

İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma “Öğretmen Adaylarının Kalıplaşmış Düşünce Eğilimleri”

Nihat Çalışkan

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kırşehir
ncaliskan@ahievran.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6503-7432>

Aybike Dağıstan

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Kırşehir
ogr.d.aybike@ahievran.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8022-8942>

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 20.07.2018 Revize Tarihi: 27.11.2018 Kabul Tarihi: 24.12.2018

Atıf Bilgisi

Çalışkan, N. ve Dağıstan, A. (2018). İletişim becerileri üzerine bir araştırma “öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce eğilimleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 122-133.

ÖZ

İletişim becerileri üzerine olan bu araştırma, Ahi Evran Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının ne tür kalıplaşmış düşüncelere eğilim gösterdiklerini ortaya koymak ve kalıplaşmış düşünce eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama modeline göre düzenlenmiş nicel bir araştırma olup, çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 142'si kız, 30'u erkek olmak üzere 172 aday öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri kalıplaşmış düşünce eğilim formu kullanılarak elde edilmiştir. Veriler betimsel ve non-parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden 11 alt boyutunun 4 alt boyutuna istatistiksel olarak eğilim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden 11 alt boyutun 10 alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmaması sebebiyle, cinsiyet değişkeni bağlamında genel bir ayrımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden 11 alt boyutunun 4 alt boyutunda 1. sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının etkili iletişim dersi almış olması kalıplaşmış düşünce türlerine eğilim göstermemelerini desteklediğini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerileri, kalıplaşmış düşünce eğilim formu, kalıplaşmış düşünceler.

A Research on Communication Skills “Stereotyped Tendencies Of Teacher Candidates”

ABSTRACT

This study on communication skills aims at clarifying what kind of stereotypical thinking tendencies teacher candidates studying in Ahi Evran University, the Department of Classroom Teaching have and determining whether these tendencies vary in terms of different variables. Screening model's used in the research. The target group of the research selected by purposeful sampling technique was made up of 142 female, 30 male candidate students, 172 in total. The data were conducted my means of Stereotypical Thinking Form and were analysed using descriptive and non-parametric tests. As a result of the analysis, it was found that teacher candidates tended to 4 out of 11 subscales of stereotypical thoughts while they did not show any tendency to 7 others. In terms of the gender variable, since the choices of the male and female teacher candidates in 10 subscales out of 11 did not show a statistically significant difference, it was concluded that there was no meaningful distinction in terms of gender variation. According to the class level variable, it was determined that in 4 out of 11 sub-dimensions, there was a significant difference statistically in favour of the 1st graders. It's considered that having taken effective communication courses, 4th grade candidates are less prone to stereotypical thoughts.

Key words: Stereotypical thoughts, stereotypical thoughts tendency form, communication skills.

Giriş

İnsan etkileşiminin dinamiğini açıklamada, ileri sürüldüğü zamandan bu yana sık sık kullanılan varsayımlar, iletişim olaylarını incelemek isteyen kişiler için temel bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu varsayımların ilki olan iletişim kuramamak olanaksızdır varsayımına göre, hiçbir şey yapmanın dahi davranış olduğu; hareket etmek ya da bir şey söylemek kadar, hareket etmemek ya da susmanın da bir davranış ve anlamlı bir mesaj oluşturduğudur (Cüceloğlu, 2013).

Aynı sosyal ortamda birbirini algılayan kişilerin iletişim kuramamaları olanaksızdır, varsayımı iletişimin aslında hem kişisel, hem de toplumsal bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısı ile demokratik ve bilgi toplumu olma yolunda ilerleyebilmek için bireyin hem kendi içinde ve hem de toplumla uyum halinde yaşayabilmesi ve toplumu geliştirecek niteliklere göre yetiştirilmesi de ancak eğitim ile olanaklıdır. Bu açıdan bakıldığında eğitim başlı başına bir iletişim etkinliğidir ve bu etkinliğin ise en verimli şekilde gerçekleşebilmesi büyük ölçüde öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin niteliğine bağlıdır (Küçükahmet, 2009). İyi öğretmen-öğrenci ilişkisi oluşturma ve sürdürmede öğretmenin anlayışlı ve önyargısız sergileyeceği bir iletişim, öğrencinin kabul görme ve güven içinde duygularını ifade edebilme becerisini pekiştirmektedir (Edward, 1997).

Eğitimde iletişim yeterliğinin en temel parçası, öğretmenlerin iletişimdeki yetkin oluşuyla mümkündür. Son yıllardaki öğretmen iletişim yetkinliği öğretmen yetiştirme programlarının en önemli içeriğinden biri olmuştur. Hem geleneksel hemde modern düzenlenen okullarda eğitim ve öğretim sürecinin kalitesi öğretmen öğrenci etkileşiminin en belirgin parçası olan iletişim kalitesiyle belirlenmektedir (Zlatic, Bjekic, Marinkovic ve Bojovic, 2014).

Eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar, öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin bir birey olduklarının bilinciyle, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaları, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri dikkate alması, öğrencilerde analitik düşünme ve yaratıcı düşüncüyü geliştirici çalışmalar yapması, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine yardımcı olması ancak güçlü bir iletişime sahip olması ile olanaklıdır. Öğretmen yeterlilikleri öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanmaktadır. Bu durum tutum yeterlik alanında yer alan etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir ifadesiyle açık bir şekilde belirtilmektedir (MEB, 2017).

Bu bağlamda etkili iletişim, öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür dersleri kapsamında bir ders olarak da yerini alan etkili iletişim derslerinde öğretmen adaylarının kendini ifade edebilmek, anlatabilmek, karşısındakini anlayabilmek, karşılaşılan sorunları çözme gibi yetilerin yanı sıra çatışmaları yönetme gibi becerilerinin de geliştirilmesi beklenmektedir (Ünlü, 2016).

İletişim çatışmalarını yönetebilmek içinse iletişim çatışmalarına nelerin neden olduğu bilinmesi gerektirmektedir. Bu nedenler arasında algısal, bilinçdışı, kişisel ve kültürel faktörler ile birlikte bilişsel faktörler yer almaktadır. Bilişsel yaşantılarımız hemen her alanda özellikle diğer kişilerle kurulan iletişimlerde vazgeçilmez bir role sahiptir. Kişilerin gördükleri, duydukları, hatırladıkları ve kişinin çevresine ilişkin geliştirdiği gerçekçi ve akılcı olmayan düşünceler, kişinin duygu ve davranışlarını yönlendireceği için kişinin diğer kişilerce kurduğu iletişimi büyük ölçüde olumsuz etkileyerek bir çatışmaya dönüştürebilmektedir (Dökmen, 2013). Literatürde bu tür akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceler, bütünüyle kalıplaşmış düşünceler adıyla yer almakta ve çeşitli sınıflamalarıyla karşılaşılmaktadır. Aşırı genelleme, filtreleme, zihin okuma, keşkecilik, mutlakacılık, facialaştırma, suçalama, kutuplaştırma, aşırı fedakârlık, değiştirme yanılıgısı, toptancılık bu sınıflamalarda yer alan kalıplaşmış düşüncelerdendir.

Aşırı genellemeye eğilimli kişiler, sadece bir kere hoş olmayan bir durumla karşılaşılması, bunun her zaman böyle olacağına başka bir deyişle parçaya ait bir özelliğin bütünü temsil ettiğine dair inanç taşımaktadır. Çoğunlukla, herkes, tümü, hep, daima, hiçbir zaman gibi kelimeler

kullanılmaktadırlar. Yüzünde sivilce olan kişinin tümüyle kendini çirkin hissetmesi örneği verilebilir. Filtreleme, belirli bir bütünü, bireyi, olayı, bir tek öğeye dayalı olarak, diğer öğeleri ya görmezden gelerek ya da eleyerek değerlendirmesidir. Zihin okuma, bu tür kalıplaşmış düşünceye sahip kişilerin, zihinleri neyin nasıl olacağı, kimin ne düşündüğünü kadar her an kurgulamaya hazırdır. Örneğin, tavşan dağa küsmüş dağın haberi olmamış, kendi kendine gelin güvey olma gibi deyimlerinin örtüştüğü düşünce türüdür (Özer, 2013). Keşkecilik eğiliminde olan kişilerce ise bu günü çalan iki hırsız vardır, birisi geçmişe ilişkin pişmanlıklar diğeri ise; geleceğe ilişkin kaygılardır (Dökmen, 2013).

Mutlakacılık, bu tür düşünceler içinde olan kişi gerek kendini gerek diğer insanları yerine getirmesi mümkün olmayan kurallar koyan biri gibi davranmaktadır. Örneğin, Bunu yapmalıyım, zamanında gelmeliydi gibi. Kişinin kendine ve başkalarına koyduğu bu tür, aşırı derecede katı ve yüksek standartlar, beklentiler ve kurallar, hiçbir normal insanın gündelik performansıyla bağdaşmayacağı için sürekli hata üretmesine ve kötü hissetmesine yol açmaktadır (Blackburn, 2011). Facialaştırma, kaybetme kaygısını her an yaşayan bu tip düşüncelere sahip kişiler için örneğin, bir burun kanaması kanser belirtisi olabilmektedir. Hasta olup yatmak herkese muhtaç olmak demektir. Ayrıca facialaştırma eğilimindeki birinin hayal gücünün sınırı yoktur (Özer, 2013).

Suçlama, bu düşünce tarzında, suçlanacak birisinin var olmasını o kişiye suçun atfedilmesi sorunun kolayca çözülmesi demektir (Özer, 2013). Kutuplaştıran kişilerce derecelendirmeye müsaade etmez ve zıt sınıflara sokma eğilimini taşırlar. Örneğin, bir insan ya iyidir ya da kötü gibi (Blackburn, 2011).

Değiştirme yanılgısı, bu yanılgıyı yaşayan birisi, kendisinin istekleri doğrultusunda karşı taraftaki kişinin değişmesi gerektiğini savunmaktadır. Örneğin, her akşam işten eve dönüşte, karısının işinin nasıl geçtiğini sormamasına ve az ilgi göstermesine sinirlenmesi kişinin kendi değerini eşi tarafından ilgi görüp görmemesine bağlamıştır. Dolayısıyla evliliğin iyi yürütülmesi, eşinin ilgi göstermesi yani değişmesine bağlıdır. Aşırı fedakârlık, değiştirme yanılgısının savunduğu başkalarını değiştirerek mutlu olunabileceği düşüncesinin aksine, başkalarının koymuş olduğu kurallara veya isteklere göre yaşanması gerektiğine inanılmaktadır. Örneğin, taşların altındaki elin hep kendisinin eli olması, mutluluğu getireceği yanılgısı içindedir (Özer, 2013).

Her birey birden fazla rollerle yaşamda yerini almaktadır. Bu roller anne-baba, eş, işyeri sahibi-çalışan, ev hanımı şeklinde çeşitlendirilebilir. Toptancılık, düşünce tarzına sahip kişilerce, tek bir rolü sorgulandığında bütün rollerinin sorgulandığını düşünmektedirler. Örneğin, bir erkek iyi bir baba, iyi bir eş, iyi bir evlat olabilir, iyi bir dost olabilir, lakin iyi bir çalışan olamayabilir. Bu ayrımı yapamayan toptancı bakış açısı, tek bir rolü bütününe tamamına atfedebilir. Ayrıca bu bakış açısında olan kişiler kendilerinin tek bir özellikleri eleştirildiğinde, kişiliğinin tümüne karşı eleştiri almış gibi hissetmekte ve çok inişli çıkışlı mutluluk ve mutsuzluklar yaşamaktadır (Dökmen, 2013).

İletişim becerileri üzerine olan bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ne tür kalıplaşmış düşüncelere eğilimlerinin olduğunu ortaya koymak, ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyine cinsiyete göre farklılığın olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adayları ne tür kalıplaşmış düşüncelere eğilim göstermektedir?
2. Öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce eğilimleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İletişim becerileri üzerine olan bu araştırma, öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce eğilimlerini ortaya koymayı, sınıf seviyesi ve cinsiyete göre farklılığın olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan tarama modeline göre düzenlenmiş nicel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modelinde konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2016).

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılı bahar dönemi Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem, sınırlayıcı ve belirli bireysel özelliklere sahip bireyler üzerinde yapılması uygun olan bir örnekleme tekniği olan amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir (Erkuş, 2016). Amaçlı örnekleme yöntemi yoluyla seçilen birinci ve dördüncü sınıflardan oluşan örneklem, Tablo 1’de görüldüğü üzere 142’si kız, 30’u erkek olmak üzere toplamda 172 kişidir.

Tablo 1
Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Durum

	Kız		Erkek	
	n	%	n	%
Birinci sınıf	66	80,5	16	19,5
Dördüncü sınıf*	76	84,4	14	15,6

*Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler etkili iletişim dersi almıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Dağıstan (2018) tarafından geliştirilen kalıplaşmış düşünce eğilim formu ile toplanmıştır. Öncelikle iletişim, iletişim çatışmaları, kalıplaşmış düşünceler üzerine alan yazın taraması ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 23 öğretmen adayıyla kalıplaşmış düşüncelerle ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler yapılmıştır. Alan yazın taraması ve görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında her bir alt metni kalıplaşmış düşüncelerden bir düşünceyi temsil edecek şekilde yazılan 11 alt metinden oluşan kalıplaşmış düşünce eğilim formu geliştirilmiş, 1 dil uzmanının ve 3 alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda yönerge ve maddelerin açık ve anlaşılabilirliği sağlanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Kalıplaşmış düşünce formu, her biri bir kalıplaşmış düşünceyi temsil eden 11 alt metinden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu formda yer alan 11 alt metinden uygun bulmadığı düşüncelerin yer aldığı metni belirtmeleri istenmiştir. Örneklemde uygun bulunmayan işaretlediği metinlere (X) ait olan kalıplaşmış düşüncelere eğilimin olmadığı; işaretlenmeyen metinlerde () ise eğilimin olduğu kabul edilmiştir. (X) ile işaretlenen veriler 0, () işaretlenmeyen veriler ise 1 ile kodlanarak girilen veriler üzerinde öncelikle normallik test işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin dağılımının normallik varsayımı için on bir alt boyutta $n=172$ ($n > 50$) olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna bakılmış $p=,000$ olduğu için ($p > ,05$ yerine getirmediğinden) verilerin normal dağılım şartını sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle birinci alt problem betimsel analiz tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları, ikinci ve üçüncü alt problemler ise non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce eğilimlerini ortaya çıkarmak üzere geliştirilmiş formun uygulanılmasının ardından yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler her alt problem için tabloya dönüştürülerek yorumsuz bir biçimde sunulmuştur. Birinci alt problem olan, öğretmen adaylarının ne tür kalıplaşmış düşüncelere eğilim gösterdiğine ilişkin ait bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Kalıplaşmış Düşüncelere Eğilimini Gösteren Betimsel Analiz Sonuçları

Kod	() = 1		(X) = 0	
	f	%	f	%
Aşırı fedakârlık	141	82,0	31	18,0
Keşkecilik	122	70,9	50	29,1
Aşırı genelleme	99	57,6	73	42,4
Facialaştırma	97	56,4	75	43,6
Filtreleme	77	44,8	95	55,2
Zihin okuma	67	39,0	105	61,0
Mutlakacılık	65	37,8	107	62,2
Kutuplaştırma	49	28,5	123	71,5
Toptancılık	41	23,8	131	76,2
Değiştirme yanılığısı	38	22,1	134	77,9
Suçlama	30	17,4	142	82,6

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden aşırı genelleme, keşkecilik, facialaştırma, aşırı fedakârlık alt boyutlarında eğilimlerinin olduğu; filtreleme, zihin okuma, mutlakacılık, suçalama, kutuplaştırma, toptancılık, değiştirme yanılığısı alt boyutlarında ise eğilimlerinin olmadığı görülmüştür.

İkinci alt problem olan, öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşüncelere eğilimlerinde cinsiyete göre farklılığın olup olmadığına ilişkin ait bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Kalıplaşmış Düşüncelere Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Kalıplaşmış Düşünce	Cinsiyet	N	Xsıra	Σsıra	U	z	p																																																																																												
Aşırı genelleme	Kız	142	86,66	12306,00	2107,000	-,108	,914																																																																																												
	Erkek	30	85,73	2572,00				Filtreleme	Kız	142	84,94	12062,00	1909,000	-1,035	,300	Erkek	30	93,87	2816,00	Zihin okuma	Kız	142	85,70	12170,00	2017,000	-,540	,589	Erkek	30	90,27	2708,00	Keşkecilik	Kız	142	87,27	12393,00	2020,000	-,564	,573	Erkek	30	82,83	2485,00	Mutlakacılık	Kız	142	84,89	12054,00	1901,000	-1,100	,271	Erkek	30	94,13	2824,00	Facialaştırma	Kız	142	87,66	12448,00	1965,000	-,775	,438	Erkek	30	81,00	2430,00	Suçlama	Kız	142	86,64	12303,00	2110,000	-,123	,902	Erkek	30	85,83	2575,00	Kutuplaştırma	Kız	142	86,23	12244,00	2091,000	-,201	,840	Erkek	30	87,80	2634,00	Aşırı fedakârlık	Kız	142	85,65	12162,00	2009,000	-,733	,463
Filtreleme	Kız	142	84,94	12062,00	1909,000	-1,035	,300																																																																																												
	Erkek	30	93,87	2816,00				Zihin okuma	Kız	142	85,70	12170,00	2017,000	-,540	,589	Erkek	30	90,27	2708,00	Keşkecilik	Kız	142	87,27	12393,00	2020,000	-,564	,573	Erkek	30	82,83	2485,00	Mutlakacılık	Kız	142	84,89	12054,00	1901,000	-1,100	,271	Erkek	30	94,13	2824,00	Facialaştırma	Kız	142	87,66	12448,00	1965,000	-,775	,438	Erkek	30	81,00	2430,00	Suçlama	Kız	142	86,64	12303,00	2110,000	-,123	,902	Erkek	30	85,83	2575,00	Kutuplaştırma	Kız	142	86,23	12244,00	2091,000	-,201	,840	Erkek	30	87,80	2634,00	Aşırı fedakârlık	Kız	142	85,65	12162,00	2009,000	-,733	,463	Erkek	30	90,53	2716,00								
Zihin okuma	Kız	142	85,70	12170,00	2017,000	-,540	,589																																																																																												
	Erkek	30	90,27	2708,00				Keşkecilik	Kız	142	87,27	12393,00	2020,000	-,564	,573	Erkek	30	82,83	2485,00	Mutlakacılık	Kız	142	84,89	12054,00	1901,000	-1,100	,271	Erkek	30	94,13	2824,00	Facialaştırma	Kız	142	87,66	12448,00	1965,000	-,775	,438	Erkek	30	81,00	2430,00	Suçlama	Kız	142	86,64	12303,00	2110,000	-,123	,902	Erkek	30	85,83	2575,00	Kutuplaştırma	Kız	142	86,23	12244,00	2091,000	-,201	,840	Erkek	30	87,80	2634,00	Aşırı fedakârlık	Kız	142	85,65	12162,00	2009,000	-,733	,463	Erkek	30	90,53	2716,00																				
Keşkecilik	Kız	142	87,27	12393,00	2020,000	-,564	,573																																																																																												
	Erkek	30	82,83	2485,00				Mutlakacılık	Kız	142	84,89	12054,00	1901,000	-1,100	,271	Erkek	30	94,13	2824,00	Facialaştırma	Kız	142	87,66	12448,00	1965,000	-,775	,438	Erkek	30	81,00	2430,00	Suçlama	Kız	142	86,64	12303,00	2110,000	-,123	,902	Erkek	30	85,83	2575,00	Kutuplaştırma	Kız	142	86,23	12244,00	2091,000	-,201	,840	Erkek	30	87,80	2634,00	Aşırı fedakârlık	Kız	142	85,65	12162,00	2009,000	-,733	,463	Erkek	30	90,53	2716,00																																
Mutlakacılık	Kız	142	84,89	12054,00	1901,000	-1,100	,271																																																																																												
	Erkek	30	94,13	2824,00				Facialaştırma	Kız	142	87,66	12448,00	1965,000	-,775	,438	Erkek	30	81,00	2430,00	Suçlama	Kız	142	86,64	12303,00	2110,000	-,123	,902	Erkek	30	85,83	2575,00	Kutuplaştırma	Kız	142	86,23	12244,00	2091,000	-,201	,840	Erkek	30	87,80	2634,00	Aşırı fedakârlık	Kız	142	85,65	12162,00	2009,000	-,733	,463	Erkek	30	90,53	2716,00																																												
Facialaştırma	Kız	142	87,66	12448,00	1965,000	-,775	,438																																																																																												
	Erkek	30	81,00	2430,00				Suçlama	Kız	142	86,64	12303,00	2110,000	-,123	,902	Erkek	30	85,83	2575,00	Kutuplaştırma	Kız	142	86,23	12244,00	2091,000	-,201	,840	Erkek	30	87,80	2634,00	Aşırı fedakârlık	Kız	142	85,65	12162,00	2009,000	-,733	,463	Erkek	30	90,53	2716,00																																																								
Suçlama	Kız	142	86,64	12303,00	2110,000	-,123	,902																																																																																												
	Erkek	30	85,83	2575,00				Kutuplaştırma	Kız	142	86,23	12244,00	2091,000	-,201	,840	Erkek	30	87,80	2634,00	Aşırı fedakârlık	Kız	142	85,65	12162,00	2009,000	-,733	,463	Erkek	30	90,53	2716,00																																																																				
Kutuplaştırma	Kız	142	86,23	12244,00	2091,000	-,201	,840																																																																																												
	Erkek	30	87,80	2634,00				Aşırı fedakârlık	Kız	142	85,65	12162,00	2009,000	-,733	,463	Erkek	30	90,53	2716,00																																																																																
Aşırı fedakârlık	Kız	142	85,65	12162,00	2009,000	-,733	,463																																																																																												
	Erkek	30	90,53	2716,00																																																																																															

Toptancılık	Kız	142	84,77	12038,00	1885,000	-1,340	,180
	Erkek	30	94,67	2840,00			
Değiştirme yanılığısı	Kız	142	82,64	11735,00	1582,000	-3,077	,002*
	Erkek	30	104,77	3143,00			

*p < ,05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden değiştirme yanılığısı alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre değiştirme yanılığısı alt boyutunda farklılığın erkekler lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır [U = 1582,000; z = -3,077; p = ,002]. Bu durum erkek öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden değiştirme yanılığısı alt boyutuna eğilim gösterdiklerine işaret etmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre kalıplaşmış düşünce türlerinden aşırı genelleme, filtreleme, zihin okuma, keşkecilik, mutlakacılık, facialaştırma, suçlama, kutuplaştırma, aşırı fedakarlık ve toptancılık alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Üçüncü alt problem olan, öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşüncelere eğilimlerinde sınıf düzeylerine göre farklılığın olup olmadığına ilişkin ait bulgular ise tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Öğretmen Adaylarının Kalıplaşmış Düşüncelere Eğilimlerinin Sınıflara Göre Değerlendirilmesi

Kalıplaşmış Düşünce	Sınıf	N	Xsıra	Σsıra	U	z	p
Aşırı genelleme	1.	82	100,98	8280,00	2503,000	-4,251	,000*
	4.	90	73,31	6598,00			
Filtreleme	1.	82	94,15	7720,00	3063,000	-2,232	,026*
	4.	90	79,53	7158,00			
Zihin okuma	1.	82	92,85	7614,00	3169,000	-1,891	,059
	4.	90	80,71	7264,00			
Keşkecilik	1.	82	93,67	7681,00	3102,000	-2,292	,022*
	4.	90	79,97	7197,00			
Mutlakacılık	1.	82	95,95	7868,00	2915,000	-2,829	,005*
	4.	90	77,89	7010,00			
Facialaştırma	1.	82	87,29	7158,00	3625,000	-,232	,817
	4.	90	85,78	7720,00			
Suçlama	1.	82	80,94	6637,00	3234,000	-2,127	,033*
	4.	90	91,57	8241,00			
Kutuplaştırma	1.	82	87,17	7148,00	3635,000	-,216	,829
	4.	90	85,89	7730,00			
Aşırı fedakarlık	1.	82	84,17	6902,00	3499,000	-,880	,379
	4.	90	88,62	7976,00			
Toptancılık	1.	82	86,98	7132,00	3651,000	-,162	,871
	4.	90	86,07	7746,00			
Değiştirme yanılığısı	1.	82	91,62	7513,00	3270,000	-1,792	,073
	4.	90	81,83	7365,00			

*p < ,05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden aşırı genelleme, filtreleme, keşkecilik, mutlakacılık ve suçlama alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Aşırı genelleme alt boyutunda farklılığın sınıf düzeyi değişkenine göre 1.sınıf lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür [U = 2503,000; z = -4,251; p = ,000]. Bu durum 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının aşırı genelleme alt boyutuna eğilim gösterdiklerine işaret etmektedir.

Filtreleme alt boyutunda farklılığın sınıf düzeyi değişkenine göre 1.sınıf lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. [U = 3063,000; z = -2,232; p = ,026]. Bu durum 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının filtreleme alt boyutuna eğilim gösterdiklerine işaret etmektedir.

Keşkeçilik alt boyutunda farklılığın sınıf düzeyi değişkenine göre 1.sınıf lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür [U = 3102,000; z = -2,292; p = ,022]. Bu durum 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının filtreleme alt boyutuna eğilim gösterdiklerine işaret etmektedir.

Mutlakacılık alt boyutunda farklılığın sınıf düzeyi değişkenine göre 1.sınıf lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür [U = 2915,000; z = -2,829; p = ,005]. Bu durum 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının filtreleme alt boyutuna eğilim gösterdiklerine işaret etmektedir.

Suçlama alt boyutunda ise farklılığın sınıf düzeyi değişkenine göre 4.sınıf lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür [U = 3234,000; z = -2,127; p = ,033]. Bu durum 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının filtreleme alt boyutuna eğilim gösterdiklerine işaret etmektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden zihin okuma, facialaştırma, kutuplaştırma, aşırı fedakârlık, toptancılık, değiştirme yanılıgısı alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İletişim becerisi temelde bireyin kendini ifade edebilmesi, anlatabilmesi, karşısındakini anlayabilmesi ve karşılaşılan sorunları çözme gibi yetilere sahip olmasının yanı sıra iletişim çatışmalarını yönetme gibi yetilerinin de geliştirilmesi anlamına gelmektedir. İletişim çatışmalarının etkileyen faktörlerden biri olan iletişim çatışmalarının bilişsel tarafını oluşturan akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceler diğer bir adı kalıplaşmış düşüncelerdir. Öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşüncelere eğilimini araştırması sonuçları tartışılırken, alan yazında öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünceleri üzerine çalışmanın azlığı nedeniyle iletişim becerileri araştırmaları ile desteklenecektir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden aşırı genelleme, keşkeçilik, facialaştırma, aşırı fedakârlık alt boyutlarına eğilim gösterdikleri, filtreleme, zihin okuma, mutlakacılık, suçlama, kutuplaştırma, toptancılık ve değiştirme yanılıgısı alt boyutlarına ise eğilim göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. 11 alt boyutlu kalıplaşmış düşünce türlerinden öğretmen adaylarının 4 alt boyutuna eğilim gösterdikleri; 7 alt boyutuna eğilim göstermedikleri ortaya çıkması sebebiyle, öğretmen adaylarının iletişim çatışma yönetme yetilerinin ortalama üstünde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çatışma yönetme yetilerinin ortalama üstünde olması iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir. Bu araştırmaya benzer sonuçlara ulaşan Pehlivan (2005), Yılmaz ve Çimen'in (2008) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin yaklaşımlarının olumlu olduğu bulgularıyla örtüşmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre kalıplaşmış düşünce türlerinden aşırı genelleme, filtreleme, zihin okuma, keşkeçilik, mutlakacılık, facialaştırma, suçlama, kutuplaştırma, aşırı fedakârlık ve toptancılık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı; değiştime yanılıgısı alt boyunda ise erkek öğretmen adayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının 11 alt boyutlu kalıplaşmış düşünce türlerinden 10 alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmaması sebebiyle, öğretmen adaylarının iletişim becerisi üzerine çatışma yönetme yetilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında genel olarak ayırım olmadığını göstermektedir. Bu durum iletişim becerisi üzerine çatışma yönetme yetilerinin cinsiyet değişkeni dışında başka değişkenlerce ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Başcı ve Bektaş (2008); Çiftçi ve Taşkaya (2010); Dilekmen, Başcı ve Bektaş (2008); Pehlivan (2005); Yılmaz ve Çimen (2008), yaptığı çalışmalarda öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre iletişim becerileri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Buna karşın Kılıçgil, Bilir, Özdiç, Eroğlu ve Eroğlu (2009) ve Çetinkaya'nın (2011) araştırmalarında, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

farklılık bularak kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Nacar ve Tümkeya'nın (2011) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının kalıplaşmış düşünce türlerinden aşırı genelleme, filtreleme, keşkeçilik, mutlakacılık ve suçlama alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu elde edilmiştir. Aşırı genelleme, filtreleme, keşkeçilik ve mutlakacılık alt boyutlarında farklılığın sınıf düzeyi değişkenine göre 1.sınıf lehine anlamlı biçimde daha yüksek olması sebebiyle 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bu alt boyutunlara eğilim gösterdiği, bu alt boyutlardaki kalıplaşmış düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının etkili iletişim dersi almış olması iletişim becerisi üzerine çatışma yönetme yetilerini olumlu anlamda desteklediğini düşündürmektedir. Pehlivan (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Dilekmen, Başcı ve Bektaş (2008) ve Yılmaz ve Çimen (2008) yaptığı çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri arasında anlamlı fark elde edilememiş ve çalışmada öneri olarak eğitim fakültesi müfredatının iletişim becerileri açısından sorgulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın aksine Çetinkaya (2011) ise yaptığı çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri açısından daha olumlu görüş elde etmiştir. Bu bağlamda şu önerilere yer verilebilir;

- 4. sınıfta okutulan etkili iletişim dersleri, 1. sınıfta okutulması üzerine planlama yapılabilir.
- Eğitim fakültelerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının “kalıplaşmış düşünce eğilimleri” üzerine araştırma yapılabilir.
- Seçmeli dersler belirlenirken iletişim çatışmalarını yönetme becerileri kazandıracak derslere yer verilebilir.

Kaynaklar

- Blackburn, M. (2011). *Depresyon ve başa çıkma yolları*. N.H. Şahin ve R.N. Rugancı (Çev.). İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2013). *Keşkesiz bir yaşam için iletişim*. İstanbul: Remzi.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 567-576.
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Fırat Üniversitesi Bildiriler Kitabı, Elazığ*, 509-512.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Dökmen, Ü. (2013). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi.
- Edward, C. (1997). *Classroom Discipline and management*. New Jersey: Printice hall.
- Erkuş, A. (2016). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılıcıgil, E., Bilir, P., Özdiñç, Ö., Eroğlu, K. ve Eroğlu, B. (2009). İki farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19-28.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Özer, A. K. (2013). *Ben değeri tiryakiliği*. İstanbul: Sistem.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB.
- Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Ünlü, S. (2016). Etkili iletişimde çatışma yönetimi. İçinde, Demiray, U. (Ed.), *Etkili iletişim* (189-202). Ankara: Pegem.
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden Eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3-14.
- Zlatic, L., Bjekic, D., Marinkovic, S. and Bojovic M. (2014). Development of teacher communication competence. *Journal Of Social And Behavioral Sciences*, 116, 606-610.

Extended Abstract

Introduction

The assumption that it is impossible for individuals within the same social environment not to communicate with each other emphasises that communication is both a personal and a social process. Thus, it is only possible with education for the individual to be able to fulfil the needs which may arise on the way of being a democratic and information society, to be able to live in harmony with him/herself and with others, as well as to be raised in accordance with the qualifications that will develop the society. From this point of view, education is an activity of communication in itself and the realisation of this activity most efficiently largely depends on the quality of the communication between the teacher and the student (Küçükahmet, 2009).

The most basic part of the communication proficiency in education is the communication skills of teachers. Communication skills in teaching have become one of the most significant subjects in teacher training programmes in recent years. In both traditional and modern schools, the quality of education is determined by the quality of communication between teachers and students (Zlatic, Bjekic, Marinkovic and Bojovic, 2014).

New meanings attributed to teaching and education, changing needs of students and new approaches to the education place new responsibilities upon teachers. With the awareness that each student is a unique individual, it is possible for teachers only if they have effective communication skills to create a positive atmosphere for learning, to pay attention to students with different learning needs, to do activities that enhance analytical and creative thinking, and to help students get to know and improve themselves. The term “teacher competencies” is defined as the knowledge, skills, values and attitudes that teachers need to have to be able to perform their teaching profession effectively and productively. As clearly stated under the “Attitudes and Values” domain of teacher competencies, the teacher pays attention to using effective communication methods and techniques (MoNE, 2017).

In this regard, within the scope of effective communication which took its place as a subject under the umbrella of cultural subjects in teacher training programmes, teacher candidates are expected to improve their abilities to express themselves, understand others, solve problems encountered as well as their skills of conflict management (Ünlü, 2016).

To be able to manage communication conflicts, it is necessary to know the reasons which cause communication problems. Among these reasons are perceptual, unconscious, personal and cultural factors besides cognitive ones. Our cognitive experiences have a vital role in almost every field of life, especially in communication established with other people. What people hear, see or remember, and unrealistic or irrational thoughts they develop about their environment may have a negative impact and turn the communications they establish with other people into conflicts since such feelings or thoughts affect their emotions and actions (Dokmen, 2013). In literature, these kind of unrealistic and irrational thoughts are addressed as “stereotypical thinking” and they have a variety of classifications.

This study on communication skills aims at clarifying what kind of stereotypical thinking tendencies teacher candidates have as well as determining whether these tendencies vary in terms of gender and class level. In line with this general purpose, answers to the following sub-problems are tried to be found:

1. What kind of stereotypical thinking tendencies do teacher candidates have?
2. Do the stereotypical thinking tendencies of teacher candidates vary in gender?
3. Do the stereotypical thinking tendencies of teacher candidates vary in class level?

Method

This present study on communication skills is a quantitative research designed according to screening model whose aim is to clarify what kind of stereotypical thinking tendencies teacher candidates have and whether these tendencies differ in terms of gender and class level. Target population of the study includes students studying in the Classroom Teaching Department of Ahi Evran University in the Spring term of 2017-2018 education year. The sample group selected by purposeful sampling technique is made up of 172 teacher candidates in total (142 females and 30 males).

The data was conducted my means of Stereotypical Thinking Form developed by Dağistan (2018). The form consisted of 11 subscales, each of which represented a stereotype. The students were requested to indicate the subscales which they did not find appropriate. It was presumed that the target didn't have any tendency towards to the marked (X) subscales of the stereotype whereas they did have a bias to unmarked () ones. Since the data conducted by coding marked (X) data as "0" and unmarked () ones as "1" did not show a normal distribution, descriptive analysis and non-parametric tests were used to analyse the data.

Results and Discussion

As a result of the analysis, it was found that teacher candidates tended to 4 out of 11 subscales of stereotypical thoughts form while they did not show any tendency to 7 others. Therefore, it could be inferred that teacher candidates have above-average conflict management skills, which could be interpreted, in this sense, as a positive effect upon their communication skills.

As to the gender variable, the choices of the male and female teacher candidates in 10 subscales out of 11 did not show a statistically significant difference. So there was no meaningful distinction in terms of gender variation. According to the class level variable, it was determined that in 4 out of 11 sub-dimensions, there was a significant difference statistically in favour of the 1st graders. It's considered that having taken effective communication courses, 4th grade candidates are less prone to stereotypes.

Recommendations

Effective communication courses which are given in the 4th grade could be provided in the 1st grade. Researches on the stereotype tendencies of teacher candidates in other departments of faculties of education could be carried out. When determining the elective courses, courses which help to improve the skills of conflict management could be included.