkılıç, 2009: 135). Zaman yönetiminin etkili olması öğretmenin yapması gerekenleri detaylı bir biçimde zaman göre organize edip uygulamasından geçer.

Öğretmenler yılın başlangıcında birkaç hafta süresince işleri nasıl yapacaklarına dair kurallar belirlemeli ve bunları bildirmelidir. Bu durumda öğrenciler kendilerinden istenenlerin bilincinde olarak uydukları kurallarla zaman yönetiminde etkili bir rol oynarlar (Özkılıç, 2003: 91). Zamanın efektif kullanılması için halihazırda bir tarife yoktur. Etkili zaman idaresi için tecrübe ve kurumsal kazançları birleştirmek gerekmektedir (Erkılıç, 2009: 140).

Öğretmenin zamanı iyi kullanabilmesi için dikkat edilmesi gerekenler şu şekildedir (Ekici, 2002:94):

- Hedefler anlaşılır şekilde tanımlanmalı.
- Ayrıntılı bir plan hazırlanmalı.
- Öğrencilerin nitelikleri iyi bilinmeli ve faaliyetler sırasında bu nitelikler dikkate alınmalı.
- Derse başlarken gerekli araç gereçler hazır bulundurulmalı.
- Öğretmen derse vaktinde ve içtenlikle başlamalı.
- Sınıf içi kurallar belli bir ciddiyetle uygulanmalı.
- Etkinlikler ve gereçler etkin öğrenmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenmeli.
- Zamanı verimsiz kullanmaya çalışan öğrencilere tolerans gösterilmemelidir.

Genellikle zamanın kötüye kullanılma sebepleri şunlardır;

- Hedeflerin belirgin olmaması
- Hedef dışı etkinliklerle fazla ilgilenilmesi
- Öğretmenin yetersiz oluşu
- Sınıfta bulunan öğrenci sayısının fazlalığı
- Sınıf içi düzensizlik
- Araç ve gereçlerin yetersizliği ve organize edilmemesi
- Konulara ve kişisel değişikliklere uygun faaliyetlerin seçilmemiş olması
- Öğretmenin öğrencilere karşı fazla içtenlik yaklaşması
- Agresif bir karaktere sahip olma
- Okulun fiziki koşullarının eksiklikleri (Ekici, 2002:98-99) Sınıfta efektif zaman idaresi için görüşler;
- Derse programlı ve hazır gidilmesi
- Dersin ilerlemesinde belirleyici olmak için organizasyonun temel hatlarıyla bilinmesi
- Programı periyodik olarak güncellemek
- Derse başlama ve bitirme zamanını bilmek
- Dersin genelini öğrenmeye odaklanmak

- Kuralları tavizsiz uygulamak
- Pozitif bir sınıf ortamı oluşturmak
- Araç gereçleri önceden hazırlamak
- Dersin hedeflerine uygun prosedür ve teknikleri uygulamak
- Dersi sıkıcı bir atmosferden kurtarmak için yenilikler denemek
- Öğrencileri yakından tanımaya çalışmak
- Öğrencilere becerilerini farketmeleri için fırsat vermek
- Zamanın kaybolduğu noktaları belirleyip önlem almak
- Dersi pozitif bir şekilde sonlandırmak (Erkılıç, 2009: 140-141). Giden zamanın geri getirilememesi ve yerine koyulamaması zaman idaresinde sınıf idaresinin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. İyi bir zaman idaresi için önceden yapılacaklar düzene koyulmalıdır. Sonrasında derse girmeden önce yapılması gerekenler tamamlanmalıdır. Deneyim ve bilgi harmanlanarak zamanın efektif biçimde kullanılması mümkündür.

İstenmeyen Davranışların Yönetimi Davranış; Davranışlar bilişsel, duygusal ve psikomotor olarak üç bölümden oluşmaktadır (Bacanlı, 1999: 11). Öğrenciler sınıf içerisinde bahsi geçen davranışları harmanlayarak sergilemelerine rağmen, öğretmen yalnızca psikomotor davranışları görmekte ve öğrenciyi bununla değerlendirmektedir. Aydın (2003) davranışların idaresinde öğretmenin yeterli niteliği ortaya koyabilmesini, karakterin oluşması konusunda yeteri kadar bilgiye sahip olmaya bağlamakta ve bu nedenle davranışın gelişim prosesini, kişilik gelişim kuramları adı altında açıklar. Uygunsuz tutumları ise ortaya çıkmasına sebep olan kişisel ve bağlamsal durumlar, sosyopsikolojik etkenler açısından ele alarak açıklamaktadır açıklar (Aydın, 2003:121- 172).

Sınıf içerisinde öğrenmeyi engelleyen istemsiz ya da isteyerek yapılan davranışlara sorun davranışlar denmektedir. Sorun davranışlar, davranışta bulunana, karşıdakine, kültürel özelliklere, sınıf ve derse, zaman ve vaziyete göre değişiklik göstermektedir (Akçadağ, 2009:271).

Öğrencilerin sınıf içerisinde ki davranışlarının sorun davranış olmasını belirleyecek ilkeler vardır;

- Öğrenmeyi önlemek
- Öğrencilerin emniyetini tehlikeye sokmak
- Sınıf materyallerine ve öğrencilerin gereçlerine zarar vermek
- Diğer öğrencilerle etkileşimi önlemek (Korkmaz,2003:173)

Tertemiz (2007)'e göre istenmeyen tutumlar; öğrenciden, aileden ve öğretmenden kaynaklanmaktadır.Öğrenciden kaynaklanan sebepler: En genel nedeni öğrencilerin kendileri ile alakalı davranışlarıdır.

Öğrenci kendini sevgi yoksunu ve nitelsiz görürse o şekilde hareket eder. Bazı öğrencilerin gelişimsel niteliklerinden kaynaklanan nedenler de etkili olmaktadır. Uyum problemlerinin diğer tarafı ise öğrencilerin ailevi sorunlarını okula taşımalarından kaynaklanır.. Aileden kaynaklanan sebepler: Ebeveynler arasında ki sorunlar, kayıplar, kazalar vb. Öğretmenlerden kaynaklanan sebepler: Öğretmenin programlama ve pratikte ki yetersizliği en mühim sebeptir.

Bununla birlikte öğretmenin şahsi nitelikleri, özgüven sorunları, özel hayatında ki sorunlar vb. sınıf içerisinde ki problemlerin temelini oluşturabilir (Tertemiz, 2007:74-75). Külahoğlu (2005) ve Aydın (2003) ise sorunlu davranışların sebeplerini genellikle öğrenci duygu durumu açısından değerlendirmiş, bu tutumların genelde ilgiyi üzerine toplama arzusu, güce duyulan ilgi, hesaplaşma isteği ve nitelsizlikten kaynaklandığını belirtmiştir. İlgii üzerinde toplama isteği : öğrenci başarısı ile ilgi toplayamazsa negatif yolları deneyecektir.

Öğretmen bu durumda pozitif davranış gösterdiklerinde onlarla alakadar olmalı diğer durumlarda alakasız kalmalıdır. Güce duyulan ilgi: bu durumda öğrenci yönetime baş kaldırdığında kendini güçlü görmektedir. Öğretmen kavga etmemeli, pozitif bir davranışla orta yolbulmalıdır.

Hesaplaşma isteği: öğrencilerin bir kısmı kendilerine olumsuz davranıldığında, öğretmeni düşman olarak görmektedir, kendilerine yapılan davranışın aynısını karşı tarafa yaparlar. Öğretmenin yapması gereken, ilişkileri olumlu hale getirmek ve yanlış anlaşılmalrı düzeltmektir. Nitelsizlik: Bazı öğrenciler yetersiz kalıp umutsuzluğa kapılırlar, öğretmen bu durumlarda onları desteklemeli ve ümitsiz olmamalıdır (Külahoğlu, 2005: 16-17).

Sınıfta olumsuz davranışlar şu sebeplerden meydana gelir (Akçadağ, 2009: 272-275):

- Sınıfın düzenlemesinde ki eksiklikler
- Sınıfın yapısından oluşan sebepler
- Eğitim planlamasından oluşan sebepler
- Öğretim uygulama ve tekniğinden oluşan sebepler
- Öğretmenden dolayı oluşan sorunlar
- Öğrenciden dolayı oluşan sorunlar
- Sınıfın düzenlemesinde ki eksikler: Sınıftaki araç ve gereçler, ışıklandırma, ısıtma gibi faktörler etkilidir. Bu durumda ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak düzenleme yapılmalıdır, hedefe yönelik düzenleme yapılırsa olumsuz davranışların ortaya çıkışı azalacaktır.
- Sınıfın yapısından oluşan sebepler: Bunlar idare, eğitimde görevlendirme, sınıf içi düzen ve karşılıklı etkileşimdir. İdare ve görevlendirme: Hedeflere varmaktan sorumlu olan kişi öğretmendir. Sınıf ortamı çok önemlidir. Sınıfın idaresi yeterli ise;
- Öğrencilerin gelişim süreçlerine önem verilir.
- Sınıf içi düzen ve eğitim stratejileri birlikte düzenlenir.
- Öğretmen yol gösterici rolündedir.
- Öğrencilerin öğrenmesi ve sorgulaması için uygun bir ortam vardır.
- Öğretmen hangi konuların öğretileceğinden çok hangi yolla öğretileceğini düşünmelidir.

Sınıf İçi Düzen: Kurallar hedeflere ulaşmakta ki vasıta dır.Kuralları belirlemek için yapılması gereken şey hedefleri netleştirmektir.Öğrencinin neleri yapması neleri yapmaması gerektiği, sınıfın amacının ne olduğunu öğretmen aracılığıyla, sınıfın anlayabileceği düzeyde açıklanmalıdır.Sınıfın etkileşim düzeni: Sınıf içi ilişkiler, öğrencilerin birbirleriyle ya da öğretmenle olan etkileşimleri olarak tanımlanabilir. Oturma düzenine göre, tahtadan ya da öğretmenden faydalanmasında değişiklikler ortaya çıkabilir buda ilişkilerin yetersiz kalmasına ve derse odaklanamama gibi durumlar meydana gelebilir.

Eğitim Planlamasından Dolayı Meydana Gelen Sebepler: Müfredat Milli Eğitim tarafından oluşturulmaktadır. Öğretmenlerin yapması gereken ülkemizin kültürel ve çevresel değişikliklerini, kurumların yapılarını, olanaklarını, kurumların çevreden öngörülerini, öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurarak müfredatta gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmelidirler. Öğrencilerin ihtiyaçlarının yeteri kadar bulunmadığı, konuların pratikliğinin önemsenmediği bir müfredat sınıf içinde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında etkilidir.

Öğretim Uygulama Ve Tekniğinden Meydana Gelen Sebepler: genellikle tercih edilen uygulamalar, anlatım, kriticizm, model gösterme ve yaptırma, sonuçlandırma, kişisel çalışmadır. Zihin akışını canlandırma, şov, soru ve cevap, drama ve rol yapma, benzetme, gruplara ayırma, mikro eğitim, eğitici oyunlar da çok kullanılır. Her uygulamanın iyi ve kötü tarafları bulunur. Örneğin kriticizm uygulaması birçok yönden iyi olmasına rağmen bir takım otorite problemlerini de ortaya çıkarır. Sınıf içi düzenleme iyi yapılmamışsa sorun davranışlara yol açabilir. Eğer uygulama ve teknikler, öğrencilerin gereksinimlerine ve gelişim ihtiyaçlarına uygun olarak tercih edilirse sorun davranışlar azımsanacaktır

Öğretmenden Dolayı Oluşan Sorunlar: öğretmenin sınıftaki pozisyonu sorun davranışların oluşup oluşmamasında önemli rol oynar. Öğrenmek keyifli bir aktivitedir, eğer öğretmen bu durumu keyifli bir şekilde gerçekleştirmezse, ilgi zayıflığı, bezginlik, sinir ve kaçış tutumları ile karşılaşır. İletişim öğretmen ve öğrenci arasındaki temel öğedir. Birbirlerine yaklaştırır yada uzaklaştırır. Diğer öğe ise anlaşılmasıdır yani, etkin dinlemedir. Geri aktarım ile denetimi sağlanabilir (Akçadağ, 2009:272-281).

- Öğretmenin öğrencinin tutumlarına göre reaksiyon göstermemesi,
- Uygun tutumları mükafatlandırmaması,
- Öğretmenin isteklerinin öğrencilerin becerilerine uymaması,
- Öğrencilerin kendiliklerine müsamahada bulunmaması,
- Öğrencilerinden beklediği davranışlara örnek olmaması,
- Sınıfta istenmeyen tutumları genellikle yaptırım ile bastırmaya çalışması (Ataman, 2005:191-192).

Öğrenciden dolayı ortaya çıkan sebepler şunlardır;

- Öğrencinin öğretmenine olan bağımlılığı,
- Dikkatini toparlamada ve yönlendirmekte zorlanması,
- Başarısızlığa uğradığında motivasyonunun düşmesi,
- Çalışma yaparken düzensiz ve dikkatsiz olması,
- Sınıf arkadaşları çalışırken onlara rahat vermemesi,
- Okula, öğretmenine ve sınıf arkadaşlarına negatif tutum sergilemesi,
- Bakım ve temizlik becerilerini geliştirememiş olması,
- İçer dönük ve asgari miktarda konuşuyor olması,
- Kendini öğretmenlerine karşı dürtüleyememesi (Ataman, 2005:192).

Sınıfta ortaya çıkan davranışların çoğu sınıf dışından kaynaklanmaktadır;

- Ebeveynlerden dolayı ortaya çıkan sebepler,
- Oyun ve sosyal çevresinden ortaya çıkan sebepler,
- Televizyon, internet vb. araçlardan ortaya çıkan sebepler,
- Okul idaresinden dolayı ortaya çıkan sebepler,
- Okulun konumu ve ulaştırmadan dolayı ortaya çıkan sebepler,
- Aile, kurum ve öğretmen etkileşiminden ortaya çıkan sebepler,
- Gelir düzeyinden dolayı ortaya çıkan sebepler,
- Araç ve gereç eksikliklerinden ortaya çıkan sebepler,
- Danışma servisinin eksikliğinden dolayı ortaya çıkan sebepler (Akçadağ, 2009: 282-283). Uygunsuz tutumların engellenmesi için gerekli olan yaklaşımlar üç kısımdan oluşur : (Korkmaz,2003:176-178)

İnsancı Yaklaşım: Bu ele alış biçiminde insana itimat temeldir. Doğru olmayan bir şey varsa bunu telafi etmek dış etmenlerden çok insanın içsel yaklaşımı ve anlayışın telafisi ile olabilir.

Öğrencinin Uygunsuz Tutumuna Karşı Öğretmen: Başlangıçta öğretmen öğrencisini can kulağıyla dinler, sonrasında onlarla şahsi düşüncelerini paylaşır ve son olarak uygunsuz tutumlar karşısında vaziyetini net bir şekilde gösterir.

Orta Yolu Bulma: Her şeyin bir karşılığı vardır görüşü ile öğrenci uygunsuz bir hareket sergilediğinde sonuçlarını göze almalıdır. Öğretmen otoritesini hatırlatarak, kimi zaman da direkt karşıarak tutumu düzeltmelidir.

Davranışların Düzeltilmesi Yaklaşımı: Uygunsuz tutumların düzeltilmesinde davranışçı psikoloji unsurlarına başvurulur. Uygunsuz tutumların meydana gelmesine göre, problemli davranışı incelemek, etki altına almak, öğrenciyle pazarlık etmek, beklenen tutumu kabul etmek ve konuya dönmek gibi farklı yöntemler bulunmaktadır.

Öğretmenin işlevi öğrencilerden istenen davranışın meydana gelmesi için onlara danışmanlık etmek ve uygunsuz davranışları ekarte etmektir. Celep (2002) problemli davranışların ortadan kaldırılmasında bir takım unsurlardan bahseder. Bu unsurlar; şeffaflık, tutarlı olmak, göz korkutma ve vakittir.

Öğretmen ilk olarak huzursuz olduğu tutumu anlaşılır şekilde göstermelidir. Öğretmen uygunsuz davranışı idare ederken diğer öğrencilerin çalışmasını önlememeli, yani tutarlı davranmalıdır. Öğretmen, öğrencinin gözünü korkutmak yerine onu teşvik etmelidir. Öğretmen uygunsuz davranış meydana geldiğinde gerekeni yapmalıdır bunu gerçekleştirirken doğru zamanı kullanmalıdır (Celep, 2002: 257–259). Akçadağ (2009).

Sınıfta uygunsuz davranış oluştuğunda öğretmenin sorunu hemen çözmesi gerekmektedir ve uygunsuz davranışa karşı reaksiyonlar şu şekildedir:

- Uygunsuz davranışı görmezden gelmek
- Çevresel şartları değiştirmek
- Faaliyeti değiştirmek
- Destek olmak
- Düzenlemeleri gözden geçirmek
- Odaklanmayı engelleyen etmenleri ortadan kaldırmak
- Öğrencilerin durumu değiştirmesine imkan vermek
- Espri yada gülünç davranışlarda bulunmak
- Orta yolu bulacak tekniklere başvurmak
- Göstergelerde bulunmak
- Aksiyonda bulunmak
- Yapılması gereken işlevleri yinelemek ve çağrı yapmak
- Netice ile alakadar geri bildirim
- Yaşıt grup etkisi

- Katı denetim reaksiyonları
- Prosedür için ikaz
- Kural koymak (Akçadağ, 2009:29).

- Uygunsuz Davranışı Görmezden Gelmek

Uygunsuz davranış başka bir uygunsuz davranışa örnek olmuyorsa ve istemeden yapılmış ise göz ardı edilerek etkisinin dinmesi beklenir.

- Çevre Koşullarını Değiştirmek

Uygunsuz davranışın gelişme göstermemesi için yapılacak şeylerden birisi atmosferin düzenlenmesidir. Etkinliği değiştirmek: öğrenci derse ilgisini yitirebilir, bu da uygunsuz davranışın meydana gelmesine sebep olur.

Öğretmen uyarıcı bir etkinlik ya da küçük öğrencilerin ilgisini toplayabilecek birkaç farklılıkla öğrenciyi yeniden teşvik etmelidir.

Destek olmak.Gerektiğinde bu noktada yardımcı olmalıdır.Öğretmen öğrenciye verdiği işlev ve vazifelerde öğrencinin bir tamam oluşunu dikkate almalıdır.

Düzenlemeleri gözden geçirmek.Öğrenci mevcut pozisyonunda otorite sorunu yaşıyorsa konumu yada grubu değiştirilir.

Odaklanmayı engelleyecek etmenleri ortadan kaldırmak.Sınıfa gelen garip bir nesne yada dışarıda gürültü yapan çocuklar gibi etmenlerden sınıf ortamını temizlemek öğretmenin işlevidir.

Öğrencilerin durumu değiştirmesine imkan vermek.Öğrencinin bir huzursuzluğundan ötürü istismar olmaması koşuluyla bulunduğu konumu değiştirmesine izin verilir.

Espri ya da gülünç davranışlarda bulunmak. Atmosferi ılımlı hale getirmek, negatif havayı dağıtmak için bir yöntemdir. Etkileşimde verimi artırır, uygunsuz davranışların gelişebileceği ortamı yok eder.

Orta yolu bulacak teknikleri kullanmak. Öğrencilerin negatif tutumlarını

pozitif hale getirmek için tercih edilir.

Göstergelerde bulunmak: öğretmen jest ve ya göstergelerle dersin gidişatını aksatmadan uygunsuz davranışı engeller.

Aksiyonda bulunmak: uygunsuz davranışın ortaya çıktığı konuma doğru yönelmek bu davranışı engelleyebilir. Dokunmak: öğretmenin dersi aksatmadan uygunsuz davranışı sergileyen öğrenciye dokunması yine davranışı engelleyebilir.

Yapılacak işlevleri yineleyip çağrı yapmak: uygunsuz davranışa sözlü şekilde tepkidir. Hatırlatma ya da sorgulama biçiminde olabilir. Öğrenci tutumunu değiştirirse takdir edilmelidir.

Netice ile alakadar geri bildirim: hedef, öğrenciye tutumu ile sonuçları arasında ki ilişkiyi kurmasına yardım eder.

Yaşıt grup etkisi: öğrencilerde bulunduğu grubun takdirini kazanmak vb. nedenlerden yaşıtlarının tutumlarını kabullenmeye bir yönelim vardır. Öğretmenin yapması gereken grupta beklenen tutumu meydana getiren öğrenciyi takdir ederken diğer yaşıtlarını da teşvik etmesidir

Katı denetim reaksiyonları: Şuana kadar sıraladığımız önlemler eksik kalırsa ve problem gelişme gösterirse başka önlemler gerekebilir. Öğretmenin katı denetim reaksiyonu gösterirken dikkatli olması gerekir. Yerinde ve zamanında verilmesi, bırakacağı etkilerin düşünülmesi gerekmektedir.

Prosedür için ikaz: uygunsuz davranış mühim bir olumsuz duruma sebep olmuyorsa diğer katı tepkilere başvurmadan yapılması gerekenlere önem verilmelidir.

2.6. İletişim

Günümüzde iletişim çağında olduğumuzu ve kütle iletişim araçları ile dünyanın neresinde olursak olalım yer ve zaman gözetmeksizin birbirimizle iletişime geçebildiğimizi, dünyanın küçüldüğünü ve iletişimin daha etkili hale geldiğini söyleriz. Bunların yanında anne-baba, karı-koca, öğrenci-öğretmen arasında ki iletişimden bahsederiz. Kısacası tüm hayatımızın önemli bir iletişim bağı ile çevrili

olduğunu ve hayatımız boyunca diğer bireyler ve nesnelerle ister istemez bir iletişim ve temas halinde olduğumuzu ve ilişki kurduğumuzu belirtiriz.

İletişim, bilinçli ya da bilinçsiz bir aktarım ve geri aktarım sürecidir. Bu kimi zaman duygu ve düşünceler kimi zaman ise gizlemeye çalışılan bir bilginin vücut dili yardımı ile aktarılmasıdır. Bu durumda bilinçli yapılan iletişimin amacının belirlenmesi gerekmektedir.

İletişim, bireyin bir takım sembol ve araçlar kullanarak karşı tarafı etkilemeye çalışmasıdır (Dökmen, 1989). Bu durumda eğitimde mutlak bir iletişim yöntemidir. Bu etkinliğin efektif bir şekilde gerçekleşmesi ise kesinlikle öğretmen ve öğrenci arasında ki iletişime bağlıdır (Bolat, 1996, s.75).

2.6.1. İletişimin Amacı

Erdoğan (2005: 65) yapmış olduğu araştırmasında; enformasyon Bilgi vermek, bilgi almak, bir etkinliği onaylamak veya kabul etmek, bir yöntemi veya kimliğini onaylamak veya reddetmek, bir emrine uymak veya itaat etmemek, birlikte bir şeyler yapmak, herhangi bir kâr elde etmek, paylaşmak, basılmak Herhangi bir sebepten dolayı şeyleri almaya veya onlara verilmeye teşvik etmek.

2.6.2. İletişimin Temel Öğeleri

İletişimin dört temel unsuru vardır: kaynak (verici), hedef (alıcı), mesaj mesajı ve kanal. İletişim işleminin yukarıda listelenen öğeleri, aşağıdaki etkileşimli iletişim modeliyle açıklanmaktadır. Model, herhangi bir yapının veya işlemin temel unsurlarını ve bu elementler arasındaki ilişkileri göstermeyi amaçlamaktadır. Aşağıdaki model, kişiler arası iletişim sürecini, bu sürecin temel unsurlarını ve öğeler arasındaki ilişkileri açıklamaktadır.

2.6.2.1. Kaynak ve Hedef

Kişiler arası iletişim süresinde hedefin bir bütün olarak alınması gerekmektedir. İletişim ile ilgili araştırmalarda günümüze kadar gelen kaynak ve hedefin ayrı ayrı ele alınması durumu tek yönlü iletişim geleneğinin bir yansımasıdır.

Çünkü genel olarak kitle iletişiminde ki belirlenen kaynaktan gönderilen mesaj ile karşı taraf etkilenmeye çalışılmakta, görüşleri, istek ve ihtiyaçları, tutum ve

davranışları değiştirilmeye çalışılmaktadır. Kütle iletişim kaynakları ve hedef arasında ki karşılıklı iletişim konusu değildir. Örneğin siyasi propagandalarda ya da reklamlar da bu durumu görmek mümkündür. Reklamlarda kitlelerin alışkanlıklarının değiştirilmesi ve tanıtılan ürüne olan yönelimin artması amaçlanmaktadır. Bunun yanında siyasal propagandalarında amacı toplulukların siyasi görüşlerini ve beklentilerini değiştirmeye yöneliktir.

Propaganda ve reklamlar tek yönlü iletişime örneklerdir. Eğer reklamlardan sonra tanıtılan ürüne olan talep artmışsa etkilemenin amacına ulaştığı ve geri bildirim alındığı düşünülür. Kişiler arasında mesajı gönderen kaynaktır, mesajı alan kişi ise hedef durumundadır. Kaynaktan gelen mesaj açılır yorumlanır ve buna karşılık yeni bir mesaj üretilir.

Üretilen bu mesaj daha sonra kaynağa geri iletilir ve bu durumda veriler olan birey hedef durumuna geçmiştir. İletişimin devam ettiği sürece kaynak ve hedef dayanıklılığına devam eder. Mesajı gönderen kaynak alan ise hedeftir, kişiler arasında ki iletişimde bu roller sürekli olarak değişmektedir.

2.6.2.2. Mesaj-İleti

Mesaj iletişim sürecinde hedef ve kaynak arasında bağ kuran anlamlar taşıyan araçtır. Kaynaktan hedefe aktarılmak istenen anlamları içerisinde taşır. Mesaj iletilmek istenen duygu, düşünce ve bilgilerin tamamıdır. Mesajın içeriği ve yapısı bulunmaktadır, içerik , taşıdığı anlamlardan oluşurken yapısı ise kullanılan kodlar ya da sembollerden oluşmaktadır. Mesaj gönderen işin alıcı ile paylaşmak istediği anlamları taşır fakat karşı taraf her zaman gönderenin anlatmaya çalıştığını anlamayabilir ya da aynı anlamı yüklemeyebilir.

2.6.2.3. Kanal

İletişim sürecinde kaynaklar birbirlerine iletmek istedikleri mesajları birçok araçla iletebilirler. Bunlar kimi zaman söz, yazı ya da başka araçlar olabilir. Kanal ise iletişim sürecinde mesajların iletildiği araçlardır. Bu kanallar kişilerarası iletişimde söz, yazı, resim ya da vücut dili oluyorken kitle iletişimine bakıldığında ise radyo kanalları, gazeteler sinema, internet televizyon, vb. kanallar olmaktadır.

2.6.2.4. Alıcı:

Alıcı tarafından gönderilen mesajları hedefleyen kişiler (Tomul, 2005: 152), araştırmada verilen mesajları alıp destekleyici yorumlar ve onlara konuşarak veya sessizce olmayan yanıt veren birey veya gruplardır (Güçlü, 2007: 195). Alıcı, gönderilen mesajı algılayan kişidir ve onu algıladığını gösterir (Gökçe, 2003: 53-54). Alıcı bir kişi veya grup olabilir. Alıcı, gelen mesajı kendi kültürüne, değerlerine ve kararlarına ve anlamak istediği yere göre değerlendirir. Alıcı genellikle dinleyicidir. Geri besleme aldığı anda, kaynak durumuna geçer. Genel olarak, kaynaklar yalnızca mesajı iletmekle ilgilidir ve mesajları anlayabilmek için alıcıları düşünmeyin. Ancak gönderilen mesaj, alıcının kaynağını da anlamadığı sürece iletişimin gerçekleştiği anlamına gelmez. Alıcının ortak noktası varsa, iletişim verimli olacaktır. Bunlar ortak en önemli şeylerdir. Ortak dil iletişimin ne kadar etkili olduğunu gösterir (Güney, 2001: 216).

2.6.2.5. Geri Bildirim:

İletişim sürecinin sağlıklı olup olmadığı geri bildirim ile anlaşılır Kaynak gönderilen mesajın anlatılmak istenen şekilde yerine ulaşp ulaşmadığını ancak geri bildirim yoluyla anlayabilir (Güçlü, 2007: 195). Geribildirim, denetlenir ve iletişim halinde izlenir (Erdoğan, 2005: 55). " Anlaşıldığı gibi, bir kombinasyon iki yönlü mesaj alınana kadar anlaşma tamamlanmamıştır, bu nedenle gönderilen mesajın etkin bir şekilde yayınlanması sağlanmalıdır ki bu sadece dinleyicilerin geribildirimlerine bağlıdır."(Cüceloğlu, 2002:78).

2.6.2.6. Algı ve Değerlendirme:

Bireyin etrafından elde ettikleri duygu, mesaj ve bilgileri algılama, değerlendirme biçimleri olarak adlandırılır. Duyu organları ile gelen mesajları değerlendirme ve yorumlama sürecidir. İdrak eden bireylerin, yargıları, çevresel faktörler, duygu ve hissiyatları gibi etmenlerden etkilenmektedir. Kaynak mesajı oluştururken kendi bilgi ve ihtiyaç filtrelerinden geçirerek amaç ve kendi anlayışı doğruluğuna çevirecektir. Görmek istediğini görerek anlamak istediğini kavrayacaktır. Fakat bunun neticesinde hem kaynak vede alıcı için aynıdır. İletişim sürecinde karşı taraf anlatmak istediğimizi farklı yorumlayarak kendince anlamlar katarak anlamıştır, oysaki bizim anlatmak istediğimiz farklı şeyler olabilir. Öğretmen

de anlatmak istediğinin doğru anlaşıldığından emin olmak istiyorsa, söylenenin nasıl anlaşıldığı hakkında bir geri bildirim almak zorundadır (Eren, 2004:355-358).

2.6.2.7. Gürültü:

Gürültü bir haberleşmenin gerçekliğini ve kalitesini azaltan bir durumdur. Gönderen anlatımda ve kodlamalarda yetersizlik yaşıyorsa, anlam gerekli sembollerle açıklanamıyorsa gürültü ortaya çıkacaktır. Mesaj da ya da kanalda ortaya çıkan sorunlar anlatılmak istenenin yanlış anlaşılması durumunu ortaya çıkarabilir. Alıcı mesajı yanlış anlamlarla algılayabilir. İlkine kanal gürültüleri, ikincisine ise kişinin kendi kişisel özelliklerinden yaşadığı gürültüye denir (Eren, 2004:360).

2.6.3. İletişimin İşlevleri

İletişimin işlevleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Başaran, 2000: 128; Demir, 2003: 137);

1. İletişimin en temel işlevi; kişinin sosyalleşmesi veya etrafındaki bireylerle henk içerisinde bir ilişki gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan bilgi alış verirdir.
2. İletişimin işlevi kombinasyon ve koordinasyon sağlamadır. Bireylerin, karşılıklı olarak ilişki ve bağlarını devam ettirebilmeleri iletişim ile sağlanabilmektedir.
3. Kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerindeki anlamlar, iletişimle aktarılır.
4. İletişim etkileşim hedefli olduğunda, kaynak alıcıyı harekete geçirmeye veya onun tutumlarını değiştirmeye çalışır.
5. İletişimin önemli öğelerinden biri de geri dönüttür. İletişimin sağlıklı olarak devam edebilmesi için dönütlerin karşıya net bir şekilde ifade etmesi gerekir.
6. İletişim haberi taşıma görevi sayesinde, öğrenme aracı olarak kullanılır.

İletişimi en geniş şekilde ifade edecek olursak hem öğrenme, hem kişilerarası sosyalleştirme hem de bireyler arası ilişkilerde uyum sağlama aracı olarak işlev göstermektedir. İletişim genel olarak Sözlü, Sözsüz ve Yazılı olarak üçe ayrılmaktadır.

2.6.4. İletişim Türleri

2.6.4.1. Sözlü İletişim

Beden dili mesajın, kelimeler yoluyla konuşarak iletilmesi durumudur. Bu iletişim yolunda her zaman dilin kelimeleri kullanma gücünün gerekli iletişimi sağlaması beklenemez. Sözlerle birlikte jest ve mimiklerle, resim ve sembollerle anlatımı desteklemek gerekmektedir. Uyarıcı ve dikkat çekici araçlar tek başına bir iletişim tekniği görevi görür ve sözlerden daha etkili bir anlatım sağlanır. Sözel ve nesnel sembollerle desteklenen anlatım sürecinde bilginin aktarıldığı bireyin öğrenme davranışında ki algısal düzenlemeler etkilenir ve nitelikli kavrama gücünü ortaya koymaktadır (Cebeci, 2003: 47- 48).

2.6.4.2. Sözsüz İletişim

İletişim kanalları arasında kelimelerin kullanıldığı ihtimal de iletişimde ki en zayıf olanıdır çünkü insanlar tüm bedenleri ile iletişim kurarlar. Bedenin hareketlerinin taşıdığı anlama daha çok güvenilir, sessiz bir dili vardır ve anlatmak istedikleri güçlüdür (Güçlü, 2007:201). Sözsüz mesajlar, sözlü mesajları destekleyebilir, düzenleyebilir ya da tamamen çelişebilir. Bu yüzden iletişimin sözel olmayan kısmı, sözel olan kısmından daha önemlidir. Davranışlar sözcüklerden daha yüksek seslidir. Beden dili jest ve mimiklerden oluşmaktadır. Mimikler, yüz kaslarının bir duygu ve düşünceyi ifade etmesi ve ona göre şekillenmesiyle oluşan hareketleridir. Jest ise, kafa, el ve kol hareketlerin tümüne verilen addır (Zillioğlu, 2007:167-168).

2.6.4.3. Yazılı İletişim

Yazılı iletişim kitap, dergi, gazete, afiş, mektup vb. iletişim araçlarıyla gerçekleşmektedir. Yazılı iletişimin zaman alması ve geri bildirim imkanı' nın olmaması büyük bir eksikliktir. Ancak bilginin kanıt niteliğinde bir kaynağa sahip olması ve kayda geçirilebilmesi, iletişime göre büyük bir avantajdır. Sözlü iletişimde bir belirli bir süre zarfında unutmak gibi bir ihtimal varken yazılı iletişimde bu durum söz konusu değildir (Balçık, 2002:175). Yazılı iletişimin bu avantajları yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Sözlü iletişimde duygular jest ve mimikler yardımıyla daha iyi ifade edilebilir ve vücut dili ile anlatılmak istenen daha

net bir şekilde anlaşılabilir. Seste ki tonlama, vurgu ve perdeleme karşı tarafın duygularını harekete geçirirken yazılı anlatımda bu durum görülmez. Yazılı anlatımda her zaman metnin amacı dışında sergilediği bir önyargı söz konusudur. Ayrıca yazılı anlatımda sözlü anlatımdan daha uzun bir dil kullanılır ve bu da yazılı anlatımın dezavantajlarından biridir (Cebeci, 2003:50-53).

2.7. Öğrenme Öğretme Süreci Açısından İletişim

Öğrenme öğretme ve eğitim sürecinin işleyişi ile ilgili olarak; sağduyu, duyumsama, fikir, bilgi ve kabiliyetlerini paylaşarak tutum değişikliği meydana getirmektir (Pala, 2006:91). Öğrenme öğretme sürecinin mühim bir kısmı sınıfta yer alır. Bunu yapmak için öncelikle sınıf atmosferinin her alanında çok iyi organize olmalısınız. İyi yönde bir atmosfer yaratmak için öğrenciler arasında sağlıklı ilişkiler kurmayı sağlamaktır. Bunun ilk evresi ise tanışma etkinlikleridir (Celep, 2002: 85). Sınıfta iletişim bir buluşma ile başlar. Öğretmenler ilk olarak kendileri hakkında bilgi verip öğrencileri ile bir arada olduğundan bahtiyar olduğunu belirtmelidir. Bu öğretmen için hem öğrencilerini tanımak ve sınıf ortamındaki tedirginliği yok etmek için iyi bir fırsattır. Öğrencilerin tarafından ise değerli hissetmenin ve özgüvenlerinin oluşmasının en iyi yollarından biridir (Aydın, 2003:13).

Aktif sınıf yönetiminde, öğretmen ile öğrenciler arasında iyi yönde bağlar kurmada en önemli öge iletişimdir. Öğretmen öğrenci arasındaki sorunların nedenlerinin birçoğu aralarındaki iletişim yetersizliğidir. Bu durumda büyük vazife öğretmenindir. Öğretmen öğrencileri ile iletişim kurmaya açık olmalıdır onlara güven vermesi çıkabilecek sorunların kısa sürede çözümünü sağlayabilir. Öğretmenlerin öğrencilerle iyi yönde iletişim kurabilmeleri için öğrenciler hakkında peşin hüküm vermemesi gerekir.

Öğrencileri ile aktif iletişim kurmak için öğretmenin ilk olarak samimi ve sıcak yaklaşması, duygu ve düşüncelerini kavrayabilmesi ve bunu onlara hissettiren bir ortam yaratma becerisine sahip olmalıdır. Öğretmen öğrenci ilişkilerini tayin eden mühim faktörler, öğretmenin sözsüz hareketleri, hususiyetleri ve öğrenci hususiyetleridir. Sözsüz öğretmen hareketleri; duruş, jestler ve mimikler, temas, göz temasıdır. Öğretmenin hareketleri kadar bir takım fiziksel ve karakteristik hususiyetleri de öğrenci-öğretmen bağı arasında mühim rol oynamaktadır.

Öğretmenin itinalı, hoşgörülü, anlayışlı, akıllı, ılımlı ve esprili olması, özgüveninin tam olması öğrenci-öğretmen etkileşimini iyi yönde gerçekleşmesine neden olur. İletişimde başarı sağlayamama kısaca ‘‘gönderilen ileti’’nin ‘‘algılanan ileti’’ye eşit olup olmadığının belirlenmesi ile ortaya çıkar. Farklı bir bakış açısı ile kaynak konumundaki bireyin aklındaki figür alıcının algıladığı figüre eşit olmayabilir (Komitoğlu, 2009:31).

Öğretmen iyi yönde öğrenme-öğretme ortamı sağlayabilmek için sınıfta çift yönlü bir etkileşim platformu sağlamalıdır. Öğretmen öğrencilerine karşı çok sert bir tutum sergilememeli aksine motive ve isteklendirmeye yönlendirmelidir. İyi bir öğretmen-öğrenci etkileşimi için öğretmen ve öğrenciler birbirlerini sevmeli, anlamalı ve sağlam bağlar kurmaları ve birbirlerine itimatlarının tam olması gerekir (Erdoğan, 2010: 83).

Bu durumdan anlaşıldığı üzere sınıf içi iletişim kişiler arası iletişimdir. Kişiler arası iletişimin sağlıklı olması eğitim çevresinin de sağlıklı olmasını sağlar. Birçok araştırma duyarlılık, müsamaha, karşılıklı saygı çerçevesi ve öğretmenin sıcakkanlı olmasının öğrenme için mühim olduğunu göstermektedir. Dikkatsiz bir sözlü konuşma, yanlış bir davranış ve ya yüz ifadesi öğrencinin kendisi ve öğrenimiyle alakalı olumsuz bir sonuç doğurabilir. (Pala, 2006:91). Bu sebepten dolayı öğretmenin her hareketine büyük bir özen göstermesi ve dikkatli olması gerekiyor.

Öğrencilerin, öğretmenleri ile sağladıkları iletişimde öğretmenlerin en çok fiziki davranışlarından, ses ve konuşma hususiyetlerinden, sözlü hareketlerinden etkilendikleri saptanmıştır (Hoşgörür, 2003:80). Öğretmenin öğrencilerle etkili bir iletişim kurması öğrencilerin derse katılımını ve olumlu davranışlarını artırdığı söylenebilir. Beden dili insanlara yönelik duyguları etkilemekte çok önemlidir.

Öğretmenlerde en fazla beden dilleri ile öğrencilerini etkileyebilirler. Sınıf ortamında sağlıklı bir şekilde iletişim kurulabilmesi için öğretmenin beden dilini en etkili şekilde kullanabilmesi önemlidir. Örneğin sınıfta veya eğitim seminerlerinde aynı konu hemen hemen aynı sözcüklerle anlatılmasına rağmen bazılarında son derece iyi yönde katılımı olurken, bazılarında ise dinleyicilerin sessiz kaldıkları veya verilmek istenen temel mesajlara karşı tutumları ısrarla savundukları

gözlenmektedir. Araştırıldığında, bu farklı davranışların asıl sebebinin, konuşmacının veya öğretmenin beden dillerini kullanım biçimlerinden kaynaklanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2000: 13-14).

Öğretmenin beden dilini kullanırken özen göstermesi gereken öğeler:

- Öğretmenlerin, öğrencileriyle iletişim kurarken, öğrenciye doğru yönelmiş bir beden duruşu ve gerekli bir yüz ifadesiyle ile gözlerinin içine bakarak öğrenciye ben ve benim anlattıklarım dinlenmeye değer mesajını vererek, öğrencilerinin benlik değerlerini arttıran etkiler yaratması gerekir.
- Öğretmen, bir öğrenciye soru sorduğunda cevaplama süresinin yeterli olması, soru sorduğu öğrencinin dikkatini dağıtmaması için o öğrenciye bir iki saniye baktıktan sonra göz temasını sınıf ile kurmalıdır. Soruyu cevaplayan öğrencinin başına geçip devamlı ona bakmaktan kaçınılmalıdır (Erden ve Akman, 1995: 249).

İletişimin başlangıcından sonuna kadar türlü mesajlar iletilir lakin sürekli iletiler gönderildiği gibi anlaşılmaz. Çok fazla yanılmalar olabilir. Örneğin öğretmenin, fikrini almak ya da kendini ifade etme fırsatı vermek için sual yönelttiği bir öğrenci, öğretmenin kendisini küçük düşürmek için sual sorduğunu düşünebilir. Bu durum kaynağın duygu ve düşüncelerini uygun iletişim şekline uyarlayamaması, rahat olamaması, alıcının gönderilen iletiyi algılayamaması vb. sebeplerden ortaya çıkabilir. Bu, tarafların etkili iletişim maharetlerinin eksikliğinin olması demektir (Kuzu, 2003: 3). Bunun için taraflar iletişimi en kolay şekilde sağlayabilmek için birbirlerine yardımcı olmalıdırlar.

Gordon (2001: 81-82), iletişimi kolaylaştıran etmenleri aşağıdaki şekilde sıraya koymaktadır;

Edilgin Dinleme (Sessizlik): Bu yöntem tarafların iletişim gerekliliğini karşılamaz lakin konuşmaya başlamasının ardından devam etmesi için cesaretlendirir. Ayrıca öğrenci öğretmenin kendisini dinlediğinin ve anladığının delillerini göremez.

Kabul Tepkileri: Öğrenciye, öğretmenin onu dinlediğini göstermede edilgin yöntemden daha etkilidir. Eş duyum iletirler ve öğretmenin dikkatinin kendisinde olduğunu belli eder lakin bunlarda öğretmenin kesinlikle anladığını ve kabul ettiğini kanıtlayamaz.

Kapı Aralayıcılar ve Konuşmaya Çağrı: Bu yöntemin çok fazla kullanılması bıkkınlık yaratabilir fakat bilhassa öğrenciden bir problemi olduğunu gösteren bir ipucu yakaladıktan hemen sonra çok yararlıdır. Öğretmenin öğrencilere kendilerini dinleyip anlamak ve danışman olma isteğini kanıtlamada çok etkilidir.

Etkin Dinleme: Öğrencilere görüşlerinin saygıyla karşılandığı ve onaylandığı hissiyatını oluşturur. İletişimin devamının gelmesi için öğrenciyi cesaretlendirir. Öğrencilere hislerinin doğal olduğunu kanıtlar ve arkadaşlık hissini geliştirir. Fakat itimat, eş duyum, onaylama ve kıymetlendirme içtenlikli değilse etkin dinleme sahte olma riskini taşır. İletişim süresini etkilen mühim faktörlerden bir tanesi de derslikteki pozisyonudur. Öğretmen derslik içerisinde bilgisinin dışında görüntü ve hareketleriyle de otoritenin merkezi olmalıdır. Duruşu, jest ve mimikleri bu otoriteyi aksettirmelidir.

Öğretmenler orantılı bir duruşla en az iki metre uzaklıktan bütün sınıfı görebileceği bir açıya sahip olmalıdır. Herkesi görmek mecburiyetinde olduğunu farz ederek, öğrencilerle göz temasında bulunarak öğrencilerin dersle alakasını devam ettirmeye çaba sarf etmelidir. Öğretmen daha çok bir öğrenciye ve ya küçük bir grup öğrenciye yoğun temas kurmalı ve bütün öğrenciler ile iletişim sağlamalıdır. Öğretmen olumlu bir davranış içindeki bir öğrenciyi belirleyerek diğer öğrencilere de hitap ettiğini anlamalarını sağlamalıdır. Beden dilinin bilinçli kullanımı öğrencilerin öğretmenleriyle bağlarını sağlamlaştırır (Schober, 1999:120).

2.8. İletişimin Engelleri

İletişimin sağlanması için gönderilen mesaj ile algılanan mesajın aynı fikri oluşturması gerekir. Somut verilere dayanan iletiler soyut iletilere göre daha net algılanır lakin doğru iletişim yolu izlenmemişse sıkıntılar doğurabilir (Pala, 2006:93)

İletişim döngüsünün oluşmasını engelleyen bütün etkenlere iletişim engeli denir (Güçlü, 2007:214). İletişim süreci türlü faktörler kimi zaman istediğimiz gibi

sonuçlanmaz. Kişisel, fiziksel, semantik, süre baskısı, algıda seçicilik vb. iletişimi zorlaştıran bir sürü etken mevcuttur. Bireysel hedefler, niyetler, duygular, alınan iletiyi algılamayı etkilerken bir taraftan da diğer kaynaklardan alınan iletilere olumsuz davranışlar göstermeye sebep olur. Ses kalabalığı ve teknik yetersizlikler iletişimin kopmasına neden olan fiziksel etkenlere çok net örneklerindendir. Semantik etkenlerin neden olduğu engellerin sebebi de bir takım şekillerin birçok anlamının var olmasına ek olarak bu şekillerin insanlar için değişik algılar yaratmasıdır. İletişimin kimi zaman belli bir süre içinde sonuçlanması gerekir. Bunun olması için iletişimde var olması gereken bireylerden bir kaç ı ilerlemenin dış ırısına çıkabilir lakin bu durum iletişimin tam olarak gerçekleşmesine engel olur. Algıda seçicilikte iletişimin ilerleyişinde olumsuzluklara sebep olabilir. Örneğ in kişiler bir kişi hakkında önyargılara sahipse o kişinin gönderdiği mesaj ı ya hiç algılamayacak ya da göndericinin kastettiğ inden farklı bir şekilde anlaşılacaktır (İlgar, 2005:53). İletişim engellerini Pala (2006:94) ikiye ayırır:

A. Seçici Algı: Beynimiz iletilerden algılamak istediğ i iş ine yarayan iletiyi algılar ve diğ er iletileri yok sayar. Bu nedenle çoğ u zaman etkin bir dinleyici olamayız. Etkin dinleme için alıcı iletiyi yollayan kişinin duygularını ve düşüncelerini verilmek istenen mesaj ı algılamaya çalış ır. İyi bir dinleyici:

- Anlatımcıyı rahatlatmalıdır
- Dinleme isteğ ini gösterir
- Kendisini onun yerine koyar
- Sabırlı olur, konuşmacının sözünü kesmez.
- Sinirlerine hâkim olur, kızg ınlığın iletişimi engellediğ ini bilir.
- Tartışmaz.

B. Duygusal Hava: Öfke, husumet, itimatsızlık gibi hisler doğru düşünemememize sebebiyet verebilir ve bu iletilmek istenen iletinin farklı algılanması ile sonuçlanabilir. Bu durumda iletişimde büyük bir engele yol açabilir.

Derslikte iletişimi engelleyen etkenleri Güçlü ise ş u şekilde sıralamaktadır. (Güçlü, 2007:214-215).

Eğitimci yâda talebenin;

- İletişime girme amacını tam olarak bilmemesi
- Fiziksel veya psikolojik engelli olması
- Öncelikli ihtiyaçlarını -barınma, beslenme gibi- karşılayamaması
- Güven eksikliği - Güvenli bir gelecek ortamının olmaması
- Ortak yaşantı alanlarının azlığı
- Sevgi ve saygı eksikliği

Eğitimcinin;

- Talebeleri iyi tanımaması
- Alanında gerekli bilgi ve tecrübe birikiminin mevcut olmaması
- Talebeler e göre çekici ve güvenilir bulunmaması
- Derse hazırlıksız girmesi
- Sıkıcı anlatımla ders işlemesi
- Talebelerin seviyelerini dikkat etmemesi
- Talebelerin dikkatlerini çekecek yöntemleri kullanmaması

Talebenin;

- Dersliktepolmagayesini bilmemesi
- Hayallere dalıp gitmesi
- Konuları kendisi için dikkat çekici ve menfaatli görmemesi
- Eğitimcinin iletilerine cevap vermemesi

Sınıfın;

- Oturma yerleri ve oturma düzeninin rahat olmaması
- Havasız, rutubetli, pis , sıcaklık dengesinin ayarlanamamış olması

Araç ve Gereçlerin;

- Talebe seviyesine uygun olmaması
- Görünüm ve sesi yeteri kadar vermemesi
- Kullanılmayacak düzeyde arızalı olması
- Yeterli sayıda bulunmaması

Gordon (2001: 44-46), tarafından sıralanan ve kabullenememe dili olarak varsayılabileceğinin öğrenimini engelleyen sorunların çözümünde gerekli olan çift yönlü iletişimi yavaşlatan, engelleyen ya da tümüyle yok eden iletişim engelleri ise şunlardır;

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

Bu iletişim engelleri eğitim öğretimden beklenen verimin elde edilmesini engellemekte, eğitimcinin olumsuz yaklaşım biçimi öğrencinin olumsuz hisler hissetmesine, yalnızlık ve güvensizliğe düşmesine, kendini değersiz hissetmesine yol açmakta ve eğitim öğretimden beklenen netice elde edilememektedir. Onun için iletişim engellerini aşmanın bir yolu bulunmalıdır.

a. İletişim Engellerini Aşma Yolları

Tamamen engelsiz iletişim olma olasılığı çok azdır fakat engellerin en aza indirgenmesi sağlanabilir. Anlamak ve anlaşılacak için çaba göstermeliyiz. İletiyi yollarken öğrenci ile empati kurmalı, öğrencinin anlayabileceği sözcük ve söyleyişle anlatmalıyız. Bir şeyler anlatmadan önce ileti ile ilgili hislerimizi ve fikirlerimizi kontrol etmemiz gerekir. İletiyi “Sizinle bir konu ile ilgili sohbet etmek istiyorum” gibi kapı açıcı söylemlerle başlamalıdır. Öğrenci ile göz kontağı kurulmalı, açık ve basit bir söylemle, yavaş ve tane tane konuşarak ileti verilmelidir. Mühim bilgi

vurgulanmalı, bireye değil muamelenin üstüne düşülmelidir. (Pala, 2006:95-96)
İletişimi geliştirme sistemleri şu şekilde sıralanabilir (Altıntaş, 2005:144-146)

1. Sembollerin benzer şekillerde tarif edilmesi İletişimde ki kişiler arasında semboller aynı şekilde tanıtılmalıdır. Olumlu veya olumsuz eğitimci sözündeki iyi ve kötünün ölçütleri her iki yöndeki birey için de aynı olmalıdır.
2. Kaynak iletilen mesajı kendisinin anladığı şekilde alıcılarında anlamasını saylayabilmelidir.
3. Aktif dinleme, hızlı okuyup anlama, detayları fark edip gözlemleme, çok okuma iletişim için önemlidir.
4. Kaynağın kelime ve hareket tamamiyeti birbirine denk olmalıdır.
5. Tekrar dinleyenleri sıkmayacak şekilde anlaşılana kadar kısa ve öz yapılmalıdır.
6. Hedef kitlenin hisleri ve fikirlerini çekinmeden anlatabilecekleri güven veren bir platform oluşturulmalıdır.
7. Her kişide üç çeşit ego gözlemlenebilir. Ebeveyn egosu mevcut bulunan kişi kalender ya da otoriter baba tutumu sergiler. Çocuk egosu mevcut bulunan kişi çocukça hareketler sergiler. Yetişkin egosu mevcut bulunan kişi ise tutarlı ve şuurlidir.
8. Juhari penceresi Bu pencere dört gözlüdür.

Arena: Etkili iletişimde en uygun alandır, genişliği ölçüsünde iletişim artar. İletişimin oluşturulabilmesi için tarafların benzeri his, bilgi ve kabiliyetleri paylaşması gerekir.

Kör Nokta: Kör noktadan iletişim sağlayan tarafların birinde mevcut olan bilginin diğer tarafta mevcut olmadığında bahsedilebilir. Kişi karşısındaki kişinin hareket ve tutumlarını anlayamaz.

Sahte Yüz: Kişi kendisi ile ilgili gerçekleri diğer kişilerle paylaşmayıp, yalan ve üstün körü bir ilişki kurarsa iletişim etkili olamaz.

Bilinmeyen Alan: Etkili iletişim mümkün değildir. Kaynağında alıcının da bilgisi yoktur.

İletişimin en etkili olduğu Area alanı iki şekilde genişletilebilir;

Açılma: Kişi risk alarak sahte yüzün oluşmasına sebebiyet veren tutumlarını bırakarak iletişime girer.

Geri Bildirim: Kişi kör noktasını diğer kişilerden gelecek olan geri dönütlerle daraltabilir.

Hem eğitim-öğretimde hem de yaşamın diğer boyutlarında olsun bireyler arasındaki ilişkilerin temel unsuru iletişimdir. İletişimsiz bir yaşam düşünülemez. Vedoğru bir iletişim kurulamaz buna bağlı olarak sağlıklı bir iletişim nasıl kurulur sorusuna cevap bulmamız gerekmektedir. Sürecin işleyişi bu biçimde ilerlemektedir. İletişim kaynağın belli bir kanal yoluyla alıcıya ulaşması ve alıcının belli bir mana yüklediği iletinin dönüt olarak kaynağa geri yollaması ile olur.

Bu süreçte bazı engellerle karşı karşıya kalabilir. Verimli bir iletişim ortaya çıkan engelleri aşarak anlatılan sürecin sorunsuz ilerlemesi sonucunda oluşur. İletişim kişileri topluma kazandırma, kişiler arasındaki münasebetleri oluşturma ve öğrenme görevi görmektedir. İletişimi sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olarak üçe ayırabiliriz. Sözlü iletişimde iyi bir dinleyen kadar, konuşmacının seçtiği kelimelerin içeriği, ses tonu, vurgu, ve konuşma hızı gibi hususiyetler mühim öğelerdir. Sözsüz iletişimde ise konuşmacının kelimeleri "hangi hareketlerle söylediği" mühimdir.

Sözsüz iletişim yüz ve fizik (mimik ve jestler), alan kullanımı, ses ile ilgili olgular, fiziksel temas, techizatlar ve dış görünüş olarak kümelere ayırabiliriz. Sözsüz iletişimde büyük oranda yüzümüzü ve fiziğimizi kullanırız. 700. 000 den fazla anlamı olduğu dile getirilen beden dili davranışları ise yüz ifadeleri (gözler, dudaklar, jest ve mimikler), kafa hareketleri, el-kol hareketleri, pozisyon ve vücudun duruşu, şeklinde kümelere ayırabiliriz.

Eğitim öğretim süreci açısından bakacak olursak diğer öğretim alanlarına göre öğrenmenin yapıldığı yer olan derslikteki iletişimin daha mühim olduğunu görmekteyiz. Derslik içi iletişim genel olarak eğitimci-talebe veya talebe-talebe şeklinde gerçekleşir. Eğitimcinin talebelerle olumlu bir iletişim kurması talebelerin derste aktifliğini ve iyi yönde hareketlerini artıracaktır. İyi eğitimciyle kötü eğitimciyi birbirinden ayıran en mühim faktör de iletişim maharetlerini iyi bir biçimde kullanabilmesi ile bağlantılıdır. Verimli bir iletişim için eğitimcinin iletişimi kolaylaştıran tesirleri, iletişim engellerini ve iletişim engellerini aşma yollarını iyi

bilmesi gerekir. İletişimin ilerlemesi iyi yönlendirilirse yapılacak iletişim kaliteli bir eğitimi sonuç verecektir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni ve Yaklaşımı

Nicel kısımlardan oluşan “Eğitim Yöneticisi Rolündeki Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı nicel araştırma; öğrenci görüşlerinin belirlendiği, tarama modelinde olan bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1994). Araştırma katılanların var olan özelliklerinde hiçbir değişiklik yapılmaksızın veri toplanarak, var olan durum hakkında deneklerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Betimleme yöntemi geçmişe ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilmek istenen şeyi gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1994).

Nicel araştırmada, **Bağımlı ve Bağımsız değişkenler** olmak üzere 2 kategoriden oluşmaktadır. **Araştırmanın 1. Kategorisinde;** öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki iletişim davranışları tespit edilmiş, sonra da bu davranışların çeşitli Bağımsızdeğişkenlere göre (*yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıflarına, uyruklarına, en uzun süre yaşadıkları yerlere, iletişim becerilerini değerlendirmelerine, daha önce iletişim ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına, öğrenim programlarına, öğrenim programlarına olan memnuniyetlerine, mezun oldukları lise çeşidine*) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. **Araştırmanın 2. Kategorisinde ise;**Sınıf Yönetimindeki iletişim tarzlarına ilişkin öğrencilerin tutumları faktör analizi sonucu oluşturulan **5 farklı Bağımlı değişkenlere** göre incelendiğinde; **1.Hitap Şekli, 2.Ders Anlatımı, 3.Dilbilgisi Kullanımı, 4.Çevreye Saygı, 5.İletişim Niteliği** şeklinde alt boyutlar oluşturmakta, sonrasında ise bu davranışların çeşitli

Bağımsız değişkenlere göre (*yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıflarına, uyruklarına, en uzun süre yaşadıkları yerlere, iletişim becerilerini değerlendirmelerine, daha önce iletişim ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına, öğrenim programlarına, öğrenim programlarına olan memnuniyetlerine, mezun oldukları lise çeşidine*) farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Bu araştırmada, katılımcılardan elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Nicel veriler için SPSS 23.0 programı kullanılarak, korelasyon, t-test ve F-test istatistik teknikleri kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2016-2017 öğrenim yılında aktif olarak öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evrenini tamamına ulaşılması zaman, maliyet ve kontrol bakımından güç olacağından dolayı araştırmada çalışma evrenini temsil edecek şekilde örneklem seçmek için Tabakalı Tesadüfi Örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evreninde yer alan öğrenciler öğrenim gördükleri bölümlere göre tabakalanacak ve tabaka ağırlıklarına göre her bölümden belirlenen sayıda kişi örneklem dahil edilecektir. Daha sonra tabakalardan basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçim yapılacaktır. Buna göre %95 güven düzeyi ve %5 örneklem hatası ile 1815 öğrenciden oluşan araştırma evreninden seçilmesi gereken kişi sayısı 317'dir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin bölümlere göre dağılımı (Türkçe öğretmenliği;26, Sınıf öğretmenliği; 29, PDR; 79, Özel Eğitim; 61, Sosyal Bilgiler; 7, BÖTE; 14, İngilizce Öğretmenliği; 19, Okulu Öncesi; 61, Resim Öğretmenliği;4, Müzik Öğretmenliği; 10, Coğrafya;7) bölümlerde öğrenim gören toplam 317 öğrenciye uygulanmıştır.

Örneklem sayısının hesaplamasına ilişkin detaylar ve tabakalara (okullara) göre örneklem sayısı aşağıdaki gibidir;

Örneklem sayısı ;

$$n = \frac{N * t^2 * p * q}{(N - 1)d^2 + t^2 * p * q} \quad n = \frac{1815 * (1.96)^2 * 0.50 * 0.50}{(1814)(0.05)^2 + (1.96)^2 * 0.50 * 0.50} = 317$$

Tablo 2

Bölgümlere (Tabakalara) Göre Örneklem Sayısı

Bölgümler	Öğrenci Sayısı	i/N	Örneklem Sayısı
Türkçe Öğretmenliği	150	,08	26
Sınıf Öğretmenliği	165	,09	29
Pdr	450	,25	79
Özel Eğitim	350	,19	61
Sosyal Bilgiler	40	,02	7
Böte	80	,04	14
İngilizce Öğretmenliği	110	,06	19
Okul Öncesi	350	,19	61
Resim	25	,01	4
Müzik	55	,03	10
Coğrafya	40	,02	7
Toplam	1815	,00	317

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada, araştırmacı tarafından katılımcılara bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bununla birlikte örneklem grubuna İletişim Davranışları Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Bu araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Samsa tarafından 2005’te geliştirilen, “Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarını Ölçme” envanteri kullanılmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kişisel bilgileri tespit etmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm envanterde belirlenen iletişim davranışlarını öğretim elamanlarının ne

kadarının gösterdiğini belirlemeye çalışan sorulardan, üçüncü bölüm ise öğretim elamanlarının iletişim davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğini belirlemeye çalışan sorulardan oluşmaktadır. Samsa'nın hazırladığı envantere yer alan ve beklentiyi ölçen sütunda bir değişiklik yapılmış “Sol sütundaki davranışları öğretim elemanları hangi sıklıkta göstermelidir? sorusu” “Sol sütundaki davranışları öğretim elemanlarının ne kadarı gösteriyor? şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişikliği yapma sebebimiz de araştırmanın sorulardan kaynaklanan sınırlılığını bir ölçüde gidermek olarak ifade edebiliriz. Araştırmamızda beklentiler üzerinde durmadığımız için ve ölçekteki sorulara verilen cevapların sadece birkaç hoca üzerinden değerlendirilip yanıltıcı bilgiler elde edilmesini önlemek amacıyla öğretim elamanlarının ne kadarı bu davranışı gösteriyor sorusu eklenmiştir. Mesala ders anlatımında göz temasını öğretim elamanlarının ne kadarı kurar sorusunun cevabını bulacağız, diyelim ki da göz temasını çoğunluk kuruyor olsun burada şu soru akla geliyor, çoğunluk göz temasını kuruyor ama bir kere bakıp bırakıyor mu yoksa yeteri kadar yapıyor mu yapmıyor mu ? Bu sorunun cevabını bulmak için öğretim elamanlarının ne kadarı gösteriyor sorusunu ekleme ihtiyacı hissettik. “Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarını Ölçme” envanteri 42 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümündeki maddeler 4'lü likert tipi ölçek üzerinden “hepsi” 4, “çoğu” 3, “bir kısmı” 2, “hiçbiri” 1 olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümündeki maddeler 4'lü likert tipi ölçek üzerinden “Her zaman” 4, “çoğunlukla” 3, “arada” 2, “hiçbir zaman” 1 olarak değerlendirilmiştir. “Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarını Ölçme” envanterinin geçerliliği ve güvenilirliği Samsa (2005) tarafından 0.89 olarak test edilmiştir. Anketin uygulanabilmesi için Yakın Doğu Üniversite'si Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmış, bunun ardından örneklem grubuna eşdeğer bir örneklem grubu seçilerek pilot görüşme yapılmıştır. Böylece soruların, açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen yanıtların, sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığının belirlenmesi sağlanmıştır. Daha sonra yeniden görüşme soruları hazırlama sürecinde, uzman görüşlerine, bilgisayar, eğitim yönetimi uzmanlarına ve yazılım kuralları için Türk Dili dilbilimcilerine başvurulmuş, dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığı ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek kontrol amaçlı yardım alınmıştır. Görüşme sorularının, istenilen verilerin sağlanacağı kanısına varıldığı için veri toplama sürecine geçilmiş olup ardından sınıflara uygulanmıştır. Derse giren öğretim

üyelerine rica edilerek, ölçek dersler başlamadan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonunda eksik doldurma, boş bırakma, çift işaretleme gibi nedenlerle geçersiz sayılanları çıkarılmış ve geriye kalan 317 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada önce öğretim elamanlarının sınıf yönetimindeki iletişim davranışları tespit edilmiş, sonra da bu davranışların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve ölçekte yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine bakılıp incelenmiştir.

Bu araştırmada, katılımcılardan elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Nicel veriler için ise SPSS 23.0 programı kullanılarak, korelasyon, t-test ve F-test istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Sınıf Yönetimindeki iletişim tarzlarına ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemek, araştırmada “Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarını Ölçme”adlı uygulanan ölçeğin araştırmanın örneklem grubundan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Faktör analizi sonucunda oluşturulup ortaya çıkan; **5 farklı Bağımlı Değişkenlere** göre incelenip; **1.Hitap Şekli, 2.Ders Anlatımı, 3.Dilbilgisi Kullanımı, 4.Çevreye Saygı ve 5.İletişim Niteliği’ndeki alt boyutlar** elde edilmiştir. Faktör Analizi sonucunda 5 alt boyut ortaya çıkmıştır. Ölçek 5 faktörlü olarak yapılandırılmış ve faktörlerde bulunan maddelerin içeriği ve yapıları bakımından; “**Hitap Şekli**” (12 madde) bulunan (8,15,18,22,24,25,26,27,29,34,37,41.) sorularından, “**Dilbilgisi kullanımı**” (13 madde) bulunan (3,4,10,19,20,21,23,28,35,38,39,40,42)sorularından, “**Ders Anlatımı**” (7 madde) bulunan (5,12,13,14,31,32,33)sorularından, “**Çevreye saygı**” (5 madde) oluşan (2,6,9,11,30)sorularından, “**İletişim niteliği**”(5 madde) bulunan (1,7,16,17,36) maddelerden oluşmaktadır. Alt boyutlar çeşitli değişkenlere göre (*yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıflarına, uyruklarına, en uzun süre yaşadıkları yerlere, iletişim becerilerini değerlendirmelerine, daha önce iletişim ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına, öğrenim programlarına, öğrenim programlarına olan memnuniyetlerine, mezun oldukları lise çeşitine*) farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

1. İletişim Davranışları Ölçeğinin Geçerliliği

1.1. İletişim Davranışları Değerlendirme Ölçeğinin Keşfedici Faktör Analizi

İlk olarak ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirleyebilmek için KMO ve Bartlett's Testi Sonuçlarına bakılmıştır. Faktör yükleri 0,30 değerinin altında kalan maddeler analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 3

KMO and Bartlett's Test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçümü		0,813
Bartlett's Küre Şekli	Yaklaşık ki-kare değeri	12629,234
	df	595
	p	0,000

Tablo 3' e göre, Bartlett testi ana kütleliğin bütünlüğünü test eden Bartlett tarafından geliştirilen küresellik testidir. Analizde küresellik test değeri;3938,966 olarak vermektedir. Bu değer 0.00 anlamlılık düzeyinde geçerlidir. Yani ana kütle içindeki değişkenler arasında Hitap Şekli ilişkisinin var olduğunu gösterir.

Faktör analizinin geçerliliğini baştan gösteren Hitap Şekli diğer test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testidir. KMO, Hitap Şekli oran olup, %60'ın üstünde olması arzulanır. KMO testinin sonucu ise %81,3 olarak gösterilmektedir. Bu korelasyon da ilişkisinin nispeten güçlü olduğunu göstermektedir. Bu Ders Anlatımı sonuç faktör analizine devam etmede sakınca olmadığını ve sonuçların faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

SPSS'de yapılan faktör analizi sonucunda faktörlerin varyansı açıklama düzeyi aşağıdaki tablo 3'de belirlenmiştir.

Tablo 4

Açıklanan Varyans Matrisi

	Başlangıç Özdeğerleri			Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar		
	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi
1	8,410	24,030	24,030	5,799	16,569	16,569
2	4,121	11,776	35,805	4,626	13,217	29,786
3	2,440	6,972	42,777	3,438	9,823	39,609
4	2,135	6,101	48,878	2,953	8,436	48,045
5	1,769	5,054	53,932	2,060	5,887	53,932
6	,623	4,636	58,568			
7	,494	4,269	62,837			
8	,367	3,906	66,743			
9	,165	3,328	70,071			
10	,071	3,059	73,129			
11	,026	2,931	76,060			
12	,934	2,669	78,729			
13	,908	2,595	81,325			
14	,807	2,306	83,631			
15	,734	2,098	85,728			
16	,669	1,913	87,641			
17	,660	1,886	89,527			
18	,578	1,653	91,180			
19	,544	1,555	92,735			
20	,462	1,319	94,054			
21	,447	1,276	95,331			
22	,382	1,091	96,422			
23	,361	1,032	97,454			
24	,332	,948	98,402			
25	,198	,566	98,968			
26	,106	,303	99,271			

27	,089	,255	99,526
28	,051	,145	99,671
29	,046	,131	99,802
30	,024	,068	99,870
31	,018	,051	99,922
32	,014	,041	99,963
33	,008	,024	99,987
34	,004	,010	99,997
35	,001	,003	100,000

Tablo 4'de görüldüğü gibi öz değeri 1'den büyük olan 4 faktörün varyansı açıklama oranının kümülatif olarak %53,93 olduğu görülmüştür. Bu oran faktör analizine göre, özdeğeri 1'den büyük olan bu faktörlerin varyansı açıklama düzeyini ifade eder. Bu oranın minimum %50 olması gerektiği göz önüne alındığında bu oranın varyansı açıklama düzeyini ortaya koyması bakımından yeterli olduğu söylenebilir. Her faktörün güvenirlik katsayısı aşağıdaki tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5
Faktör Yükleri

	Faktörler				
	Hitap Şekli	Ders Anlatımı	Dilbilgisi Kullanımı	Çevreye Saygı	İletişim Netliği
37.Yazıyı kısa tutmaya çalışırken anlam boşluklarına(ifade eksikliklerine) yol açar.	0,737				
18.Konuşurken kullandığı dil, anlaşılabilir nitelikte açık, net ve kesindir.	0,730				
26.Konuşma esnasında sürekli duraksayarak (a, e, ı gibi seslerle) konuşmanın akıcılığını bozar.	0,688				
24.Yazılarında geniş Hitap Şekli sözcük dağarcığına sahiptir.	0,671				
41.Konuşmasında gereksiz sözcükleri kullanmaktan kaçınır.	0,661				
29.Ders anlatırken soyut kavranılan somutlaştırmaktan kaçınır.	0,660				
22.Yazılarında kullandığı kelimelerin dil bilgisi kurallarına uygun olmasına özen gösterir.	0,641				
15.Konuşma esnasında sürekli araya girerek, karşısındaki kişinin konuşma hakkını elinden alır.	0,572				
8.Dinlerken karşısındaki kişiyle empati kurar.	0,557				
34.Konuşmasında kullandığı cümleler dinleyenleri, sıkılmadan dinlemeye sevk edecek niteliktedir.	0,554				

Tablo 5' in devamı

25.Kelimeleri seçerken karşısındaki kişilerin algılama düzeyini göz ardı eder.	0,485
20.Yazılarında gereksiz tekrarlarla yazılarını uzatmamaya özen gösterir.	0,771
23.Ders anlatırken çok önemli noktaları sözcük ve ifadelerle yineler.	0,764
39.Karşısındaki kişiyi dinlemek yerine sürekli eleştirir.	0,762
42.Yazısı ile iletmeye çalıştığı anlam okuyanların yeterlik düzeyine uygundur.	0,758
28.Ders anlatırken önemli noktaları vurgulamadan geçer.	0,514
10.Kendisine yöneltilen sorulara açık ve net cevaplar vermekten kaçınır.	0,493
21.Yumuşak, rahatlatıcı ses tonuyla hitap eder.	0,487
40.Konuşurken kullandığı kelimeler dil bilgisi kurallarına uygun değildir.	0,483
19.Konuşurken kurduğu cümleler anlamlı değildir.	0,452
38.Ders esnasında alaycı tavırlarla karşısındaki kişiyi kırar.	0,449
32.Ders sırasında çabuk ve telaşlı hareket eder.	0,812
13.Yazılarında çok fazla yazım hatası bulunur.	0,808
31.Yazılarında uygun sözcükleri uygun yerlerde kullanır.	0,659
12.Ders anlatırken öğrencilere yakın Hitap Şekli mesafede durmaya özen gösterir.	0,650

Tablo 5' in devamı

14.Dersi normal süresinden fazla işler.	0,584
33.Yazının içerik düzenine özen gösterir.	0,583
4.Konuşurken zengin Hitap Şekli kelime hazinesine sahiptir.	0,570
11.Kıyafetlerinin bulunduğu ortama uygun olmasına özen gösterir.	0,549
3.Yazılarında, kurduğu cümleler anlamlıdır.	0,531
2.İletişim esnasında sürekli başka şeylerle uğraşır.	0,502
9.Başkalarının fikirlerine saygı gösterir.	0,436
6.Ders anlatırken yüzü hep tahtaya dönüktür.	0,407
17.Konuşurken laf kalabalığı yapmamaya özen gösterir.	0,760
36.İletişim esnasında başka işlerle ilgilenmeden yalnızca karşıdaki kişiye odaklanır.	0,759

Tablo 5'e göre, Faktör analizi sonuçlarına göre Bağımlı değişkenler beş alt boyutlar altında toplanmıştır.

1. Hitap Şekli
2. Ders Anlatımı
3. Dil bilgisi Kullanımı
4. Çevreye Saygı
5. İletişim Netliği

Bu faktörlerin ilki “Hitap Şekli” dir. Bu faktör toplam varyansın% 16,57’sini açıklamaktadır. Ders birinci faktör ise “Ders Anlatımı” dır. Bu faktör toplam varyansın %13,21’ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise “Dilbilgisi

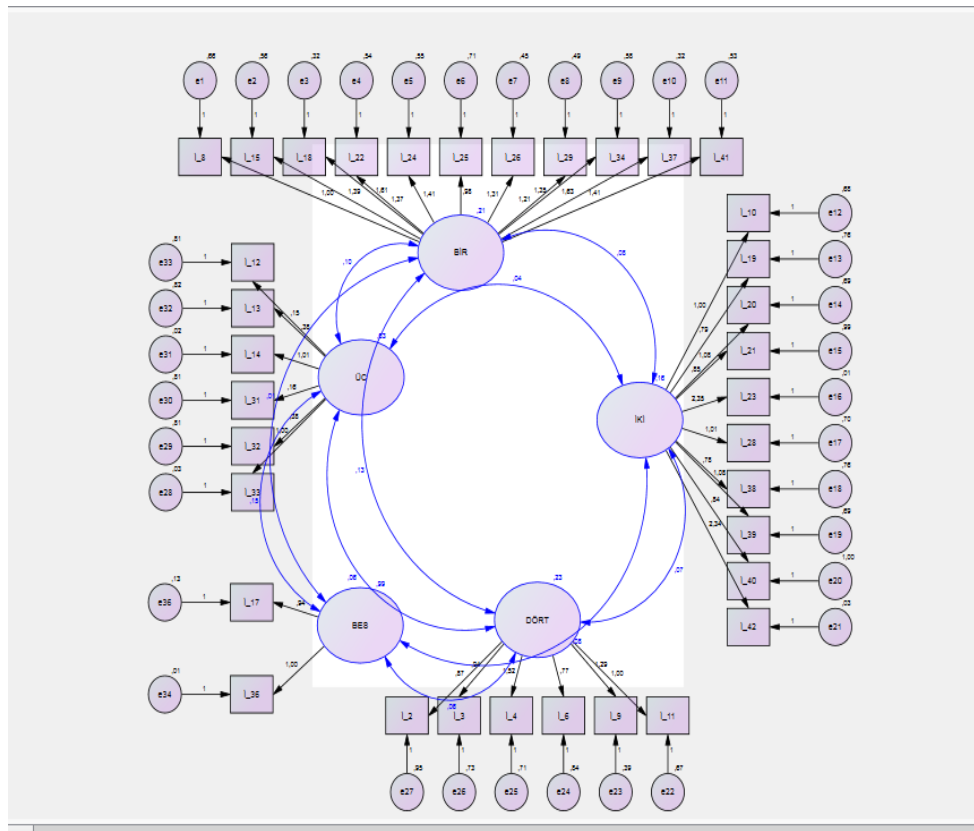
Kullanımı” dır. Dördüncü faktör “Çevreye Saygı” dır. Beşinci faktör “İletişim Netliği” dır. Bu faktör toplam varyansın %5,88’ini açıklamaktadır.

1.2. İletişim Davranışları Değerlendirme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Kuramsal temelde oluşturulan 35 maddeden oluşan 5 faktörlü yapı elde edildikten sonra AFA sonuçları temel alınarak ölçeğin 5 boyutlu yapıya ait modeli DFA ile test edilmiştir. Elde edilen veriler AMOS 22,0 programıyla analiz edilmiştir.

Tablo 6

Standardize Edilmiş Sonuçlar İle DFA



Tablo 7

Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

χ^2	Df	p	χ^2/ df	CFI	RMSEA
883,132	199	0,000	4,438	0,916	0,073

Tablo 7’de görüldüğü gibi toplam örneklem için çizilen modelin uyum indekslerine bakıldığında; χ^2/ df değeri 3 ile 5 arasında olduğu için kabul edilebilir Hitap Şekli uyum olduğunu, CFI değerinin 0,916 olması iyi Hitap Şekli uyumun olduğunu ve RMSEA değerinin 0,073 olması iyi Hitap Şekli uyumun olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri modelin iyi Hitap Şekli uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur.

1.3. İletişim Davranışları Değerlendirme Ölçeğinin (İBE) Güvenirliliği

Bu aşamada katılımcıların araştırma bölümünde kullanılan ve puanlama yoluyla ölçülen ölçek için geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Anket sorularının geçerliliği ve güvenilirliği için Cronbach’s Alpha test istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 8

İletişim Davranışları Değerlendirme Ölçeği Güvenirliliği

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Hitap Şekli	0,888	11
Ders anlatımı	0,857	10
Dil bilgisi kullanımı	0,822	6
Çevreye saygı	0,793	6
İletişim Netliği	0,863	2

Tablo 8’de görüldüğü gibi, İletişim Davranışları Değerlendirme Ölçeği Hitap Şekli alt boyutu güvenilirliğinin $\alpha=0,888$, Ders Anlatımı alt boyutu güvenilirliğinin $\alpha=0,857$ ve oldukça güvenilir, dil bilgisi kullanımı alt boyutu güvenilirliğinin $\alpha=0,822$ ve oldukça güvenilir, Çevreye Saygı alt boyutu güvenilirliğinin $\alpha=0,793$ ve oldukça güvenilir ve İletişim Netliği alt boyutu güvenilirliğinin $\alpha=0,863$ ve düşük güvenilir dolayısıyla bu değerlerin araştırma için yeterli olduğu görülmektedir.

1.4. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik ve geçerlilik analizi

İletişim ölçeğine ilişkin öğretim elemanı sıklığı ve davranış gösterme sıklığı düzeylerine yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonuçları aşağıdaki tablo 8’deki gibidir.

Tablo 9

Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Ve Geçerlilik Analizi

	Öğretim Elemanı Sıklığı	Davranış Gösterme Sıklığı
Ölçekteki madde sayısı	42	42
Cronbach’s Alfa	0,886	0,865

Tablo 9’da yapılan güvenilirlik analizi sonucunda iletişim ölçeğinin öğretim elemanı sıklığı ve davranış gösterme sıklığı düzeylerine ilişkin hesaplanan alfa değerleri sırası ile %88,6 ve %86,5 olarak bulunmuştur. Söz konusu değerlere bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca güvenilirliği kayda değer biçimde düşüren ve analiz dışı bırakılması gereken bir maddeye rastlanmamıştır.

3.4. Veri Analizi

Örnekleme giren katılımcılara uygulanan İletişim Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan katılımcıların demografik ve kişisel bilgileri ile ilgili bulgular için frekans analizi uygulanmıştır. Hitap Şekli ya da daha çok değişkene ait değerlerin ya da puanların dağılımına ait özelliklerini betimlemek amacıyla verileri sayı ve yüzde olarak tablolaştırabilmek için frekans analizi kullanılmaktadır. Elde

edilen bulgular tablolaştırılarak yüzde (%) ve frekans (f) olarak ifade edilmiştir. Örneklemi oluşturan katılımcılardan elde edilen veriler sonucunda; Ders Anlatımı ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Bağımsız T testi, ilişkisiz Ders Anlatımı ya da daha çok örneklem ortalamasının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı görülmesi durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için, öncelikle varyansların homojenliğine bakılarak varyanslar homojen ise Scheffe Testi, değilse Tamhane's T2 Testi uygulanmıştır. Sayısal gelişmelerle ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmış, bağımsız değişkenler arasında anlamlı Hitap Şekli farklılık olup olmadığı $\alpha = 0.05$ düzeyinde test edilmiştir.

Ölçekte yer alan iletişime ilişkin karşıt maddelere ait veriler çözümleme aşamasında ters çevirilerek hesaplamalara dahil edilmiştir. Aynı şekilde söz konusu yargılar da sözel olarak transpose edilmiş ve ölçekte karşıt maddelerin yer alması engellenmiştir.

Ölçekte yer alan ifadelerin düzeyleri 4'lü likert ölçeği prensibine göre hazırlanmış, ortalaması 1'e yakın olan ifadeler en olumsuz/seyreği, 4'e yakın olan ifadeler ise en olumluyu/en sıkı ifade etmektedir. Söz konusu düzeylere ilişkin sınırlar aşağıdaki tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Dörtlü Derecelemeli Ölçeğin Puan Sınırları

Katılma derecesi	Düzy aralığı
Hiçbir zaman/Hiç biri	1,00-1,74
Ara sıra/Bir kısmı	1,75-2,49
Çoğunlukla/Çoğu	2,50-3,24
Her zaman/Hepsi	3,25-4,00

3.5. Araştırmada Etik

Araştırmada katılımcılara verilecek olan anket formlarının kullanılması konusunda Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan gerekli izinler alınacak, araştırmanın gizlilik etiği üzerinde önemle durulacaktır. PİLOT UYGULAMA BİLGİSİÖğrenciler ile görüşölerek, belirlenen uygun saatlerde öğrencilere uygulanacak anket formları, ders öğretmenleriyle kararlaştırılan uygun ders saatlerinde uygulanacaktır.Görüşme esnasında ortaya çıkabilecek herhangi bir karışıklığı önlemek ve sistemli bir biçimde görüşmeyi devam ettirebilmek amacıyla Katılımcılara, görüşme yönteminin kullanılacağı konusunda önceden bilgilendirilmişlerdir. Gönüllü olarak çalışmaya dahil olan katılımcılar ile görüşme öncesinde randevular belirlenecektir.Katılımcılara anketler toplandıktan sonra bu çalışmaya katkı sağladıkları için teşekkür edilecektir

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubuna ait demografik bilgilerin açıklanması ve araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması için elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntem ile analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

1. Frekans Tablolarının Yorumlanması

Araştırmanın bu bölümünde, anket formunda yer alan kişisel bilgilere ait toplu frekans dağılımı Tablo 11’de oluşturulup yorumlanacaktır.

Tablo 11

Kişisel Bilgilere Ait Frekans Dağılımı

		n	%
1.Yaşınız	18-29 yaş	292	92
	30-35 yaş ve üzeri	25	8
	Toplam	317	100
2.Cinsiyetiniz	Kadın	153	48
	Erkek	164	52
	Toplam	317	100
3.Uyruğunuz	KKTC	59	19
	TC	128	40
	TC+KKTC	92	29
	Diğer	38	12
	Toplam	317	100
4.En uzun yaşadığınız yer	Şehir Merkezi	93	29
	Köy/Kasaba	224	71
	Toplam	317	100
5. Mezun olduğunuz lise türü	Düz lise	26	8,2
	Anadolu lisesi	28	8,8

Tablo 11' in devamı

	Fen lisesi	79	24,9
	Kolej	99	31,2
	Meslek lisesi	85	26,8
	Toplam	317	100,0
6. Öğrenim gördüğünüz sınıf	1. sınıf	46	15
	2. sınıf	218	69
	3.sınıf	12	4
	4.sınıf	41	13
	Toplam	317	100
7. Öğrenim gördüğünüz program	Türkçe Öğretmenliği	26	8
	Sınıf Öğretmenliği	29	9
	PDR	79	25
	Özel Eğitim	61	19
	Sosyal Bilgiler	7	2
	BÖTE	14	4
	İngilizce Öğretmenliği	19	6
	Okul Öncesi	61	19
	Resim	4	1
	Müzik	10	3
	Coğrafya	7	2
	Toplam	317	100
8. Öğrenim gördüğünüz programdan memnun musunuz?	Evet	161	51
	Hayır	156	49
	Toplam	317	100
9. Daha önce iletişim ile ilgili	Evet	133	42

Tablo 11' in devamı

herhangi Hitap Şekli eğitim aldınız mı?	Hayır	184	58
	Toplam	317	100
10. İletişim becerilerinizi nasıl değerlendirirsiniz	İyi	25	8
	Orta	235	74
	Kötü	57	18
	Toplam	317	100

Tablo 11'e göre, katılımcıların 292'si 18-29 yaş ve 25'i 30-35 yaş olarak, 153'ü kadın ve 164'ü erkek, 59'u KKTC, 128'i TC, 92'si TC+KKTC ve 38'i diğer olarak, 93'ü şehir merkezi ve 224'ü köy/kasaba, 26'sı Düz lise, 28'i Anadolu Lisesi, 792u Fen Lisesi, 99'u kolej ve 85'i Meslek lisesi olarak, 46'sı 1.sınıf, 218'i 2.sınıf, 12'si 3.sınıf ve 41'i 4.sınıf olarak, 26'sı Türkçe öğretmenliği, 29'u sınıf öğretmenliği, 79'u PDR, 61'i Özel eğitim, 7'si Sosyal bilgiler, 14'ü BÖTE, 19'u İngilizce öğretmenliği, 61'i Okul öncesi, 4'ü resim, 10'u müzik ve 7'si coğrafya olarak, 161'i öğrenim gördüğü programdan memnun ve 156'sı memnun değil, 133'ü daha önce eğitim almış ve 184'ü almamış ve 25'i iletişim becerisi orta, 235'i orta ve 57'si kötü olarak dağılmıştır.

Tablo 12

Cinsiyete Göre T Testi

		N	Ort.	SD	t	p
HİTAP ŞEKLİ	Kadın	153	1,77	0,58	-1,039	0,300
	Erkek	164	1,85	0,72		
DERS ANLATIMI	Kadın	153	2,13	0,61	-2,809	0,005
	Erkek	164	2,33	0,64		
DİL BİLGİSİ	Kadın	153	2,42	0,62	-2,648	0,008
KULLANIMI	Erkek	164	2,62	0,66		
ÇEVREYE SAYGI	Kadın	153	2,23	0,62	0,221	0,825

Tablo 12' in devamı

	Erkek	164	2,22	0,64		
İLETİŞİM NETLİĞİ	Kadın	153	2,53	0,98	-0,008	0,994
	Erkek	164	2,53	1,00		

Tablo 12’de görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

($p < 0,05$). Böylece erkek katılımcıların ders anlatımı kadın katılımcılara göre daha yüksektir.

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

($p < 0,05$). Böylece kadın katılımcıların dil bilgisi kullanımı erkek katılımcılara göre daha yüksektir.

“Çevreye Saygı” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Tablo 13

Yaşanılan Yere Göre T Testi

		N	Ort.	SD	t	p
HİTAP ŞEKLİ	Şehir Merkezi	93	1,88	0,65	1,076	,283
	Köy/Kasaba	224	1,79	0,65		
DERS ANLATIMI	Şehir Merkezi	93	2,29	0,58	,926	,355
	Köy/Kasaba	224	2,22	0,65		
DİL BİLGİSİ KULLANIMI	Şehir Merkezi	93	2,52	0,66	-,134	,893
	Köy/Kasaba	224	2,53	0,65		
ÇEVREYE SAYGI	Şehir Merkezi	93	2,15	0,61	- 1,398	,163
	Köy/Kasaba	224	2,26	0,63		
İLETİŞİM NETLİĞİ	Şehir Merkezi	93	2,62	0,90	,990	,323
	Köy/Kasaba	224	2,50	1,02		

Tablo 13’de görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Tablo 14

Öğrenim Gördüğü Programdan Memnuniyete Göre T Testi

		N	Ort.	SD	t	p
HİTAP ŞEKLİ	Evet	61	,80	,66	0,570	,569
	Hayır	56	,84	,65		
DERS ANLATIMI	Evet	61	,22	,62	0,601	,548
	Hayır	56	,26	,65		
DİL BİLGİSİ KULLANIMI	Evet	61	,52	,65	0,242	,809
	Hayır	56	,54	,65		
ÇEVREYE SAYGI	Evet	61	,20	,62	0,667	,505
	Hayır	56	,25	,63		
İLETİŞİM NETLİĞİ	Evet	61	,52	,98	0,265	,791
	Hayır	56	,55	,99		

Tablo 14’de görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Tablo 15

Eğitim Alma Durumuna Göre T Testi

			Ort.	SD	t	p
HİTAP ŞEKLİ	Evet, aldım	33	,77	,66	1,035	0,301
	Hayır, almadım	84	,85	,65		
DERS ANLATIMI	Evet, aldım	33	,23	,64	0,197	0,844
	Hayır, almadım	84	,25	,63		
DİL BİLGİSİ KULLANIMI	Evet, aldım	33	,54	,62	,326	0,745
	Hayır, almadım	84	,52	,67		
ÇEVREYE SAYGI	Evet, aldım	33	,18	,64	1,076	0,283
	Hayır, almadım	84	,26	,62		
İLETİŞİM NETLİĞİ	Evet, aldım	33	,56	,01	,357	0,722
	Hayır, almadım	84	,52	,97		

Tablo 15’de görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının eğitim almadeğişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t

testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Tablo 16

Yaşa Göre T Testi

		N	Ort.	SD	F	p
HİTAP ŞEKLİ	18-29 yaş	292	1,85	0,71	1,473	0,030
	30-35 yaş	25	1,81	0,58		
	Toplam	317				
DERS ANLATIMI	18-29 yaş	292	2,31	0,67	3,553	0,231
	30-35 yaş	25	2,17	0,56		
	Toplam	317		0,63		
DİL BİLGİSİ KULLANIMI	18-29 yaş	292	2,51	0,68	0,931	0,395
	30-35 yaş	25	2,52	0,63		
	Toplam	317		0,65		
ÇEVREYE SAYGI	18-29 yaş	292	2,25	0,68	0,454	0,636
	30-35 yaş	25	2,18	0,55		
	Toplam	317		0,63		
İLETİŞİM NETLİĞİ	18-29 yaş	292	2,48	1,03	1,680	0,188
	30-35 yaş	25	2,66	0,93		
	Toplam	317		0,99		

Tablo 16’da görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p>0,05$). Böylece 18-29 yaş arası katılımcıların hitap şekli 30yaş ve üzeri katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Ders Anlatımı” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

($p> 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

($p> 0,05$).

Tablo 17

Uyruğa Göre ANOVA

		N	Ort.	SD	F	p	Fark
HİTAP ŞEKLİ	KKTC	59	1,66	0,52	1,391	0,246	
	TC	128	1,85	0,59			
	TC+KKTC	92	1,85	0,77			
	Diğer	38	1,87	0,73			
	Toplam	317	1,82	0,65			
DERS ANLATIMI	KKTC	59	1,99	0,58	4,35	0,005	TC+KKTC>KKTC
	TC	128	2,27	0,60			TC+KKTC<KKTC
	TC+KKTC	92	2,36	0,68			
	Diğer	38	2,23	0,65			
	Toplam	317	2,24	0,63			
DİL BİLGİSİ KULLANIMI	KKTC	59	2,61	0,69	0,712	0,545	
	TC	128	2,47	0,60			
	TC+KKTC	92	2,55	0,68			
	Diğer	38	2,56	0,71			
	Toplam	317	2,53	0,65			
ÇEVREYE SAYGI	KKTC	59	2,20	0,58	0,348	0,791	
	TC	128	2,19	0,57			
	TC+KKTC	92	2,27	0,67			
	Diğer	38	2,26	0,75			
	Toplam	317	2,23	0,63			
İLETİŞİM NETLİĞİ	KKTC	59	2,59	0,94	0,552	0,647	
	TC	128	2,59	0,90			
	TC+KKTC	92	2,47	1,07			
	Diğer	38	2,41	1,14			
	Toplam	317	2,53	0,99			

Tablo 17’de görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p > 0,05$). Böylece hem KKTC hem de TC uyruklu katılımcıların ders anlatımı TC ve KKTC uyruklu katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 18

Lise Türüne Göre Anova

		N	Ort.	SD	F	P
HİTAP ŞEKLİ	Düz lise	26	1,95	0,65	1,154	0,331
	Anadolu Lisesi	28	1,87	0,59		
	Fen lisesi	79	1,89	0,75		
	Kolej	99	1,72	0,62		
	Meslek lisesi	85	1,81	0,62		
	Toplam	317	1,82	0,65		
DERS ANLATIMI	Düz lise	26	2,35	0,65	0,961	0,429
	Anadolu Lisesi	28	2,27	0,64		
	Fen lisesi	79	2,31	0,65		

	Kolej	99	2,15	0,62		
	Meslek lisesi	85	2,24	0,64		
	Toplam	317	2,24	0,63		
DİL BİLGİSİ KULLANIMI	Düz lise	26	2,58	0,61	0,335	0,854
	Anadolu Lisesi	28	2,51	0,57		
	Fen lisesi	79	2,50	0,70		
	Kolej	99	2,58	0,61		
	Meslek lisesi	85	2,48	0,70		
	Toplam	317	2,53	0,65		
ÇEVREYE SAYGI	Düz lise	26	2,15	0,67	0,427	0,789
	Anadolu Lisesi	28	2,33	0,57		
	Fen lisesi	79	2,26	0,67		
	Kolej	99	2,22	0,59		
	Meslek lisesi	85	2,19	0,64		
	Toplam	317	2,23	0,63		
İLETİŞİM NETLİĞİ	Düz lise	26	2,58	0,95	0,177	0,950
	Anadolu Lisesi	28	2,64	0,97		
	Fen lisesi	79	2,50	1,00		
	Kolej	99	2,56	1,01		
	Meslek lisesi	85	2,49	0,98		
	Toplam	317	2,53	0,99		

Tablo 18’de görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Tablo 19

Sınıfa Göre ANOVA

		N	Ort.	SD	F	p
HİTAP	1.sınıf	46	1,85	0,70	0,275	0,843
ŞEKLİ	2. sınıf	218	1,83	0,65		
	3.sınıf	12	1,81	0,58		
	4.sınıf	41	1,73	0,65		
	Toplam	317	1,82	0,65		
DERS	1.sınıf	46	2,22	0,65	2,616	0,051
ANLATIMI	2. sınıf	218	2,21	0,60		
	3.sınıf	12	2,03	0,87		
	4.sınıf	41	2,48	0,67		
	Toplam	317	2,24	0,63		
DİL BİLGİSİ	1.sınıf	46	2,55	0,75	0,048	0,986
KULLANIMI	2. sınıf	218	2,52	0,62		
	3.sınıf	12	2,53	0,74		
	4.sınıf	41	2,55	0,69		
	Toplam	317	2,53	0,65		
ÇEVREYE	1.sınıf	46	2,17	0,72	0,196	0,899
SAYGI	2. sınıf	218	2,23	0,61		
	3.sınıf	12	2,32	0,61		
	4.sınıf	41	2,23	0,62		
	Toplam	317	2,23	0,63		
İLETİŞİM	1.sınıf	46	2,26	1,06	2,151	0,094
NETLİĞİ	2. sınıf	218	2,54	0,96		
	3.sınıf	12	2,58	1,00		
	4.sınıf	41	2,79	0,97		
	Toplam	317	2,53	0,99		

Tablo 19’da görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Tablo 20

Öğrenim Görülen Bölüme Göre Anova

		N	Ort.	SD	F	p	Fark
HİTAP ŞEKLİ	Türkçe Öğretmenliği	26	1,89	0,80	2,314	0,012	Müzik >sınıf
	Sınıf Öğretmenliği	29	1,62	0,53			öğretmenliği
	PDR	79	1,80	0,62			Müzik >PDR
	Özel Eğitim	61	1,84	0,73			Müzik >Okul
	Sosyal Bilgiler	7	2,01	0,56			Öncesi
	BÖTE	14	2,14	0,65			
	İngilizce Öğretmenliği	19	1,48	0,51			
	Okul Öncesi	61	1,75	0,59			
	Resim	4	2,45	1,12			
	Müzik	10	2,23	0,39			
	Coğrafya	7	2,16	0,57			
	Toplam	317	1,82	0,65			
DERS ANLATIMI	Türkçe Öğretmenliği	26	2,39	0,59	1,932	0,041	Müzik >sınıf
	Sınıf Öğretmenliği	29	1,99	0,65			öğretmenliği
	PDR	79	2,17	0,65			
	Özel Eğitim	61	2,37	0,65			
	Sosyal Bilgiler	7	2,36	0,52			
	BÖTE	14	2,26	0,39			
	İngilizce Öğretmenliği	19	2,05	0,74			
	Okul Öncesi	61	2,22	0,61			
	Resim	4	1,98	0,91			
	Müzik	10	2,75	0,34			
	Coğrafya	7	2,23	0,49			
	Toplam	317	2,24	0,63			

Tablo 20' nin devamı

DİL BİLGİSİ KULLANIMI	Türkçe Öğretmenliği	26	2,49	0,66	0,566	0,841
	Sınıf Öğretmenliği	29	2,55	0,63		
	PDR	79	2,58	0,65		
	Özel Eğitim	61	2,56	0,73		
	Sosyal Bilgiler	7	2,43	0,37		
	BÖTE	14	2,38	0,47		
	İngilizce Öğretmenliği	19	2,46	0,83		
	Okul Öncesi	61	2,51	0,62		
	Resim	4	1,92	0,83		
	Müzik	10	2,60	0,48		
	Coğrafya	7	2,60	0,48		
	Toplam	317	2,53	0,65		
ÇEVREYE SAYGI	Türkçe Öğretmenliği	26	2,55	0,58	1,545	0,123
	Sınıf Öğretmenliği	29	2,22	0,61		
	PDR	79	2,25	0,61		
	Özel Eğitim	61	2,15	0,60		
	Sosyal Bilgiler	7	2,02	0,56		
	BÖTE	14	2,44	0,64		
	İngilizce Öğretmenliği	19	2,03	0,64		
	Okul Öncesi	61	2,18	0,66		
	Resim	4	1,75	0,87		
	Müzik	10	2,30	0,57		
	Coğrafya	7	2,31	0,70		
	Toplam	317	2,23	0,63		
İLETİŞİM NETLİĞİ	Türkçe Öğretmenliği	26	2,58	1,03	1,050	0,401
	Sınıf Öğretmenliği	29	2,69	1,04		
	PDR	79	2,43	1,05		

Tablo 20' nin devamı

Özel Eğitim	61	2,59	0,88
Sosyal Bilgiler	7	2,86	1,07
BÖTE	14	2,79	1,12
İngilizce Öğretmenliği	19	2,11	1,10
Okul Öncesi	61	2,57	0,92
Resim	4	1,75	0,96
Müzik	10	2,50	0,94
Coğrafya	7	2,86	0,56
Toplam	317	2,53	0,99

Tablo 20’de görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p > 0,05$). Müzik bölümü okuyan katılımcıların hitap şekli Sınıf öğretmenliği, PDR ve Okul öncesi bölümü okuyan katılımcılara göre daha yüksektir.

“Ders Anlatımı” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p > 0,05$). Müzik bölümü okuyan katılımcıların ders anlatımı, Sınıf öğretmenliği bölümü okuyan katılımcılara göre daha yüksektir.

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Tablo 21

İletişim Becerisine Göre Anova

		N	Ort.	SD	F	p	Fark
HİTAP ŞEKLİ	İyi	25	1,79	0,84	1,600	0,204	
	Orta	235	1,79	0,62			
	Kötü	57	1,96	0,69			
	Toplam	317	1,82	0,65			
DERS ANLATIMI	İyi	25	2,32	0,78	1,531	0,218	
	Orta	235	2,20	0,61			
	Kötü	57	2,35	0,65			
	Toplam	317	2,24	0,63			
DİL BİLGİSİ KULLANIMI	İyi	25	2,57	0,77	0,068	0,934	
	Orta	235	2,52	0,64			
	Kötü	57	2,53	0,67			
	Toplam	317	2,53	0,65			
ÇEVREYE SAYGI	İyi	25	2,14	0,65	3,113	0,046	Orta > İyi
	Orta	235	2,19	0,63			
	Kötü	57	2,41	0,59			
	Toplam	317	2,23	0,63			
İLETİŞİM NETLİĞİ	İyi	25	2,40	1,19	0,654	0,521	
	Orta	235	2,57	0,98			
	Kötü	57	2,44	0,93			
	Toplam	317	2,53	0,99			

Tablo 21’de görüldüğü gibi “Hitap Şekli” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). İletişim becerisi orta olan katılımcıların çevreye saygı düzeyi iletişim becerisi iyi olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

“İletişim Netliği” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulguların tartışılıp yorumlanması hedeflenmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki iletişim tutumlarına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin ne yönde olduğunu belirleyen araştırmada, önce öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki iletişim davranışları tespit edilmiş, sonra da bu davranışların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve ölçekte yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine bakılıp incelenmiştir.

Araştırmadaki bulgular doğrultusunda elde edilen veri sonuçlarından ortaya çıkan en önemli sonuç, örneklem grubuna uygulanan hazır ölçekten çıkan sonuçlar doğrultusunda araştırmada elde edilen ve araştırmanın birinci alt problemi olan, sınıf yönetimindeki iletişim tarzına ilişkin öğrencilerin tutumlarının ne yönde olduğunu belirleyen bu araştırmada **5 farklı Bağımlı değişken** elde edilmiştir. Bu değişkenler; **1. Hitap Şekli, 2.Ders Anlatımı, 3.Dilbilgisi Kullanımı, 4. Çevreye Saygı, 5. İletişim Niteliği'ndeki alt boyutlardır.** Faktör analizi sonucunda elde edilen 5 değişken, ölçekte yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği aşağıda belirtilen şekilde incelenmiştir;

5.1.1. Cinsiyet Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“**Hitap Şekli**” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“**Ders Anlatımı**” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli bulunmuştur ($p < 0,05$). Böylece erkek katılımcıların ders anlatımı kadın katılımcılara göre daha yüksektir.

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Böylece kadın katılımcıların dil bilgisi kullanımı erkek katılımcılara göre daha yüksektir.

“Çevreye Saygı” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

T testi sonuçları; öğrencilerin algısı ile dinleme ve sözlü kapsamaları arasında ciddi bir ilişki olduğu ve $p > 0,05$ olduğundan dolayı H_0 'ın kabul edildiğini göstererek, sınıf değişkeninin sözsüz ve yazılı etkileşim kapsamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı da görülmektedir ($p > 0,05$). Değişik sınıf seviyelerinde ders gösteren öğretmenlerin sözlü ve dinleme etkileşim türlerinin birbirlerine yakın fakat sözsüz ve yazılı etkileşim türlerinin birbirlerinden farklı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu farklılık veya benzerlik öğretmenlerin her bir gruba dair etkileşim türü teşkil edip etmediğiyle alakalıdır.

Sınıf beklenti ve kapsamaları üzerinde ki tesirine bakıldığında anlamlılık düzeyleri % 0,05 ten büyük olduğundan dolayı H_0 'ın kabul olduğunu, sınıfın öğrenci ve beklenti ve kapsamaları ile anlamlı bir ayrımın bulunmadığını göstermektedir. Öğrenci beklentilerinin değişik sınıf kapsamalarında aynı çıkmış olması öğretmenlerin etkileşim türleri ve tutumlarının bilindiğini gösterir (Bahar,2010).

5.1.2. Yaşanılan yer değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“Hitap Şekli” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Tutumları isimli çalışmada (Uğurlu ve Polat, 2011), öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflar açısından, öğretmenin derse yönelik davranışları doğrultusunda anlamlı bir değişiklik görülmüştür. Öğrencilerin eğitim gördükleri çevreye göre 1.sınıf öğrencilerinin($x = 4,02$) 2.sınıf öğrencilerine nazaran öğretmenlik işinin davranışlarının yüksek olduğu ortadadır. Öbür sınıflar arasında anlamlı değişiklik ortaya çıkmamıştır. Spesifik olarak birinci sınıfların öğretmenlik işi ile alakalı averajlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat umumi olarak bakıldığında da öğretmenlik işine dair davranışların

yüksekliği ilgi toplamakta ve pozitif bir koşuldur. Tüm sınıflara öğrencilerin öğretmenlik işine dair davranışları =3,60 ve x =4,20 arasında güçlü seviyede teşhir edilmektedir.

5.1.3. Öğrenim Gördüğü Programdan Memnuniyet Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“Hitap Şekli” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Sınıf öğretmenliği, öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin tutumlarının demokrasiye uygun idrak yetenekleri ibareli bir araştırmada (Erdem ve Sarıtaş, 2006) öğrencilere kendi düşünceleri istikametinde ders göstermeleri ve karşıt fikirli olan öğrencilere negatif davranmamaları, idealler, öğrencilerle dost olmak için

öğrencilerin yargıları, öğrencilerin problemleriyle baş edebilmek, sınıfta öğrencilere anlayış göstermek, onları kendi yerlerine yerleşmesini sağlamak, tutumlarında çok alt düzeyde bulundu.”Sınıf dışı problemler üzerine çalışan öğrenciler” benzeri konularda eleştiri kabul etme, ders içinde münakaşa etme ve öğrenci için kendi yerini değiştirme fırsatı vermek gibi tutumlar etkileşimde çok mühim görülen tutumlardır.

5.1.4. İletişim ile ilgili Eğitim Alma Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“Hitap Şekli” puanlarının eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin kognitif duyarlılıkları ile güdülerinin birtakım sosyodemografik değişkenlere göre inceleme altına alınması

adlı çalışmasında (Saban ve Saban,2008) öğrencilerin yaşları gereğince kognitif duyarlılık ve güdülenme ölçeği alt ölçek puan incelenmesi durumunda “ çabalama” (X 17-19 yaş= 4.15, X 20-22 yaş=4.02, X 23 ve üstü=3.88) alt ölçeği averajları dışında ki öbür alt ölçeklerde değişik yaş kümelerinde ki öğrencilerin birbirine benzer averajlara sahip oldukları ortadadır. Çabalama alt ölçeği averajları arasında ki değişikliğin anlamlı olduğu tek istikametli varyans analizi ile tayin edilmiştir. Scheffe-F testi neticesi “ çabalama “ alt ölçeği puanlarına göre 17-19 yaş ile 23 ve üzeri yaş kümelerinde ki öğrenciler arasında 17-19 yaş kümesinde ki öğrencilerin faydasına sonuç vermiştir. $[F(2,542)=5.616, p.$

5.1.5.Yaş Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“Hitap Şekli” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p>0,05$). Böylece 18-29 yaş arası katılımcıların hitap şekli 30yaş ve üzeri katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Ders Anlatımı” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p> 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Masuda, Suzumura, Beauchamp, Howells ve Clay'ın (2005) ırk, cinsiyet ve tecrübelerinin uzman psikolojik destek almasına dair davranışı ile etkileşimini belirtmek gayesi ile yapılan çalışmada Japon öğrenciler ile Amerikalı üniversitelileri ele almışlardır. İnceleme neticelerine göz atıldığında, Japonların psikolojik destek almaya daha fazla gereksinim duydukları ve önceden hiç tecrübesi olmayanlara nazaran ruh sağlığı çevresinde çalışan uzmanlara daha fazla itibar ettikleri görülmüştür. Japon ve Amerikalı iştirakçılar arasında destek almayla alakalı davranışlar ile tolerans seviyesi ve kişilerarası saydamlık yönelimi açısından değişiklik görülmemiştir.

5.1.6.Uyruk Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“Hitap Şekli” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p > 0,05$). Böylece hem KKTC hem de TC uyruklu katılımcıların ders anlatımı TC ve KKTC uyruklu katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Sınıf Yönetiminde Öğretim Üyelerinin İletişim Tutumlarına Dair Öğrenci Görüşleri adlı çalışmada (Arslan, 2011) lise cinsi değişkenine göre bağımlı değişkenlerin anlamlılık etkileşimin de yapılan varyans analizi neticesinde F değeri 0,656 ve anlamlılık değeri $p=0,580$ olarak hesap edilmiştir. ($p > 0,05$) Bu vaziyette öğrenci idrakına göre etkileşim değerlerine dair pratik aralığı averajı öğrencinin mezun olduğu lise çeşidine göre değişiklik göstermemektedir neticesine ulaşılır. ($\alpha=0,05$)

5.1.7. Lise Türü Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“Hitap Şekli” puanlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Öğretmen Adayları Arasındaki Yaygınlığı, Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı ile İlişkisi isimli çalışmada (Balkıs, Buluş ve Duru, 2011) eğitim görülen sınıf seviyesi değişkeni açısından değişiklik gösterip göstermediğini sınamak için tek istikametli varyans analizi yapılmış ve neticeler toplam tükenmişlik seviyesinin eğitim görülen sınıf seviyesi açısından değiştiğini ortaya koymuştur [$F(3,483) = 5.746, p < .01$]. bu değişikliğin geldiği noktayı belirlemek açısından Tukey testi analizi yapıp, analiz neticeleri bu değişikliğin birinci sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının toplam tükenmişlik seviyesi puan averajlarının ($x = 59.98, sd = 11.19$), üçüncü sınıfta ($x = 66.83, sd = 10.77$) ve dördüncü sınıfta ($x = 65.82, sd = 10.48$) eğitim gören öğretmen namzetlerinin toplam tükenmişlik seviyesi puan averajlarından daha alt seviyede olmasından dolayı olduğu tespit edilmiştir.

5.1.8. Sınıf Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“Hitap Şekli” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Öğretmen namzetlerinin eğitim ilkelerinin yöntemleri ile alakalı fikirlerinin değişik programlar açısından ele alınması adlı çalışmasında (Ekiz,2007) bölüm değişkenine göre öğretmen namzetlerinin nitelik ve eğitim ilkeleri puanları arasından ilerlemecilik, mevcudiyetçilik ve gerçekçilik puanları değişiklik göstermektedir. Eğitim Bilimleri Bölümü öğrencilerinin ilerlemecilik, İlköğretim Bölümü öğrencilerinin mevcudiyetçilik ve Güzel Sanatlar Bölümü öğrencilerinin gerçekçilik sıra averajları öbür kümelerde ki öğrencilerin sıra averajlarından daha yüksektir. Bu değişiklik öğrencilerin gördükleri derslerden, öğrenim ve öğretim çevresinden ve değerlendirme usulünden dolayı ortaya çıkıyor olabilir. Matematik,. Fen Bilgisi,Türkçe ve Sosyal Bilimler bölümlerinde eğitim gören öğretmen namzetlerini kıyasladığı çalışmada, süreklilik, ilerlemecilik ve tekrar kurmacılık alt düzeylerinde, bölüme göre değişik olduğunu belirtmiştir.

5.1.9. Öğrenim Görülen Bölüm Değişkeninegöre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“Hitap Şekli” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p > 0,05$). Müzik bölümü okuyan katılımcıların hitap şekli Sınıf öğretmenliği, PDR ve Okul öncesi bölümü okuyan katılımcılara göre daha yüksektir.

“Ders Anlatımı” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur ($p > 0,05$). Müzik bölümü okuyan katılımcıların ders anlatımı, Sınıf öğretmenliği bölümü okuyan katılımcılara göre daha yüksektir.

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

“İletişim Netliği” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarına Yönelik Öğrenci Algı Ve Beklentileri isimli çalışmada (Yavuz ve Yüce, 2010), Sınıf değişkeninin sözlü olmayan ve yazılı olan düzeyleri arasında anlamlı bir etkileşim olmadığı, sınıfın öğrenci idrakı ile sözlü ve duysal düzeyleri arasında anlamlı bir etkileşim bulunduğundan dolayı H_0 'nın kabul gördüğünü ve $p < 0,05$ ($p > 0,05$). Sınıfın değişik boyutlarında öğretmenin sözlü ve dinleyici şekillerinin birbirlerine yakın olması fakat sözlü olmayan ve yazılı etkileşim türlerinin birbirlerinden değişik olduğu sonucuna ulaşılabilir.

5.1.10. İletişim Becerisi Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

“Hitap Şekli” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Ders Anlatımı” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

“Çevreye Saygı” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). İletişim becerisi orta olan katılımcıların çevreye saygı düzeyi iletişim becerisi iyi olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

“İletişim Netliği” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > 0,05$).

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Kişisel bilgilere ait özellikler sonucunda; öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki iletişim tarzlarına ilişkin öğrencilerin görüşleri; yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıflarına, uyruklarına, en uzun süre yaşadıkları yerlere, iletişim becerilerini değerlendirmelerine, daha önce iletişim ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına, öğrenim programlarına, öğrenim programlarına olan memnuniyetlerine, mezun oldukları lise çeşidine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı yönündeki öğrenci görüşlerinin belirlemek için, araştırmanın örneklem grubuna ait Katılımcıların demografik bilgilerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; 292’si 18-29 yaş ve 25’i 30-35 yaş olarak, 153’ü kadın ve 164’ü erkek, 59’u KKTC, 128’i TC, 92’si TC+KKTC ve 38’i diğer olarak, 93’ü şehir merkezi ve 224’ü köy/kasaba, 26’sı Düz lise, 28’i Anadolu Lisesi, 792’u Fen Lisesi, 99’u kolej ve 85’i Meslek lisesi olarak, 46’sı 1.sınıf, 218’i 2.sınıf, 12’si 3.sınıf ve 41’i 4.sınıf olarak, 26’sı Türkçe öğretmenliği, 29’u sınıf öğretmenliği, 79’u PDR, 61’i Özel eğitim, 7’si Sosyal bilgiler, 14’ü BÖTE, 19’u İngilizce öğretmenliği, 61’i Okul öncesi, 4’ü resim,

10'u müzik ve 7'si coğrafya olarak, 161'i öğrenim gördüğü programdan memnun ve 156'sı memnun değil, 133' daha önce eğitim almış ve 184' almamış ve 25'i iletişim becerisi orta, 235'i orta ve 57'si kötü olarak dağılmıştır.

Eğitim ve ğretim faaliyetlerinin merkezinde, öğretmenler, öğrenciler ve sınıf olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencinin ğretim görevlisi ile ilk karşılaşması ve çok fazla iletişim sınıf içinde gerçekleşir. Birçok ğrenci, sınıf dışında öğretmenlerle herhangi bir iletişim kurmadan okul bitirebilir. Bu nedenle, okuldaki eğitim kalitesinin büyük ölçüde sınıfına ve sınıfın kalitesi, sınıftaki iletişim kalitesine bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Okuldaki eğitim kalitesini artırmak için yapılması gereken ilk şeylerden biri, ğretim elemanlarının sınıf yönetiminde iletişim becerilerinin düzeyini belirlemek ve eksikliklerden kaçmaya çalışmaktır.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde sağlanan bulgular ve yoruma dayalı sonuçlar belirtilmekte, bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulguları iki alt problem çerçevesinde irdelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu alt problemlere yönelik elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

6.1.1. Araştırmanın örneklem grubuna ait Katılımcıların demografik bilgilerine bakıldığında elde edilen sonuçlar;

292'si 18-29 yaş ve 25'i 30-35 yaş olarak, 153'ü kadın ve 164'ü erkek, 59'u KKTC, 128'i TC, 92'si TC+KKTC ve 38'i diğer olarak, 93'ü şehir merkezi ve 224'ü köy/kasaba, 26'sı Düz lise, 28'i Anadolu Lisesi, 792'u Fen Lisesi, 99'u kolej ve 85'i Meslek lisesi olarak, 46'sı 1.sınıf, 218'i 2.sınıf, 12'si 3.sınıf ve 41'i 4.sınıf olarak, 26'sı Türkçe öğretmenliği, 29'u sınıf öğretmenliği, 79'u PDR, 61'i Özel eğitim, 7'si Sosyal bilgiler, 14'ü BÖTE, 19'u İngilizce öğretmenliği, 61'i Okul öncesi, 4'ü resim, 10'u müzik ve 7'si coğrafya olarak, 161'i öğrenim gördüğü programdan memnun ve 156'sı memnun değil, 133'ü daha önce eğitim almış ve 184'ü almamış ve 25'i iletişim becerisi orta, 235'i orta ve 57'si kötü olarak dağılmıştır.

6.1.2. Cinsiyet Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.2.i. “Hitap Şekli” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

6.1.2.ii. “Ders Anlatımı” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli bulunmuştur.Böylece erkek katılımcıların ders anlatımı kadın katılımcılara göre daha yüksektir.

6.1.2.iii.“Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur.

Böylece kadın katılımcıların dil bilgisi kullanımı erkek katılımcılara göre daha yüksektir.

6.1.2.iv. “Çevreye Saygı” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır.

6.1.2.v. “İletişim Netliği” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır.

6.1.3.Yaşanılan yer değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.3.i. “Hitap Şekli”, “Ders Anlatımı”, “Dil Bilgisi Kullanımı”,“Çevreye Saygı”,“İletişim Netliği” puanlarının yaşanılan yer değişkenine göreanlamli bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.4. Öğrenim Gördüğü Programdan Memnuniyet Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.4.i. “Hitap Şekli”, “Ders Anlatımı”, “Dil Bilgisi Kullanımı”,“Çevreye Saygı”,“İletişim Netliği” puanlarının öğrenim gördüğü programdan memnuniyetegöreanlamli bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.5. İletişim ile ilgili Eğitim Alma Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.5.i. “Hitap Şekli”, “Ders Anlatımı”, “Dil Bilgisi Kullanımı”, “Çevreye Saygı”, “İletişim Netliği” puanlarının iletişim ile ilgili eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.6. Yaş Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.6.i. “Hitap Şekli” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Böylece 18-35 yaş arası katılımcıların hitap şekli 36 yaş ve üzeri katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

6.1.6.ii. “Ders Anlatımı” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.6.iii. “Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.6.iv. “Çevreye Saygı” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.6.v. “İletişim Netliği” puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.7. Uyrak Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.7.i. “Hitap Şekli”, “Dil Bilgisi Kullanımı”, “Çevreye Saygı”, “İletişim Netliği” uyrak değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.7.ii. “Ders Anlatımı” puanlarının uyrak değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Böylece hem KKTC hem de TC uyraklı katılımcıların ders anlatımı TC ve KKTC uyraklı katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

6.1.8. Lise Türü Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.8.i. “Hitap Şekli”, “Ders Anlatımı”, “Dil Bilgisi Kullanımı”, “Çevreye Saygı”, “İletişim Netliği” puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.9. Sınıf Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.9.i. “Hitap Şekli”, “Ders Anlatımı”, “Dil Bilgisi Kullanımı”, “Çevreye Saygı”, “İletişim Netliği” puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.10. Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine göre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.10.i. “Hitap Şekli” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Müzik bölümü okuyan katılımcıların hitap şekli Sınıf öğretmenliği, PDR ve Okul öncesi bölümü okuyan katılımcılara göre daha yüksektir.

6.1.10.ii. “Ders Anlatımı” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Müzik bölümü okuyan katılımcıların ders anlatımı, Sınıf öğretmenliği bölümü okuyan katılımcılara göre daha yüksektir.

6.1.10.iii. “Dil Bilgisi Kullanımı” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.10.iv. “Çevreye Saygı” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.10.v. “İletişim Netliği” puanlarının öğrenim görülen program değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.11.İletişim Becerisi Değişkeninegöre Bağımlı Değişkenlerin anlamlılık ilişkisi sonucunda;

6.1.11.i.“Hitap Şekli”, “Ders Anlatımı”, “Dil Bilgisi Kullanımı”,“İletişim Netliği” puanlarının iletişim becerisideğişkeninegöreanlamli bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.11.ii.“Çevreye Saygı” puanlarının iletişim becerisi değişkenine göre anlamli bir farklılık bulunmuştur. İletişim becerisi orta olan katılımcıların çevreye saygı düzeyi iletişim becerisi iyi olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin merkezinde, öğretmenler, öğrenciler ve sınıf olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencinin öğretim görevlisi ile ilk karşılaşması ve çok fazla iletişim sınıf içinde gerçekleşir. Birçok öğrenci, sınıf dışında öğretmenlerle herhangi bir iletişim kurmadan okul bitirebilir. Bu nedenle, okuldaki eğitim kalitesinin büyük ölçüde sınıfına ve sınıfın kalitesi, sınıftaki iletişim kalitesine bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Okuldaki eğitim kalitesini artırmak için yapılması gereken ilk şeylerden biri, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde iletişim becerilerinin düzeyini belirlemek ve eksikliklerden kaçmaya çalışmaktır.

6.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

- i.** Öğretim görevlilerinin konuşurken kullandıkları dile önem vermeleri vegereksiz tekrarlardan uzak durmaları, öğrencilerin seviyelerine uygun, seri, yalın ve hafif bir dil kullanma konusunda daha fazla çaba sarfetmeleri gerekmektedir.
- ii.** Öğretim görevlilerininhatalı anlaşılma ve yorumlanmaya müsait cümleler kurmaktan çekinmelidirler.
- iii.** Öğretim görevlilerininvücut dillini etkili kullanmada daha çok çaba göstermelidirler.
- iv.** Öğretim görevlileri öğrencilere karşııçten ve samimi ilişkiler içersinde olmalı ve öğrencilerle yakın temas kurmalı.

- v. Öğretim görevlileri akademik dilden ödün vermeseler de daha yalın ve net bir tarzda yazmaya ihtimam göstermeli, akademik dili anlaşılabilir cümleler kurmak olarak görmemelidirler.
- vi. Öğrenciler kendilerini geliştirip akademik üslubu anlayacak düzeye çıkarmaya çalışmalıdırlar.
- vii. Öğretim görevlilerinotlarında lüzumsuz yinelenmeden kaçınılmalıdır.
- viii. Öğretim görevlileri öğrencilerle empati kurmalı, öğrencilerle mesafeleri azaltıp yakın olmalı.
- ix. Öğretim görevlileri ile öğrencileri ders dışında dayakınlık kurabilecekleri ortamlarda buluşturacak organizasyonlar yapılabilir.
- x. Bireysel çabalarla ve eğitimi almak şartı ile etkili iletişim becerileri geliştirilebilir.
- xi. Bu çalışma gibi öğretim elamanları gözünde öğrencilerin iletişim durumunu ele alan çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmalar doğrultusunda eksiklikler tespit edilip giderilme çareleri aranmalıdır.
- xii. Bu çalışmanın benzerleri ve araştırmada kullanılan envanterin elde edilen sonuçlar doğrultusunda 5 Bağımlı Değişkeni ortaya koymuştur. Böylelikle çalışmada kullanılan ölçek yeniden geliştirilip, literatüre yeni bir envanter ortaya çıkmıştır. Bu envanterindeğişik bölümlerde yapılması önerilmekte ve böylece elde edilen sonuçları yorumlamak daha da kolaylaşacak ve kıyas yapma imkanı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*.(4.Baskı). Ankara: Önder Matbaacılık.
- Ağaoğlu, E. (2003). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. (Editör: Zeki Kaya). Sınıf Yönetimi. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1-18.
- Akar, İ. (2003). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. (Editör: Zeki Kaya). Sınıf Yönetimi. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 19-42.
- Akbaşlı, S. (2011). Sınıf yönetimi. (Editör: Ruhi Sarpkaya). Sınıf İçi iletişim ve etkileşim. Ankara: İhtiyaç Yay, 117-148.
- Akçadağ, T. (2009). Sorun davranışların yönetimi. (Editör: Hüseyin Kıran). Etkili sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 269-302.
- Akinoğlu, O. (2002). Sınıfta grup etkileşimi. (Editör: Zeki Kaya). Sınıf Yönetimi. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 111-130.
- Aksu, M. B. (2004). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilik eğilimleri: Malatya ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 3-16. Akt: Kartal (2009).
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleğine giriş, 191-230. Altınöz, M. (2009). *Öğretmen ve yönetici algılarına göre özel okul yöneticilerinin yönetim yaklaşımları ve uygulama*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. TC Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Arslan, F. (2011). *Sınıf yönetiminde öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri: Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri/student views regarding teaching staffs' sufficiencies in teaching strategies-methods and techniques, communication. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboglu Basım ve Yayımlar.
- BALKIS, M., Erdiñ, D. U. R. U., Buluş, Y. D. D. M., & Duru, Y. D. D. S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 151-165.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, Higher Education And Society*. Buckingham: Open University Press
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*, 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2007). *Sınıf yönetimi öğretmen kitabı*, Ankara: Morpa Yayınları
- Başaran, I.E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, I.E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, I.E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Umut Yayıncılık.
- Başaran, I. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bedeian, A. (1993). *Management*. Fort Worth: The Dryden Press. (Akt: Çağlar, M. ve Reis, O. (2007).
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde yeni yönelimler gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları. eğitimde yansımalar: VII. Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu bildirleri kitabı, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, 44-47.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*.(11. Basım). Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: PegemA.Yayıncılık.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cafoglu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul:Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim VakfıYayını.
- Cebeci, S. (2008). Eğitimde toplam kalite yönetimi. Web: <http://web.sakarya.edu.tr/~scebeci> /ETKY.Akt: Altınöz, 2009).
- Celep, C. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplini (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2004). Okul ve öğretmenlik. (Editör: Mehmet D. Karslı). Öğretmenlik Mesleğine giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cooper, K. (1985) Sözsüz iletişim, İstanbul: İlgı Yayınları (Yüksek Lisans Tezi).
- Coşkun, Z. (2006). *Okul Müdürlerinin yönetim süreçleri ile ilgili davranışlarının öğretmen verimliliği üzerine etkisi konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dalı. İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2003). İletişim donanımları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). Yeniden insan insana. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çalık, T. (2007). Sınıf yönetimi ve özellikleri.(Editör: Leyla Küçükahmet). Sınıf yönetimi. (9.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 149-167.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, Sayı: 1.
- Çelik V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.

- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi* (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, V.,(2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çermik, H. (2006). Sınıfta zaman yönetimi. (Editör: Mustafa Yılman). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 45-61.
- Çevik, H. H. (2008). *Örgüt teorileri ve polis teşkilatı*. Web: <http://www.icisleri.gov.tr/icisleri/TurkIdareDergisi/UpLoadedFiles/HusayinCevik20139-162.doc>. (Erişim tarihi: 6 Mayıs 2017).
- Cheong Cheng, Y. (1996). Total teacher effectiveness: new conception and improvement. *International journal of educational management*, 10(6), 7-17.
- Dağlı, G. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Afşar Matbaacılık.
- Davis, T.R.V., Luthans, F. (1980). A Social learning approach to organizational behavior. *Academy of Management Review*, Vol: 5, No:2.
- Demir, K. (2003). Örgütlerde iletişim yönetimi. (Editör: C. Elma, K. Demir). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık, 135-159
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Pegem A Yayıncılık. Akt: Özdemir (2009).
- Demirtaş, A. (2002). Geleceğin öğretmenleri. *Çağdaş Eğitim*, 27(285), 3-4
- Drucker, P. F. (2000). *Yeni gerçekler*. (Çev. Birtane Karanakçı). Ankara: Türkiye İç Bankası Kültür Yayınları.
- Ekici, G. (2002). Öğretim yönetimi. (Editör: Emin Karip). *Sınıf önetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12
- Ensari, H. (1999). *21. Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. Birinci Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Erdem, A. R., & Saritaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ ÖRNEĞİ). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525-538.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). Eğitim psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme, (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. (2005). Sınıf yönetimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdogan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2010). Sınıf yönetimi. (13. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık. Erdoğan, İ. (2005). İletişimi Anlamak. Ankara: Erk Yayınları.
- Eren, E. (1998). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ç.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ç.,
- Eren, E. (2004). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). Eğitimde iletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkılıç, T. A. (2009). Zaman yönetimi. (Editör: Hüseyin Kıran). Etkili sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 125-149.
- Erol, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon (çagdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ersan, N. (1987). *Yönetim süreçleri ve teorileri*. Ankara: Semih Ofset
- Ersen, H. (1997). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ertuğrul, H. (2002). Öğretmenlikte yeni teknikler. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ertürk, S. (1991). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Ertürk, M. (1995). *İçletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gordon, T. (2001). Etkili öğretmenlik eğitimi.(Çev. Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe O. (2003). İletişim bilimlerine giriş. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Güçlü, N. (2007). İletişim. (Editör: Leyla Küçükahmet). Sınıf yönetimi. (9.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 191-218.
- Güllaç, E.T. (2006). Öğretim programlarının hazırlanması. (Editör: Mustafa Yılman). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 63-82.
- Günay, K. (2003). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güney, S. (2001). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürşimşek, I.(1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.
- Güvendi, M. ve Mısırlı, A.M. (2006). Grup lideri olarak öğretmen. (Editör: Mustafa Yılman). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 11-35.
- Hansen, D.T. (1995). *The Call To Teach*. New York: Teachers College Press.
- Hoşgörür, V. (2003). İletişim. (Editör: Zeki Kaya). Sınıf yönetimi. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 65-89.
- Humphreys, T. (1998). Disiplin nedir? Ne değildir?. (Çeviren: Berat Çelik). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Imai, M., (1997), *KAIZEN - Japonya'nın rekabetteki başarısının anahtarı*. BRİSA, İstanbul.
- Imai, M.(1999). *Kaizen. Japonya'nın rekabetteki başarısının anahtarı*. İstanbul: Kalder Yayınları.

- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 10-12.
- Karasar, N. (1994, 2010). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Limited.
- Kartal, S. (2009). *Türk eğitim sisteminde eğitim yönetiminin ilk aşaması: müdür yardımcılığı (bir model önerisi)*. Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs. Çanakkale. Akt: Akbaşlı ve Balıkcı (2013).
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye’deki uygulama* (4. Basım).Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kaya, Y.K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye’deki uygulamalar*. Ankara: SetOfset Yayıncılık.
- Kılıç, A. (2010). Learner-Centered Micro Teaching in Teacher Education. Online Submission, 3(1), 77-100.
- Koçel, T. (1998). *İçletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basın Yayım.
- Koçel, T. (2001). *İçletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basın Yayım.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In Search of the Essence of A Good Teacher: A More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, (1), 77-97.
- Liontos L.B. (1996). Shareddecision-making. office of research, *Eric Clearing house on Educational Management*, Oregon.
- Maguire, M.,& Dillon, J. (1997). Teacher education. J. Dillon and M. Maguire.37-44
- Masuda, A., Suzumura, K., Beauchamp, K.L., Howells, N. Y. and Clay, C. (2005). United States and Japanese college students’ attitudes toward seeking Professional psychological help. *International Journal of Psychology*, 40 (5), 303–313.

- Miron, M. (1983). What Makes A Good Teacher? Higher Education In Europe. VIII,2:45-53.
- Oddens, D. A. M. (2004). Kişilik nitelikleri açısından hollanda’da mesleki eğitim için öğretmen eğitimi eğilimleri. Mesleki ve teknik eğitimde öğretmen eğitimi uluslar arası konferansı, Ankara,
- Özabacı, N.,& Acat, B. M. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 211-236.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde örgütsel değişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özevren, M. (2000). Toplam kalite yönetimi: temel kavramlar ve uygulamalar (2. Baskı). *İstanbul: Alfa*.
- Saban, A. İ. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1).
- Sabuncuoglu, Z. ve Tüz, M. (1996). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Samsa, S. (2005). Öğrencilerin, yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin algı ve beklentileri (Pamukkale Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Saraç G. (2004). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin denetim odaklarına göre yetkilerini kullanma eğilimlerinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Sarıtaş, M. (2005) “ Sınıf Yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme,” (Editör: Leyla Küçükahmet). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar, (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 43-84.

- Schober, O. (1999). *Beden Dili*. (Çev.: Süeda ÖZBENT). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Silkü, Hidaye A. (2002). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla olan iletişimi ve bu konuda yönetimden beklenenler. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sillars, S. (1995). *İletişim*. (Çeviren: Nüzhet Akın). Ankara: Özgün Matbaa.
- Sezgin, E.,& Sundell, P. (2003). Erratum to: "Massless higher spins and holography": [Nucl. Phys. B 644 (2002) 303]. *Nuclear Physics B*, 660(1), 403.
- Simon, H. (1967). *Public administration*. New York: Knoff Inc. (Akt: Çağlar M.VeReis, O. (2007).
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin tarihsel temelleri. V, Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H.,& Erdoğan, N. (2001). İşletmelerde Eğitim İhtiyacı Analizi, 1. *Baskı, Beta Yayınları*, 1077.
- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T., ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, H. (2008). *Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar*. (Erişim tarihi: 16 Mayıs 2017).
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yöneti.*, Ankara: Pegem-A Yayıncılık. 175
- Şişman, M. & ACAT, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1) 235-250.
- Tabancalı, E. (2009). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. (Editör: Hüseyin Kıran). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 61-81.
- Tanrıöğen, A. (2000a). Temel eğitim öğretmenlerinin değişmeye ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:7.
- Taş, A. (2009). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. (Editör: Hüseyin Kıran). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 35-60.

- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temel, A. (2006). Okulda ve sınıfta disiplin. Erişim Tarihi: 15.12.2010
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 162-169..Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2017
- Thompson, B.L. (1995). *The new manager's handbook*. New York.
- Tok, S. (2009). Öğretimin yönetimi. etkili sınıf yönetimi. . (Editör: Hüseyin Kıran). Etkili sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 83-119.
- Tomul, E. (2009). Sınıfta öğretmen öğrenci iletişimi. (Editör: Hüseyin Kıran). Etkili sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 151-180.
- Topses, G. (2007). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik etmenler ve sorunlar. (Editör: Leyla Küçükahmet). Sınıf yönetimi. (9.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 11-39.
- Tutar, H. (2003). Genel iletişim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkmen, I. (1995). Toplam kalite yönetimine geçiş ve uygulamada başarıyı engelleyen faktörler. *Verimlilik Dergisi*, Özel Sayı.
- Uğurlu, C. T., & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Ulgar, L. (1996). Eğitim yönetimi, okul yönetimi. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Uzun, S. A. (2001). Çocuk eğitiminde özgün bir yöntem: Özgürleştiren Disiplin, İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Üstün, A., Nural, E. ve Değer, Ş. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5,(Sayı 1), 47-66.

- Varış, F. (1991). Eğitim bilimine giriş, (Editör: Fatma Varış). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Volmari, K. (2004). Avrupa Birliğinde sürekli öğretmen eğitimiyle ilgili eğilimler. mesleki ve teknik eğitimde öğretmen eğitimi uluslar arası konferansı, Ankara, 29-36.
- Wragg, E. C And Dooley, P. A. (1996). Class Management during teaching practice. classroom teaching skills, (Edited by E. C. Wragg), London: Routledge, 21-46.
- Wragg, E. C. (1995). Class Management, New York, Routledge.
- Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi modelleri. (Editör: Mustafa Yılman). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 37-44. 176
- Yalçinkaya, M. (2005). Okul ve sınıf ortamı. (Editörler: D. Ekiz ve H. Durukan). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 79-104.
- Yavuz, C.,& Yüce, G. (2010). Öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik öğrenci algı ve beklentileri (Ordu Üniversitesi Ünye İİB F'de Bir Araştırma).
- Yavuzer, H. (2003). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi. Yılman, M. (2006). Bir sosyal grup olarak sınıf. (Editör: Mustafa Yılman). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1-9.
- Yurdakul S. ve Ural Ö. (2008). İletişimde giyimin yeri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 23*, s.44-54
- Yörükoğlu, A. (1992). Değişen toplumda aile ve çocuk. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Zıllıoğlu, M. (2007). İletişim nedir?. İstanbul: Cem Yayınevi

EKLER

EK-1 SORU FORMU

Sayın Katılımcı,

“Eğitim Yöneticisi Rolündeki Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları iletişim biçimlerini değerlendirmektir. Akademik amaçla hazırlanmış olan bu çalışmaya katkıda bulunmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Sorulara, samimi ve objektif olarak cevap vermeniz, araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Dilediğiniz zaman araştırmacıyı bilgilendirerek araştırmadan çekilebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmak istemiyorsanız bunun saygıyla karşılanacağından ve size hiçbir zararı olmayacağından ayrıyeten katılmayı kabul ettiğiniz takdirde vereceğiniz tüm yanıtların değerlendirilmesinin gizlilik esaslarına bağlı kalınarak kullanılacağından emin olabilirsiniz.

Lütfen işaretlenmemiş ifade bırakmayınız ve her ifade için (X)işareti ile bir seçenek işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Araş.Gör. Gamze PELER ŞAHOĞLU

gamze.peler@neu.edu.tr

0533 881 21 88

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman: Yrd.Doç. Behçet ÖZNACAR

behcet.oznacar@neu.edu.tr

0533 869 67 66

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

BÖLÜM I. TANITICI BİLGİLER

1.Yaşınız :

2.Cinsiyetiniz: 1.() Kadın 2.() Erkek

3.Uyruğunuz: 1.() TC 2.() KKTC 3.() TC+ KKTC 4.()Diğer:

4.En uzun yaşadığınız yer 1.() Şehir merkezi 2.() Köy/Kasaba

5. Mezun olduğunuz lise türü :

1.()Düz Lise 2.()Anadolu Lisesi 3.()Fen Lisesi 4.()Kolej 5.()Meslek Lisesi

6. Öğrenim gördüğünüz sınıf :

1.()Birinci Sınıf 2.() İkinci Sınıf 3.() Üçüncü Sınıf 4.() Dördüncü Sınıf

7. Öğrenim gördüğünüz program:

8. Öğrenim gördüğünüz programdan memnun musunuz?

1.()Evet 2.()Hayır

9. Daha önce iletişim ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?

1. () Evet, aldım 2. () Hayır, almadım

10. İletişim becerilerinizi nasıl değerlendirirsiniz:

1.() İyi 2. () Orta 3. () Kötü

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

		Solsütundakidavr anıslarıöğretimel emanlarınınneka darıgösteriyor?				Solsütundakidavr anıslarıöğretimel emanlarıhangisikl ıklagösteriyor?			
		Hepsi	Çoğu	Birkısmı	Hiçbiri	Herzaman	Çoğunlukla	Arada	Hiçbızaman
1	Dersanlatırkenjestvemimiklerinikullanır.								
2	İletişimesnasındasüreklibaşkaşeylerleüğraşır.								
3	Yazılarında,kurduğucümleleranlamlıdır.								
4	Konuşurkenzenenginbirkelimehazinesinesahiptir.								
5	Konuşmalarındakonununiçeriğinetbirşekilde anlaşılır.								
6	Dersanlatırkenyüzüheptahtayadönüktür.								
7	İletişimigeribildirimlerle(dönütlerle)destekler.								
8	Dinlerkenkarşısındakikişileempatikurar.								
9	Başkalarınınfikirlerinesaygıgösterir.								
10	Kendisineyöneltilensorulara açıkvenetcevaplarvermektenkaçınır.								
11	Kıyafetlerininbulunduğuortamauygunolmasınaözen gösterir.								
12	Dersanlatırkenöğrencilereyakınbirmesafededurmayaozen gösterir.								
13	Yazılarındaçokfazlayazımhatasıbulunur.								
14	Dersinormalsüresindenfazlaışler.								
15	Konuşmaesnasındasürekliarayagirerek,karşısındakikişininkonuşmahakkınımelinden alır.								
16	Öğrencilerlegöztemasıkurar.								
17	Konuşurkenlafkalabalığı yapmamaya özen gösterir.								
18	Konuşurkenkullandığıdil,anlaşılabilmiteilikteaçık,netvekesindir.								
19	Konuşurkenkurduğucümleleranlamlı değildir .								
20	Yazılarındagereksiztekrarlarlayazılarını uzatmamaya özen gösterir.								
21	Yumuşak,rahatlatıcisestonuylahitapedir.								

		Solsütundakidavranışlarıöğretilemanlarınınne kadarıgösteriyor?				Solsütundakidavranışlarıöğretilemanlarıhangisıklıklağösteriyor?			
		Hepsi	Çoğu	Birkısmı	Hiçbiri	Herzaman	Çoğunlukla	Arada	Hiçbirzaman
22	Yazılarında kullandığı kelimelerinde bilgisikurallarına uyunolmasınaözengösterir.								
23	Ders anlatırken çokönemlinoktaları sözcükve ifadelerleyineler.								
24	Yazılarında genişbirsözcükdağarcığımasahiptir.								
25	Kelimeleriseçerken karşısındakikişilerin algılamadüzeyini gözardıeder.								
26	Konuşmaesnasındasürekliduraksayarak(a,e,ıgibiseslerle) konuşmanınakıcılığınıbozar.								
27	Konuşurken kurduğucümleleryorumayerbırakmayacakderecede açıktır.								
28	Ders anlatırken önemlinoktaları yurgulamada geçer.								
29	Ders anlatırken soyut kavranılsomutlaştırmaktankaçınır.								
30	Öğrenciler kendisiyle birebir görüşmekistediklerinde onları dinlemeyehazırdır.								
31	Yazılarında uygun sözcükleri uygun yerlerde kullanır.								
32	Ders sırasında çabukvetelaşlı hareketeder.								
33	Yazının içerik düzenineözengösterir.								
34	Konuşmasında kullandığı cümlelerinleyenleri, sıkılmadandinemeyesevke de cektelikteditr.								
35	Yazının biçimi (görünümü) okuyanıyorar. (Karışık, düzensizbirsayfayapısıvardır.)								
36	İletişimesnasında başkaişlerle ilgilenmeden yalnızca karşısındakikişie odaklanır.								
37	Yazıyı kısututmaya çalıışırken anlamboşluklarına (ifade eksikliklerine) yolaçar.								
38	Dersesnasında alaycı tavırlarla karşısındakikişiyikirar.								
39	Karşısındakikişiyidinlemek yerinesürekleleştirir.								
40	Konuşurken kullandığı kelimelerdilbilgisikurallarına uyundeğildir.								
41	Konuşmasında gereksiz sözcükler kullanmaktankaçınır.								
42	Yazısı ileletmeye çalııştıgianlamokuyanları yeterlikdüzeyine uyun gundur.								

EK-2



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
İLÂHİYAT FAKÜLTESİ



26 / 07 / 2017

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU
BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde **CAMZE PELER ŞAHOĞLU** tarafından gerçekleştirilecek olan “**Eğitim Yöneticisi Rolündeki Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi**” başlıklı tezde, tarafımdan kullanılmış olan “**Öğretim Elemanlarının İletişim Davranışlarını Ölçme**” envanterinin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

Arş.Gör. Fatih ARSLAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Felsefe ve Din Bilimleri
Meram/Konya
0332 323 82 50
farslan08@outlook.com

EK-3**ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Ayrıntılar**

Ad : Gamze
 Soyad : Peler Şahoğlu
 Doğum Yeri : Londra-İngiltere
 Doğum Tarihi : 29.01.1982
 Medeni Hali : Evli

**İletişim Bilgileri**

E-posta : gamze.peler@neu.edu.tr
 Cep Telefon : +90 533 881 21 88
 İş Telefon : +90 223 64 64 / 431
 Adres : YDÜ Eğitim Sarayı Hazırlık Okulu Kat 4 Lefkoşa-KKTC

Eğitim Durumu

2016-Devam ediyor Yüksek Lisans – YDÜ- Eğitim Yönetimi, Denetimi
 Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı
 2000-2004 Lisans – YDÜ – Fen-Edebiyat Fakültesi – İngilizce
 Öğretmenliği
 1996-1999 Lise – TMK
 1993-1996 Ortaokul – BTMK

İş Deneyimi

2016-Devam Ediyor İngilizce Hazırlık Okulu Okutmanı
 2012-2016 Servis İngilizce Okutmanı
 2004-2012 İngilizce Hazırlık Okulu Okutmanı

Verdiği Dersler

Temel İngilizce I&II
 INGL 101 & 102
 ENG 101 & 102

Sertifikalar

- HAZİRAN 2017 Eğitimcinin Eğitimi, YDÜ, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs
- MAYIS2017 Learningfor Life – 1st Macmillan Education & Dünya Education University Forum– Andy Hockley, Semih İrfaner, Murat Kaplan, Tony Prince, Titanic Deluxe Hotel Belek, Antalya, Turkey.
- ŞUBAT 2017 Teaching English to Teenagers, CIU, Nicosia, Cyprus.
- TEMMUZ 2016 International Conference On New Horizons In Education, Vienna, Austria
- MART 2016 15th International Publishers Exhibition, Hilton Cyprus Hotel, Nicosia
- MART 2016 How To Implement A Communicative Lesson, NEU, Nicosia, Cyprus. (Paul Seligson)
- ŞUBAT 2016 Learner Autonomy Part II,NEU, Nicosia, Cyprus. (Grant Kempton)
- KASIM 2015 Learner Autonomy Part I,NEU, Nicosia, Cyprus. (Grant Kempton)
- EKİM 2015 Vocabulary Work and Reading Skills, NEU, Nicosia, Cyprus. (Bill Bowler)
- OCAK 2014 Oxford Teacher’s Academy Teaching Foundation Courses, Near East University Prep. School,Nicosia,Cyprus. (Steve Darn)
- KASIM 2013 Using My Grammar Lab in a Virtual Classroom, Near East University Prep. School,Nicosia,Cyprus.(Selda Koçer)
- EKİM 2013Integrated Graded Readers Into The Language Teaching Process, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Bill Bowler)
- EYLÜL 2013 Creativity, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Grant Kempton)
- EKİM 2012 Helping Students Achieve A More Versatile and Usable Vocabulary, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Meghan Beler) (Guy Elders)

MAYIS 2012 How To Get Students To Speak, Near East University, Nicosia, Cyprus.

KASIM 2011 Language Learning Before and After The Lesson, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Guy Elders)

MAYIS 2011 The Use of Extensive Reader Series in Language Classes, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Nick Bullard)

ŞUBAT 2009 How to Deal With Mixed-Ability Classes, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Elna Coetzer)

ŞUBAT 2008 Oxford Teachers' Academy Principles and Practices in Teaching Teenagers, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Katie Gray)

ŞUBAT 2008 New Trends in ELT, Eastern Mediterranean University, Famagusta, Cyprus. (Paddy Short)

ŞUBAT 2008 Learner Autonomy in Action, European University of Lefke, Kyrenia, Cyprus. (Dr. Terry Lamb) (Dr. Barbara Sinclair) (Dr. Richard Smith)

ŞUBAT 2008 IGCSE in ESL, Professional Development and Training from Edexcel, Classic Hotel, Nicosia, Cyprus

MAYIS 2007 Teaching Reading & Listening, Management Center, Nicosia, Cyprus.
(Peter Luncantoni)

KASIM 2007 Teaching Vocabulary, Near East University, Nicosia, Cyprus.
(Edward Cassasa)

EYLÜL 2007 Memory, Near East University, Nicosia, Cyprus.
(Gillie Cunningham)

OCAK 2007 Writing, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Kristina Smith)

EKİM 2007 Correction, Management Center, Nicosia, Cyprus.(Peter Lucantoni)

EKİM 2007 Using songs and music, Center, Nicosia, Cyprus.(Peter Lucantoni)

KASIM 2007 Teaching Vocabulary, Near East University, Nicosia, Cyprus.

(Edward Cassasa)

EYLÜL 2007 Memory, Near East University, Nicosia, Cyprus.

(Gillie Cunningham)

OCAK 2007 Writing, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Kristina Smith)

EYLÜL 2006 Teaching English Using Drama, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Teresa Doğueli)

EYLÜL 2006 Spesking Skills, Fluency and Accuracy, Nicosia, Cyprus.

(Peter Lucantoni)

EYLÜL 2006 Using Songs and Music, Nicosia, Cyprus.

(Peter Lucantoni)

EYLÜL 2006 Correction, Nicosia, Cyp (Peter Lucantoni)

EYLÜL 2006 Managing Your Class, Management Center, Nicosia, Cyprus.

(Peter Lucantoni)

EYLÜL 2006 Teaching Grammar, Management Center, Nicosia, Cyprus.

(Peter Lucantoni)

EYLÜL 2006 Teaching Vocabulary, Management Center, Nicosia, Cyprus.

(Peter Lucanntoni)

NİSAN 2006 Classroom Management, Near East University, Nicosia, Cyprus.

(Paul Seligson)

NİSAN 2006 Classroom Management, Near East University, Nicosia, Cyprus.

(Paul Seligson)

ŞUBAT 2006 Classroom Management, Near East University, Nicosia, Cyprus.

(Paul Seligson)

ŞUBAT 2006 Listening, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Kristina Smith)

ŞUBAT 2006 Classroom Management, Near East University, Nicosia, Cyprus.

(Paul Seligson)

ŞUBAT 2006 Listening, . Near East University, Nicosia, Cyprus (Kristina Smith)

EYLÜL 2005 Teaching English Using Games, . Near East University, Nicosia,

Cyprus (Kristina Smith)

KASIM 2005 Common European Framework, Ataturk Kultur Merkezi, Nicosia,

Cyprus. (Rolf Scharer)

SEYLÜL 2005 Teaching English Using Games, Near East University, Nicosia, Cyprus

(Kristina Smith)

MAYIS 2005 Communicative Writing, Near East University, Nicosia, Cyprus

(Kristina Smith)

MART 2005 Pronunciation, Near East University, Nicosia, Cyprus. (Kristina Smith)

Yayınlar

Gerçel E., Peler Şahoğlu G., Mullaoğlu G. “*Self-Efficacy Perceptions Of Teachers As Education Leaders On The Creative Drama*”TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – December 2016, Special Issue for INTE (p.485)

Diller

İngilizce ve Türkçe

Bilgisayar Kullanımı

Kullandığı Yazılımlar:

- Microsoft Word
- Microsoft Excel
- Microsoft Powerpoint
- Paint
- Google Chrome

EK-4

iletişim

ORDU İNALLIK RAPORU

%13

BENZERLİK ENDEKSİ

%

İ İTERNET
KAYNAKLARI

%13

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

- | | | |
|---|---|-----|
| 1 | ÇETİN, Hakan, ZETTER AYGEN, Selin, TAŞ, Sebahattin and ÇAYLAK, Murat. "İş doyumu ve çalışanların demografik özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi: Antalya Atatürk Devlet hastanesi örneği", Akdeniz Üniversitesi, 2013.
Yayın | %5 |
| 2 | LULE MERT, Esra. "An Assessment on Self-Efficacy of Candidate Turkish and Primary School Teachers for Teaching Profession", Anı Yayıncılık, 2016.
Yayın | %3 |
| 3 | AYDIN, Aydan and SOYER, Ufuk. "Özel eğitim öğrencilerinin öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2012.
Yayın | %1 |
| 4 | YAVUZ, Cavit and YÜCE, Gönül. "Öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik öğrenci algı ve beklentileri (Ordu Üniversitesi | <%1 |