

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM
BECERİLERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA: KOCAELİ İLİ
İZMİT İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Arő. Gör. Hülya DEMİR YALEZE¹

Okul Md. Emine ATAR²

ÖZET

Duygu, düşünce ya da bilginin, çeşitli yollarla karşılıklı olarak aktarılması iletişim olarak anlamlandırılabilir. İletişim, her alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında da önem arz etmektedir. İletişim, öğretmen-öğrenci özelinde ele alındığında “Öğretmen iletişimi” öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını etkileyen bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenlerin, iletişim bileşenlerini sınıf ortamında etkin düzeyde kullanması gerekmektedir. Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenciye yönelik iletişim becerilerini öğrenciler açısından değerlendirmek ve duruma yönelik bir saptama yapmak amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak Yıldız, Kılıç ve Yavuz (2018)’un geliştirmiş olduğu “Öğretmen İletişim Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek doğrultusunda öğretmenlerin iletişim becerileri; empati ve yardım becerileri, iletişim ortamı oluşturma, sınıf yönetimi ve iletişim engelleri olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir. Bu çalışmanın evreni Kocaeli ili İzmit ilçesidir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında evren içinde yer alan tüm ortaöğretim devlet kurumlarının (31) her biri bir küme olacak Şekilde küme örneklem kullanılmıőtir. İkinci aşamada okul türlerine göre bir ayrıma gidilmiőtir ve ölçek uygulanacak okullar, her okul türünden orantılı ve tesadüfi olarak belirlenmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen 922 adet geçerli ölçek verisinin analizi SPSS. 21.0 programı ile yapılmıőtir, analizde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, bağlıl değişkenlik katsayısı, frekans ve yüzde işlemleri ve t testi kullanılmıőtir.

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin iletişim becerileri; cinsiyet, okul türü, sınıf değişkenleri ve alt boyutlar arasındaki bağlantı açısından deėerlendirilmiőtir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin iletişimini dört alt boyutta da başarılı buldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında erkek öğrenciler öğretmenlerinin empatik, yardımsever ve iletişim ortamı oluşturmada etkili olduğu görüşünde iken kadın öğrenciler sınıf yönetimi boyutunu daha olumlu deėerlendirmiőtir. Okul türü açısından, Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri öğretmenlerini en çok iletişim ortamı oluşturma alt boyutunda başarılı bulurken, Anadolu Liseleri empati ve yardım becerilerini en yüksek oranla değerlendirmişlerdir. Tüm okul türleri öğretmenlerini sınıf yönetimi alt boyutunda en düşük puanla değerlendirmişlerdir. Sınıf seviyesi değişkeni açısından öğrencilerin öğretmenlerini 10. sınıfta empati ve yardım becerileri, 11. ve 12. Sınıfta iletişim ortamı oluşturma alt boyutu açısından en başarılı buldukları sonucuna ulaŐılmıőtir. Alt boyutlar arasındaki bağlantı incelendiğinde öğretmenlerin empati ve yardım becerileri yükseldikçe sınıf içinde oluőturdıkları iletişim ortamı artmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenlerin empati ve yardım becerileri arttıkça sınıf yönetiminin zayıfladığı ancak sınıf içindeki iletişim engellerinin azaldığı görüőüne sahip oldukları sonucuna varılmıőtir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen İletişimi, Empati Becerisi, İletişim Becerisi, Sınıf Yönetimi, Öğretmen-Öğrenci İletişimi.

¹ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi, hulya.yaleze@hbv.edu.tr

² Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Md. İzmit/Kocaeli, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Mezunu eminebiyikliatar@gmail.com

A STUDY TOWARDS MEASURING THE COMMUNICATION SKILLS OF TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: KOCAELİ PROVINCE IZMIT DISTRICT EXAMPLE

ABSTRACT

The mutual transfer of emotions, thoughts or information in various ways can be interpreted as communication. Communication is important in education and training as in every field. When communication is considered in the context of teacher-student, "Teacher communication" is a process that affects students' attitudes and motivations towards the lesson. For this reason, teachers should use communication components effectively in the classroom environment. In this study, it was aimed to evaluate the communication skills of teachers working in secondary education institutions in terms of students and to make a situation-oriented determination. In line with the scale, communication skills of teachers were examined in four sub-dimensions: empathy and helping skills, creating a communication environment, classroom management, and communication barriers. The population of this study is Izmit district of Kocaeli province. In the 2019-2020 academic year, a cluster sample was used so that each of all secondary education government institutions (31) included in the population were a cluster. In the second stage, a distinction was made according to school types and the schools for which the scale would be applied were determined proportionally and randomly from each school type. At the end of the application, 922 valid scale data were obtained and the analysis was made with the SPSS. 21.0 program. In the analysis, descriptive statistical methods such as standard deviation, arithmetic mean, relative coefficient of variation, frequency and percentage operations and t test were used.

As a result of the analysis, the communication skills of the teachers; It was evaluated in terms of the connection between gender, school type, class variables and sub-dimensions. It was determined that students found their teachers' communication successful in all four sub-dimensions. In terms of gender variable, male students thought that their teachers were empathic and helpful and effective in creating a communication environment, while female students evaluated the classroom management dimension more positively. In terms of school type, Science High School, Anatolian Imam Hatip High School and Vocational and Technical Anatolian High School students found their teachers most successful in the sub-dimension of creating a communication environment, while Anatolian High Schools evaluated their empathy and helping skills with the highest rate. All school types rated their teachers with the lowest score in the classroom management sub-dimension. In terms of the grade level variable, it was concluded that students found their teachers the most successful in terms of empathy and helping skills in the 10th grade, and the sub-dimension of creating a communication environment in the 11th and 12th grade. When the connection between sub-dimensions is examined, as the empathy and helping skills of teachers increase, the communication environment they create in the classroom increases. However, it was concluded that the students participating in the study had the view that as teachers' empathy and helping skills increased, classroom management was weakened, but communication barriers in the classroom decreased.

Keywords: Teacher Communication, Empathy Skill, Communication Skill, Classroom Management, Teacher-Student Communication.

GİRİŞ

Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişim, öğrencinin derse ve öğrenmeye karşı tutumunu etkileyebilmektedir. Bu iletişim sözlü, sesli veya beden dili ile bütünleşik bir şekilde sunulan kişiler arası bir süreç olarak işlemektedir. Bu süreçte öğretmenin iletişim becerilerini aktif ve doğru bir şekilde yansıtması, sınıf içi öğrenme iklimini de olumlu bir biçimde etkileyecektir. Öğretmenin ve öğrencilerin olumlu bir iletişim kurması ve dolayısıyla verimli bir eğitim-öğretim çıktısı elde edilmesi için mevcut iletişimde bir sorun olup olmadığı saptanmalıdır.

Bu temelden yola çıkılarak mevcut durumu analiz etmeye yönelik olarak öğretmenlerin iletişim becerisinin düzeyi hususunda öğrencilerin görüşlerinin ne olduğu, öğrenci görüşlerinin cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenleri açısından değişiklik gösterip göstermediği sorularına cevap aranması amaçlanmıştır.

Alan yazına bakıldığında öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerini, sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlilik ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerini, sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerini, hemşire öğretim elemanlarının iletişim becerilerini incelemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genel anlamda iletişim becerisi yüksek olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda da başarılı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ise bahsi geçen iletişim becerilerini ölçmeye yönelik Yıldız, Kılıç ve Yavuz'un 2018'de yayınlanmış olan "Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" Geliştirme Çalışması ile elde edilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Bahsi geçen ölçek, 20 soru ve "empati ve yardım becerileri", "iletişim ortamı oluşturma", "sınıf yönetimi" ve "iletişim engelleri" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Yıldız, Kılıç, & Yavuz, 2018).

Bu çalışmada iletişimin ve öğretmen iletişiminin önemi açıklandıktan sonra belirtilen ölçekte "öğretmenlerin iletişim becerileri" olarak bahsi geçen dört alt boyut ayrı başlıklar halinde açıklanmış ve çalışmanın yöntemine yer verilmiştir. Çalışma, mevcut durumu belirlemeye yönelik olduğundan betimleyici bir çalışmadır. Bu amaçla tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Ortaöğretim devlet okulu öğrencileri özelinde Kocaeli ili İzmit ilçesindeki okullar evreninde bu okullardan her biri bir küme olacak şekilde küme örneklem metodu kullanılmıştır. Okul türü açısından yapılan bir gruplandırmanın evreni temsil yeteneğinin daha yüksek olacağı göz önünde bulundurularak Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Eğitim Liseleri olarak yapılan gruplandırmada bahsi geçen okul türleri orantılı ve tesadüfi olarak belirlenmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin okula yeni başladıkları göz önünde bulundurulduğundan öğretmenlerle ilgili bir fikir belirtmelerinin sağlıklı olmayacağı düşüncesi ile örneklem dışında tutularak ölçek çalışması 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ve öğrencilere uygulanmış olan 922 geçerli ölçek değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Verilerin analizi SPSS. 21.0 programı ile yapılmış, analizde standart sapma, aritmetik ortalama, bağıl değişkenlik katsayısı, frekans ve yüzde işlemleri ve t testi gibi betimsel istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır. Grup ortalama puan farklılıkları, 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınarak test edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğine ilişkin betimsel analiz; öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz ve öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular olarak başlıklar halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular ile tartışma yapılarak önerilerde bulunulmuştur.

1. İLETİŞİM VE ÖĞRETMEN İLETİŞİMİ

14. yüzyılda Fransız dilinde, 15. yüzyılda İngiliz dilinde ortaya çıkan ve kökeni Latince “communicare” (Maigret, 2011, s. 40) olan “iletişim” (communication), basit bir ifade ile duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması (Baltaş & Baltaş, 2002, s. 19) olarak ifade edilebilir. İletişim, en basit düzeyde, üç ögeye dayanır. İletiyi gönderen, iletiyi alıp açımlayan ve ikisi arasında iletinin gönderilmesinde kullanılacak bir iletişim kodlamasıdır. İletiyi gönderen kaynak birim ve alan hedef birimin yanı sıra iletişimde gönderilen bildirimde de mesaj (ileti) denmektedir (Oskay, 1992, s. 16). Kaynak, hedef veya her ikisi de hangi rolü taşırsa taşırsın iletiyi sorgulamadan pasif bir şekilde almamalıdır (Açıköz, 2003, s. 35). Anlamın kodlanmasında etkin olan üç temel faktör vardır. Bu faktörler, ilişkinin biçimi, ilişkinin bağlamı ve ilişkinin amaçlarıdır. Anlam kodlama konusunda iletişim kuran kişilerin temsil ettiği statü, roller ve durum önemli bir işleve sahiptir. Yer, zaman, yaş gibi faktörler de anlam kodunu etkilemektedir. İlişkinin amacı da olumlu iletişimde ve iletişimin etkin bir şekilde sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Baltaş & Baltaş, 2002, s. 29).

İletişimin içinde yer aldığı ortamın psikolojik ve fiziksel özellikleri de gönderilen mesajın yorumlanmasını önemli ölçüde etkiler. İletişim ortamı; iletişimde bulunan kişilere bağlı özellikler, iletişimin içinde olduğu ortamın sosyal özellikleri ve iletişimin içinde olduğu ortamın fiziksel özellikleri olarak bölümlendirilebilir. İletişim kuran kişilerin yaş, cinsiyet, sosyal mevki gibi özellikleri; ortamın yakın, samimi veya resmi oluşu; ortamın salon, sınıf, gibi işlevi ve fiziki özellikleri de iletişime etki eden faktörler olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 1997, s. 50-61). Diğer kişilerin, inançları, niyetleri, sözel becerileri, empatisi ve kişiye duyulan sevgi de (Hogan & Stubbs, 2003, s. 9) iletişim kurarken etkili olan özelliklerdir.

Genel bir tanımlama ile kaynağı ve hedefi insanlar tarafından oluşturulan iletişimlere ise “kişilerarası iletişim” adı verilir. Karşılıklı iletişimde bulunulurken, bilgi ve sembol üreterek, birbirlerine aktararak ve yorumlayarak iletişim sürdürülür. Kişilerarası iletişim sözlü ve sözsüz iletişim olarak ikili olarak sınıflandırılabilir. Sözlü iletişim dil ve dil ötesi olarak; sözsüz iletişim, yüz ve beden, bedensel temas, mekân kullanımı, araçlar olmak üzere dört gruba ayrılabilir. Dille iletişimde kişiler, ürettikleri bilgileri birbirlerine dil aracılığıyla ileterek anlamlandırır. Dil-ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgilidir. Ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikler dil-ötesi iletişimdir (Dökmen, 1998, s. 23-27). Sözlü iletişimde “ne söylendiği”, sözsüz iletişimde ise “nasıl söylendiği” öne çıkmaktadır. Yüz ve beden ile iletişim, duygu ve düşüncelerin aktarılırken kullanılan yüz hareketleri (mimikler), jestler (el ve kol hareketleri) ve vücut duruşundan oluşan bir değerler bütünüdür. Bedensel temas, iletişimde insanların ilişkinin doğasına ve duygusal paylaşımına göre birbirine dokunması ile gerçekleşir (Tayfun, 2011, s. 130-133-164). Dokunma, kişilerarası sevme, yakınlık, güç, statü ve kültürel faktörlerle ilişkilidir. Mekân kullanımı, fiziksel mekân (sınıf gibi) veya kişisel mesafe ile ilgilidir (Erdoğan, 2011, s. 290-291). Kişilerarası iletişim, iletişimin taraflarının her birinin davranışları üzerinde karşılıklı bir nüfuzun gerçekleştirildiği etkileşimi kapsamaktadır.

Kişilerarası iletişimin etkileşimsel bir özellik taşıması, kişilerin bireyler arası iletişim aracılığı ile karşılıklı davranışları üzerine etki yaptığını ifade etmektedir. Yüz yüze iletişimde bu durum zorunlu bir koşul olarak görülmektedir (Lazar , 2009, s. 52).

Kişilerarası iletişimle ilgili sözü edilen bu faktörlerin her biri öğretmen ve öğrenciler arasında da geçerlidir. Öğretmen ve öğrenciler, mekânsal olarak sınıf içerisinde sözlü ve sözsüz iletişimi kullanarak sürekli etkileşim halindedir. Bu iletişimin sağlıklı ve etkin bir şekilde yürütülmesi her iki taraf için de önem arz etmektedir.

İletişim sürecini yönetmek bahsedilen ikili ilişkide ağırlıklı olarak öğretmene aittir. Öğretmenin iletişim becerilerini birçok yazar farklı şekillerde kategorize etmiştir. Bunların arasında, iletişim tarzlarını kapsamlı bir şekilde inceleyen Vicki Weatherford (1985) ve Evelyn Sieburg (1972) ve bu tarzlar üzerinde derinlemesine araştırma yapan Joyce Emde (1991) bulunmaktadır. Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid ve Marzano, 2005 yılında, bu araştırmacıları temel alarak öğrencilere yönelik beşli bir iletişim tarzı gruplaması yapmıştır. Bu iletişim tarzları şunlardır: Olumlu İletişimci (The Assertive Connector), Kayıtsız Kaçınmacı (The Apathetic Avoider), Çocuk Terapisti (The Junior Therapist), Kabadayı (The Bulldozer), Saklayıcı (The Hider). Olumlu iletişim, öğrenci ile iletişim kurarken en çok arzu edilen iletişim biçimidir. Olumlu iletişimcinin özellikleri şunlardır: Olumlu iletişimci başka işlerle uğraşmaz. Konuşmacıya bakar ve sürekli göz teması kurar. Konuşmacının duygularını yansıtır; örneğin, konuşmacı üzgünse, dinleyicinin yüzü üzüntüyü yansıtır. Konuşma ve dinleme için eşit zaman harcar. Duyguları uygun biçimde ifade eder. İletilen duyguya uygun beden dili kullanır. Açıklık ya da ayrıntı ister; saygı çerçevesinde sorular sorar. Diğer kişi tarafından ifade edilen içeriği ve duyguları anlamaya çalışır. Anlayışı sağlamak için söylenenleri tekrarlar. Anlaşma, anlaşmazlık veya tarafsızlığı ifade edebilir. Diğer kişiyle bağlantı kurmak ve sorunları çözmek amacıyla kazan-kazan tarzında konuşmaya girer. Bu iletişim tarzında meta mesaj “İlişkimize ve söylemek zorunda olduklarına değer veriyorum.” olmaktadır (s. 67-68).

Öğrencilerle kullanılan dil, öğrenmeyi destekleyen bir dil olmalıdır (McLeod, Fisher, & Hoover, 2003, s. 69). “Olumlu iletişimci” dışındaki iletişim tarzı kategorileri, çeşitli nedenlerle öğrenmeyi desteklemeyi, kendine güveni, sorumluluğu veya olumlu ilişkileri ve sonuçları desteklemez. “Kayıtsız kaçınmacı”, diğer kişinin varlığını veya konuşma girişimini yok sayan, az yanıt veren veya hiç yanıt vermeyen, diğer kişiyi uzun süre dinlemeden sözünü kesen, dinleyici ile uyumsuz bir beden dili kullanan bir iletişim kurmaktadır. “Çocuk terapisti” ise başkalarının ne düşündüğü, hissettiği, davrandığını, ne yapması gerektiğini, söyleyen; duygu, düşünce ve eylemlerini eleştiren, tecrübelerini amatörce kullanan iletişim şekline sahiptir. “Kabadayı”, kendi konusuna odaklanan, diğer konuları göz ardı edip dinlemeyen, konuşmayı kendi konusuna getirip hükmeden, aynı şeyi defalarca tekrarlayan, saldırgan davranışlarda bulunan, diğer kişinin olumlu niteliklerden yoksun olduğunu ima eden iletişimcidir. “Saklayıcı”, dinleyicinin duyamayacağı kadar yavaş konuşan, eksik, belirsiz cümleler kuran, çelişkili, kişisel konuşmadan uzak, beden dili ve ses tonu uyumlu olmayan, eleştirilmekten ve yüzleşmekten korkan bir iletişim tarzı ortaya koyar (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid, & Marzano, 2005, s. 69). Tüm bu iletişim tarzları, öğretmen ve öğrenci iletişimini olumsuz etkileyeceğinden, öğretmenin bu iletişim tarzlarından uzak durması ve “olumlu iletişimci” niteliğini taşıması gerekmektedir.

2. ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM BECERİLERİ

Öğretmenlerin, öğrencilerle iletişim sürecinde “olumlu iletişimci” becerisine sahip olması ve bu iletişim tarzını kullanması iletişim açısından amaçlanan bir özelliktir. Bu çalışma bağlamında “olumlu iletişimci” olması amaçlanan öğretmenlerin iletişim becerileri dört alt boyutta incelenmiştir. Bu kategoriler; empati ve yardım becerileri, iletişim ortamı oluşturma, sınıf yönetimi ve iletişim engelleridir.

Empati ve Yardım Becerileri

Empati, literatürde üzerinde uzlaşmış tek bir tanıma sahip değildir. Bu konudaki tartışmalar sürerken Cuff, Brown, Taylor ve Howat 2014 yılında 43 ayrı empati tanımı belirlemiştir (Williams, 2019, s. 16-17). Bunlardan birisi de özellikle duygusal düzeyde, kendini başkalarının yerine koyma ve onları anlama becerisi (Marshall, 2005, s. 193) olarak ifade edilebilir. Goleman, 1995 yılında Emotional Intelligence (Duygusal Zekâ) isimli eserinde empatiyi “başkalarının duygularını ve endişelerini anlayıp onların bakış açısından bakmak; insanların görüşleri arasındaki farklılıklara değer vermek” (Goleman, 2010, s. 389) olarak tanımlamıştır. Empati, başkalarının ne hissettiğini hissetmemize veya “başkasının ayakkabılarında yürüyebilme yeteneğine” ortam hazırlar (Barton & Garvis, 2019, s. 6). Empati, başkalarının ihtiyaçlarını anlamak ve çatışan bir durumda herkesin ihtiyaçları ve çıkarları hakkında geniş bir perspektif kazanmak için gereklidir. Başkalarının ihtiyaçlarına dikkat ederken kendi ihtiyaçlarına da saygı duyan bir kazan-kazan durumu aramaktır (Sherwood, 2008, s. 29).

Empati, “ne hissettiğini biliyorum” sözüyle formüleleştirilebilir. Bu yeti, öğretmenlerin iletişimlerini daha iyi düzenlemelerine olanak verir. Bu anlamda empatiyi artırmak öğretmenin başarılı bir iletişimci olmasının ön koşullarından biridir. Empatik dinleme, öğretmenin, öğrencinin hissettiklerini hissetmesiyle karakterize olan, öğrencinin ne dediğini değerlendirmekten çok, meramının ne olduğunu ve ne hissettiğini anlama üzerinde odaklanan bir dinlemedir (Mutlu, 1998, s. 102-103). Goleman, 1995 yılında empati ve bağlantı kurma yeteneği hislerin farkına vararak uygun tepki vermeyi kolaylaştırdığından bu kişiler “mükemmel öğretmenlik” yapabilir fikrini savunmuştur (2010, s. 137, 164). Bu görüş, Wubbels ve meslektaşlarının 1999 yılında (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003, s. 44) ve Stojičković, Djigić ve Zlatković, 2012 yılında yaptıkları çalışmalar ile empatinin öğretmenlerin başarısı ile bağlantılı olduğu ve etkili iletişim kurmalarını sağladığı (Barton & Garvis, 2019, s. 10) saptanarak desteklenmiştir.

İyi bir iletişim becerisine sahip olan öğretmenin empati becerisini uygulayabilmesi için iyi bir dinleyici olması gerekir (Özer, 1995, s. 75). Dinleme becerisi öğretmen için son derece önemlidir. Öğretmenler dinleme becerilerini etkili bir şekilde kullandıklarında, öğrenciler önemli, kendinden emin, saygın ve sorumlu hissederler (Hogan & Stubbs, 2003, s. 69). Öğretmenin soru sorması, öğrencileri katılımcı olmaya teşvik eder. Öğrendikleri üzerinde düşünen, sorgulayan, yanıtlayan öğrenci kendini değerli ve güçlü görmeyi öğrenir (Cüceloğlu, 2018, s. 22). Bu nedenlerle öğretmen, öğrenciyi görünüşte dinleme, seçerek dinleme, saplanmış dinleme, savunucu dinleme, tuzak kurucu dinleme veya yüzeysel dinleme (Cüceloğlu, 1997, s. 169) ile değil, aktif bir şekilde dinlemelidir.

Öğretmenler, aktif dinlemeyi gerçekleştirirken, öğrencinin ses tonunun herkesin işitebileceği açıklıkta olmasını sağlamalıdır. Öğrenci konuşurken onunla göz teması kurmalı, konuyla ilgili görünerek öğrenciyi soru sormaya teşvik etmelidir. Beden dili ile öğrenciyi onaylamalı, (Sarı, 2005, s. 65) geri bildirimleri (feedback) öğrenciyi yüreklendirmelidir.

Geri bildirim, iletiyi gönderenin alıcıda oluşturmak istediği amacın gerçekleşip gerçekleşmediğinin öğrenildiği bilgi alma süreci (McQuail & Windahl, 1994, s. 8) olmanın yanı sıra alıcının tekrar geri bildirim vereceği faaliyetleri de kapsar. Konuşmak, tartışmasız bugünün sınıfında yararlı bir öğretme ve öğrenme aracı olduğundan (Hammond, 2006, s. 3) öğretmen, geri bildirimlerini aktif dinleme ve yapıcı konuşmasıyla ortaya koymalıdır.

Öğretmen, öğrenci ile arasındaki güç dengesizliğinin iletişimi olumsuz etkilemesine izin vermemelidir. Öğretmenin güç durumuyla ilgili özellikler, onu sınıfta gücü paylaşmaya, demokratik bir ortam oluşturmaya götürür. Öğrencilerin görüşlerinin alındığı, azınlıkta kalanların da düşüncelerinin dinlendiği, onlarla uzlaşıldığı, seçme hakkı tanındığı (Başar, 1999, s. 66-67) öğrencileri basitçe kontrol etmek yerine güçlendirmeye çalışıldığı sınıf ortamı oluşturma eğilimi öğrenci için cesaret vericidir (Shindler, 2010, s. 145).

İletişim Ortamı Oluşturma

İnsanlar, duygularını nadiren kelimelere dökerken çoğu zaman başka ipuçları vermektedir. Başkasının hissettiklerini sezebilmede ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi ve benzeri türden sözsüz ifadeleri okuyabilmek anahtar olarak gösterilebilir (Goleman, 2010, s. 138). Mahrebian ve Ferris'in 1967'de yaptığı çalışmada bahsedilen iletişim kanallarından sözlerin (%7) ve sesin (%38) çok daha ötesinde olan "beden dili" (%55) etki bakımından öne çıkmıştır (İzğören, 2010, s. 19-21).

Beden dilinde öne çıkan en önemli öğelerden biri ise öğrenciyle göz teması kurmaktır. Öğrenci, öğretmenle doğrudan göz teması içerisinde olduğunda, konu hakkında söylenenleri organize eder veya toplar, bu bilgileri zaten bildiklerine bağlar, gerekli soruları sorabilir ve öğretmenin ne hakkında konuştuğunu görselleştirmeye çalışırsa, aklın karışması veya dikkatinin dağılması daha az olasıdır. Öğretmen, öğrencinin dersi dinleyip dinlemediğini de göz teması yoluyla takip edebilir (Cummings, 2000, s. 36). Öğretmen, sınıfa hitap ederken Marland (1975) "deniz feneri tekniği" olarak adlandırılabilir bir teknik önermiştir. Her cümle için bir öğrenci ile göz teması kurulur. Her cümle sonrasında odak noktası değiştirilerek sınıfın başka bir yerindeki öğrenciye yönelip bir sonraki cümle kurulur. Öğretmenin gözü deniz fenerinden gelen bir ışın gibi sınıfın farklı alanlarında olup bitenler konusunda bilgi toplar (Smith & Laslett, 2002, s. 10-11). Bir başka bakış açısı da genel bir kural olarak yedi saniye göz teması ve üç saniye ara veya on dört saniye göz teması altı saniye ara şeklinde bir iletişimde kalma şeklidir (Hogan & Stubbs, 2003, s. 131).

Beden dilinde öğretmen ve öğrenci iletişimde sadece benzer duruşlar bile ahengi oluşturan bir unsur olarak önem taşımaktadır. Örneğin bir araştırmada, sınıfta oturan öğrencilerin duruşları öğretmenlerinkine ne kadar benziyorsa derse genel katılım düzeyleri de o kadar artmıştır (Goleman, 2007, s. 45).

Emmer, Evertson ve Worsham'a (2003) göre, öğretmenin, uygun bir hakimiyet düzeyi iletmesinde "yapıcı atılganlık" ismi verilen, pasif ve agresif davranıştan önemli ölçüde farklı olan öğretmen davranışları kümesi sergilenmelidir. Bunlardan ilki, iddialı beden dili kullanımı, ikincisi uygun ses tonunun kullanılması, üçüncüsü uygunsuz bir davranışı görmezden gelmemek ve öğrenci tarafından yönlendirilmeden öğrenciyi dinlemektir (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003, s. 49-50).

Öğretmen öğrenciye düşüncelerini ifade edebileceği bir ortam sağlayarak öğrencinin kişi veya kişilerle gerçek veya olası iletişiminden kaynaklanan ürküntüsü olan "iletişim ürkekliği" (communication apprehension) yaşamasını engelleyerek kişisel bakımdan etkili, toplumsal bakımdan da uygun bir tarzda iletişim gerçekleştirme yetisi olan "iletişim yeterliği" (communication competence) (Mutlu, 1998, s. 176-178) kazanmasına yardımcı olmalıdır.

İletişim yeterliği sağlamak amacıyla fikir ve yorum yapan öğrencilerin bireysel düşüncesine saygı duymak ve genellikle cevap vermeyenlerin ise istekli hale getirilmesi gerekmektedir. İsteksiz bir öğrenciye bildiğinden emin olunan bir şeye cevap vermesi istenebilir. Bazı öğrenciler hemen katılmaya hazırlarken diğerleri düşünmek için zamana ihtiyaç duyabilir. Cevap almadan önce yeterli bekleme süresi sağlamak (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid, & Marzano, 2005, s. 65), ilk doğru yanıtı kabul etmeyip doğru olup olmadıklarını söylemeden önce bir dizi cevap almak, öğrenci yetersiz bir cevap verdiğinde cevabı devam ettirmesi için beş saniye kadar zaman tanımak, bazı durumlarda öğrencilerin cevaplarını kâğıda yazmasını sağlayarak okumak (Lewis, 2009, s. 36), yanıtın olmadığı durumlarda ek sorular sormak ve kolaylaştırıcı anımsatmalar yapmak (Başar, 1999, s. 86) öğrenciyi katılıma teşvik edebilmektedir.

Bir başka etken de öğretmenin, öğrencinin endişe, duygu ve eleştirilerine açık olmasıdır. Öğretmen, öğrencilerin söylediklerine aşırı tepki vermek yerine sakince, mizahla ya da öğrencilerle ilişki kurmaya yardımcı olacak şekilde cevap vermelidir (McLeod, Fisher, & Hoover, 2003, s. 64-65).

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun bir ortam sağlanması ve öğrenimin sürdürülmesidir. Sınıf yönetiminde belirli amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme fonksiyonlarına yönelik ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin bütünü (Erdoğan, 2008, s. 11) yer almaktadır.

Bu çalışmanın konusu gereği sınıf yönetiminde öğretmenin kurduğu iletişim ön plana çıkarılacaktır. Öğretmen, her türlü iletişim kanalıyla tüm öğrencilerin eşit ve önemli olduğunu iletmelidir. Her öğrencinin varlığının farkında olduğunu onlara hissettirmek bunlardan bir tanesidir. Bu, öğrenciye saygı işareti olarak görülebilir. Bu sayede öğrenciler de öğretmenin sınıftaki varlığını kabul eder. Bahsedilen amaçla her öğrenciyle göz teması kurmanın yanı sıra sınıfta öğretmen masasında sabit durmamak ve hareket etmek de önemlidir. Aksi takdirde öğrenciler bunu sınıfın ön tarafındaki öğrencilere arkadakilerden daha fazla ilgi gösterdiklerinin bir göstergesi olarak yorumlayabilecektir.

Öğretmen, derste sınıfın içinde, sıralar veya sandalyeler arasında hareket etmeli ve öğrencilere yakın olduğundan emin olmalıdır. Daha önce bahsedildiği üzere, bakmak ve öğrencinin söylediklerini dikkatle dinlemek, konuşmacının sözlerine değer verildiği anlamına gelir. Öğrenciyi gerçekten dinlemenin basit bir ifadesi, kapsamlı bir sohbetten daha değerli olabilir (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid, & Marzano, 2005, s. 64).

Dinlemek çaba gerektiren bir zihinsel aktivitedir. Öğretmenin öğrencisini dinlemesinin yanında öğrenciye kendisini dinletebilmelidir. Beyin dakikada 400-500 kelime işleyebilse de öğretmen dakikada sadece 120-150 kelime oranında konuşabilir. Kalan beyin gücünün kullanımı dinleme ve işitme arasındaki farkı belirler. Dinlemek yorumlama, bilgiyi önceki bilgiye bağlama ve anlam oluşturma gerektirir (Cummings, 2000, s. 34). Öğretmen, bunun için dikkati kendinde tutmalıdır. Konuşurken sadece oturan, gözleri donuk, elleri masanın üzerinde, ses tonu sabit bir öğretmen, öğrencinin ilgi odağı olmayacak (Hogan & Stubbs, 2003, s. 121), Grubaugh ve Houston'a göre olumsuz davranışlarla daha çok karşılaşacak (Başar, 1999, s. 62) ve onları kontrol edemeyecektir.

Öğrencilerin davranışlarını kontrol etmekte zorluk çeken öğretmenler, öğrencilerin saygılarını kaybetme ile karşı karşıya kalabilirler. Öğrenciler, kendilerini kontrol edebilecek öğretmenlere saygı duymaktadırlar. Bu bağlamda, Galwey (1970) ve Harré ve Rosser (1975) saygı duyulan öğretmenler hakkında yapılan araştırma sonucunda özelliklerini; öğrencilere bağırmayan, kaba davranmayan, onlara “çocuk gibi” davranmayan, mizahi olan, yanlış bir davranışı olduğunda itiraf edebilen, öğrencilere birey olarak muamele etmede adil davranan, sıkıcı ve çok katı olmayan, gösteriş yapmayan, gerçek dışı “sessizlik” ve “uygunluk” standartlarında ısrar ederek zaman kaybetmeyen, gerçek öfkeyi uygun şekilde ifade edebilen, çalışmalarını notlandırma konusunda vicdanlı olan, öğrencilerin isimlerini öğrenen, öğrenciler derslerini böldüğünde görmezden gelmeyen, okul kuralları ihlal edildiğinde “devam etmeyen”, sürekli olarak sınıf etkinliklerine ve öğrenmeye dâhil olan şekilde ifade etmiştir (Smith & Laslett, 2002, s. 126-127).

Kounin tarafından öğrencilerin uygunsuz davranışlarını en aza indiren öğretmenlerin bir özelliği, onlarda izlendiği hissini sağlamaktır. Bu özellik, “başının arkasında gözü olma” yeteneğidir. Bu amaçla öğretmen, kendini sınıfın tamamını veya çoğunu görebilecek şekilde konumlandırılmalıdır. Öğrenciyle konuşurken sınıfın geri kalanından habersiz olmamak gerekmektedir. Öğrenci konu dışında bir şeyle ilgilendiğinde ona davranışının görüldüğü ve kabul edilemez olduğu açık veya özel olarak ifade edilebilir. Önemli olan, öğrencinin uygunsuz davranışların öğretmen tarafından hızlı bir şekilde fark edileceğini bilmesidir (Lewis, 2009, s. 36).

İletişim Engelleri

Hogan ve Stubbs, “Can’t Get Through: 8 Barriers to Communication” isimli kitabında iletişimi tıkayan sekiz iletişim engeli tanımlamıştır. Bunlar; iyi bir ilk (ve ikinci) izlenim oluşturamamak, gaf yapmak, dinlememek, zarar verme niyeti ile tartışmak, eleştiri yapmak, düşmanlık ve aşağılama, beden dilini ve iletişim döngüsünü görmezden gelmektir (2003, s. 6-7). Gordon, iletişim engellerini yalnızca iletişimi tıkayan barikatlar olarak tanımlamamış aynı zamanda kişiyi dinleme konusunda isteksizlik oluşturacağını belirtmiştir.

Gordon on iki iletişim engeli sıralamıştır. Bunlar; emretmek, uyarıcı ve tehdit edici olmak, ahlak dersi vermek, çözüm önermek, mantıklı argümanlar vermek, yargılamak ve eleştirmek, övmek ve hemfikir olmak, alay etmek, teşhis koymak (soruna yönelik), yakınlık göstermek ve teselli etmek, soru sormak ve sorguya çekmek, geri çekilip alttan almak veya geri çekilip mizah kullanmaktır. Gordon bu iletişim engellerini aşmak için “sessizlik”, “önemsiz tepkiler”, “kapı aralayıcılar” (anlatmak ister misin gibi) ve son olarak “aktif dinleme” önermektedir (Tauber, 2007, s. 203-204).

Bu iletişim engelleri, öğretmen açısından değerlendirildiğinde öğrencilere emretmek, gözdağı verip korkutmak, onlara ahlak dersi vermek, ne yapmaları gerektiğini vurgulamak, öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim kurmayı engellemektedir. Eleştirmek, suçlamak, yargılamak iletişimi olumsuz etkilemektedir (Erdoğan, 2008, s. 85). Yargılayıcı davranış, öğrenciyi savunucu bir tutum içine sokar ve öğrenci kendini kapatır. Gerçek sorununu gizleyerek, olumlu bir değerlendirme alabilmek için öğretmenin onaylayabileceği biçimde konuşmaya başlar (Cüceloğlu, 1997, s. 180). Öğretmen yargılayıcı bir dil yerine betimleyici dil tercih etmelidir. Betimleyici dil, durumun anlaşılmasına yardımcı olurken yargılayıcı dil durumla ilgili olumsuz yargılar bildirmektedir (Başar, 1999, s. 68). Sık sık olumsuz yorumlar yapmak, öğrencilerin okulu sevmesine engel olur. Öğretmenlerin çok sayıda olumsuz ifadeye bulunduğu sınıflarda, öğrenciler öğretmeni daha az anlayışlı, sevecen, yardımsever ve adil olarak algılar. Öğrencilerin bu olumsuz ifadelerden aldığı mesaj, aciz ve değersiz olduklarıdır. Öğretmen, yanlış davranışı, cezalandırılacak bir davranış olarak değil, çözülecek bir sorun olarak gördüğünde öğrencilerle çok daha iyi ilişkiler kurarlar (McLeod, Fisher, & Hoover, 2003, s. 66).

Öğretmenin otoriter olması öğrenciyi korkutur. Öğretmenin onları arkadaşları önünde sıkıntıya sokabileceğini düşünmeleri, öğrencilerde kaygı yaratır. Öğretmen, söz ve eylemlerinin öğrencileri nasıl etkileyeceğini önceden düşünüp, uygun davranış sergilemelidir (Başar, 1999, s. 68). Öğretmen, yüksek sesle, otoriter bir şekilde, tehdit ederek kendini kanıtlamak yerine planlanmış bilinçli bir yönetim ortaya koymalıdır. Bu plan öğretmenlik becerilerinin temelidir. Yetkisini otorite yoluyla kabul ettirmeye çalışan öğretmenlerin olumlu veya coşkulu olmayışı öğrenciler açısından yorucu olmaktadır (Rogers, 2003, s. 29). Ceza vermek de sınıfta gerilim oluşturacak bir davranıştır (Smith & Laslett, 2002, s. 11). Öğretmen, bu davranışlardan uzak durarak öğrenci ile iletişimini sağlıklı bir şekilde yürütmelidir.

Problem ve Araştırma Soruları

Bu çalışmada yukarıda verilen bilgiler ışığında “Ortaöğretim devlet kurumlarında öğretmenlerin iletişim becerileri, öğrencilerin görüşlerine göre ne düzeydedir?” temel soru olarak belirlenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin iletişim becerisi düzeyine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin iletişim becerisi düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Öğretmenlerin iletişim becerisi düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

4. Öğretmenlerin iletişim becerisi düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Öğretmenlerin iletişim becerileri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. YÖNTEM

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerini öğrenciler açısından değerlendirmek ve çeşitli değişkenler bağlamında incelemeye yöneliktir. Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür (Karasar, 2012, s. 77). Betimsel tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak açıklamakta ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada da ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerini onların içinde buldukları koşullar içerisinde ve olduğu gibi tanımlanması amaçlandığı için uygun araştırma yönteminin “tarama modeli” olduğu düşünülmüştür.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ortaöğretim devlet kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 31 okuldan her biri bir küme olacak şekilde küme örneklem kullanılmıştır. Küme örneklem, olasılıklı örnekleme türleri arasında yer almaktadır. Küme örnekleme birden çok aşama kullanılarak genellikle geniş coğrafi alanlarda kullanılan, kümelenmiş birimlerden rastlantısal olarak seçilen ve örneklenen kümelenmiş birim ya da kümelerden örneklemlerin çekildiği bir tür rastlantısal örneklem olarak ifade edilebilir (Neuman, 2017, s. 340). İkinci aşamada okul türlerine göre bir ayrıma gidilmiş ve ölçek uygulanacak okullar, her okul türünden orantılı olarak tesadüfi olarak belirlenmiştir. Okul türlerine göre tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen okullarda 998 öğrenciye ölçek uygulanmış, ortaöğretime yeni başladıkları göz önünde bulundurularak 9. sınıf öğrencilerine örnekleme yer verilmemiştir. 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanan toplam 998 ölçekten 52 tanesi eksik ve yanlış doldurulması sebebiyle değerlendirme dışı bırakılmış, 24 ölçek ise öğrenciler tarafından doldurulmadan teslim edilmiştir. 922 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	195	21,1
	Erkek	727	78,9
Okul türü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	220	23,9
	Anadolu Lisesi	231	25,1
	Fen Lisesi	170	18,4
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	301	32,6
Eğitim aldığı sınıf seviyesi	10. Sınıf	354	38,4
	11. Sınıf	311	33,7
	12. Sınıf	257	27,9

Tablo 1'e göre katılımcıların %78,9'unu oluşturan çoğunluğun kadın, geriye kalan %21,1'nin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %23,9'u Anadolu İmam Hatip Liselerinde, %25,1'i Anadolu Liselerinde, %18,4'ünün Fen Liselerinde ve geriye kalan %32,6'sı ise Mesleki ve Teknik Eğitim kurumlarında eğitim almaktadır. Yine Tablo 1'de görüleceği üzere örneklem grubunun, %38,4'ü 10. sınıf düzeyinde, %33,7'si 11. sınıf düzeyinde ve %27,9'u ise 12. sınıf düzeyinde eğitim almaktadır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada demografik değişkenleri belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçebilmek amacıyla Yıldız, Kılıç ve Yavuz (2018)'un geliştirmiş olduğu 5'li likert tipindeki “Öğretmen İletişim Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen İletişim Becerisi Değerlendirme Ölçeği 20 madde ve “empati ve yardım becerileri”, “iletişim ortamı oluşturma”, “sınıf yönetimi ve iletişim engelleri” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Yıldız, Kılıç ve Yavuz (2018) söz konusu ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı; empati ve yardım becerileri alt boyutu için .875, iletişim ortamı oluşturma alt boyutu için .819, sınıf yönetimi alt boyutu için .734 ve iletişim engelleri alt boyutu için .736 olarak hesaplanmıştır. Tüm maddeler için güvenilirlik katsayısı ise .908 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için araştırmacılar tarafından hesaplanan Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .714$ olarak bulunmuştur. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach's alpha iç tutarlılık analizine göre; empati ve yardım becerileri alt boyutu için $\alpha = .888$, iletişim ortamı oluşturma alt boyutu için $\alpha = .841$, sınıf yönetimi alt boyutu için $\alpha = .833$ ve son olarak iletişim engelleri alt boyutu için $\alpha = .889$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçek 4 alt boyuttan oluştuğundan tüm boyutlara yönelik tek bir güvenilirlik katsayısı hesaplamak için ölçeğin tabakalı alpha katsayısı da hesaplanmıştır. Söz konusu ölçeğin tabakalı alpha katsayısı ise $\alpha = .807$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu çalışma için kullanılan “Öğretmen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, güvenilir bir ölçme aracı olarak nitelendirilebilir.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS. 21.0 programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek bakımından frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Her bir ölçek maddesine ait ortalama, standart sapma değerleri ve bağıl değişkenlik katsayıları hesaplanmıştır. Veri analizine geçilmeden önce, toplanan veri setinin normal dağılıp dağılmadığının anlaşılabilmesi için skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) katsayılarına bakılmıştır. Abbott'a göre, veri setine ait skewness ve kurtosis değerlerinin $\pm 1,5$ sınırları içinde olması, söz konusu veri setinin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (2011, s. 63).

İkili gruplar arasında istatistiksel olarak bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek üzere bağımsız gruplar *t testi* uygulanmıştır.

Üçlü ve daha çoklu gruplar arasında istatistiksel olarak bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc* scheffe testi uygulanmıştır. Grup ortalama puanları arasındaki farklılıkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda Kocaeli ili İzmit ilçesi ortaöğretim kamu okullarında görevli öğretmenlerin iletişim becerilerinin saptanması ve farklı değişkenler açısından öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi için yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Analiz

Bu bölümde, tesadüfi yöntemle seçilerek araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”ne verdikleri puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayısı değerleri verilmiştir.

“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” beşli dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiş olup her sorunun karşısına cevap seçeneği olarak; 1=Hiçbir zaman; 2= Nadiren; 3= Bazen; 4=Sık sık; 5= Her zaman anlamını taşıyan derecelendirme ölçeği konulmuştur. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler “betimsel istatistik teknikleri” kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçek için verilen seçenekler arasındaki aralık sayısı, cevap seçenek sayısına bölünerek ($4/5 = 0,8$) sınır değerler hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilen sınır değerlere göre yorumlanmıştır.

Tablo 2: Ölçeklere Ait Puan Aralıkları

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırlar
1	Hiçbir zaman	1.00–1.80
2	Nadiren	1.81–2.61
3	Bazen	2,62-3,42
4	Sık sık	3,43-4,23
5	Her zaman	4,24-5.00

Tablo 3’te, “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”ne bağlı olarak örneklem gurubundan alınan puanlara ilişkin ortalama (X), standart sapma (S_s) ve bağıl değişkenlik katsayısı (V) değerlerine yer verilmiştir. Madde ortalaması en yüksek üç madde ile en düşük üç maddenin açıklaması Tablo 3’te yer almaktadır.

Bağıl değişkenlik katsayısı (V), bir puan dağılımının standart sapmasını aritmetik ortalamaya bölüp daha sonra bu bölümü 100 ile çarparak elde edilen bir değerdir ve bağıl değişkenlik katsayısı, birbirinden farklı grupları, grup farklılaşmaları açısından kıyaslarken kullanılır.

Bağıl değişkenlik katsayısınının 26 ve yukarısı (basık dağılım: standart sapma aritmetik ortalamadan büyük, puanlar birbirine uzak olması) grubun heterojen, 20-25 arası olması grubun normal (normal dağılım), 20’den aşağısı olması grubun homojen (sivri dağılım: standart sapma aritmetik ortalamadan küçük, puanlar birbirine yakın) olduğunu gösterir.

Tablo 3: “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”ne Verilen Puanlara İlişkin Bulgular

Ölçek Maddeleri	X	S_s	V
1-Empati (kendisini bizim yerimize koyabilme) yeteneği vardır.	3,75	1,144	30,54
2-İyi bir dinleyicidir.	4,11	1,065	25,94
3-Yardımseverdir.	4,34	,947	21,84
4-Sınıfta demokratik bir ortam oluşturur.	3,83	1,184	30,91
5-Geri bildirimleri beni geliştirir.	3,81	1,143	30,05
6-Konuşmaları yapıcıdır.	4,03	1,086	26,95
7-Düşüncelerimi ifade edebileceğim ortamı sağlar.	3,90	1,124	28,84
8-Derse katılabilmem için bana fırsat verir.	4,24	,971	22,90
9-Duygularımı öğretmenimle paylaşmaktan çekinmem.	3,42	1,329	38,90

10-Öğrencilerini seven bir öğretmendir.	4,26	1,054	24,74
11-Konuşurken göz teması kurar.	4,50	,843	18,75
12-Eleştiriye açıktır.	3,72	1,287	34,62
13-Sınıfta gürültü olduğunda nasıl davranacağını bilemez.	2,04	1,222	60,04
14-Dersi kendi kendine anlatır.	2,09	1,259	60,15
15-Ders boyunca masada oturur.	1,96	1,178	60,09
16-Derse ilgisiz olanları umursamaz.	2,08	1,230	59,09
17-Yargılayıcı bir tavır içindedir.	2,24	1,307	58,37
18-Emredici bir tavrı vardır.	2,24	1,336	59,58
19-Başarısız öğrencileri sevmez.	2,11	1,333	63,32
20-Yanlış yaptığımıda kızar.	2,07	1,291	62,54

Tablo 3'te görüleceği üzere, araştırmaya dâhil edilen öğrenci grubunun, “Konuşurken göz teması kurar” ifadesini öğretmenleri için ($X=4,50$) ortalama puanıyla değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu ifadenin bağıl değişkenlik katsayısı ise $V=18,75$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre; bu ifade için homojen bir dağılım gösteren öğrencilerin, öğretmenlerinin kendileri ile konuşurken her zaman göz teması kurduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen iletişim becerileri ölçeğinde yer alan “Yardımseverdir” ifadesinin katılımcı grup tarafından ($X=4,34$) ortalama puanıyla cevaplandığı görülmektedir. Söz konusu ifadenin bağıl değişkenlik katsayısı ise ($V= 21,84$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre grubun bu ifadeye ilişkin görüşlerinin normal dağılımın içerisinde olduğu ve öğrencilerin öğretmenlerini sıklıkla yardımsever olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

Yine Tablo 3'te görüleceği üzere, araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin “Derse katılabilmem için bana fırsat verir” ifadesini, ($X=4,24$) ortalama puanıyla değerlendirdikleri ve buna bağlı olarak bu ifadenin bağıl değişkenlik katsayısının ise ($V= 22,90$) olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin öğrencilerine derse katılması için her zaman fırsat verdiği ve bu görüş için öğrencilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3'te görüleceği üzere, ($X=2,07$) ortalama puanıyla ölçeğin en düşük puanına sahip madde “Yanlış yaptığımıda kızar” ifadesi olmuştur. Bu ifade için bağıl değişkenlik katsayısı ise ($V=62,54$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin yanlış yaptıklarında nadiren öğretmenlerin kendilerine kızdığı görüşünde olmalarına rağmen, grubun söz konusu görüş için heterojen yapıda olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle bu görüş için genel eğilim olumlu olmasına rağmen grup yapısını heterojen yapıya taşıyan aykırı görüşler de söz konusudur.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz

Öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (S_s) değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	X	S_s
Empati ve yardım becerileri	922	3,98	0,88
İletişim ortamı oluşturma	922	4,00	0,83
Sınıf yönetimi	922	2,04	1,00
İletişim engelleri	922	2,16	1,14

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin; Empati ve yardım becerileri boyutunda ($X = 3,98$) “Sık sık”, İletişim ortamı oluşturma boyutunda ($X = 4,00$) “Sık sık”, Sınıf yönetimi boyutunda ($X = 2,04$) “Nadiren” ve son olarak İletişim ortamı oluşturma boyutunda ($X = 2,16$) “Nadiren” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler öğretmenlerinin empati kurduklarını, iyi bir dinleyici olduklarını, yardımsever olduklarını, sınıfta demokratik ortam oluşturduklarını, geri bildirimleriyle öğrencilerini geliştirdiklerini, konuşmalarının yapıcı olduğunu, öğrencilerine düşüncelerini ifade edebilecekleri ortamı sağladıklarını, öğrencilerin derse katılabilmesi için fırsat verdiklerini, dolayısıyla öğrencilerin duygularını rahatlıkla paylaşabilecekleri ortam sunduklarını, öğrencilerini sevdiklerini, konuşurken göz teması kurduklarını, eleştiriye açık olduklarını, sınıfta gürültü olduğu zaman nasıl davranmaları gerektiğini bildiklerini, dersi kendi kendilerine anlatmayıp öğrencilerin aktif katılımlarını sağladıklarını, yargılayıcı ve emredici bir tavır içinde olmadıklarını, derse ilgisiz olanlara karşı umursamaz davranmadıklarını, başarısız öğrencilere sevgisiz davranmadıklarını, öğrenciler yanlış yaptıklarında kızmadıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Örneklem gurubunda yer alan öğrencilerin “Cinsiyet” değişkenine göre öğretmenlerin iletişim becerileri alt boyutları için görüş farklılıklarına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Alt Boyutlarına İlişkin Olarak Örneklem Grubundan Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları

At boyutlar	Cinsiyet	N	X	t test			p	η^2
				Ss	t	df		
Empati ve yardım becerileri	Kadın	727	3,927	,898	-3,258	920	,001	,01
	Erkek	195	4,156	,774				
İletişim ortamı oluşturma	Kadın	727	3,954	,856	-3,608	920	,000	,01
	Erkek	195	4,194	,701				
Sınıf yönetimi	Kadın	727	2,080	,996	2,232	920	,026	,01
	Erkek	195	1,901	,995				
İletişim engelleri	Kadın	727	2,168	1,162	,267	920	,790	-
	Erkek	195	2,144	1,060				

Tablo 5 incelendiğinde, “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”ne öğrencilerin verdikleri toplam puanlar arasında “Empati ve yardım becerileri” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir ($t_{(920)} = -3,258$; $p < .01$). Söz konusu farklılık erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Buna göre erkek öğrenciler öğretmenlerine ilişkin “Empati ve yardım becerileri” boyutunu, kadın öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerinin öğrencilerine karşı empatik ve yardımsever yaklaşıtları görüşünü erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu boyuta ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü ise düşük düzeyde çıkmıştır ($\eta^2 = 0,1$). Yine Tablo 5’te görüleceği üzere “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”ne öğrencilerin verdikleri toplam puanlar arasında “İletişim ortamı oluşturma” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur ($t_{(920)} = -3,608$; $p < .01$). Bu farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Diğer bir ifadeyle, erkek öğrenciler öğretmenlerin sınıf içerisinde iletişim ortamı oluşturmada daha etkili olduğu görüşünü kız öğrencilere göre daha yüksek puanla değerlendirmektedirler. “İletişim ortamı oluşturma” boyutu için etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta^2 = 0,1$).

Tablo 5’te görüleceği üzere, “Sınıf yönetimi” alt boyutuna yönelik olarak yapılan t testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur ($t_{(920)} = 2,232$; $p < .01$). Bu farklılık kadın öğrenciler lehinedir. Başka bir ifadeyle, kadın öğrenciler sınıf yönetimi boyutunu daha yüksek puanla değerlendirmişlerdir. Bu boyuta ilişkin etki büyüklüğü ise yine düşük düzeydedir ($\eta^2 = 0,1$).

“İletişim engelleri” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p > .05$).

Tablo 6’da, öğretmenlerin iletişim becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarının, onların eğitim aldıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın varlığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6: “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd.	Kareler ort.	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Scheffé
Empati ve yardım becerileri	Anadolu İmam Hatip L.	220	4,136	,772	Gruplar Arası	20,787	3	6,92	9,225	,000	,029	
	Fen Lisesi	170	4,032	,869	Grup içi	689,489	918	,751				3 ile 1,2 ve 4
	Mesleki ve Tekn. And. L.	301	3,766	,981	Toplam	710,276	921					
	Anadolu Lisesi	231	4,053	,787								
İletişim ortamı oluşturma	Anadolu İmam Hatip L.	220	4,145	,784	Gruplar Arası	16,129	3	5,37	7,954	,000	,025	
	Fen Lisesi	170	4,094	,758	Grup içi	620,491	918	,676				3 ile 1,2 ve 4
	Mesleki ve Tekn. And. L.	301	3,822	,913	Toplam	636,620	921					
	Anadolu Lisesi	231	4,043	,777								
Sınıf yönetimi	Anadolu İmam Hatip L.	220	2,025	,995	Gruplar Arası	22,933	3	7,64	7,850	,000	,025	
	Fen Lisesi	170	2,012	1,060	Grup içi	893,958	918	,974				3 ile 4
	Mesleki ve Tekn. And. L.	301	2,240	1,041	Toplam	916,892	921					
	Anadolu Lisesi	231	1,825	,840								
İletişim engelleri	Anadolu İmam Hatip L.	220	2,039	1,083	Gruplar Arası	22,552	3	4,18	3,240	,022	0,18	
	Fen Lisesi	170	2,219	1,105	Grup içi	1185,401	918	1,29				3 ile 1
	Mesleki ve Tekn. And. L.	301	2,304	1,304	Toplam	1197,953	921					
	Anadolu Lisesi	231	2,156	,961								

Tablo 6 incelendiğinde, farklı okul türlerinde eğitim almakta olan öğrencilerin “Empati ve yardım becerileri” alt boyutuna verdikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve etki değeri büyüklüğünün düşük olduğu sonucu elde edilmiştir ($F_{(3;918)} = 9,225$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,029$).

İstatistiksel farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı “post-hoc” analiz tekniklerinden Scheffe testi yapılmış ve test sonuçlarına göre; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim alan öğrenciler, “Empati ve yardım” alt boyunu diğer okullarda eğitim alan öğrencilere göre daha düşük puanla değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde “İletişim ortamı oluşturma” alt boyutuna Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim alan öğrencilerin aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve etki değeri büyüklüğünün düşük olduğu sonucu elde edilmiştir ($F_{(3,918)} = 9,54; p < 0,05; \eta^2 = 0,025$). Diğer bir ifadeyle, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim alan öğrenciler diğer okul türlerinde eğitim alan öğrencilere göre “İletişim ortamı oluşturma” alt boyutunu daha olumsuz değerlendirmişlerdir.

Yine Tablo 6’da görüleceği üzere “Sınıf yönetimi” alt boyutuna ilişkin okul türüne göre öğrencilerden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve etki değeri büyüklüğünün düşük olduğu sonucu elde edilmiştir ($F_{(3,918)} = 7,850; p < 0,05; \eta^2 = 0,025$). İstatistiksel farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testine göre; Anadolu Liselerinde eğitim alan öğrenciler “Sınıf yönetimi” alt boyutunu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde eğitim alan öğrencilere göre daha düşük puanla değerlendirmişlerdir. Bu sonuca göre Meslek Lisesi öğrencileri öğretmenlerin sınıf yönetimini Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha başarılı bulmaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde, “İletişim engelleri” alt boyutuna ilişkin okul türüne göre öğrencilerden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve etki değeri büyüklüğünün düşük olduğu sonucu elde edilmiştir ($F_{(3,918)} = 3,240; p < 0,05; \eta^2 = 0,018$). İstatistiksel farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testine göre; Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri “İletişim engelleri” alt boyutunu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha düşük puanla cevaplamışlardır. Buna göre Anadolu İmam Hatip liselerinde eğitim alan öğrenciler, öğretmenlerin iletişim engellerini Mesleki ve Teknik Eğitim Lisesi’nde eğitim alan öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

Tablo 7’de “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarının, onların sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın varlığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7: “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Puanlarının Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd.	Kareler ort.	<i>F</i>	<i>p</i>
Empati ve yardım becerileri	10. Sınıf	354	4,011	,856	Gruplar Arası	1,986	2	,993	1,288	,276
	11. Sınıf	311	3,996	,887	Grup içi	708,290	919	,771		
	12. Sınıf	257	3,901	,897	Toplam	710,276	921			
İletişim ortamı oluşturma	10. Sınıf	354	3,996	,796	Gruplar Arası	,041	2	,021	,030	,971
	11. Sınıf	311	4,011	,870	Grup içi	636,579	919	,693		
	12. Sınıf	257	4,008	,835	Toplam	636,620	921			
Sınıf yönetimi	10. Sınıf	354	2,072	,973	Gruplar Arası	,587	2	,294	,295	,745
	11. Sınıf	311	2,013	1,014	Grup içi	916,304	919	,997		
	12. Sınıf	257	2,038	1,014	Toplam	916,892	921			
İletişim engelleri	10. Sınıf	354	2,127	1,076	Gruplar Arası	1,237	2	,619	,475	,622
	11. Sınıf	311	2,158	1,206	Grup içi	1196,716	919	1,302		
	12. Sınıf	257	2,218	1,147	Toplam	1197,953	921			

Tablo 7’ye göre, “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarının, onların sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 8’de öğretmenlerin iletişim becerileri alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 8: Öğretmenlerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Saptamaya Yönelik Yapılan Korelasyon Testi Sonuçları

	Empati ve yardım becerileri	İletişim ortamı oluşturma	Sınıf yönetimi	İletişim engelleri
Empati ve yardım becerileri	-			
İletişim ortamı oluşturma	,810**	-		
Sınıf yönetimi	-,375**	-,370**	-	
İletişim engelleri	-,507**	-,503**	,728**	-

** $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki söz konusudur.

Tablo 8’de görüleceği üzere, “Empati ve yardım becerileri” alt boyutu ile “İletişim ortamı oluşturma” alt boyutu arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki ($r=,810$; $p< .01$) söz konusudur. Başka bir ifadeyle, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin empati ve yardım becerileri ne kadar yüksek ise sınıf içinde o derecede iletişim ortamı oluşturabilmektedir.

“Empati ve yardım becerileri” alt boyutu ile “Sınıf yönetimi” alt boyutu arasında ($r=-,375$; $p< .01$) ve “İletişim engelleri” ($r=-,507$; $p< .01$) alt boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrenciler, öğretmenlerin empati ve yardım becerileri arttıkça sınıf yönetiminin zayıfladığı ancak sınıf içindeki iletişim engellerinin azaldığı görüşündedirler.

“Sınıf yönetimi” ile “İletişim ortamı oluşturma” alt boyutları arasında ($r=-,370$; $p< .01$) negatif yönlü orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, öğretmenlerin “İletişim ortamı oluşturma” becerileri ile “Sınıf yönetimi” arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görüşündedirler.

“Sınıf yönetimi” ile “İletişim engelleri” alt boyutları arasında ise pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($r=,728$; $p< .01$). Buna göre, öğretmenlerin iletişim engellerine yönelik olarak öğrencilerin sahip oldukları algıları arttıkça öğrenciler öğretmenlerinin sınıf yönetimini daha başarılı bulmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İletişimin öğeleri bağlamında iletileri karşılıklı olarak oluşturan ve açımlayan öğretmen ile öğrencinin, iletişimin etkin olabilmesi için kişilerarası süreçte kodlamaların iletildiği ortam olarak sınıfta aktif birer iletişimci olmaları gerekmektedir. Ortamın psikolojik ve fiziksel özelliklerinin iletişimi etkilediği düşünüldüğünde kimin söylediğinin yanı sıra ne söylendiği, nasıl söylendiği öğrenci-öğretmen ilişkisini oluşturan temel etmenlerdir. Ağırlıklı olarak öğretmenin mesajlarının ön plana çıktığı bu süreç ile ilgili lise seviyesindeki kamu okullarında görevli öğretmenlerin iletişim beceri düzeyleri öğrenci görüşlerine göre, okul türü, sınıf ve cinsiyet değişkenleri bağlamında incelemeye tabi tutulmuş ve bu araştırma sonucunda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

“Olumlu iletişimci” özelliği taşıması amaçlanan öğretmenin, araştırmaya dâhil edilen öğrenci grubu tarafından, öğretmenlerinin kendileri ile konuşurken her zaman göz teması kurduğu görüşünde oldukları, öğretmenlerini yardımsever olarak nitelendirdikleri, öğretmenlerinin öğrencilerin derse katılması için her zaman fırsat verdikleri görüşünde oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğrenciler yanlış yaptıklarında nadiren öğretmenlerin kendilerine kızdığı görüşünde olmalarına yani genel eğilimin olumlu olmasına rağmen, grupta aykırı görüşler de söz konusudur.

Öğretmenlerin öğrencilerini anlama yetisine sahip olmasına yönelik olarak empati gösterme, aktif bir dinleyici olma, geri bildirimlerin öğrenciyi desteklemesi, öğrenci ile öğretmen arasındaki güç dengesizliklerinin iletişimi olumsuz etkilemesine izin vermemek öğretmenin iletişimde uygulaması gereken özelliklerdir. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin kendini rahat hissedeceği ve düşüncelerini ifade edebileceği öğrenmeye açık olacağı bir ortam oluşturmalıdır.

Öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik öğrenci görüşleri bu bağlamla birlikte iletişim ölçeği alt boyutları açısından incelendiğinde, “Empati ve yardım becerileri” ile “İletişim ortamı oluşturma boyutunda” sık sık, “Sınıf Yönetimi” ile “İletişim” boyutlarında ise nadiren düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu veriler, öğrencilerin öğretmenlerini empati ve yardım becerileri ile iletişim ortamı oluşturma hususunda başarılı bulurken, sınıf yönetimi ve iletişim boyutlarında daha az etkili bulduklarını göstermektedir.

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu konuda Yılmaz ve Altunbaş’ın öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerini incelemeye yönelik çalışmasında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerileri puanlarının, sınıf yönetimi beceri puanlarını %44 oranında yordadığı görülmüştür. Dolayısıyla iletişim becerisi yüksek olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir (2012, s. 192). Ayrıca her iki çalışmada da sınıf yönetimi ile iletişim boyutları arasındaki bağlantı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlik mesleği için önemli bir yeterlik alanı olarak görülen sınıf yönetiminin iletişim becerileri ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Yılmaz ve Altunbaş’ın çalışmasında sınıf yönetimi ve iletişim becerisi arasında pozitif yönlü ilişki bulunurken bu araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin, öğretmenlerinin iletişim becerisi yükseldikçe sınıf yönetimi becerisinin düştüğü görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin gelenekselci yaklaşımda bulunan öğretmenleri daha başarılı bulduğu ifade edilebilir.

Sınıf yönetimi, sınıfta etkili öğrenme ortamı oluşturmak ve beklenen eğitsel başarıya ulaşabilmek için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanıp sürdürülmesi olarak da ifade edilebilir. Sınıfta öğrenme ve öğretme etkinliğinin temelinde iletişim vardır, dolayısıyla öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için sağlıklı iletişim ortamının sağlanması gereklidir. Alan yazında sınıf yönetimi ile iletişim becerileri arasında doğrudan bağlantı olduğu görüldüğünden sınıfta iletişimin sağlanması, diğer etkinliklerin yapılabilmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Şama, 2004, s. 320-326). Ayrıca iletişim becerilerinin öğretmenlerinden olan dinleme, anlama ve geri dönüt verme kavramları sınıf yönetimi ile doğrudan ilişki içindedir. Bu araştırma sonucunda ise farklı olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin empati ve yardım becerileri geliştikçe ve öğretmenler olumlu iletişim ortamı sağladıkça sınıf yönetimi konusundaki becerilerinin düştüğü görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Şen ve Erişen’in “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri” başlıklı çalışmasında ise öğrencilerin, etkili öğretmen tanımını yaparken, öğretmenlerin genel öğretim yeterliliklerinin büyük önem taşıdığını düşündükleri, farklı öğretim stratejilerinin uygulanmasında da iletişimi iyi kullanmayı etkili öğretmen davranışları içerisinde değerlendirdikleri ifade edilmektedir. Şen ve Erişen’in araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, iletişim boyutuna ilişkin davranışların öğretim elemanlarının “çok azı” ve “bir kısmı” tarafından gerçekleştirildiği yönünde görüş bildirirken öğretim elemanları ise bunun aksine “genellikle” veya “oldukça yeterli” düzeyinde gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir (2002, s. 110-114). Bu araştırmadan elde edilen veri sonuçlarına göre ise söz konusu çalışmanın aksine öğrencilerin, öğretmenlerinin iletişim becerisinin yüksek olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada “Empati ve yardım becerileri” ile “İletişim ortamı oluşturma” alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerinin öğrencilerine karşı empatik ve yardımsever yaklaştıkları görüşü ile iletişim ortamı oluşturmada etkili olduğu görüşünü erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Uzun ve Ayık’ın çalışmasında da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada boyutlar açısından da saygı ve demokratik tutum alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretim elemanlarının iletişim becerileri konusunda daha olumlu algılara sahip olduğu bulgulanmıştır (2016, s. 134). Yine aynı şekilde Keçeci ve Arslan’ın hemşire öğretim elemanlarının iletişim becerilerini incelemeye yönelik yapmış oldukları çalışmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran öğretim elemanlarının iletişim becerilerini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaştıkları görülmektedir (2012, s. 43). Çiftçi ve Taşkaya’nın sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlilik ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek adına yaptıkları çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri algılarının ortalaması kız öğrencilerde, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (2010, s. 926). Bununla birlikte farklı olarak Açıkgöz Ağca ve Yıldız, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada, erkek öğrencilerin ve kız öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır (2009, s. 25). Cinsiyet değişkeni açısından genel olarak bakıldığında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülse de oranların genel anlamda düşük düzeyde çıktığı görülmektedir.

Bu çalışmada “Sınıf yönetimi” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre, kadın öğrencilerin sınıf yönetimi boyutunu daha yüksek puanla değerlendirmesi yönünde anlamlı bir farklılık bulunmakta ve etki büyüklüğü ise yine düşük düzeydedir. Kadın öğrencilerin öğretmenlerini erkek öğrencilere nazaran sınıf yönetiminde daha başarılı buldukları tespit edilmiştir. “İletişim engelleri” alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusu değerlendirildiğinde; “*Empati ve yardım becerileri*” ile “*İletişim ortamı oluşturma*” alt boyutları bağlamında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim alan öğrenciler, diğer okullarda eğitim alan öğrencilere göre daha düşük bir puanlama yapmışlardır. Genç ve Çetin, meslek lisesi öğrencilerinin algılarına göre sınıf içi öğretmen-öğrenci iletişimine yönelik yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilere göre öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişim becerilerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır (2010, s. 260). Yapılan bu iki çalışmada öğrencilerin öğretmen iletişimine bakış açısı tutarlılık göstermektedir.

“*Sınıf yönetimi*” alt boyutunu ise Anadolu Liselerinde eğitim alan öğrenciler, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim alan öğrencilere göre daha düşük puanla değerlendirmişlerdir. Bu sonuca göre Meslek Lisesi öğrencileri, öğretmenlerinin sınıf yönetimini Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha başarılı bulmaktadır.

İletişimi tıkayan ve öğretmeni dinleme konusunda öğrencilerde isteksizlik oluşturan, öğrencinin kendini savunmaya almasına ve iletişime kapatmasına neden olan “İletişim Engelleri” alt boyutunu ise Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha düşük puanla cevaplamışlardır. Buna göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim alan öğrenciler Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre öğretmenlerinin iletişim engellerini daha olumlu değerlendirmektedirler.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, öğrenci algılarına göre öğretmenlerin iletişim becerileri sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde Uzun ve Ayık, öğrencilerin algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği (2016, s. 134) sonucuna ulaşmış olmakla birlikte 2. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin “engeller” alt boyutundaki algıları 1. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, Açıköz Ağca ve Yıldız, 4. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin görüşleri, 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu sonucunu elde etmişlerdir (2009, s. 25). Keçeci ve Arslan üçüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerini daha olumlu algıladıkları sonucuna varmışlardır (2012, s. 43).

Yapılan bu araştırma ile elde edilen bulgular ışığında öğretmenlik mesleği için büyük önem taşıyan sınıf yönetiminin, iletişim becerileri ile doğrudan ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilerden hareketle, öğretmen yetiştiren üniversitelere girişte öğretmen adaylarının iletişim becerileri konusundaki yeterliliklerine de bakılması, üniversite eğitimi boyunca iletişim becerilerini geliştirecek ders ve uygulamalara yer verilmesi, mesleğe başladıktan sonra da seminer gibi yollarla öğretmenlerin iletişim konusunda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmelerinin sağlanmasının faydalı olabileceği önerilerinde bulunmak öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik gelecek çalışmalara ışık tutmak açısından faydalı olacaktır. Bununla birlikte araştırma sonucuna göre Meslek Lisesi öğrencilerinin öğretmenlerini iletişim konusunda diğer lise türlerine göre daha başarısız buldukları sonucuna ulaşılmış olup, bunun sebebinin farklı çalışmalarla araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi bazı çalışmalarda da erkek öğrencilerin kadın öğrencilere nazaran genel anlamda öğretmenlerini iletişim konusunda daha başarılı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarla bu konunun irdelenmesi de alan yazının gelişmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- ABBOTT, M. L. (2011). *Understanding Educational Statistics Using Microsoft Excel And SPSS*. New Jersey, United States Of America: John Wiley&Sons.
- AÇIKGÖZ AĞCA, G., & Yıldız, K. (2009). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 2-27.
- AÇIKÖZ, H. M. (2003). *İletişim Felsefesine Giriş- İnsani İletişimin Felsefi Temelleri*. İstanbul: Birey Yayıncılık.
- BALTAŞ, Z., & Baltaş, A. (2002). *Bedenin Dili- İletişim Becerilerinizin Anahtarı, Sessiz Diliniz*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BARTON, G., & Garvis, S. (2019). Theorizing Compassion and Empathy in Educational Contexts: What Are Compassion and Empathy and Why Are They Important? G. Barton, & S. Garvis (Dü) içinde, *Compassion and Empathy in Educational Contexts* (s. 3-14). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- BAŞAR, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- CUMMINGS, C. (2000). *Winning Strategies For Classroom Management*. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- CÜCELOĞLU, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- CÜCELOĞLU, D. (2018). *İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇİFTÇİ, S., & Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *Education Sciences*, 5(3), 921-928.
- DÖKMEN, Ü. (1998). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ERDOĞAN, İ. (2008). *Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel, Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- ERDOĞAN, İ. (2011). *İletişimi Anlamak*. Ankara: Erk Yayınları.
- GENÇ, A., & Çetin, C. (2010). Meslek Liselerinde Sınıf İçi Öğretmen Öğrenci İletişimine Yönelik Öğrencilerin Algılamaları-The Perception Of Vocational High School Students Concerning The Teacher-Student Communication In Class. *Öneri Dergisi*, 9(33), 259-279.
- GOLEMAN, D. (2007). *Sosyal Zeka- İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- GOLEMAN, D. (2010). *Duygusal Zekâ - Neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- HAMMOND, A. (2006). *Tolerance and Empathy in Today's Classroom Building Positive Relationships Within The Citizenship Curriculum For 9 to 14 Year Olds*. London: Paul Chapman Publishing.
- HOGAN, K., & Stubbs, R. (2003). *Can't Get Through: 8 Barriers to Communication*. United States of America: Pelican Publishing.
- İZGÖREN, A. Ş. (2010). *Dikkat Vücudunuz Konuşuyor! Türdiye'de Beden Dili, İş Yaşamı ve Renkler*. Ankara: Elma Yayınevi.
- KARASAR, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- KEÇECİ, A., & Arslan, S. (2012). Hemşire Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri: Öğrenci Perspektifi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 34-45.
- LAZAR, J. (2009). *İletişim Bilimi*. (C. Anık, Çev.) Ankara: Vadi Yayınları.
- LEWIS, R. (2009). *Understanding Pupil Behaviour-Classroom Management Techniques For Teacher*. United Kingdom: Routledge Taylor & Francis Group.

- MAIGRET, E. (2011). *Medya ve İletişim Sosyolojisi*. (H. Yücel, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- MARSHALL, G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü*. (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MARZANO, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P., & Marzano, J. S. (2005). *A Handbook for Classroom Management That Works*. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MARZANO, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies For Every Teacher*. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MCLEOD, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The Key Elements Of Classroom Management: Managing Time And Space, Student Behavior, And Instructional Strategies*. United States Of America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MCQUAIL, D., & Windahl, S. (1994). *Kitle İletişim Çalışmaları İçin İletişim Modelleri*. (B. Dağtaş, & U. Demiray, Çev.) Eskişehir: Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- MUTLU, E. (1998). *İletişim Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- NEUMAN, W. L. (2017). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 1. Cilt*. (S. Özge, Çev.) Ankara: Yayın Odası Yayıncılık.
- OSKAY, Ü. (1992). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Simavi Yayınları.
- ÖZER, A. K. (1995). *İletişimsizlik Becerisi*. İstanbul: Vadi Yayınları.
- ROGERS, B. (2003). *Effective Supply Teaching Behaviour Management, Classroom Discipline and Colleague Support*. United Kingdom: Paul Chapman Publishing.
- SARI, E. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Übl Yayınları.
- SHERWOOD, P. (2008). *Emotional Literacy: The Heart of Classroom Management*. Australia: Australian Council for Educational Research.
- SHINDLER, J. (2010). *Transformative Classroom Management-Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success*. United States of America: Jossey-Bass.
- SMITH, C. J., & Laslett, R. (2002). *Effective Classroom Management- A Teacher's Guide*. London and New York: Routledge Falmer.
- ŞAMA, E. (2004). Öğrenme-Öğretme Ortamı Olarak Sınıf. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s. 314-332). içinde Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- ŞEN, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- TAUBER, R. T. (2007). *Classroom Management Sound Theory and Effective Practice*. United States of America: Praeger Publishers.
- TAYFUN, R. (2011). *Etkili İletişim ve Beden Dili*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- UZUN, T., & Ayık, A. (2016). Öğrenci Algularına Göre Akademik Personelin İletişim Becerilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: * Meslek Yüksekokulu Öğrneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 124-138.
- WILLIAMS, J. H. (2019). Empathy as Special Form of Motor Skill That Can Be Trained. G. Barton, & S. Garvis (Dü) içinde, *Compassion and Empathy in Educational Contexts* (s. 15-38). Switzerland: Palgrave Macmillan.

- YILDIZ, D., Kılıç, M. Y., & Yavuz, M. (2018). “Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi- Journal of Mother Tongue Education*, 48-67.
- YILMAZ, N., & Altunbaş, S. (2012). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 183-196.