

**ENDÜSTRİ MESLEK LİSELERİNDE  
GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN  
SINIF YÖNETİMİ ÇERÇEVESİNDE  
İLETİŞİM ÖZELLİKLERİNİN  
BELİRLENMESİ (ESKİŞEHİR İLİ)**

**Yahya ALTINKURT  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Eskişehir - 2003**

**ENDÜSTRİ MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ÇERÇEVESİNDE  
İLETİŞİM ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ  
(ESKİŞEHİR İLİ)**

Yahya ALTINKURT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı  
Danışman: Prof.Dr.Coşkun BAYRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2003

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

### ENDÜSTRİ MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ÇERÇEVESİNDE İLETİŞİM ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ (ESKİŞEHİR İLİ)

Yahya ALTINKURT

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2003

Danışman: Prof.Dr.Coşkun BAYRAK

Bu araştırmada, Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2002-2003 eğitim-öğretim yılı Bahar Döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 7 Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan 563 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreninin %65,3'ünden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Araştırmada Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan "İletişim Anketi" kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerini ve iletişim özelliklerini belirlemeye yönelik maddelerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Endüstri Meslek Liselerinde çalışan meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlemesinde kay kare ( $X^2$ ) istatistik testinden yararlanılmıştır. Endüstri Meslek Liselerinde öğretmenlerin iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin; cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında "Bağımsız Gruplar

Arası t Testi”, ikiden fazla küme karşılaştırılmasında ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” istatistik tekniği kullanılmıştır. Varyans analizi sonunda “F testi” istatistiğinin anlamlı olduğu durumlarda “LSD (Fisher’s Least Significant Difference) Testi” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde, anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırma ile ilgili tüm istatistiksel çözümlenelerde “SPSS 10.0 for Windows” paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel iletişim, etkili ileti gönderme, etkili dinleme ve etkili dönüt sağlama özelliklerini belirleyen maddelerin çoğunluğunu sağladığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iletişim özelliklerinin, eğitim durumlarına göre değişmediği; cinsiyete, hizmet sürelerine ve branşlarına göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

## ABSTRACT

### DETERMINING THE COMMUNICATON SKILLS OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF CLASSROOM MANAGEMENT (IN ESKİŞEHİR)

Yahya ALTINKURT

The Department of Educational Sciences

(Educational Administration, Supervision, Planning and Economics)

Anadolu University Institute of Educational Sciences, July 2003

Advisor: Professor. Dr. Coşkun BAYRAK

The aim of this study is to determine the communication skills of vocational high school teachers from the perspective of classroom management. The research was conducted by the use of survey method. In the spring semester of 2002-2003, 563 teachers who work in seven different state vocational high schools in Eskişehir were the subjects of this research. 65.3 percent of subjects who took the questionnaire presented useful data. The data that was needed to attain the aims of this research was collected by means of a survey entitled "Communication questionnaire" that was prepared by the researcher.

Frequency and percentage calculations were used to analyse the data to determine the personal information and communication skills of the teachers. To determine whether there is a difference or not between the communication skills of the teachers who teaches vocational courses and teachers who teaches academic courses, the chi-square statistical test was used. To determine whether the opinions of the vocational high school teachers' communication skills shows a difference or not, according to sex, experience, education variables, independent samples t test was used to compare two groups. To compare more than two groups, ANOVA statistical technique was used. After the variance analysis if the f value was significant, than the "LSD Test" was used. To analyse the data frequency,

0.05 significant level was used. In all statistical analysis of the research "SPSS 10.0 for Windows" software program was used.

According to the findings of this research, it was concluded that teachers think they have all the characteristics of general communication, sending effective messages, effective listening and giving effective feedback. It was also concluded that teachers' communication skills wouldn't change according to their education but it changes according to their experience, sex and the subjects they teach.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yahya ALTINKURT'un "Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi" başlıklı tezi 02.07.2003 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Coşkun BAYRAK	
Üye	: .Doç.Dr.Esmahan AĞAOĞLU	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Erhan EROĞLU	

Prof.Dr. İlknur KEÇİK  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Sınıf içinde model konumunda olan öğretmenin sahip olduğu iletişim özellikleri, öğrencilerin gelecek yaşantılarındaki davranışlarını etkileyecektir. Öğrencilerin insan haklarına saygılı, demokratik yaşam kültürünü özümsemiş, öğrenen ve sorgulayan bireyler olarak yetişmesi, sınıf içinde öğretmenin sergileyeceği iletişim özellikleri ile bağıntılıdır. Bu anlamda öğretmenlerin, sahip oldukları iletişim özellikleri hakkında kendilerini sorgulamaları bir zorunluluktur. Araştırmada, Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bir çok değerli insanın katkısı bulunmaktadır. Araştırmanın her boyutunda bana yol gösteren, katkılarda bulunan, yardım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Coşkun Bayrak'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde katkı ve eleştirilerinden dolayı, Sayın Doç. Dr. Esmahan Ağaoğlu'na, Sayın Yrd. Doç. Dr. Yücel Şimşek'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Turan Akman Erkılıç'a, Sayın Arş. Gör. Çetin Terzi'ye teşekkür ederim.

Ayrıca, istatistiksel çözümlelerde yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Berna Yazıcı'ya, destek ve eleştirilerinden dolayı eşim Lale Altinkurt'a teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

### BİRİNCİ BÖLÜM

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ .....	ii
ABSTRACT .....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
ÖZGEÇMİŞ .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
GİRİŞ .....	1
1.1. İletişim Kavramı.....	7
1.1.1. Öğretmenlerin İletişim Özellikleri.....	11
1.1.1.1. Eğitsel Özellikler .....	12
1.1.1.2. Kişisel Özellikler .....	14
1.1.1.3. Etkili İletim Gönderme Özellikleri.....	18
1.1.1.4. Etkili Dinleme Özellikleri.....	21
1.1.1.5. Etkili Dönüt Sağlama Özellikleri.....	23
1.2. Amaç .....	25
1.3. Önem.....	26
1.4. Sınırlılıklar.....	27
1.5. Tanımlar.....	27

### İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
--------------------------	----

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM .....	39
3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Evren ve Örneklem .....	39
3.3. Verilerin Toplanması.....	42
3.3.1. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	42
3.3.1. Anketin Uygulanması.....	45
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması. ....	45

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI.....	47
4.1. Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.....	47
4.1.1. Öğretmenlerin Genel İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri....	47
4.1.2. Öğretmenlerin Etkili İletim Gönderme Özellikleri Hakkındaki Görüşleri .....	54
4.1.3. Öğretmenlerin Etkili Dinleme Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.	57
4.1.4. Öğretmenlerin Etkili Dönüt Sağlama Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.....	60
4.2. Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Meslek Dersi Ve Kültür Dersi Öğretmenlerinin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.....	63
4.3. Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.....	94
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.....	94
4.3.2. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.....	97
4.3.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.....	102

## BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER .....	107
5.1. Sonuç .....	107
5.2. Öneriler .....	113
EKLER .....	115
KAYNAKÇA .....	191

## TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Endüstri Meslek Liseleri Öğretmenlerine Uygulanan Anketlerin Geri Dönüşü .....	40
2. Endüstri Meslek Liseleri Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı .....	41
3. Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Genel İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.....	48
4. Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili İleti Gönderme Özellikleri Hakkındaki Görüşleri .....	54
5. Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Dinleme Özellikleri Hakkındaki Görüşleri .....	57
6. Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Dönüt Sağlama Özellikleri Hakkındaki Görüşleri .....	61
7. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Konuyu Anlatmadan Önce Konunun Önemi ve Gerekliliğini Açıklamaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	64
8. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Sınıf içi Etkileşimde Öğrencilerin Kişisel Farklılıklarını (Cinsiyet, Ailelerinin Sosyal Durumu vb.) Dikkate Almaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	65
9. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Dersine Girdiği Öğrencileri Tanımakta Çektikleri Güçlüklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	66
10. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Alanlarıyla İlgili Bilgileri Sunmakta Kendileri Yeterli Bulmalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	67
11. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Anlattığı Konuları Günlük Yaşamdan Örneklerle İlişkilendirmeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	68
12. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Öğrencilerin Eleştirilerine Fırsat Vermelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	69
13. Branş Değişkenine Göre, Öğrencilerin Saygılı Davranması İçin Otoriter Bir Tavrı Sergilemelerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	70
14. Branş Değişkenine Göre, Sınıfta Olumsuz Davranış Gösteren Öğrencilerin Cezalandırılması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	71
15. Branş Değişkenine Göre, Öğrencilerin Derslerinde Yanlış Yanıt Verme Korkusu Yaşamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	72
16. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Öğrencilerle İletişim Kurduklarında Kendilerini Öğrencilerin Yerine Koymalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	73

17. Branş Değişkenine Göre, Öğrencilerin Sınıfta Olumsuz Davranışlarını Hoşgörü İle Karşılamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	74
18. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Anlattığı Konunun Karmaşıklığına Göre Konuşma Hızını Ayarlamakta Güçlük Çekmeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	75
19. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Ders Anlatırken Beden Dilini Kullanmada Çektikleri Güçlüklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	76
20. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Ses Tonunu Sınıfın Durumuna Göre (Sınıfın Büyüklüğü, Öğrenci Sayısı vb) Ayarlamakta Çektikleri Güçlüklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	77
21. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Sınıfta Ön Sırada Oturan Öğrencilerle Daha Çok İlgilenmelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	78
22. Branş Değişkenine Göre, Öğrencilerin Öğretmenlerin, Yüz Hareketlerinden ve Davranışlarından Ne Tepki Verdiğini Anlamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	79
23. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Topluluk Karşısında Konuşmaktan Sıkılmalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	80
24. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Öğrencilerin Görünüş ve Tarzına Göre Söylediklerinin Dinlemeye Değip Değmediği Konusundaki Düşüncelerini Etkilemesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	81
25. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Öğrencileri Dinlerken Göz Göze Gelmekten Kaçınmalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	82
26. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Derslerinde Başarılı Öğrencilere Daha Fazla Söz Hakkı Vermelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	83
27. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Dinlerken Doğru Anladığını Netleştirmek İçin Öğrencilere Soru Sormaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	84
28. Branş Değişkenine Göre; Öğrenciler Sözlerini Bitirene Kadar Haklarında Yargıya Varmaktan Kaçınmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	85
29. Branş Değişkenine Göre; Öğrencileri Dinlerken İlk Fırsatta Neler Söyleyeceğini Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	86
30. Branş Değişkenine Göre; Öğretmenlerin, Anlattığı Konunun Anlaşıp Anlaşılmadığını Öğrencilerin Yüz İfadelerinden Takip Etmesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	87
31. Branş Değişkenine Göre, Öğrencileri Başarılarından Dolayı Dolayı Takdir Etmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	88
32. Branş Değişkenine Göre; Öğrencilere, Olumsuz Yönleri de Olsa Olumlu Bir Şeyler Söylemeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	89

33. Branş Değişkenine Göre; Öğrencilerin Geçmişteki Performanslarının (Davranış, Başarı vb) Eleştirilerini Etkilemesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	90
34. Branş Değişkenine Göre; Öğretmenlerin, Sınav Sonuçlarını Objektif Olarak Değerlendirdiğine Öğrencileri İnandırmasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	91
35. Branş Değişkenine Göre; Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarının Yanıtlarını Sınavdan Sonra Açıklamalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı .....	92
36. Branş Değişkenine Göre; Öğrencilere Yönelik Dönütlerinde Onların Düşüncelerini Dikkate Almaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	93
37. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşleri .....	95
38. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	98
39. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	100
40. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Genel İletişim Özelliğine İlişkin Görüşlerinin LSD Testi Sonuçları .....	102
41. Öğretmenlerin Eğitim durumlarına Göre İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	103
42. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	105

## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

Değişimin hızı yüksek olduğundan, hızlı gelişim ve değişime ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunluluğu vardır. İyi bir eğitimin nitelikli öğretmenlerle sağlanacağı bir gerçektir. Bunun yanında etkili bir eğitim için etkili bir sınıf yönetimi ve etkili öğretmen-öğrenci iletişimi sağlanması da önemli diğer bir unsurdur. Sınıf yönetimi, öğrencilerin olumlu bir davranış örüntüsü kazanmaları yanında eğitim yolu ile davranışlarını anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır (Jacobsen ve diğerleri,1985; Aktaran: Başar,2001, s.9).

Eğitim, insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip istenen özelliklerde bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak önemli bir araçtır. Eğitim, insanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde; toplumun yaşamasını ve gelişmesini devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır. Bu değerler, öğrencilerin davranışlarını ve istek düzeylerini yine eğitim yolu ile etkilerler (Varış,1998,s.1).

Eğitim sistemleri insan davranışlarını, belirli plan, program ve yöntemlere uygun olarak istedik ve olumlu yönde değiştirmeyi, geliştirmeyi amaçlar. Bu sistemler, örgütsel ve yönetsel nitelikli, eğitim öğretim amaçlı örgütlerdir.

Eğitime ait yapılan bu farklı tanımların ortak özelliği; eğitimin, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır (Başar,2001,s.1). Eğitim düzeyinin göstergesi, insanların davranışlarıdır. Trafik kurallarını aksatmamak için kırmızı ışıkta durup, yeşilde geçmek ya da başkasına ait bir şey kullanılmak istendiğinde izin almak gerektiğini bilen bir insan bu davranışları uygun koşullarda yapmıyorsa, bu kişi için öğrenmiş ama eğitilmemiş sözü doğru olmaktadır (Ök ve

diğerleri,2002). Bu nedenle, zaman içinde unutulmadan uygun koşullarda davranışa dönüşebilen öğrenmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitelikli bir öğrenmede, öğrenilen bilgilerin davranışa dönüşebilmesi gerekir

Eğitim, sadece okullarda gerçekleştirilebilen bir etkinlikmiş gibi görünse de, aslında insanlığın var oluşundan beri süregelen bir süreçtir. Bununla beraber okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Kontrollü bir ortam olan okulda öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiştir. Bunlar, bu konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından plânlı bir biçimde düzenlenen öğretim faaliyetleri ile kazandırılır (Erden,1998,s.50). Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (Schlechty,1998; Aktaran:Başar,2001,s.2). Okullardaki eğitim etkinliklerinin büyük bir çoğunluğu sınıflarda gerçekleşir.

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır. Yıllık öğrenim süresinin büyük bir bölümü sınıfta geçer. Eğitimin asıl hedefi olan davranış yaratılması burada gerçekleşir. Sınıfın içinde; öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır. Bu yüzden, yapılan eğitimin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2001,s.4).

Sınıf yaşamında öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanakların, öğrenme ortamının, kurallarının belirlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin etkin çalışmalarını engelleyen etmenlerin ortadan kaldırılması, sınıfta madde ve insan kaynaklarının etkili bir şekilde yönetilmesi sürecine "sınıf yönetimi" denilmektedir (Başar, 2001,s.4).

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech,1988; Aktaran:Başar,2001,s.4). Çünkü sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi dikkat ve önem isteyen bir durumdur.

Doyle (1986), sınıf yönetimini, “içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesi” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Ök ve diğerleri,2002).

Sınıf yönetimi etkinliklerinin önemli bir boyutunu sınıf ortamı oluşturmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci iletişimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur (Ök ve diğerleri,2002).

Sınıf ortamı hem öğretmenin sınıf içi davranışlarını hem de öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkiler. Sınıf içi yaşam, toplumsal çevrenin sosyo-kültürel öğeleri tarafından etkilenen ve bir ölçüde onları etkileyen süreçler toplamıdır.

Sınıf yönetiminin başlıca öğeleri; öğretmen, öğrenci, sınıf iklimi, öğrenim ortamı, okul yönetimi ve çevredir (Başar,2001,s.4). Bir çok işlevi olan okulun bunları yerine getirebilmesi; öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak ve okulun amaçlarını gerçekleştirecek bir fiziksel yapıya, nitelikli öğretmenlere, nitelikli yöneticilere, okul-veli iletişimine ve bunların birlikteliğinin sonunda oluşacak olumlu iklime bağlıdır (Varış,1998,s.7).

Başar (2001), sınıf yönetimini beş boyutta ele almaktadır. Birinci boyut, sınıf düzenine ilişkin fiziksel durumdur. Sınıfın genişliği, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması vb. fiziksel boyutu oluşturmaktadır.

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme, bu grupta ele alınabilir

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır (Montero-Sieburth,1989,s.11; Morris,1990,s.81; Aktaran:Başar,2001,s.5). Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda ve sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldaki ayrılmaların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir.

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların, ortaya çıkmadan önce önlenmesi bu boyutta ele alınabilir (Başar,2001,s.5).

Sınıf yönetimine ilişkin bu boyutlardan birisi de öğretmen öğrenci iletişimidir. Etkili bir eğitim için, etkili öğretmen-öğrenci iletişimi gerekmektedir. Sınıf yönetimi ve öğrenme durumlarının etkililiğinde sınıf içi ilişkiler dokusu önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen bu yapıyı ne kadar sağlıklı oluşturursa, öğretme gücü ve öğretimin amaca ulaşması o oranda artar (Celep,2002,s.41).

Jones'e göre (1998,s.69; Aktaran:Celep,2002,s.76), öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi farklı eğilimlere sahip olduğu belirtilmektedir. Bazıları geleneksel öğretmen rolünü üstlenirken, bazıları da öğrenciyi merkeze alma eğiliminde olabilmektedir. Bazıları ise bu ikisinin sentezini tercih etmektedirler. Geleneksel özellikleri taşıyan öğretmenlerin katı bir disiplin anlayışı içinde oldukları, öğrenciler arasında ayırım yaptıkları, kötümser oldukları, otokratik tutuma sahip oldukları iddia edilmektedir. Öğrenciyi merkeze alan

öğretmenlerin, cezasız disiplin yaklaşımını benimsedikleri, öğrenciye ve kendilerine güvendikleri, öğrenciler arasında ayırım yapmadıklarını, iyimser ve demokratik oldukları belirtilmektedir (Bayrak,1999,s.20). Öğrenciler ise, demokratik tutum sergileyen öğretmenleri tercih etmektedirler (Jones ve Jones, 1998,s.69; Aktaran,Celep,2002,s.76).

Parkay and Hardcastle'e göre (1987; Aktaran: Terzi,2001), Demokrasi ve demokratik bir kişiliğin önem kazanması ile birlikte, öğrencilerin demokratik ortamda nasıl davranılacağını öğrenmeleri için, gereksinim duydukları sorumluluk ve özgürlüğü yönetebilme yeteneklerinin geliştirmesini, ancak demokratik niteliklere sahip öğretmenler sağlayabilir. Bu nedenle okulun ve öğrenci grubunun durumu zaman zaman özel ve farklı yaklaşımlar gerektirse de, etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimi için sınıflarda demokratik yaklaşım tercih edilmelidir (Robbins ve De Cenzo, 1998; Aktaran: Terzi,2001).

Eğitimde arzulanan demokratik yönetim anlayışı, sınıf ortamında düzensizlik anlamına gelmez. Demokratik anlayışın temelinde düzen, iş disiplini ve sorumlulukları yerine getirme yer alır. Bu düzen ve sorumluluklar, öğrenci tarafından içselleştirilmiş, birlikte ve özgürlük içinde oluşturulmuş bir düzendir (Hesapçıoğlu,1995,s.256). Eğitimde sisteme uyan itaatçi askerler yetiştirmekten çok, eylemlerinden sorumluluk duyan, nitelikli kararlar alabilen, bağımsız davranabilen, çevresini sorgulayan ve insanlara saygı gösteren bireyler yetiştirmek, öğretmenlerin ve eğitimin temel amacı olmalıdır (Parkay ve Hardcastle, 1987; Aktaran: Terzi,2001).

Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Öğretmenlerin insan haklarına, hoşgörüye, demokratik yaşam biçiminin bireysel ve toplumsal gerekliliğine inanmaları, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması bakımından önem taşımaktadır.

Türkiye'de eğitimin demokratikleşmesi ve bireylerin demokratik yeterliklere özgürleşerek sahip olması sorunu öğretmenlerin demokrasiyi

benimseyip bir yaşam biçimi haline getirmesi ile doğrudan bağlantılıdır. Demokrasi eğitimine ne kadar ağırlık verilirse verilsin, sınıftaki öğrenci-öğretmen ilişkileri demokratik olmadıktan sonra demokrasinin yaşama geçmesi ve demokratik yaşam kültürünü kazanmış bireyleri yetiştirmek olanaksız olacaktır (Şimşek,2000b, s.v).

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

Sınıfta öğretmenlerin öğrencilerle iyi bir etkileşim içine girmeleri gerekmektedir. Çünkü olumlu bir etkileşim içinde bulunan öğrenci, kendi ilişkilerinde de bunu temel alıp, iletişimini bu temel üzerine kurmaya çalışacaktır. Rahat bir iletişim kurabilmenin ardından, kendini kontrol edebilme ve değerlendirme gelecektir (Cafoğlu,1992,s.153). Böylece iletişim, öğrenciye aynı zamanda bir oto kontrol olanağı da vermektedir.

Kişiler arası iletişimde beceri sahibi olabilmek, dolayısıyla bireyin kendini daha iyi ifade etmesi, karşısındakileri daha iyi anlayabilmesi için uygun dinleme ve konuşma alışkanlıklarını kazanmış olması önem taşımaktadır. Öğretmenin de öğrencilere olumlu davranışlar kazandırabilmesi, öncelikle sınıfındaki öğrencilerle iyi bir iletişim kurmasına bağlıdır.

Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrencisine iyi niyetini, amacını, ilgisini, dostça tutumunu, inancını, güvenini yansıtmalıdır. Konuşma anında kullanılan sözcüklerin ilettiği anlamların çok daha fazlası sesle iletilmektedir. Öğretmenin öğrencinin anlayabileceği bir dilde konuşması gerekir. Öğrencinin bilmediği ya da henüz öğrenmediği yeni bir sözcüğü kullanan öğretmen, o sözcüğü açıklayarak konusunu sürdürmelidir. Öğretmenin kullandığı çoğu sözcüğe yabancı kalan bir öğrenci derse ilgisini yitirecek, öğretmenin çabaları da boşa gidecektir (Ergin,1995,

s.148-149). Öğretmenin bu konuya dikkat etmesi ve ileriye dönük atacağı her adımda öğrencinin kelime dağarcığını göz önünde tutması gerekir.

İletişimde dilini iyi kullanamayan öğretmenin, öğrenci başarısına katkı düzeyi düşer. Sınıftaki herkes öğretmenin konuşmasından aynı anlamı çıkarabilmelidir. Yanlış anlayan yanlış, eksik anlayan eksik davranır (Başar,1996,s.68). Öğretmen ne söyleyeceğini, nasıl ifade etmesi gerektiğini önceden planlamalı ve bilinçli davranmalıdır.

Bir çok araştırma akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinden etkilendiğini göstermektedir (Jones ve Jones,2001;Aktaran:Kısaç,2002,s.88). Olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi akademik başarının artmasını sağlarken, olumsuz öğretmen-öğrenci iletişimi de başarısızlığın ve istenmeyen davranışların en önemli kaynaklarından birisi olarak görülür (Seman,2000; Aktaran:Kısaç, 2002,s.88). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimindeki iletişim özellikleri, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini doğrudan etkileyecektir.

Sınıf yönetiminde, öğretmen-öğrenci iletişiminin etkiliği konusunda iletişim kavramı ve öğelerinin anlatılması ve açıklanmasında yarar görülmektedir.

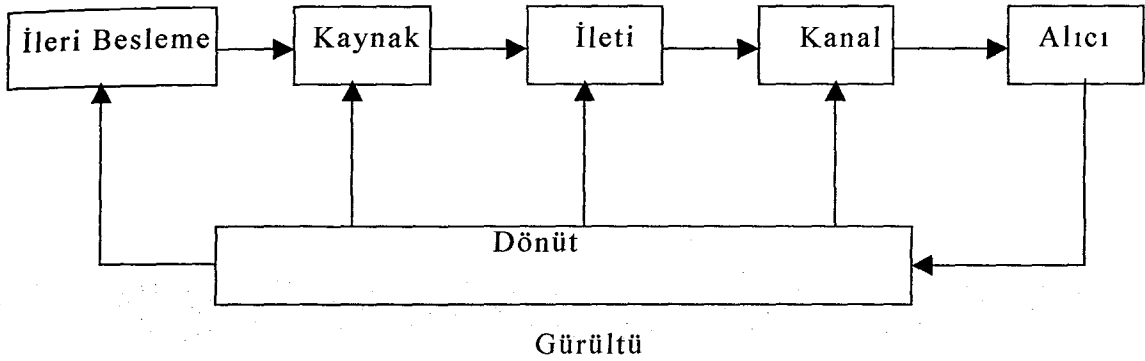
### **1.1. İletişim Kavramı.**

İletişim, farklı kişiler için farklı anlamlar çağrıştıran esnek bir kavramdır. Bu yüzden iletişimin anlamı üzerinde anlaşmaya varmakta güçlük çekilmektedir (Usluata,1995,s.9).

İletişim Ruben'e göre (1984), ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister etkilemek ya da yalnızca anlatmak olsun, bilgi vermeye ilişkindir. Gerbner'a (1984) göre de, "insanlar arasında simgesel etkileşimdir" (Aktaran, Usluata,1995,s.9).

En genel anlamıyla iletişim, anlamlarında uzlaşmış semboller aracılığıyla; bilgilerin, düşüncelerin, duyguların karşılıklı olarak paylaşılması biçiminde tanımlanabilir (Usluata,1995,s.9).

Bu araştırmada kullanılan iletişim modeli, Şimşek'in (2000a) "Eğitsel İletişim Süreci" modelinden uyarlanarak çizilmiştir (Şekil 1). Şimşek'in geliştirdiği modeli, yapı olarak diğer modellerden ayıran en belirgin fark, iletişimin temel öğelerinden sayılan ancak genellikle modellerde yer verilmeyen "ileri besleme" ögesine de yer verilmesidir.



Şekil 1. İletişim Süreci ve Temel Öğeleri

**İleri besleme (feedforward)**, iletişim sürecine başlamadan önce yapılan tasarım çalışmaları ve alıcıya ait gerekli bilgilerin toplanmasıdır (Şimşek,2000a,s.32). İletişim modellerinde çoğunlukla yer almayan bu ögeyi Şimşek, eğitsel iletişim sürecinin ilk aşaması olarak değerlendirmiş ve sürecin en önemli öğeleri arasında göstermiştir.

Etkili iletişim sürecinde; kaynağın iletişime girmeden önce, alıcıyı tanınması gerekir. Sınıfta öğretmen iletişime gireceği öğrencinin kişisel özelliklerini, geçmişini, bugünkü durumunu, konuşulacak konuyla ilişkisini öğrenmesi gerekir. Bunları bilerek iletişim kurmaya çalışan bir öğretmen, karşısındaki öğrenci ile etkili iletişim kurma olasılığını artırır. Sınıftaki iletişimin amacının, öğrencilere bir şeyler öğretmek olduğu düşünülürse, işi şansa bırakmak doğru değildir ve ayrıntılı bilgi

topladıktan sonra iletişime başlamak gerekir. Genel iletişimde ileri besleme olarak adlandırılan bu çalışmalar, eğitsel iletişimde öğretim tasarımı olarak bilinmektedir (Şimşek,2000a; Aydın,1999)

**Kaynak**, hedeflediği kişi ya da grupta (alıcıda), davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Eğitsel iletişim sürecinde kaynak, çoğu zaman öğretmendir ve iyi bir öğretmenin hem eğitsel hem de kişisel açıdan bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler, öğretmen ile öğrenciler arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkileyecek ve taraflar arasındaki iletişimin sağlıklı biçimde yürütülmesini kolaylaştıracaktır (Şimşek,2000a).

**İleti**, kaynağın bilgilerini kodlayarak alıcının gereksinimlerini karşılamak üzere sunduğu sözel, görsel ya da görsel-işitsel içeriktir (Şimşek,2000a; Püsküllüoğlu,1979).

Alıcıya aktarılmak istenen bilgiler, düşünceler ya da duygular alıcının anlayabileceği uygun biçime dönüştürülmesi için kodlanır. Bu anlamda kodlama; amaç, niyet ya da anlamın sembollere çevrilmesi olarak tanımlanabilir (Severin ve Tankard,1994,s.112).

Eğitim iletişimi sürecinde çok sayıda kodlama yöntemi vardır. Düzanlatım, soru-yanıt, tartışma, gösteri, örnek-olay ve rol oynama bu yöntemlerden bazılarıdır (Şimşek, 2000a, s.70-80).

Eğitimde; iletişim sürecinin amacı, öğrencilere ileti aktarımıdır. Kaynak, alıcıda istediği tepkiyi yaratabilmek için yazılı, görsel, sözlü ya da sözsüz iletiler gönderir. Alıcının bunlara anlam yüklemesiyle birlikte etkileşim yaratılmış olur. Ancak kaynağın gönderdiği iletiler her zaman kolayca anlaşılmaz ya da istenen etkiyi yaratmaz. Bunun için iletilerin dikkatli biçimde seçilip gönderilmesi gerekir. Genel iletişime oranla, eğitsel iletişim sürecinde daha sistemli yapılan bu işlemler, içeriğin belirlenmesi ve öğrenme ilkelerine uygun biçimde düzenlenmesi olarak görülebilir (Şimşek,2000a,s.82).

**Kanal;** İletişim sürecinde, ileti paylaşımının gerçekleşmesini sağlayan fiziksel ortamlardır. Ortam, öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu kişi, araç-gereç, tesis ve düzenleme öğelerinden oluşan çevredir. Bunların ağırlıklı bir bölümünü teknolojik araç-gereçler oluşturmaktadır (Şimşek,2000a).

Eğitim ortamlarının düzenlenmesi, iletinin en etkili bir biçimde iletilmesi için kullanılan öğretim yöntemine göre, strateji geliştirme, ortam seçme ve çevre düzenleme etkinliklerini içermektedir. Eğitim ortamlarının uygun biçimde düzenlenmesi sonunda beklenen davranış değişikliğinin oluşabileceği ileri sürülebilir. Ancak önemli nokta, araştırmaların, hiç bir eğitim ortamının tüm konuların öğretiminde ideal olmadığını ortaya koymasıdır (Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino, 1996; Aktaran:Şimşek,2000a).

**Alıcı,** iletişim sürecinde iletilerin gönderilmek istendiği kişiye ya da kişilere denir. Alıcı, hedeflenen kesim ya da hedef kitledir.

İletişim sürecinde, kaynak tarafından kodlanan iletinin alıcı tarafından anlamlı biçime getirilmesine kod açma denir. Eğitsel iletişim sürecinde kod açma, öğrencinin kendisine aktarılan içeriği uzun dönemli belleğine aktarabilmesi ve benzer durumlarda geri çağırarak kullanabilmesi biçiminde tanımlanabilir. Öğrenme stratejilerini eğitsel iletişim sürecindeki kod açma işlemleri olarak değerlendirmektedir (Aydın, 1999,s.104).

Öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından geliştirilmesi beklenen stratejiler olmalarına karşın, bazen öğretilmeleri de gerekir. Yapılan araştırmalar, öğrenme stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkiliğini ortaya koymuş ve bu stratejilerin, öğrencilere kazandırılmasının önemini vurgulamıştır (Smith ve Ragan, 1993; Aktaran:Şimşek,2000a).

Sınıf düzeninde öğretmen ve öğrenciler iletişimin yönüne göre, hem alıcı, hem de kaynak olmasına karşı, çoğu zaman alıcı öğrencidir. Öğrencinin, eğitsel iletişim sürecinde yalnızca iletinin kendine aktarımını edilgen olarak beklemesi doğru değildir. Öğretmenle, materyalle ve diğer öğrencilerle etkileşim içinde olması beklenir. Araştırmalar öğrencinin etkin katılımının başarıyı arttırdığını göstermektedir. Öğrencinin sürece etkin katılımının sağlanması için onun özelliklerinin önceden bilinmesi gerekir (Gagne ve Drisscoll, 1985; Aktaran:Şimşek,2000a).

**Dönüt**, iletişim sürecinde, kaynağın gönderdiği iletilere alıcının verdiği tepkilerdir. Dönüt, kaynağın gönderdiği iletilerin alınıp alınmadığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını, alınmadıysa sorunun hangi öğeden kaynaklandığını belirlemesine yardımcı olur. Alıcıdan kaynağa yönelen bu tepkilere dönüt denir (Aydın,1999; Altıntaş,2001).

**Gürültü**, iletişim sürecinde iletilerin kodlanmasını ya da kod açılmasını engelleyerek kaynak ile alıcıda farklı anlamların oluşmasına yol açan istenmeyen etkenler olarak tanımlanmaktadır. Gürültü, iletinin aktarımını olumsuz yönde etkileyen tüm etkenlerdir. Genellikle fiziksel, psikolojik, fizyo-nörolojik ve sosyo-kültürel olarak sınıflandırılan gürültüye örnek olarak, iletişim sürecinde, çevrede varolan gürültü, alıcının iletişim sürecinden beklentileri, alıcının ya da kaynağın önyargıları gibi etkenler verilebilir (Altıntaş,2001,s.124).

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde başarı için, iletişim sürecinde kaynak durumunda olan öğretmenin, etkili iletişim özelliklerine sahip olması gerekir.

### 1.1.1. Öğretmenlerin İletişim Özellikleri.

Öğrenciler sınıf ortamında fiziksel güvenliğin yanında duygusal olarak da güvende olmak isterler. Bu duygusal güvenliğin sağlanması için öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, bir grubun üyesi olarak değer görmeleri ve birey olarak kendilerini değerli hissetmeleri

gerekir. Öğretmenler, sınıfta oluşturdukları iletişim ortamlarıyla öğrencilere bu yönde katkı sağlayabilirler (Ekici, 2002, s.64).

Etkili iletişim iyi bir sınıf yönetiminin temelini oluşturur. İyi bir sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir iletişim ortamının sağlanması ile gerçekleştirilebilir (Zabel ve Zabel, 1996; Aktaran:Kısaç,2002,s.88). Etkili iletişimin olmadığı bir sınıf ortamında olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için yapılan tüm çabalar sınırlı kalacak ve etkisi kısa süreli olacaktır (Kısaç,2002,s.88).

Etkili iletişim özelliklerine sahip bir öğretmen, öğrencilerini daha iyi anlar, onları daha kolay kabul edebilir ve öğrencilere karşı daha olumlu duygulara sahip olur (Jones ve Jones, 2001 Aktaran:Kısaç,2002,s.88).

Etkili iletişim kurabilmek için iletişimin hem etkili gönderilmesi, hem de etkili bir biçimde alınması gerekir (Celep,2002,s.132). Bunun yanında iletişim sürecinde öğretmenin eğitsel, kişisel ve sözsüz iletişim özellikleri de önemli bir etkidir (Şimşek,2000a).

Etkili öğretmen-öğrenci iletişimde; öğretmenlerin iletişim özellikleri, Şimşek (2000a), Kısaç (2002), Arslantaş (2001) ve Celep'in (2002) sınıflandırmalarından uyarlanarak aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- 1- Öğretmenlerin eğitsel özellikleri
- 2- Öğretmenlerin kişisel özellikleri
- 3- Etkili ileti gönderme özelliği,
- 4- Etkili dinleme özelliği
- 5- Etkili dönüt sağlama özelliği

#### **1.1.1.1. Eğitsel Özellikler.**

Herhangi bir mesleği yerine getiren insanların çalışma alanlarıyla ilgili bazı bilgi, tutum ve becerilere sahip olmaları gerekir. İnsan vücudunu tanımayan bir doktor, trafik kurallarını bilmeyen bir sürücü, yükseklikten korkan bir yapı işçisi, sunuş becerileri zayıf bir pazarlamacı, hukuka saygısız olmayan bir yargıç ya da metal sesinden

nefret eden bir tornacı herhalde düşünülemez (Şimşek,2000a,s.54). Aynı biçimde, öğretmenlerin de etkili öğretim açısından bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikleri Şimşek (2000a), genel kültür, alan bilgisi ve öğreticilik becerileri olarak sıralamıştır.

Sınıf etkinliğinde öğretmenlerin sahip olduğu genel kültür, çeşitli kavram ve olguları birbiriyle ilişkilendirebilmeye olanak sağlar. Öğrencilerin gözünde bilgiyi daha önemli ve anlamlı kılar. Çünkü bilginin somut olarak kullanım alanı ve önemi öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Öğretmenin yaptığı kapsamlı açıklamalar ve verdiği değişik örneklerden yola çıkarak, öğrenciler, öğrendikleri bilgilerin günlük yaşamdaki yeri, önemi ve değerini yakından görebilirler (Şimşek,2000a,s.50).

Genel kültür bilgisi yeterli olmayan bir öğretmen, konuyu açıklamada güçlük çekeceği gibi, kendisine yöneltilen soruları doğru anlamada ya da o sorulara anlamlı yanıtlar vermede de zorlanabilir. Buna karşılık, genel kültürü geniş bir öğretmen konuya yalnızca kendi uzmanlık alanı açısından bakmaz ve disiplinler arası bağlantılar oluşturmaya çalışır (Şimşek,2000a,s.50).

Herhangi bir konuda eğitim yapacak kişinin öncelikle o konuyu yeterince bilmesi gerekir. Bu yüzden, öğretmen formasyonunun büyük bölümünü alan bilgisi oluşturur. Kişi matematik öğretecekse matematiği, coğrafya öğretecekse coğrafyayı, müzik öğretecekse müziği, yabancı dil öğretecekse yabancı dili gerçekten bilmelidir. Üstelik, bu bilgi genel kültür düzeyinde kalmamalı ve eğitimi yapılacak özel konunun ayrıntılarına kadar inmelidir (Şimşek,2000a,s.51). Çünkü, herhangi bir kişinin öğrenmediği, denemediği, yaşamadığı, dolayısı ile bilmediği bir konu veya eylem ile ilgili doğru ve sağlıklı bir iletişimde bulunması son derece güçtür. Kaynağın kodladığı iletinin, en az kayıpla alıcıya ulaşabilmesi, alıcı tarafından anlaşılabilmesi ve inandırıcı olması için kaynağın alan bilgisi yeterliliğinin olması gereklidir. Çünkü, kaynak

yani öğretmen bilgi ve deneyim sahibi olduğu konuları daha iyi anlatacak ve öğrencilerinde aynı konuda bilgi sahibi olmasını da sağlayabilecektir (Şimşek,2000a).

Kaynağın aktaracağı konu ile ilgili sahip olduğu deneyim ve bilgi düzeyi, onun iletisini etkiler (Berlo,1990,s.48; Aktaran:Şimşek,2000a). Bir konuyu bilmek, onu öğretebilmek için tek başına yeterli değildir. Eğitimde, alan bilgisinin yanında, etkin öğreticilik özellikleri de gereklidir.

Öğreticilik becerileri çeşitli ve çok yönlüdür. En önemli nokta, bu becerilerin hangilerinin ne zaman kullanılmasının uygun olacağına karar verebilmektir. Öğrencilerin öğrenme gereksinimleri, konunun özellikleri, eğitim yapılacak yerin düzeni, teknolojik olanaklar, öğretim için ayrılan süre, kullanılacak yöntemler, beden dili, sınıf yönetimi, değerlendirme sistemleri, bilginin gerçek kullanım alanları ve beklenmeyen durumlarla başedebilme gibi değişkenlerin tümü, etkili öğretim becerilerinin seçimini ya da kullanımını etkilemektedir (Şimşek,2000a,s.53).

#### 1.1.1.2. Kişisel Özellikler.

Öğrencilerle iletişim kurma ile ilgili öğretmenlerin aldıkları kararlar öğrencilerin yaşlarına göre değişiklik göstermesine karşın, öğretmen-öğrenci ilişkileri her okul düzeyinde benzerlik gösterir (Noddigs, 1984; Aktaran:Celep,2002,s.74). Öğretmen öğrenci ilişkilerinin düzeyi, öğrencilerin gereksinimlerinin sınıfta karşılanıp karşılanmadığının açık göstergesidir (Celep,2002,s.74). Kaynağın kişiliği onun iletişim özelliklerine etki eder. Örneğin kişilik olarak çekingen olan bir kişi, daha çok çekingen birtakım önerilerde bulunur. Ayrıca, iletişimde bulunan kişilerin toplumsal değerleri ve olaylar karşısındaki tutumları birbirinden farklı olabilir. İnsanların kişiliklerinin şekillenmesini sağlayan bu öğeler, iletişimi de etkileyecektir. Aslında, bir iletişim kaynağının sahip olduğu kişisel özellikler, iletişim özelliklerini etkileyen en önemli etkidir (Şimşek, 2000a).

Öğrenciler, 6-17 yaşları arasında günlük yaşamlarının yaklaşık dörtte birini öğretmenleri ile geçirir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme yaşantılarında güçlü bir modeldir (Celep,2002,s.74). Bu yüzden öğretmenlerin kişisel özellikleri iletişim sürecinde oldukça önemlidir.

### **Cinsiyet**

İletişim sürecinde öğretmenin cinsiyeti önemli bir etkidir. Yapılan bir araştırmada erkek öğretmenlerin öğrencileri daha olumlu algılamalarına karşın, davranış kurallarını fazla ön plana çıkarmadıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan bayan öğretmenler de öğrencileri olumlu olarak algılamaktadır. Ancak, bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplin kurallarına daha fazla önem verdikleri saptanmıştır (Celep,2002,s.78).

İletişim sürecinde öğrenci cinsiyetinin de önemli olduğu öne sürülmektedir (Celep,2002,s.77). Araştırmalar, erkek öğrencilerin öğretmenlerin dikkatlerini kız öğrencilere göre daha fazla çektiklerini ortaya koymaktadır. Erkek öğrencilerin, derslerde kız öğrencilere göre sekiz kat daha fazla söz aldıkları (Sadker ve Sadker,1985; Aktaran: Celep,2002,s.77) ve erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla ceza aldıkları saptanmıştır (Kahle,1990; Lee,1991; Aktaran:Celep,2002,s.77).

### **Güvenilirlik**

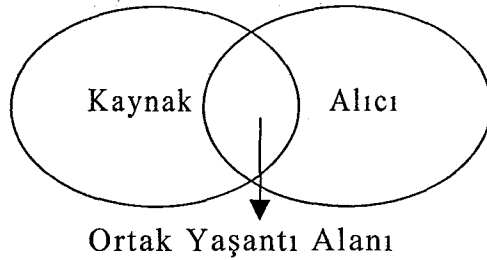
İyi bir öğretmen, hem ilettiği bilgiler konusunda, hem de bir birey olarak karşısındaki öğrencilere güven vermelidir. Öğretmenlerin öğrencilerin gözündeki güvenilirliği iletişim sürecinde paylaşılan iletilerin doğruluğu konusunda öğrencilerin ikna olmalarını kolaylaştırır. Ayrıca, öğrenciler, öğretmenin kendilerine verdiği ve doğrudan akademik konularla ilgili olmayan sözleri de yerine getireceğine inanmalıdırlar. Öğretmenin, gerektiğinde kişisel sırları saklayabilen ve öğrenciler hakkında edindiği özel bilgileri başka insanlara aktarmayan bir kişi olması gerekir. Bunlar, öğrencilerin gözünde öğretmenin güvenilirliğini pekiştirir. Kişisel olarak güvenilmeyen bir insanın, öğretmen olarak verdiği bilgilerin de güvenilirlik düzeyinin düşük olacağı, en azından öğrencilerin durumu

böyle algılayacağı unutulmamalıdır (Bednar ve Levie,1993; Aktaran, Şimşek,2000a).

Sınıftaki iletişim sürecinde, öğretmenle öğrenciler arasında iyi ilişkilerin kurulması önemlidir. Öğretmen öğrencilerine yakın olmalıdır. Öğrenciler, öğretmene yakın olmaktan, onunla sorunlarını paylaşmaktan, gerektiğinde yardım istemekten, kişisel ürünlerini göstermekten, başarıya da sevinçlerini paylaşmaktan çekinmemelidirler. Bunun için, öğretmenin sürekli gülümseyen birisi olması değil; insanların kendisiyle rahat iletişim kurabilmesi amacıyla uygun koşulları yaratan bir kişi olması yeterlidir. Sinirli, asık suratlı, küskün ya da azarlayıcı bir öğretmene öğrenciler fazla bir şey sormayacaklardır (Şimşek,2000a, s.55).

Etkili öğretmenler, öğrenciler üzerindeki etkilerinin farkında olup, bu etkiyi olumlu yönde kullanırlar. Bu etkiyi olumsuz yönde kullanmaları halinde; öğrenciler ile iletişimleri bozulacaktır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğu, demokratik özellikler gösteren, iletişime açık ve öğrencilerle iletişim kurmaktan haz duyan öğretmenleri sevdiklerini belirtmişlerdir (Cusick,1994, Glasser,1998; Aktaran: Celep, 2002).

Öğretmen ile öğrenciler arasında paylaşılan değerlerin fazla olması, öğrencilerin öğretmeni kendilerine yakın bulmasına yardımcı olur. Kaynak ve alıcıların ortak yaşantı alanlarının genişliği, çekicilik sağlar ve iletilerin paylaşımını kolaylaştırır (Şekil 2). Öğretmen, bu ortak alanı



Şekil 2. Kaynak ve Alıcının Ortak Yaşantı Alanı

genişletme yönünde çaba gösterirse, iletişim daha sağlıklı olabilir. Ancak, bunu yaparken tutarlı davranmak ve yapaylıktan kaçınmak gerekmektedir.

### **Hoşgörü**

Bir sınıf ortamında farklı özelliklere sahip öğrenciler bulunur. Öğrencilerin yalnızca beklenti ve tutumları değil, duygu ve düşünceleri de birbirinden farklıdır. Hatta, öğrencilerin görüşleri kadar davranışlarının farklılaşması da doğaldır. İyi bir öğretmen yargılayıcı olmaktan çok, her türlü farklılığı hoşgörüyle karşılamalıdır. Yapılan bir araştırmada düşük düzeyde hoşgörü gösteren öğretmen davranışının, öğrencilerin okulu sevmemesine neden olduğu ortaya çıkmıştır (Jones ve Jones, 1998; Aktaran: Celep,2002,s.77).

Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını hoşgörmenin yanında bu farklılıkları; sınıfın zenginliği olarak değerlendirmelidir. Daha da önemlisi, hoşgörülü olmak, farklı davranan kişileri bağışlamak biçiminde değerlendirilmemelidir. Hoşgörü, herkesin zaten hakkı olan saygıyı göstermektir (Şimşek, 2000,s.57).

Öğretmenlerin, öğrenciler hakkında oluşturdukları kişisel algılamalar, onların öğrencilere karşı davranışlarını etkilemektedir. Araştırmalar öğretmenlerin, öğrencilerin cinsiyetinden, etnik kökeninden, sınıfsal konumundan, özgeçmişinden ve hatta isimlerinden bile etkilendiğini ortaya koymaktadır. Sınıfta erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla sekiz kat daha fazla söz aldıkları ve öğretmenlerin erkek öğrencilerin sorunlarını dinledikleri halde, kız öğrencilere sadece niçin el kaldırmadıklarını sorarak ve yanlışlarını düzelterek geçiştirdikleri görülmüştür (Jones ve Jones, 1998; Aktaran: Celep,2002,s.77).

## **Düzenlilik**

İyi bir öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında düzenli olmalı ve ne zaman, nerede, ne yapacağını bilmelidir. Rastgele ya da aklına geldiği biçimde davranan bir öğretmen, öğrencilere güven vermeyeceği gibi programı tam gerçekleştirme konusunda sıkıntılar da yaşayabilir. Bu genel anlayışın yanısıra, belirli bir etkinliği gerçekleştirirken bile öğretmen düzenli olmak zorundadır. Örneğin, derse zamanında gelmeyen, tahtayı sistemli kullanamayan, tepegöz saydamlarını etkili kullanmayan, belirlenen süre içinde konuyu yetiştiremeyen ya da kendi hazırladığı uygulama planına uymayan bir öğretmenin düzenli olduğunu söylemek çok zordur. Oysa, öğretmenin sergilediği düzensizlik, doğrudan öğrencilere yansımaktadır (Şimşek, 2000, s.58).

### **1.1.1.3. Etkili İleti Gönderme Özelliği.**

Öğretmen-öğrenci iletiminin etkinliğinin artırılmasında öğretmenlerin ileti gönderme özelliklerini ikiye ayrılabilir.

- 1- Sözlü iletişim özellikleri.
- 2- Sözsüz iletişim özellikleri.

### **Sözlü İletişim Özellikleri**

Konuşulan dil, sözlü iletişimin temel ögesidir. Konuşma; duygu, düşünce ve dileklerin görsel ve işitsel ögeler aracılığı ile alıcıya aktarılmasıdır. Öğretmenin sınıf içi iletiminde kullandığı en etkili iletişim aracı sesidir (Celep,2002,s.134).

Dökmen (1995), sözlü iletişimi “dil” ve “dil ötesi” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Dille iletişimde kaynak, iletileri konuşarak aktarır. Dil ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgilidir. Ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar dil ötesi iletişim sayılır. Dille iletişimde öğretmenin ne söylediği, dil ötesi iletişimde ise nasıl söylediği önemlidir (Dökmen, 1995, s.27).

**Sınıfta** öğrenciler, öğretmeni duyamazlarsa çok az iletişim ortaya çıkar ya da hiç çıkmaz. Öğretmenler seslerinin tonunu, sınıfın büyüklüğüne göre ayarlamalıdır. Yüksek ses, önemli iletileri vurgulamak amacı ile kullanılmalıdır. Ancak gereksiz yere sesi yükseltmek ya da sürekli yüksek sesle konuşmak iletiden çok şey götürebilir ve iletinin anlaşılmasını engeller (Bingaman,1993,s.16).

Öğretmenin çok hızlı ya da çok yavaş konuşması, iletişim sürecini olumsuz etkileyecektir (Dökmen,1995,s.24). Her iki durumda da öğrencilerin dikkati dağılacak ve iletide kayıplar olacaktır. Öğretmenin iletişim sürecinde, sözcükleri söyleme hızının farkında olması ve bunu kontrol etmesi gerekir. Konu karmaşık olduğunda konuşma hızı düşürülmelidir (Bingaman,1993,s.17).

### **Sözsüz İletişim Özellikleri**

İletişim sürecinin en önemli özelliği, sürekli olması ve suskunluk anlarında bile gerçekleşmesidir. Bu yüzden, sessizlik de gerçek bir iletişim anıdır. İletişimde bulunan insanların görünüşü, giyimi, duruşu, bakışı, el-kol hareketleri, çıkardıkları gürültüler, başını sallaması, yüzünün kızarması, yere bakması, ayağa kalkması gibi durumlar da iletişimdir (Şimşek,2000a,s.60). Aslında sözsüz iletişim, sözlü iletişimden daha yüksek seslidir. Çünkü etkisi sözlü iletişimden daha fazladır (Altıntaş, 2001,s.132)

Beden dili ya da sözsüz iletişim, çoğunlukla yüz yüze insan ilişkilerine dayanan sınıf iletişimi sürecinde, yaşamsal bir önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda, ortalama bir iletişimde sözsüz iletişimin önemi %60, ses tonunun önemi %30 ve sözcüklerin önemi %10 olarak bulunmuştur (Baltaş,1994).

Sınıf eğitimi, büyük ölçüde yazılı ve sözlü iletişim özelliklerini geliştirmeyi amaçlarken, sözsüz iletişimi ihmal etmektedir. Bunun sonucu olarak da, öğrenme sürecinde beden dilini etkili biçimde

kullanarak, sözsüz iletişim kurabilme konusunda çoğu öğretmen sıkıntı yaşamaktadır (Şimşek,2000a). Oysa sınıf iletişiminde sözsüz iletiler, sözel iletileri destekler ve iletilerin kalıcı olmasını sağlar (Altıntaş,2001,s.132).

Sözsüz iletişimde kullanılan sembollerin anlamları, içinde yaşanılan toplumun kültürüne bağlıdır. Evrensel olarak ortak özellik taşıyan çok az sözsüz iletişim sembolü vardır. Beden dilinin bu özelliği, sözsüz sembollerini kullanırken dikkatli davranmayı ve istenmeyen durumlarla karşılaşmamak için özel bir çaba göstermeyi gerekli kılmaktadır. Bir ülkenin değişik yörelerinde bile, aynı semboller çok farklı anlamlara gelebilir ya da aynı ileti farklı sembollerle paylaşılabilir. Bu yüzden, sözsüz iletişimin özel durumlara bağlı olarak yorumlandığını akılda tutmak gerekmektedir. Örneğin, ilköğretim çağındaki bir kız öğrenciyi öğretmeni okşadığı zaman çoğu insan bunda bir sakınca görmez; fakat lise çağındaki bir kız öğrenci sözkonusu olduğunda, bu durum, bazı insanları rahatsız edebilir (Şimşek,2000a,s.62).

Sınıf iletişim sürecinde beden dilinin kullanımı ve anlamı, aslında üzerinde belli ölçülerde uzlaşmış sembollere dayanmaktadır. Sınıftaki eğitimlerde hareketlerin ne anlama geldiğini hem öğretmenler hem de öğrenciler zamanla öğrenmektedirler. Örneğin, soru sorulduğunda öğretmenin gözünün içine bakan bir öğrenci kişisel düşüncelerini açıklamak istemekte; buna karşılık, öğretmenle yüz yüze gelmek istemeyen bir öğrenci soruyu yanıtlamaktan kaçınmaktadır. Öte yandan, ders boyunca saatine bakıp duran bir öğretmen, büyük olasılıkla iyi hazırlanmamıştır ve sürenin bir an önce dolmasını beklemektedir. Tersine bir durumda, öğrencilere fazla söz hakkı tanımayan ve onlar konuşurken hemen notlarına dönen bir öğretmen, konuyu yetiştirememeye kaygısını yansıtmaktadır (Şimşek,2000a,s.62).

Görünüş de sözsüz iletişimin bir ögesidir. Öğretmenin görünüşü kimseyi rahatsız etmemelidir. Buna öğretmenin traş, makyajı, takıları ve fiziksel

görüntüsü gibi özellikler dahildir. Sınıf ortamında özellikle aşırı makyajdan kaçınmak, abartılı takılar kullanmamak ve temiz görünmek gerekir (Şimşek,2000a,s.64).

Sözsüz iletişimde yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır (Altıntaş,2001,s.132). Birçok kültürde beden dili denildiği zaman, genelde yüz ifadeleri akla gelmektedir. Sözsüz iletişime katılan organlar arasında, değişik biçimler alabilme bakımından, insan yüzü çok güçlü bir kapasiteye sahiptir. Araştırmalar, insan yüzünün 250 bin değişik ifadeyi yansıtabildiğini belirtmektedirler (Şimşek,2000a,s.65). Örneğin onaylama, gülümseme ile, onaylamama kaş çatma ile ifade edilir (Altıntaş,2001,s.133). Eğitimde böylesine güçlü bir kapasiteyi işe koşmak, sürecin başarısını büyük ölçüde artıracaktır. Öğretmenlerin özellikle dikkat etmeleri gereken nokta, olumsuz anlamlara gelebilecek yüz ifadeleriyle öğrencilerin cesaretini kırmamak ya da onları arkadaşları önünde küçük düşürmemektir.

Sözsüz iletişimde kullanabilecek en etkin kanal gözlerdir. Gözlerin önemi, her türlü iletişimde vurgulanmaktadır. Çünkü hem konuşma hem sessizlik anında gözlerin iletişimi hiç kesilmeden sürmektedir. Üstelik, paylaşılan iletilerin içeriğini en doğru biçimde gözlerin yansıttığı belirtilmektedir (Şimşek, 2000a,s.65; Bıçakçı,1999,s.33).

Eğitsel iletişim sürecinde kaynak ile alıcının arasındaki fiziksel uzaklık, akademik başarıyla anlamlı bir korelasyon içindedir. Sınıfta ön sıralarda oturan öğrenci başarı puanları, arka tarafta oturan öğrencilere oranla genelde daha yüksek çıkmaktadır. Bunun açıklaması, en zeki öğrencilerin ön sıralarda oturması değil; ön sıralarda oturanların, öğretmenle daha yoğun bir göz ilişkisi içinde olmaları ve böylece iletişimde sürekliliği pekiştirmeleridir. Kuşkusuz, uzaklık arttıkça göz ilişkisi zayıflamaktadır (Şimşek,2000a,s.65). Genellikle, insanların birbirlerine fiziksel olarak yakın oldukları iletişim ortamlarında içten davranışlar yoğunlaşmakta;

uzakta durmayı tercih ettikleri durumlarda, kaçınma eğilimi ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu,1996).

#### 1.1.1.4. Etkili Dinleme Özellikleri

Etkili bir iletişimde dinleme, önemli bir yer tutmaktadır. Etkili olarak kullanıldığında, öğrencilerin davranışları ile ilgili sorumluluk üstlenme, önem ve kabul görme duygularını hissetmelerini sağlar (Jones ve Jones, 1998,s.99; Aktaran:Celep,2002,s.135). Etkili bir dinlemede dinleyen neden dinlediğini bilmeli, yargılayıcı olmamalı, dikkat dağıtıcı gürültü ögesine direnmeli, yanıt vermeden önce beklemelidir (Altıntaş,2001, s.135).

Celep (2002) dinlemeyi, iletilerin alıcı tarafından, kaynağın iletmek istediği şekilde anlaşılması ve ne anlama geldiğini bilmesi olarak tanımlamıştır. Ancak, sınıf ortamında öğretmen tarafından gönderilen iletiler her zaman öğrenciler tarafından anlaşılabilir ya da ilgi çekici bulunmayabilir. Sınıf iletişiminin çift yönlü olduğu dikkate alındığında hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin etkili dinleme özelliklerine sahip olması önemlidir.

Öğretmenler, bir öğrenci sorununu ifade etmeye çabaladığında, çoğunlukla öğrencinin kendini ve duygularını ifade etmesine fırsat vermeden aceleyle çözüm önerirler. Sorunu çözmekten çok geçiştirmeyi amaçlayan bu durum önemli bir iletişim engelidir (Celep,2002,s.137). Glasser (1990), okullardaki disiplin sorunlarının yaklaşık %95'inin öğrencilerin kendilerini dinleyecek bir öğretmen bulamadıklarından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Kişiler arası iletişimde alıcı, iletiyi aldığını kaynağa dönüt yoluyla iletebilir. Anladığını dönüte başvurarak belirten kişi aynı zamanda iyi bir dinleyicidir. İletişimde dinleme, genel anlayışın tersine edilgen olmaktan çok etkin bir süreçtir ya da öyle olmalıdır (Mutlu,1994,s.46). Goethe'ye göre "konuşmak bir gereksinim, dinlemek ise sanattır" (Aktaran:Bıçakçı, 1999, s.43).

**Etkili dinleme**, dinleyenin gerçekten anladığının kanıtıdır. Bu kanıt, **kaynağı** konuşmayı sürdürmeye ve sorunun temeline inmeye zorlar. **Etkili dinleme**, dinleyenin, kaynağın iletilerinden edindiği izlenimi, **kendi sözcükleri** ile ifade etmesi demektir. Etkin dinleme “Empatidir” (Altıntaş, 2001,s.139).

**Empati**, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koymasüdür. Etkili **öğretmen**, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve empatiktir. Öğretmenin kendisini **öğrencisinin** yerine koyarak olaylara onun gözüyle bakmasını gerektirir. Empatik dinlemenin sınıf ortamında yer alışı öğretmenin öğrencisine, öğrencinin de öğretmenine olan saygısını güçlendirir (Altıntaş, 2001,s.139).

Jones ve Jones (1998), empatik dinlemenin öğretmen-öğrenci iletişimine aşağıdaki katkıları sağladığını belirtmektedir (Aktaran:Celep,2002, s.137).

- Öğrencilerin gerçek duygularını saklamalarının neden olduğu kaygı azalır. Böylece öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artar.
- Öğretmenler yargılayıcı olmayan bir tavırla öğrencileri dinleyeceğinden, birçok disiplin sorunu ortadan kalkar.

Etkili dinleme, öğrenci ile öğretmen arasında daha yakın ve anlamlı bir ilişkinin kurulmasını sağlar. Öğretmenin kendisini dinlediğini bilen bir öğrenci, kendine değer ve önem verme duygusunu geliştirir. Kendine saygısı artan ve anlaşılmaktan mutlu olan öğrenci de öğretmenine daha sıcak duygular besler (Celep,2002,s.138).

#### **1.1.1.5. Etkili Dönüt Sağlama Özelliği.**

Öğretmenlerin iletişim özelliklerinden en önemlilerinden birisi, dönüt sağlayıcı iletişim özelliğidir (Celep,2002,s.145). İletişim süreci, iletinin kaynak tarafından kodlanarak gönderilmesini, alıcı tarafından alınmasını ve doğru olarak çözümlenmesini gerektirir. Dönüt her türlü etkileşimde iki yönlü bir süreçtir. Dinleyen, gönderilen iletiyi anlayıp anlamadığı hakkında sözlü ya da sözsüz dönüt verir (Altıntaş,2001,s.147).

Öğretmenler genellikle öğrencilere doğru ve yeterli dönüt vermezler. Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin sadece %11'inin öğrencilere övgü ve takdir içeren dönüt verdiğini, yaklaşık dörtte birinin öğrencilere hiçbir zaman övgü ve takdir içeren dönüt vermediğini göstermiştir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ise yetersiz düzeyde övgü ve takdir içeren dönüt verdiği saptanmıştır (Jones ve Jones,2001; Aktaran:Celep, 2002,s.145).

Dönütün kime verildiği eğitim-öğretim sürecinin beklenen etkileri ile yakından ilgilidir. Olumlu ve ayrıntılı dönüt yalnızca başarılı öğrencilere değil, tüm öğrencilere verilmelidir. Olumlu dönütlerin özellikle başarısı ve sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır (Sadker ve Sadker, 1985; Aktaran:Celep,2002, s.145).

Başarı düzeyi düşük öğrenciler, kendi başarılarının şanslı olmalarına bağlı olduğunu ya da yaptıklarının kolay bir iş olduğundan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Başarı düzeyi yüksek öğrenciler ise, başarılarının kendi çabaları ve yetenekleri sonucu olduğunu düşünme eğilimindedir. Özellikle başarı düzeyi düşük öğrencilere öğretmenlerin yeterli düzeyde dönüt vermediği söylenebilir (Jones ve Jones,1998; Aktaran:Celep,2002,s.146). Öğretmenler dönütü etkili kullanarak başarı ya da başarısızlık konusunda öğrencilerin algılarını değiştirebilirler. Öğrencilere etkili dönütler vererek öğrencilerin kendi başarılarının sorumluluğunu almaları sağlanabilir (Kısaç,2002,s.93).

Öğrenciler, öğretmenler tarafından verilen dönütlere karşı oldukça hassastırlar. Dönüt'ün öğrenci üzerindeki psikolojik etkisini ve sınıf içi ilişkileri ne düzeyde etkilediği üzerine yapılan birçok araştırma; olumlu dönütün kullanılması halinde, öğrencilerin sınıf içinde istedik yönde davranışlar gösterdiği sonucuna varmıştır (Celep, 2002,s.131).

Öğretmenler tarafından yapılan olumsuz dönütler ise öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmesine ve sonuçta da okuldan nefret etmesine neden olur. Bu konuda, öğretmenler eleştirel ifadelerin öğrenci

davranışını geliştirdiği yanılıgısına düşmekte; araştırmalar bunun tam tersini ortaya koymaktadır (Smitt ve Laslett,1996,s.67; Aktaran: Celep,2002,s.145).

Sınıf içi iletişimde öğretmenin sahip olduğu iletişim özellikleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin sahip olduğu iletişim özelliği, öğrencilerin demokratik tutum kazanmasına katkı sağlayacağı gibi, öğrencinin akademik başarısını ve diğer insanlarla olan iletişimini de olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir.

Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin iletişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların giderilmesi için en etkili ve gerçekçi çözüm, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimden geçirilerek iletişim özellikleri açısından yeterli duruma getirilmeleridir. Ancak bunun için öncelikle öğretmenlerin sınıf içi iletişiminde sahip oldukları iletişim özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma da böyle bir gereklilikten doğmuştur.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi iletişiminde sergiledikleri;
  - a. genel iletişim,
  - b. etkili ileti gönderme,
  - b. etkili dinleme,
  - c. etkili dönüt sağlama
 özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

- 2- Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan kültür dersi ve meslek dersi öğretmenlerinin iletişim özellikleri hakkındaki görüşleri farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki iletişim özellikleri hakkındaki görüşleri;
- cinsiyetlerine,
  - hizmet sürelerine,
  - eğitim düzeylerine,
- göre farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Önem

Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, etkili bir öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin sahip olduğu iletişim özellikleri, öğrencilerle etkili iletişim kurma ve demokratik tutumlarının geliştirilmesine yönelik olarak yeni yaklaşımların geliştirilmesinde yararlı olacaktır.

Bir öğretmenin etkinlik ve etkililik derecesi, gerçek anlamda o öğretmenin öğrencileri ile iletişim kurmada gösterdiği becerinin düzeyi ve çeşitliliği ile ölçülür. Öğretmen öğrencilerinin iletişim sonundaki tepkilerine bakarak ne ölçüde öğrettiğinin yanında nasıl öğretmesi gerektiğini de belirleyebilir. Öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanması öğretmen-öğrenci iletişimi ile doğru orantılıdır. Bu durum öğretmenin öğretme yeteneğinin yanısıra, kişiliği ve demokratik anlayışı ile de ilgilidir. Araştırma sonucunda elde edilecek verilere göre öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurma ve demokratik tutumlarının geliştirilmesine yönelik olarak, yeni yaklaşımların geliştirilmesinde yararlı olacaktır.

Endüstri Meslek Liselerinden mezun olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ara eleman ihtiyacını karşılamak için çalışma hayatına atılmaktadır. Bu öğrencilerin kişilik yapılarının demokratik yaşam

kültürünü kazanması yönünde oluşmasını sağlayan demokratik sınıf iklimi ile öğrenen, sorgulayan bireyler olarak öğrenen ve demokratik bir toplum oluşmasına katkı sağlayacaktır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, öğretmenlerin iletişim özelliklerinin geliştirilmesine dönük, hazırlanacak hizmetiçi programlarının hazırlanmasında yararlı olacaktır.

Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek sonuçların daha sonra gerçekleşecek benzer araştırmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

- 1- Araştırma 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan Endüstri Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Diğer mesleki eğitim veren liseler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu nedenle araştırmada elde edilecek bulguların bu kapsam içinde değerlendirilmesi gerekmektedir.
- 2- Araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki iletişim özellikleri ile sınırlandırılmıştır. Sınıf yönetimi kapsamında yer alan, yönetim yapısı, eğitim ortamının fiziki koşulları ve öğrenci özellikleri araştırma kapsamına alınmamıştır.
- 3- Öğretmenlerin iletişim özellikleri sözlü ve sözsüz iletişim özellikleri ile sınırlandırılmıştır. Yazılı iletişim özellikleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

### 1.5.Tanımlar

**Sınıf Yönetimi Anlayışı:** Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğrencilere yönelik davranış biçimleri.

**Okul:** Eskişehir il merkezinde yer alan Endüstri Meslek Liseleri.

**Öğretmen:**Eskişehir il merkezinde görev yapan Endüstri Meslek Liseleri öğretmenleri.

**Meslek Dersi Öğretmenleri:** Endüstri Meslek Liselerinde elektronik, bilgisayar, elektrik, tesviye, motor vb. bölümlerinin derslerine giren teknik öğretmenler.

**Kültür Dersi Öğretmenleri:** Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenleri dışındaki tüm öğretmenler (matematik, fizik, kimya,coğrafya, tarih, müzik vb.).

**Genel İletişim Özelliği:** Öğretmenlerin eğitsel ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan iletişim özellikleri. Eğitsel özellikler, öğretmenlerin sahip olduğu genel kültür, alan bilgisi ve öğreticilik becerileridir. Kişisel özellikler ise, cinsiyet, güvenilirlik, hoşgörü, düzenlilik gibi özelliklerdir (Şimşek,200a).

**Etkili İleti Gönderme Özelliği:** Öğretmenlerin sözel ve beden dilini kullanarak iletilerini etkili bir şekilde iletme özelliği.

**Etkili Dinleme Özelliği:** Öğrenciler tarafından gönderilen sözel ya da sözel olmayan iletilerin, öğretmen tarafından en az kayıpla alınması özelliği.

**Etkili Dönüt Sağlama Özelliği:** Öğretmenlerin, öğrencilerin sözel ve sözel olmayan iletilerine, öğrencilerin başarıları için sorumluluk almalarına yardımcı olan özel, açıklayıcı ve tanımlayıcı dönüt sağlama özelliği.

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın konusu ile ilgili olan araştırmaların taraması yapılmıştır. Tarama sonunda araştırmaların sınırlı ve çoğunun lisans üstü tez çalışması niteliğinde olduğu saptanmıştır. Aşağıda, incelenen araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

Slavin (1980), öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerle yapılan ortak çalışmaların eğitimin doyum ve niteliğini artırmada, iş görüşünün yükselmesinde ne denli verimli sonuçlar sağladığını araştırmıştır. Bu araştırmada, demokratik sınıf ortamı oluşturmak için farklı içerik, yöntem, araç-gereç, değerlendirme teknikleri kullanılabileceği, ancak temel bakışın, grup dayanışması ve bütünlüğünün hissedilmesi olduğu vurgulanmıştır.

Kısakürek 1985 yılında eğitim fakülteleri üzerine yaptığı, "Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı araştırmasında, sınıf atmosferinin öğrenci başarısında önemli bir değişken olduğu, öğrencilerin derslere devam ettiklerinde, derse aktif olarak katıldıklarında bu başarının arttığı ve öğretim sürecinde güdünün önemli bir yeri olduğu gözlenmiştir. Öğretim üyelerinin genellikle üniversitelerde uygulanmakta olan öğretim yöntemlerini yeterli bulmadıkları ve sınıfta akademik tartışma ortamının sağlanmadığını belirtmiştir.

Pektaş (1989)'ın, Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının, öğretime olan etkilerinin saptanmasını amaçlandığı araştırmasında, veri toplamak amacıyla "Gözlem Formları" ve "Sözel Olmayan Öğrenci Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma, ortaöğretim kurumlarında, Sosyal Bilgiler (Tarih-Coğrafya), Matematik ve Atölye öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın

sonuçlarına göre, öğretmenlerin kıdemi arttıkça, öğretimi destekleyici yöndeki sözel olmayan davranışlarının arttığı, öğretmenlerin yaş gruplarının yükselmesine paralel olarak, öğretimde kazandıkları deneyimleriyle, öğretim açısından öğrencileri olumlu yönde daha çok güdüledikleri, aralarında çok önemli bir fark bulunmamakla beraber, kadın öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının, erkek öğretmenlerinkine kıyasla öğretimde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kılıççı (1989), öğrencilerin, öğretmenler ile kendileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmelerini amaçladığı araştırmasında, lise ve dengi okullardaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin öğrencileriyle sağlıklı ilişki kurma yönünde yeterli girişim göstermediklerini saptamıştır.

Bolat (1990), Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanı ile Öğrencilerin iletişim düzeylerinin belirlenmesini amaçladığı araştırmasında veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin büyük bir bölümü (%70), öğretim elemanlarının öğrencileri soru sormaya, düşüncelerini açıklamaya, sınıf dışında görüşmeye cesaretlendirmediklerini ve eşit davranmadıklarını, bunu bir iletişim engeli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının büyük bölümü (%75) ise, bu konuları iletişim engeli olarak görmediklerini belirtmişlerdir.

Özgit (1991), iletişimde sorun çözme konusunda verilecek bir eğitimin, kişilerin iletişim çatışmalarına girme eğilimleri üzerinde etkili olup olmayacağını ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmasında, veri toplamak amacıyla "Çatışma Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yüksek Okulu 3.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarına göre, İletişim becerileri konusunda eğitim alan deneklerin, kişiler arası iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde belli bir azalma olmuştur. Söz konusu

bu azalma, aktif çatışma, pasif çatışma, varoluş çatışması ve pasif tünden reddetme çatışması bölümlerinde ortaya çıkmıştır. İletişim becerileri konusunda verilen eğitim ile denekler, günlük yaşamlarında iletişime daha açık ve istekli hale gelmişler, başkalarını daha iyi dinlemeye başlamışlar ve daha az eleştirici olmuşlardır. Buna bağlı olarak kişiler arası iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde azalma ortaya çıkmıştır.

Bayram (1992), öğretim elemanı-öğrenci iletişimi boyutunun analiz edilip, yorumlanması ve gerekli durumlarda önerilerde bulunulmasının amaçlandığı araştırmasında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Gazi Üniversitesine bağlı Ankara, Bolu, Kastamonu ve Kırşehir Eğitim Yüksek Okullarında, 1991-1992 öğretim yılında görevli kadrolu öğretim elemanlarıyla, aynı öğretim yılında bu okullara devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin "öğretim elemanlarının öğrencilere karşı davranışlarından kaynaklanan iletişim güçlükleri" ile ilgili görüşlerinde fark, anlamlı bulunmuştur. Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin iletişim güçlüğü olarak gördükleri konuları öğretim elemanları iletişim güçlüğü olarak görmemektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin görüşlerinden yararlanmaları, öğrencilerini ders etkinliklerine katılmaya ve derslerde soru sormaya özendirmeleri konularında, öğretim elemanlarıyla öğrencilerin görüşleri anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Öğrencilerin dersle ilgili veya kişisel sorunlarını, öğretim elemanlarıyla paylaşmaları iletilmesi gereken bilgileri zamanında iletmeleri konularında da görüşler arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir.

Alacapınar (1994), Ankara'daki 30 resmi ve 3 özel okulda görev yapan 149 öğretmenin sınıf içi etkinliklerini gözleyerek yaptığı araştırmada; özel okul ve resmi okul öğretmenlerinin sınıf içinde öğretmenlik davranışlarını ne derecede yerine getirdiğini araştırmıştır. Bu çalışmada;

öğretmenlerin kazandıracakları hedef davranışları dersin başında belirtme, öğrencinin dikkatini bu davranışlarla ilgili konuya çekme, yaşamda ne işe yaradığını belirtme, strateji ve yönetime uygun derse geçiş, değerlendirme basamaklarındaki etkinlikleri yeterince yerine getiremediği sonucuna varmıştır.

Akboy ve Baysal (1994), Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılmasının amaçlandığı araştırmasında bilgi toplamak amacıyla “empatik beceri ölçeği” ve “empatik eğilim ölçeği” kullanmıştır. Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri benzer olmakla birlikte, 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin yüksek olması, verilen danışmanlık eğitiminin empatik beceriyi arttırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Sabancı (1994), mevcut eğitim sisteminde, sistemin başarısı ve verimliliği açısından, yaşamsal önem taşıyan sağlıklı iletişim ve ilişkilerin ne düzeyde var olduğunu ortaya koymak, bunun çalışanlarda iş doyumunu ve motivasyon bakımından ne derece etkili olduğunu incelemeyi amaçladığı araştırmasında, veri toplamak amacı ile Michigan Üniversitesi tarafından 1967 - 1972 yıllarında kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde bulunan ortaöğretim okulları oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticinin okul ile ilgili bir sorun olduğu zaman, öğretmenlerle konuşması ve düşüncelerini almak amacıyla grup toplantıları düzenlemesiyle, bilmeleri gereken şeylerin öğretmenlere anlatılması arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yöneticinin okul ile ilgili bir sorun olduğu zaman öğretmenlerle konuşmak ve düşüncelerini almak amacıyla grup toplantıları düzenlemesi ile öğretmenlerin yöneticilerine güven duymaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Coşkuner (1994), İletişim Becerisini Geliştirme Eğitiminin İşgörenlerin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi'nin belirlenmesini amaçladığı araştırmasında, ölçme aracı olarak, Dökmen tarafından geliştirilen "Çatışma Eğilimi Ölçeği", araştırmacı tarafından geliştirilen "İşgören Yalnızlık Ölçeği" ve "Minnesota İş Doyumu ölçeği" ni kullanmıştır. Araştırma evrenini OSTİM Çıraklık Eğitim Merkezine devam etmekte olan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada sonuçlarına göre; İletişim Becerisini Geliştirme Eğitiminin işgörenin yalnızlığı azaltabildiği görülmüştür. Ancak, İletişim Beceri Eğitiminin, işgörenlerin çatışma eğilimleri üzerinde etkili olamadığı belirlenmiştir. Bunun nedeninin sosyal çevre olduğu kabul edilmiştir. İşgörenler için iletişim çatışmalarının, çalışma grubu düzeyinde ve daha çok alana özgü bir eğitim programıyla azaltılabileceği belirlenmiştir.

Celep (1996) yaptığı ve 1997'de yayınladığı araştırmada, aday öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi ile mesleğe başladıktan sonraki öğrenci kontrolüne yönelik tutumları arasında fark olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Hoy ve Noolfolk'un aday öğretmen öğrenci kontrol yönelimine ilişkin kavramsal yaklaşımından hareket edilerek, araştırmacı tarafından geliştirilen 26 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Zonguldak ilinde 1995-1996 öğretim döneminde göreve başlayan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, aday öğretmenlerin hizmet öncesindeki öğrenci kontrolüne yönelik tutumlarının mesleğe başladıktan sonra önemli ölçüde gözetimci bir kontrol doğrultusunda değiştiğini ortaya koymuştur. Aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra öğrenci öğretmen iletişimine sınırlandırma getirmesi, öğrencinin kendisini ifade etmesini engellediği gibi sınıfta öğrenmeden çok, kontrol eyleminin ön plana çıkmasını doğurduğu düşünülmektedir. Bu açıdan aday öğretmenlerin sınıf içindeki çift yönlü iletişime sınırlandırma getirmesi, bir ölçüde daha gözetimci bir kontrolün doğmasına kaynaklık ettiği belirlenmiştir.

Çetinkanat (1997), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin, öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının saptanması amaçladığı araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek, sözü geçen bölüm öğrencilerine 1994-1995 öğretim yılında 2. sınıftayken ve 1996-1997 öğretim yılında aynı öğrenciler 4. sınıftayken olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öğretmen iletişim becerilerinin empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik boyutlarından oluştuğu saptanmıştır.

Bangır (1997), sınıf içi iletişime ilişkin öğretmen-öğrenci davranışları, görüşleri ve önerilerini belirlemek amacıyla Ankara ilindeki 5 meslek ve Anadolu Kız Meslek lisesinde çalışan 20 resim iş öğretmeni ile 100 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada veriler gözlem ve anket yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi iletişimde, eğitim durumlarını düzenlemede, diğer bir deyişle, öğrenme yaşantıları oluşturmaya yönelik iletişim ve eğitim teknolojisi alanında, öğretim araç, yöntem ve tekniklerini kullanmada başarılı olmadıkları gözlenmiştir. Öğrenciler açısından bakıldığında da, sınıf içi iletişimde öğrencinin etkin katılımının genellikle zayıf olduğu saptanmıştır.

Şimşek (1997), Üniversite öğrencilerinin akademik personelle gerçekleştirdikleri iletişimlerde, öğrencilerden kaynaklanan örgütsel iletişim engel ve bozuklukları olup-olmadığını belirlemek amacıyla, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi akademik personelinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmada veriler, yapılandırılmış bireysel görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerde zaman zaman "genel iletişim engel ve bozukluklarından" olan kalıplaşmış düşünceler; eleştirilere karşı savunma davranışı geliştirme, yetersiz bilgiye sahip olma durumlarıyla karşılaştıkları saptanmıştır.

Şahin (1997), öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin sözel iletişim endişelerini araştırmıştır. Ankara ilinde tesadüf olarak seçilen

ilköğretim okulu 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile lise 3.sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlerinden, arkadaşlarından, kendi kişisel özelliklerinden ve ailelerinden kaynaklanan sözel iletişim endişelerinin olduğu saptanmıştır.

Arslantaş (1998), sınıfın yöneticisi olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin kendileri ve öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ve bağımsız değişkenlere göre bu algıların anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirmesini amaçladığı araştırmasında, bilgi toplama aracı olarak "Çetinkanat Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmış ve elde edilen bilgiler, Frekans, Yüzde, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey Testi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel nitelik taşıyan araştırmanın evrenini, 1997 - 1998 öğretim yılında, Bolu il Merkezinde 6., 7. ve 8. Sınıflarında öğrenci bulunan 10 ilköğretim okulu, bu okullarda öğrenim gören 4600 öğrenci ve Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerini okutan 64 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde saydamlık ve eşitlik boyutlarındaki davranışlarda anlamlı fark bulunurken, empati, etkililik ve yeterlilik boyutlarındaki davranışlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun oldukları okul, yaş ve kıdem değişkenlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin, öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri, cinsiyet, derse olan ilgi ve annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterirken, babaların eğitim durumu ve kimin yanında kaldığı değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Oral ve Şentürk (1998), farklı branşlardan 294 sınıf öğretmeni ile Diyarbakır ve çevre illerinde görev yapan 115 ilköğretim müfettişinin görüşüne başvurmuştur. Araştırmada, farklı branşlardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin müfettişlerin

ve öğretmenlerin algıları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde, kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri, müfettişlerin de öğretmenleri az yeterli gördükleri gözlenmiştir.

Erişti (1998), üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecinde katılım düzeyleri ve biçimleri ile katılımlarına etki eden etmenlerin belirlenmesini amaçlayan araştırmasına göre, Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarının genelde etkili bir düzeyde olmadığı ve örtülü katılım davranışlarını açık katılım davranışlarından daha çok gösterdikleri, ayrıca katılım düzeyleri düşük olan öğrencilerin düşük düzeyde katılım göstermelerinde en çok öğretim hizmetinin öğeleri ile ilgili etmenlerin, katılım düzeyi yüksek olan öğrencilerin de yüksek düzeyde katılım göstermelerinde en çok öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili etmenlerin etkili olduğu saptanmıştır.

Oktar ve Bulduk (1999), yaptıkları araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlilik düzeyleri araştırılmıştır. Ankara ili örneğinde 55 öğretmen ve 44 öğrencinin görüşü alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini yeterli görürken, öğrencilerin ise öğretmenleri uygulama ve değerlendirme bölümünde yetersiz görmüşlerdir.

Terzi (2001), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmasında, 1999-2000 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezindeki 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiş, evrenin % 58,2'sinden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, iki bölüm ve toplam 38 maddeden oluşan "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin

otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin bir kısmında otokratik ve ilgisiz eğilim; demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin ise tümünde demokratik eğilim sergiledikleri görüşünde oldukları ancak demokratik yönetim anlayışının özellikle belli boyutlarda geliştirilmesinin gerekliliği; öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği, yaşa göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karacan (2001), ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bir boyutu olan öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri ile bu görüşlerin mesleki kıdem ve mezun olunan öğretim kurumuna göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında tarama modeli kullanmıştır. Çalışma evrenini, Eskişehir il merkezi ilköğretim okullarında çalışan 1017 öğretmen ile Eskişehir, Afyon, Bilecik, Kütahya ve Konya illerinde görev yapan 140 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde, müfettişlerin görüşleri ile öğretmenlerin kendileri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Müfettişler, öğretmenleri öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde az yeterli bulurken, öğretmenler kendilerini yeterli bulmuşlardır. Müfettiş ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, görüşleri arasındaki fark da artmaktadır. Müfettiş ve öğretmenler mezun oldukları öğretim kurumlarına göre görüşleri arasında da, benzer programlarda yetişmelerine karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sayın (2001), sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıklarını ve istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri ile, bu davranışları engellemek için kullanılan

yöntemleri saptamak ve değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmada, 1999-2000 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir İl Merkezinde bulunan 92 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 1235 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiş, 911 öğretmenden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Tarama türünde desenlenen bu araştırmada veriler, araştırma için geliştirilmiş olan "Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi"nin sınıf öğretmenlerine uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının; öğretmene arkadaşlarını şikayet etme, arkadaşlarına bağırma, gereksiz gürültü yapma ve derste izin istemeden konuşma olduğu; istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin bazı olumsuz tutum ve davranışlarından, öğrencinin ailesinden, sınıfın fiziki ortamından ve öğrencinin kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle ortaya çıktığı ve sınıf öğretmenlerinin bu davranışlara karşı önleyici disiplin yöntemini çoğu zaman, cezalandırıcı ve iyileştirici disiplin yöntemlerini ise nadiren kullandıkları saptanmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, orta öğretimde öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim özelliklerini inceleyen yeterince araştırma olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen veriler, bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu iletişim özelliklerinin belirlenmesi, öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurma ve demokratik tutumlarının geliştirilmesine yönelik olarak yeni yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin iletişim özellikleri açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada tekil ve ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modeli öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin tanıtılması amacıyla kullanılmıştır. Bu model, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. gibi birim ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır (Karasar,1994,s.79). İlişkisel tarama modeli ise Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Bu model, “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 1994, s.81).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2002-2003 eğitim-öğretim yılı Bahar Döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 7 Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan 563 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada daha güvenilir verilerin elde edilebilmesi için örneklem alma yoluna gidilmeyip, “kendini örnekleyen evren” (Çilenti,1984,s.137) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde veri toplama aracı olarak kullanılan anket, evrenin tümüne uygulanmış ancak anketlerin tamamının geri dönüşü sağlanamamıştır. Uygulanan anketler ile değerlendirmeye alınan anketlere ilişkin bilgilere Tablo 1' de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Endüstri Meslek Liseleri Öğretmenlerine Uygulanan Anketlerin Geri Dönüşü**

Evrendeki Öğretmen n	Yanıtlanan Anket		Değerlendirme Dışı Bırakılan Anket		Değerlendirmeye Alınan Anket	
	n	%	n	%	n	%
563	429	76,1	61	14,2	368	65,3

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırma evrenini oluşturan 563 öğretmenden 429'u (%76,1) anketi yanıtlamıştır. Yanıtlanan anketlerin incelenmesi aşamasında, 6 ankette birden fazla seçeneğin işaretlendiği, 20 ankette anketin tamamının doldurulmadığı ve 35 ankette öğretmenlerin kontrol sorularına farklı yanıtlar verdiği tespit edilmiştir. Veri toplama aracına hataların karışmasını önlemek için 61 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılan anketler çıkarıldıktan sonra, 563 (%65,3) anket değerlendirmeye alınmış ve üzerinde istatistiksel işlem yapılmıştır.

Örnekleme giren Endüstri Meslek Liseleri öğretmenlerinin okullara göre dağılımı Ek 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Endüstri Meslek Liseleri Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı**

Kişisel Özellikler	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde(%)
<b>Brans</b>		
Meslek Dersi	255	69,3
Kültür Dersi	113	30,7
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	62	16,8
Erkek	306	83,2
<b>Hizmet Süresi</b>		
5 yıl ve daha az yıl	44	12,8
6-10 yıl	62	18,0
11-15 yıl	89	25,8
16-20 yıl	75	21,7
20 yıl ve üstü	75	21,7
<b>Eğitim Düzeyi</b>		
Önlisans	25	6,8
Lisans	330	89,7
Yüksek Lisans	11	3,0
Doktora/SanattaYeter.	2	0,5

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma evrenini oluşturan öğretmenlerin; %69,3’ünü Meslek dersi öğretmenleri, %30,7’sini ise Kültür dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu oranlara göre, Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin, yaklaşık üçte ikisinden fazlasının Meslek dersi, yaklaşık üçte biri Kültür dersi öğretmeni olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma evrenini oluşturan öğretmenlerin %16,8’ini kadın öğretmenler, %83,2’sini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu oranlara göre, Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin, büyük çoğunluğunun erkek (%83,2), olduğu söylenebilir.

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin %12,8'i 5 ve daha az yıl, %18,0'ı 6-10 yıl arasında, %25,8'i 11-15 yıl arasında, %21,7'si 16-20 yıl, %21,7'si 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik mesleğine hizmet vermektedir. Bu bulgulara göre, örneklem grubundaki öğretmenlerden 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin sayısal olarak daha fazla oldukları görülmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %6,8'i ön lisans, %89,7'si lisans, %3,0'ı yüksek lisans, %0,5'i doktora/sanatta yeterlilik eğitimi almıştır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin yaklaşık beşte dördü lisans mezunudur. Araştırmada dikkat çeken diğer bir durum, lisans üstü eğitim alan öğretmen sayısının azlığıdır (%3,5).

Örnekleme giren Endüstri Meslek Liselerinin okullara göre kişisel özellikleri Ek 3'de verilmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmış "İletişim Anketi" adlı ölçme aracı kullanılmıştır (Ek 4).

#### 3.3.1. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerini belirlemek amacı ile gerekli olan verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "İletişim Anketi" iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm araştırma kapsamına alınan Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerini, ikinci bölüm iletişim özelliklerine ilişkin soru maddelerini içermektedir.

Anketin güvenilirliğini artırmak ve öğretmenleri yönlendirmemek için uzman görüşü çerçevesinde anketin adı "Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Anketi" yerine "İletişim Anketi" olarak değiştirilmiştir.

Veri toplama aracı geliştirilirken ilk aşamada sınıf yönetimi ve iletişim özelliklerine ilişkin alanyazın geniş çapta taranmıştır. Alanyazından elde edilen bilgilerin yanı sıra eğitim yönetimi ve genel yönetim bilimleri alanında benzer nitelikteki ölçme araçları gözden geçirilerek, tez danışmanın da yardımıyla taslak anket oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak anket çoğaltılarak konu ile ilgili uzmanların\* görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Soru maddeleri ve anlatımların anlaşılır olup olmadığı, anketin ikinci bölümünde yer alan maddelerin öğretmenlerin iletişim özelliklerini belirlemede yeterli olup olmadığı ve genel olarak ölçme aracının araştırmacının amacına uygun olup olmadığına odaklaştırılan uzman görüşlerine dayalı olarak iki kontrol sorusu ile birlikte 34 maddeden oluşan veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Böylece anketin geçerlilik çalışması yapılmıştır.

Anketin birinci bölümünde dört soru maddesi yer almıştır. Kişisel bilgiler olarak adlandırılan bu bölümde, Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerinin, branşlarını, cinsiyetlerini, hizmet sürelerini ve eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik soru maddelerine yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümü, Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerini belirleme amacına yöneliktir. Bu bölümde dört boyutta ele alınan öğretmenlerin iletişim özelliklerini belirleme amacına yönelik 30 maddeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde sergiledikleri iletişim özelliklerini belirlemek için beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Likert tipi ölçekte seçenekler; “her zaman”, “çoğu zaman”, “ara sıra”, “hemen hemen hiç”, ve “hiçbir zaman” şeklinde belirlenmiştir. 1, 3, 6, 8, 11, 12, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 31 ve 32. maddelerde seçenekler; sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak

\* Prof.Dr.Coşkun Bayrak, Doç.Dr.Esmahan Ağaoğlu, Yrd.Doç.Dr.Oğuz Gürsel, Yrd.Doç.Dr.Yücel Şimşek, Yrd.Doç.Dr.Turan Akman Erkılıç, Yrd.Doç.Dr.A.Aykut Ceyhan, Öğr.Gör.Adnan Boyacı.

değerlendirilmiştir. Diğer maddeler ise sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen-öğrenci iletişimde öğretmenlerin iletişim özellikleri; öğretmenlerin genel iletişim özellikleri, etkili ileti gönderme özelliği, etkili dinleme özelliği, etkili dönüt sağlama özelliği olarak sınıflandırılmış ve veri toplama aracında bu özellikleri belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimde sergiledikleri genel iletişim özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar; 1, 3, 6, 10, 11, 13, 14, 25, 26, 28, 31 numaralı maddelerdir. Öğretmenlerin sınıf içi iletişimde sergiledikleri sözlü ve sözsüz ileti gönderme özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 6 maddeye yer verilmiştir. Bunlar; 2, 5, 7, 9, 12, 20 numaralı maddelerdir. Öğretmenlerin sınıf içi iletişimde sergiledikleri dinleme özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 7 maddeye yer verilmiştir. Bunlar; 4, 15, 16, 17, 18, 19, 21 numaralı maddelerdir. Öğretmenlerin sınıf içi iletişimde sergiledikleri dönüt verme özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 6 maddeye yer verilmiştir. Bunlar; 8, 23, 24, 27, 29, 32 numaralı maddelerdir.

Öğretmenlerin anketteki sorulara içtenlikle yanıt verip vermediklerini kontrol edebilmek ve veri toplama aracının güvenilirliğini artırabilmek için 1. madde ile 22. madde; 16. madde ile 30. madde, kontrol sorusu olarak düzenlenmiştir. Biçim ve içerik olarak aynı düzenlenmiş bu sorulara farklı yanıt verilen anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece ölçme aracının güvenilirliği sağlanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğinin istatistiksel yolla analizinin yapılmasında Cronbach Alfa katsayısı (Alfa yöntemi) kullanılmıştır. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. Cronbach Alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değişim gösterir (Özdamar,1997,s.493). Yapılan istatistiksel çözümleme sonucu, kullanılan ölçme aracı için alfa katsayısı 0,84 olarak

hesaplanmıştır (Ek 5). Alfa katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme ölçütüne göre;  $0,80 < \alpha < 1$  olduğundan veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Özdamar,1997,s.500).

### 3.3.2. Anketin Uygulanması.

Veri toplama amacı ile geliştirilen anket için, Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü aracılığı ile Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulama izni alınmıştır (Ek 1). Anketler, Milli Eğitim Müdürlüğü üst yazısıyla birlikte, 7 Endüstri Meslek Lisesi Müdürlüklerine elden götürülmüştür. Her okulda anketin uygulanmasında yardımcı olması için birer öğretmen veya yönetici ile ilişki kurulmuş; ayrıca, anketin nasıl uygulanması gerektiği konusunda ankete bir açıklama eklenmiştir. Öğretmen sayısının çok fazla olduğu okullarda, anketlerin bütün öğretmenlere ulaşmasını sağlamak için, araştırmacı tarafından bütün bölümlerin atelyelerine öğretmen sayısı kadar anket bırakılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca bütün okulların öğretmenler odasında anketin doldurulması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Anketler 7 Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan 563 öğretmene dağıtılmasından sonra, dağıtım sırasında belirtilen tarihte teslim alınmıştır.

### 3.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.

Araştırmacı tarafından toplanan anketlere verilen yanıtların, açıklamalara uygun olarak verilir verilmediği, yanıtlanmamış anketlerin bulunup bulunmadığı kontrol edildikten sonra, değerlendirilerek gruplara ayrılmıştır.

Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi amacı ile düzenlenen veri toplama araçları ile toplanan verilerin çözümlemesi araştırma amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerini ve iletişim özelliklerini belirlemeye yönelik maddelerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Endüstri Meslek Liselerinde çalışan meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde kay kare ( $X^2$ ) istatistik testinden yararlanılmıştır. Endüstri Meslek Liselerinde öğretmenlerin iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin; cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında “Bağımsız Gruplar Arası t Testi”, ikiden fazla küme karşılaştırılmasında ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” istatistik tekniği kullanılmıştır. Varyans analizi sonunda “F testi” istatistiğinin anlamlı olduğu durumlarda “LSD (Fisher’s Least Significant Difference) Testi” uygulanmıştır. En az önemli fark testi olarak da bilinen LSD testi; varyans analizinde F değeri önemli olduğunda uygulanan bir testtir. İkili çiftler arasında karşılaştırmalar yaparak grup ortalama çiftlerinin önemliliğini belirler (Özdamar,1997,s.281).

Bulguların yorumlanmasında kullanılan yüzdeler aralıklar ve yorumları aşağıda gösterilmiştir.

% 41-48	yarıdan biraz az
% 49-51	yarısı
% 52-59	yarıdan biraz çok
% 60-69	yarıdan oldukça çok
% 70-80	büyük bir bölümü
% 81-94	çok büyük bir bölümü
% 95-99	yaklaşık tümü

Bu araştırmada yapılacak istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırma ile ilgili tüm istatistiksel çözümlenmelerde “SPSS 10,0 for Windows (Statistical Package for the Sciences)” paket programından yararlanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırma sorununun çözümlenmesi amacı ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri yapılarak elde edilen bulgulara ve bunların yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlarda, araştırmanın amacı ile ilgili soruların sırası izlenmiştir. Her bir amaca ilişkin istatistiksel tablo verildikten sonra aynı başlık altında maddelerin yorumları yapılmıştır. Okuma kolaylığı sağlanması açısından önermelere ilişkin çubuk grafikli anlatımlar EK 6 'da verilmiştir.

#### **4.1. Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri**

Öğretmen-öğrenci iletişimde öğretmenlerin iletişim özellikleri; öğretmenlerin genel iletişim, etkili ileti gönderme, etkili dinleme, etkili dönüt sağlama özellikleri olarak sınıflandırılmıştır.

##### **4.1.1. Öğretmenlerin Genel İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.**

Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerinin genel iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için veri toplama aracında 11 soruya yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3 . Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Genel İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri**

Görüşler	“her zaman”		“çoğu zaman”		“ara sıra”		“hemen hemen hiç”		“hiçbir zaman”	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	<b>Öğretmenler</b>									
Konuyu anlatmadan önce, konunun önemini ve gerekliliğini açıklarım.	158	42,9	157	42,7	47	12,8	1	0,3	5	1,4
Sınıf içi etkileşimde, öğrencilerin kişisel farklılıklarını (cinsiyet, ailelerin sosyal durumu vb.) dikkate alırım.	70	19,0	174	47,3	57	15,5	32	8,7	35	9,5
Dersine girdiğim öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımakta güçlük çekerim.	5	1,4	51	13,9	145	39,4	51	13,9	5	1,4
Alanımla ilgili bilgileri sunmakta kendimi yeterli buluyorum.	147	39,9	177	48,1	31	8,4	9	2,4	4	1,1
Anlattığım konuları, günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendiririm.	119	32,3	185	50,3	59	16,0	0	0,0	5	1,4
Öğrencilerin beni eleştirmesine fırsat veririm.	49	13,3	116	31,5	163	44,3	26	7,1	14	3,8
Öğrencilerin saygılı davranması için otoriter bir tavır seğilerim.	72	19,6	126	34,2	114	31,0	32	8,7	24	6,5
Sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılması gerektiğine inanıyorum.	66	17,9	85	23,1	180	48,9	26	7,1	11	3,0
Öğrenciler derslerimde yanlış yanıt vereceğim korkusu yaşarlar.	5	1,4	25	6,8	107	29,1	120	32,6	111	30,2
Öğrenciler ile iletişim kurduğumda, kendimi öğrencilerin yerine koyarım.	86	23,4	136	37,0	111	30,2	31	8,4	4	1,1
Öğrencilerin sınıfta olumsuz davranışlarını hoşgörü ile karşılarım.	22	6,0	77	20,9	205	55,7	42	11,4	22	6,0

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %42,9’u “her zaman”, %42,7’si “çoğu zaman”, %12,8’i “ara sıra”, konuyu anlatmadan önce, konunun önemini ve gerekliliğini açıkladığı yönünde görüş belirtmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin %0,3’ü “hemen hemen hiç” ve %1,4’ü “hiçbir zaman” konuyu anlatmadan önce, konunun önemini ve gerekliliğini açıklamadıkları görüşündedirler. Bu bulgulara

göre, bu okullarda çalışan öğretmenlerin, “çok büyük bir bölümünün” konuyu anlatmadan önce, konunun önemini ve gerekliliğini açıkladığı söylenebilir. Bu bulgu, Aydın (2000), Harris’in (1991; Aktaran:Başar,2001,s.86), “öğretmenler, dersin başında öğrencilere neleri niçin öğreteceklerini açıklamalıdır” ve Başar’ın (2001), “amaçlar, hedef davranışlar olarak belirlendiğinde, günlük yaşamdaki işlevleri örnekle açıklanırsa, öğrencilerin dikkatini çeker ve onları güdüler” görüşleri ile örtüşmektedir. Ancak, Alacapınar’ın (1994), araştırmasındaki, “öğretmenlerin kazandıracakları hedef davranışları dersin başında belirtme, öğrencinin dikkatini bu davranışlarla ilgili konuya çekme etkinlikleri yeterince yerine getiremediği” sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %19,0’ı “her zaman”, %47,3’ü “çoğu zaman”, %15,5’i “ara sıra”, sınıf içi etkileşimde, öğrencilerin kişisel farklılıklarını (cinsiyet, ailelerin sosyal durumu vb.) dikkate aldığı yönünde görüş belirtmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin %8,7’si “hemen hemen hiç” ve %9,5’i “hiçbir zaman”, sınıf içi etkileşimde, öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate almadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin, “yarıdan oldukça çoğunun” sınıf içi etkileşimde, öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate aldığı söylenebilir. Bu bulgu, Celep’in (2002), “öğretmen, öğrencinin geldiği çevrenin kültürel değerlerini sınıftaki ilişkiler sürecinde dikkate almalıdır. Almaması durumunda, öğretmenin öğrencilerin çevreden sınıfa getirdiği değerler ve bu değerler doğrultusundaki öğrenci istem ve beklentilerine yönelik sağlıklı iletilerde bulunması söz konusu olamaz”, Başar’ın (2001), “sınıfta her çevreden, her yaşam biçiminden çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler bulunur. Bu farklar onların davranışlarına yansır. Öğretmenler, bu farklılıkların bilincinde olmalı, tanımalı ve dikkate almalıdır” ve Ergin’in (1998) “Öğretmenler iletişime girdiği öğrencileri iyi tanımasında ve sağlıklı bir iletişime girmesinde öğrencilerin

yaşantılarını, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını dikkate alması oldukça önemlidir” görüşleri ile örtüşmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %1,4’ü “her zaman”, %13,9’u “çoğu zaman”, %39,4’ü “ara sıra”, öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımakta güçlük çektiğini belirtmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin %13,9’u “hemen hemen hiç” ve %1,4’ü “hiçbir zaman”, öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımakta güçlük çekmediği görüşündedirler. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin, “yarıdan biraz çoğunun” öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımakta güçlük çektiği söylenebilir. Bu bulgu Başar’ın (2001) araştırmasındaki “Öğretmenlerin öğrencileri tanımasının iyi düzeyde olduğu” bulgusuyla örtüşmemektedir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %39,9’u “her zaman”, %48,1’i “çoğu zaman”, %8,4’ü “ara sıra”, alanıyla ilgili bilgileri sunmakta kendisini yeterli bulduğu yönünde görüş belirtmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin %2,4’ü “hemen hemen hiç” ve %1,1’i “hiçbir zaman” alanıyla ilgili bilgileri sunmakta kendisini yeterli bulmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin, “çok büyük bir bölümünün” alanıyla ilgili bilgileri sunmakta kendini yeterli bulduğu söylenebilir. Celep’in (2000), araştırmasında “öğretmenlerin anlattığı ders konusunda genelde yeterli birikime sahip oldukları” sonucu, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin %19,0’ı “her zaman”, %47,3’ü “çoğu zaman”, %15,5’i “ara sıra”, anlattıkları konuları, günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendirdikleri yönünde görüş belirtmektedirler. Buna karşılık, öğretmenlerin %8,7’si “hemen hemen hiç” ve %9,5’i “hiçbir zaman”, anlattığı konuları, günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendirmediğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “çok büyük bir bölümünün”, anlattıkları konuları, günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendirdikleri söylenebilir. Bu bulgu,

Başar'ın (2001), “öğretmenler, gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş ve kullanıma dönük bilgi verilmelidir” görüşü araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Ancak, Alacapınar'ın (1994), araştırmasındaki, “öğretmenlerin anlattıkları konuları, yaşamda ne işe yaradığını belirtme etkinliklerini yeterince yerine getiremediği” sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %13,3'ü “her zaman”, %31,5'i “çoğu zaman”, %44,3'ü “ara sıra”, öğrencilerin kendisini eleştirmesine fırsat verdiği yönünde görüş belirtmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin %7,1'ü “hemen hemen hiç” ve %3,8'i “hiçbir zaman” öğrencilerin kendisini eleştirmesine fırsat vermediğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “yarıdan biraz azının” öğrencilerin kendilerini eleştirmesine fırsat verdikleri söylenebilir. Terzi'nin (2001), “Öğretmenlerin “büyük bir bölümünün” öğrencilerin kendilerini eleştirmesinden “hiçbir zaman rahatsız olmadıkları” sonucu ve MEB'liğinin (1995), Başaran (1978) 'ın, Küçükahmet'in (2000), etkili ve iyi öğretmenlerin özelliklerinin belirlendiği araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Mc Quail ve Windahl'ın (1993), “öğretmenler, öğrenci eleştirilerini aramalı ve gelen her tepkiyi saygıyla karşılamalıdır” görüşü araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin %19,6'sı “her zaman”, %34,2'si “çoğu zaman”, %31,0'ı “ara sıra”, öğrencilerin saygılı davranması için otoriter bir tavır sergiledikleri yönünde görüş belirtmektedirler. Buna karşılık, öğretmenlerin %8,7'si “hemen hemen hiç” ve %6,5'i “hiçbir zaman”, öğrencilerin saygılı davranması için otoriter bir tavır sergilemediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “yarıdan biraz fazlasının”, öğrencilerin saygılı davranması için otoriter bir tavır sergiledikleri söylenebilir. Otoriter bir tavır sergilemeyen öğretmenlerin sayısının azlığı (%14,2) dikkat çekicidir. Celep'in (2002), araştırmasında “sınıflarda iyi bir iletişim yaratacak demokratik ortamın oluşturulması gerektiği” görüşü, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak,

Terzi'nin (2001) araştırmasında “öğretmenlerin %12'sinin “her zaman” ve “çoğu zaman” otoriter bir tavır sergilediği” sonucu ve Jones ve Jones (1998; Aktaran: Celep, 1998), “etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimi için sınıflarda demokratik yaklaşım tercih edilmelidir” görüşü, araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %17,9'u “her zaman”, %23,1'i “çoğu zaman”, %48,9'u “ara sıra”, sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılması gerektiği yönünde görüş belirtmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin %7,1'ü “hemen hemen hiç” ve %3,0'ı “hiçbir zaman” sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılması gerektiğine inanmadıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “yarıdan biraz azının” sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılması gerektiğine inandıkları söylenebilir. Araştırmada dikkati çeken bir durum, öğretmenlerin sadece %10,1'inin olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılmaması gerektiğine inanmalarıdır. Terzi'nin (2001) araştırmasında “öğretmenlerin yarıdan fazlasının öğrencilerin istenmeyen davranışlarının cezalandırılması gerektiğine inandığı” ve Celep'in (2000), “öğretmen adaylarının, yetişme sürecinde öğretmenlik ve sınıf yönetimi konusunda çok iyimser ve insancıl görüşlere sahip olmalarına karşın, öğretmenliğe başladıktan sonra, özellikle sınıf yönetimi konusunda katı ve baskıcı denilebilecek bir davranış biçimi sergilemektedir” sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, Aydın'ın (2000) “olumsuz davranış gösteren öğrencilere; empatik farkındalık, koşulsuz sevgi ve yönlendirmenin istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında en uygun yaklaşımdır” ve Brown (1982), Hull (1990), Rich'in (1991) (Aktaran: Başar, 2001), “ceza; öğrenmeyi engelleme, ilişkileri bozma, okuldan soğutma, suçluluk, korku duyma, öğrenci-öğretmen iletişiminin bozulması gibi olumsuz durumlar yaratmaktadır” görüşleri araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin %1,4'ü "her zaman", %6,8'i "çoğu zaman", %29,1'i "ara sıra", öğrencilerin derslerinde yanlış yanıt vereceğim, korkusu yaşadıkları yönünde görüş belirtmektedirler. Buna karşılık, öğretmenlerin %32,6'sı "hemen hemen hiç" ve %30,2'si "hiçbir zaman", öğrencilerin derslerinde yanlış yanıt vereceğim, korkusu yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "yarıdan oldukça çoğunun", öğrencilerin derslerinde yanlış yanıt vereceğim, korkusu yaşamadıkları görüşünde olduğu söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %23,4'ü "her zaman", %37,0'ı "çoğu zaman", %30,2'si "ara sıra", öğrencilerle iletişime girdiğinde kendilerini öğrencilerin yerine koyduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %8,4'ü "hemen hemen hiç" ve %1,1'i "hiçbir zaman" öğrencilerle iletişimlerinde kendilerini öğrencilerin yerine koymadıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "yarıdan oldukça çoğunun" öğrencilerle olan iletişiminde empatik davrandıkları söylenebilir. Bu bulgu Başar'ın (2001), "öğretmenler, kendilerini öğrencilerin yerine koyma davranışı ile öğrencileri tanımaya çalışmalı ve davranışlarını belirlemelidir" ve Celep (2002) ile Altıntaş'ın (2001), etkili iletişim özellikleri arasında saydığı "öğretmenin kendini öğrencilerin yerine koyma, duygularının ne olduğunu ve iletinin ne anlama geldiğini anlamaya çalışma" davranışı hakkındaki görüşleri ile örtüşmektedir.

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin %6,0'ı "her zaman", %20,9'u "çoğu zaman", %55,7'si "ara sıra", öğrencilerin sınıfta olumsuz davranışlarını hoşgörü ile karşıladığı yönünde görüş belirtmektedirler. Buna karşılık, öğretmenlerin %11,4'ü "hemen hemen hiç" ve %6,0'ı "hiçbir zaman", öğrencilerin sınıfta olumsuz davranışlarını hoşgörü ile karşılamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin yaklaşık dörtte birinin olumsuz davranış gösteren öğrencileri hoşgörü ile karşılamadığı, "yarıdan biraz çoğunun" da "ara sıra" hoşgörü gösterdiği söylenebilir. Sınıfta olumsuz tavır gösteren öğrencileri hoşgörü ile karşılayan

öğretmen sayısının azlığı (%17,4) dikkat çekicidir. Başar'ın (2001), araştırmasında “öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin yüksek olduğu” bulgusu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. “Whisler (1991) ve Parish'in (1992) (Aktaran: Başar,2001), “herkesin yanlış yapabileceğini bilerek, öğrencilerin olumsuz davranışlarına hoşgörü ile yaklaşan, soğuk ve dargın davranmayan, olumlu davranışı güçlendirmeye çalışan bir sınıf ortamı, olumlu davranışlara yöneltir” görüşleri araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

#### 4.1.2.Öğretmenlerin Etkili İleti Gönderme Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.

Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerinin etkili ileti gönderme özellikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için veri toplama aracında 6 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4 . Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili İleti Gönderme Özellikleri Hakkındaki Görüşleri**

Önermeler	Görüşler		“her zaman”		“çoğu zaman”		“ara sıra”		“hemen hemen hiç”		“hiçbir zaman”	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1-Anlattığım konunun karmaşıklığına göre, konuşma hızımı ayarlamakta güçlük çekerim.	2	0,5	7	1,9	158	42,9	103	28,0	98	26,6		
2- Ders anlatırken, beden dilimi (jest, mimik, el-kol hareketleri) kullanmakta güçlük çekerim.	3	0,8	8	2,2	68	18,5	104	28,3	185	50,3		
3- Ses tonumu sınıfın durumuna göre(sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı vb) ayarlamakta güçlük çekerim.	8	2,2	14	3,8	60	16,3	117	31,8	169	45,9		
4-Sınıfta ön sırada oturan öğrencilerle daha çok ilgilenirim.	21	5,7	17	4,6	98	26,6	106	28,8	126	34,2		
5-Öğrenciler, yüz hareketlerimden ve davranışlarımdan ne tepki verdiğimi anlarlar.	106	28,8	220	59,8	32	8,7	7	1,9	3	0,8		
6-Topluluk karşısında konuşmaktan sıkılırım.	3	0,8	32	8,7	100	27,2	98	26,6	135	36,7		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %0,5'i "her zaman", %1,9'u "çoğu zaman", %42,9'u "ara sıra", anlattığı konunun karmaşıklığına göre, konuşma hızını ayarlamakta güçlük çektiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %28,0'ı "hemen hemen hiç" ve %26,6'sı "hiçbir zaman" anlattığı konunun karmaşıklığına göre, konuşma hızını ayarlamakta güçlük çekmediğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "yarıdan biraz çoğunun" anlattığı konunun karmaşıklığına göre, konuşma hızını ayarlamakta güçlük çekmediği söylenebilir. Araştırmada dikkati çeken bir durum öğretmenlerin yarısından biraz azının, bu konuda, "arasıra güçlük çektiğini" belirtmesidir. Celep'in (2000) araştırmasında, "öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerin sınıfta konuyu yeterince yavaş işlediğini belirttiği" sonucu, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %0,8'i "her zaman", %2,2'si "çoğu zaman", %18,5'i "ara sıra", ders anlatırken beden dilini kullanmakta güçlük çektiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %28,3'ü "hemen hemen hiç" ve %50,3'ü "hiçbir zaman" ders anlatırken beden dilini kullanmakta güçlük çekmediğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "büyük bir bölümünün" bu konuda güçlük çekmediği söylenebilir. Pektaş'ın (1998) araştırmasında, "öğretmenler, öğrencilere vermek istedikleri iletilerde, ses ve konuşma biçimleri kadar, yüz, kaş ve göz ifadelerini kullanarak iletebildikleri" sonucu ve Altıntaş'ın (2000), "etkili öğretmenleri diğerlerinden ayıran, bilginin ötesinde ses tonu ve beden dilini kullanmalarındır" görüşü araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %2,2'si "her zaman", %3,8'i "çoğu zaman", %16,3'ü "ara sıra", ses tonunu sınıfın durumuna göre ayarlamakta güçlük çektiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %31,8'i "hemen hemen hiç" ve %45,9'u "hiçbir zaman" ses tonunu sınıfın durumuna göre ayarlamakta güçlük

çekmediğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “büyük bir bölümünün” bu konuda güçlük çekmediği söylenebilir. Başar’ın (2001), araştırmasında “öğretmenlerin, sınıf içindeki konuşmalarının duyulup anlaşılmasının iyi düzeyde olduğu” sonucu, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Ergin’in (1998), “öğretmenler, sınıf içinde sesini monotonluktan kurtararak, özellikle algılanmasını istediği konulara öğrencilerin dikkatini çekebilirler” görüşü araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 4’e göre, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %5,7’si “her zaman”, %4,6’sı “çoğu zaman”, %26,6’sı “ara sıra”, sınıfta ön sıralarda oturan öğrencilerle daha çok ilgilendiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %28,8’i “hemen hemen hiç” ve %34,2’si “hiçbir zaman” sınıfta ön sıralarda oturan öğrencilerle daha çok ilgilenmediğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “yarıdan oldukça çoğunun” sınıfta ön sıralarda oturan öğrencilerle daha çok ilgilenmediği söylenebilir. Başar’ın (2001), “sınıf içi iletişimde öğretmen, bir kişi ya da grupla ilgilenip diğerlerini ihmal ederse, istenmeyen davranışlara davetiye çıkarmış olur” görüşleri araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %28,8’i “her zaman”, %59,8’i “çoğu zaman”, %8,7’si “ara sıra”, yüz ifadelerinden ve davranışlarından ne tepki vereceğinin öğrenciler tarafından anlaşıldığı görüşündedirler. Buna karşılık, öğretmenlerin %1,9’u “hemen hemen hiç” ve %0,8’i’u hiçbir yüz ifadelerinden ve davranışlarından ne tepki vereceğinin öğrenciler tarafından anlaşılmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “çok büyük bir bölümünün” yüz ifadelerinden ve davranışlarından ne tepki vereceğinin öğrenciler tarafından anlaşıldığı görüşünde olduğu söylenebilir.

Tablo 4'e göre, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %0,8'i "her zaman", %8,7'i "çoğu zaman", %27,2'si "ara sıra", topluluk karşısında konuşmaktan sıkıldığını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %26,6'sı "hemen hemen hiç" ve %36,7'si "hiçbir zaman" topluluk karşısında konuşmaktan sıkılmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "yarıdan oldukça çoğunun" topluluk karşısında konuşmaktan sıkılmadığı söylenebilir.

**4.1.3.Öğretmenlerin Etkili Dinleme Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.** Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerinin etkili dinleme özellikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için veri toplama aracında 7 önermeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu önermelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5 . Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Dinleme Özellikleri Hakkındaki Görüşleri**

Önermeler	Görüşler		"her zaman"		"çoğu zaman"		"ara sıra"		"hemen hemen hiç"		"hiçbir zaman"	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1-Karşımda konuşan öğrencinin görünüşü ve tarzı söylediklerinin dinlemeye değip, değmediği konusundaki düşüncelerimi etkiler.	19	5,2	42	11,4	96	26,1	90	24,5	121	32,9		
2-Öğrencileri dinlerken göz göze gelmekten kaçınırım.	2	0,5	6	1,6	47	12,8	82	22,3	231	62,8		
3-Derslerimde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı veririm.	25	6,8	70	19,0	175	47,6	57	15,5	41	11,1		
4-Dinlerken; doğru anladığımı netleştirmek için, öğrencilere soru sorarım.	94	25,5	194	52,7	64	17,4	13	3,5	3	0,8		
5-Öğrenciler sözlerini bitirene kadar, haklarında yargıya varmaktan kaçınırım.	141	38,3	151	41,0	51	13,9	20	5,4	5	1,4		
6-Öğrencileri dinlerken, ilk fırsatta neler söyleyeceğimi düşünürüm.	61	16,6	138	37,5	109	29,6	31	8,4	29	7,9		
7-Anlattığım konunun anlaşılıp anlaşılmadığını, öğrencilerin yüz ifadelerinden takip ederim.	126	34,2	179	48,6	50	13,6	5	1,4	8	2,2		

Tablo 5'te görüldüğü gibi, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %5,2'si "her zaman", %11,4'ü "çoğu zaman", %26,1'i "ara sıra", öğrencilerin görünüşü ve tarzının, söylediklerinin dinlemeye deyip deymeyeceği konusundaki düşüncelerini etkilediği görüşündedirler. Buna karşılık, öğretmenlerin %24,5'i "hemen hemen hiç" ve %32,9'u "hiçbir zaman" öğrencilerin görünüşü ve tarzının, söylediklerinin dinlemeye deyip deymeyeceği konusundaki düşüncelerini etkilemediğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "yarıdan biraz çoğunun" öğrencilerin görünüşü ve tarzının, söylediklerinin dinlemeye deyip deymeyeceği konusundaki düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Araştırmada dikkati çeken bir durum, öğretmenlerin "yarıdan biraz azının" çeşitli sıklıklarda öğrencileri dinleme konusunda öğrencilerin görünüşü ve tarzı konusunda önyargılı davranmalarıdır. Anderson'un (1989; Aktaran: Başar,2001), "öğretmenlerin önyargılarının iletişim sürecinde etkili olduğu" bulguları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir

Tablo 5'e göre, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %0,5'i "her zaman", %1,6'sı "çoğu zaman", %12,8'i "ara sıra", öğrencileri dinlerken göz göze gelmekten kaçındıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %22,3'ü "hemen hemen hiç" ve %62,8'i hiçbir öğrencileri dinlerken göz göze gelmekten kaçınmadıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "çok büyük bir bölümünün" "öğrencileri dinlerken göz göze gelmekten kaçınmadıkları söylenebilir. Ergin (1998) ve Altıntaş'ın (2001), "öğretmenler konuşurken ya da dinlerken öğrencilerin gözlerine bakmalıdır. Öğretmenin iletim sırasında öğrencilerinin gözlerine bakmaması; kendisine güvensizliği ya da konuyu savsaklamasının bir nedeni olarak görülebilir" görüşleri araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 5'e göre, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %6,8'i "her zaman", %19,0'ı "çoğu zaman", %47,6'sı "ara sıra", derslerinde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı verdiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık,

öğretmenlerin %15,5'i "hemen hemen hiç" ve %11,1'i "hiçbir zaman", derslerinde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı vermediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin yaklaşık dörtte birinin, derslerinde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı vermediği söylenebilir. Ergin'in (1998), "başarı düzeyi düşük öğrencilerin başarısızlıktan kurtulmaları için daha fazla güdülenmeye ihtiyaç duydukları belli olmakla birlikte, başarılı olma konusunda öğretmenlerce daha az güdülenmektedirler" ve Safran ve diğerleri'in (1990; Aktaran: Başar,2001), "öğrencilerin başarı düzeyi, öğretmenin davranış yönetimini etkileyen çok önemli bir değişken olarak bulunmuştur" görüşleri araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %25,5'i "her zaman", %52,7'si "çoğu zaman", %17,4'ü "ara sıra" dinlerken, doğru anladığını netleştirmek için öğrencilere soru sorduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %8,5'i "hemen hemen hiç" ve %0,8'i "hiçbir zaman" dinlerken, doğru anladığını netleştirmek için öğrencilere soru sormadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "büyük bir bölümünün" dinlerken, doğru anladığını netleştirmek için öğrencilere soru sorduğunu söylenebilir. Altıntaş (2001) ve Celep'in (2002), "öğretmenin, doğru anladığından emin olması ve anlaşılmayan noktalara açıklık getirmesi için mutlaka soru sormaları gerektiği" görüşleri araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 5'e göre, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %38,3'ü "her zaman", %41,0'ı "çoğu zaman", %13,9'u "ara sıra", öğrenciler sözlerini bitirene kadar haklarında yargıya varmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %5,4'ü "hemen hemen hiç" ve %1,4'ü "hiçbir zaman", öğrenciler sözlerini bitirene kadar haklarında yargıya varmaktan kaçınmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "büyük bir bölümünün", öğrenciler sözlerini bitirmeden haklarında yargıya varmaktan kaçındıklarını söylenebilir. Celep'in

(2002), “öğretmenler, yargılayıcı olmayacak şekilde öğrencileri dinlemesi gerektiği” görüşü araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %16,6’sı “her zaman”, %37,5’i “çoğu zaman”, %29,6’sı “ara sıra” öğrencileri dinlerken ilk fırsatta neler söyleyeceğini düşündüğünü belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %8,4’ü “hemen hemen hiç” ve %7,9’u “hiçbir zaman” öğrencileri dinlerken ilk fırsatta neler söyleyeceğini düşünmediğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “yarıdan biraz çoğunun” öğrencileri dinlerken ilk fırsatta neler söyleyeceğini düşündüğü söylenebilir. Bu bulgu, Celep’in (2002) araştırmasında, “öğrencilerin %38,6’sının sınıfta kim konuşursa konuşsun, yeterli ölçüde dikkatle dinlenmediği” bulgusu ile örtüşmektedir.

Tablo 5’e göre, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %34,2’si “her zaman”, %48,6’sı “çoğu zaman”, %13,6’sı “ara sıra”, anlattığı konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğrencilerinin yüz ifadelerinden takip ettiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %1,4’ü “hemen hemen hiç” ve %2,2’si “hiçbir zaman”, anlattığı konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğrencilerinin yüz ifadelerinden takip etmediğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “çok büyük bir bölümünün”, anlattığı konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğrencilerinin yüz ifadelerinden takip ettiği söylenebilir.

#### **4.1.4.Öğretmenlerin Etkili Dönüt Sağlama Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.**

Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerinin etkili dönüt sağlama özellikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için veri toplama aracında 6 soruya yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6 . Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Dönüt Sağlama Özellikleri Hakkındaki Görüşleri**

Görüşler	“her zaman”		“çoğu zaman”		“ara sıra”		“hemen hemen hiç”		“hiçbir zaman”	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	<b>Önermeler</b>									
1-Öğrencileri, başarılarından dolayı takdir ederim.	204	55,4	128	34,8	25	6,8	8	2,2	3	0,8
2-Öğrencilere, olumsuz yönleri de olsa olumlu bir şeyler söylemeye çalışırım.	82	22,3	199	54,1	65	17,7	17	4,6	5	1,4
3-Öğrencilerin geçmişteki performansını (davranış, başarı vb.) eleştirilerimi etkiler.	31	8,4	130	35,3	133	36,1	43	11,7	31	8,4
4-Sınav sonuçlarını objektif olarak değerlendirdiğime öğrencileri inandırırım.	206	56,0	121	32,9	25	6,8	11	3,0	5	1,4
5-Sınav sorularının yanıtlarını sınavdan sonra açıklarım.	143	38,9	131	35,6	55	14,9	29	7,9	10	2,7
6-Öğrencilere yönelik dönütlerimde, onların ne düşüneceklerini dikkate alırım.	69	18,8	182	49,5	75	20,4	36	9,8	6	1,6

Tablo 6'ya göre, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %55,4'ü “her zaman”, %34,8'i “çoğu zaman”, %6,8'i “ara sıra”, öğrencileri başarılarından dolayı takdir ettiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %2,2'i “hemen hemen hiç” ve %0,8'i “hiçbir zaman” öğrencileri başarılarından dolayı takdir etmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “çok büyük bir bölümünün” “öğrencileri başarılarından dolayı takdir ettiği söylenebilir. Başar (1998) ve MEB'in (1989) “başarı güdüsü, yeni başarı arayışlarına yönelttiği ve olumsuz davranışları da önler. Öğretmenlerin herkese başarı zevkini tattırması, dersin başında öğrencilere sonuçta neyi başarabileceklerini bildirmesi ve başarıları takdir etmesi gerekir” görüşü araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %22,3'ü “her zaman”, %54,1'i “çoğu zaman”, %17,7'si “ara sıra”, öğrencilere, olumsuz yönleri de olsa olumlu bir şeyler söylemeye çalıştığını

belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %4,6'sı “hemen hemen hiç” ve %1,4'ü “hiçbir zaman” öğrencilere, olumsuz yönleri de olsa olumlu bir şeyler söylemeye çalışmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “büyük bir bölümünün” öğrencilere, olumsuz yönleri de olsa olumlu bir şeyler söylemeye çalıştığı söylenebilir.

Tablo 6'ya göre, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %8,4'ü “her zaman”, %35,3'ü “çoğu zaman”, %36,1'i “ara sıra”, öğrencilerin geçmişteki performansının (davranış, başarı vb.) eleştirilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %11,7'si “hemen hemen hiç” ve %8,4'ü “hiçbir zaman”, öğrencilerin geçmişteki performansının eleştirilerini etkilemediğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “yarıdan biraz azının”, öğrencilerin geçmişteki performansına göre eleştirilerinin değiştiği söylenebilir. Cooper ve Good'un (1983; Aktaran: Celep, 2002), “öğretmenlerin düşük başarı gösteren öğrencilere daha az ve ayrıntılı dönüt sağlamaktadırlar” görüşü araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Ancak, Ergin'in (1998), “etkili bir dönütte öğretmenler “hiçbir zaman” kişisel düşüncelerini, sevgilerini, nefretlerini (yanlılığını) yansıtmamalıdır. Verilecek dönüt, öğrencinin gerçek performansını temel almalıdır” görüşü araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %56,0'ı “her zaman”, %32,9'u “çoğu zaman”, %6,8'i “ara sıra” sınav sorularını objektif değerlendirdiğine öğrencileri inandırdığı görüşündedir. Buna karşılık, öğretmenlerin %3,0'ı “hemen hemen hiç” ve %1,4'ü “hiçbir zaman” sınav sorularını objektif değerlendirdiğine öğrencileri inandırmadığı görüşündedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin “çok büyük bir bölümünün” “sınav sorularını objektif değerlendirdiğine öğrencileri inandırdığı söylenebilir. Celep'in (2000), “öğrencilerin yarısından fazlasının genelde öğretmenlerinden hak ettiği notu aldığına inanması” araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 6'ya göre, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %38,9'u "her zaman", %35,6'sı "çoğu zaman", %14,9'u "ara sıra", sınav sorularının yanıtlarının sınavdan sonra açıkladığını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %7,9'u "hemen hemen hiç" ve %2,7'si "hiçbir zaman", sınav sorularının yanıtlarının sınavdan sonra açıklamadığını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin "büyük bir bölümünün", sınav sorularının yanıtlarının sınavdan sonra açıkladığı söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde, çalışma evrenindeki öğretmenlerin %18,8'i "her zaman", %49,5'i "çoğu zaman", %20,4'ü "ara sıra", öğrencilere yönelik dönütlerinde, öğrencilerin ne düşüneceklerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğretmenlerin %9,8'i "hemen hemen hiç" ve %1,6'sı "hiçbir zaman" öğrencilere yönelik dönütlerinde, öğrencilerin ne düşüneceklerini dikkate almadıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerinin yarıdan oldukça öğrencilere yönelik dönütlerinde, öğrencilerin ne düşüneceklerini dikkate aldıkları söylenebilir. Altıntaş'ın (2001), "öğretmenlerin kendisini öğrencilerin yerine koyarak olaylara ve olgulara onun gözüyle bakması gerektiği" görüşü araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

#### **4.2. Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Meslek Dersi Ve Kültür Dersi Öğretmenlerinin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri.**

Araştırmanın ikinci amacı, Endüstri Meslek Liselerinde çalışan meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlemesini içermektedir. Öğretmen görüşlerini daha ayrıntılı görebilmek amacıyla kay kare ( $X^2$ ) istatistik testinden yararlanılmıştır. Kay kare ( $X^2$ ) istatistiksel çözümlenmeleri ve yorumları tablolarla gösterilmiştir. Branş değişkenine göre, öğretmenlerin iletişim özelliklerinin  $X^2$  istatistik çözümlenmeleri SPSS 10.0 for windows sonuçları Ek.8'de verilmiştir.

**Tablo 7. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Konuyu Anlatmadan Önce Konunun Önemini Ve Gerekliliğini Açıklamaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		Çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	115	45,1	108	42,4	28	11,0	0	0,0	4	1,6	255	100
Kültür Dersi	43	38,1	49	43,4	19	16,8	1	0,9	1	0,9	113	100
Toplam	158	42,9	157	42,7	47	12,8	1	0,3	4	1,4	368	100

Tablo 7 incelendiğinde “konuyu anlatmadan önce konunun önemini ve gerekliliğini açıklarım” önermesine çalışma evrenindeki Meslek dersi öğretmenlerinin %45,1’i “her zaman”, %42,9’u “çoğu zaman”, %1,6’sı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %38,1’i “her zaman”, %43,4’ü “çoğu zaman”, %16,8’i “ara sıra”, %0,9’u “hemen hemen hiç” ve %1,4’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 7’de verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%40,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlemesi yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2002, s.147). 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlemesi yeniden yapılmış, ancak yine de %20’nin altına düşmemiştir (%33,3). Bu bulgulara göre, frekans dağılımından meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çoğunluğunun”, konuyu anlatmadan önce konunun önemi ve gerekliliğini açıkladığı söylenebilir.

**Tablo 8. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Sınıf içi Etkileşimde Öğrencilerin Kişisel Farklılıklarını (Cinsiyet, Ailelerinin Sosyal Durumu vb.) Dikkate Almaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		Çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	42	16,5	129	50,6	41	16,1	21	8,2	22	8,6	255	100
Kültür Dersi	28	24,8	45	39,8	16	14,2	11	9,7	13	11,5	113	100
Toplam	70	19,0	174	47,3	57	15,5	32	8,7	35	9,5	368	100
P > 0,05	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=5,831$				Sd=4			

Tablo 8 incelendiğinde “sınıf içi etkileşimde öğrencilerin kişisel farklılıklarını (cinsiyet, ailelerinin sosyal durumu vb.) dikkate alırım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %16,5’i “her zaman”, %50,6’sı “çoğu zaman”, %16,1’i “ara sıra”, %8,2’si “hemen hemen hiç” ve %8,6’sı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %24,8’i “her zaman”, %47,3’ü “çoğu zaman”, %15,5’i “ara sıra”, %8,7’si “hemen hemen hiç” ve %9,5’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 8’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (5,831),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin çoğunlukla, sınıf içi etkileşimde öğrencilerin kişisel farklılıklarını (cinsiyet, ailelerinin sosyal durumu vb.) dikkate aldığı söylenebilir.

**Tablo 9. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Dersine Girdiği Öğrencileri Tanımakta Çektikleri Güçlüklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler											
	her zaman		Çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	1	0,4	30	11,8	99	38,8	72	28,2	53	20,8	255	100
Kültür Dersi	4	3,5	21	18,6	46	40,7	27	23,9	15	13,3	113	100
Toplam	5	1,4	51	13,9	145	39,4	99	26,9	68	18,5	368	100
P < 0,05	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=11,346$				Sd=4			

Tablo 9 incelendiğinde “dersine girdiğim öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımakta güçlük çekiyorum” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %0,4’ü “her zaman”, %11,8’i “çoğu zaman”, %38,8’i “ara sıra”, %28,2’si “hemen hemen hiç” ve %20,8’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %3,5’i “her zaman”, %18,6’sı “çoğu zaman”, %40,7’si “ara sıra”, %23,9’u “hemen hemen hiç” ve %13,3’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 9’da verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (11,346),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) büyük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık vardır. Bu durumda, Kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre öğrencileri tanıma konusunda daha çok güçlük çektikleri söylenebilir. Bu fark, Endüstri meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin atelye dersleri nedeni ile öğrencileri daha yakından tanıma imkanlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 10. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Alanlarıyla İlgili Bilgileri Sunmakta Kendileri Yeterli Bulmalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		Çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	92	36,1	130	51,0	24	9,4	5	2,0	4	1,6	255	100
Kültür Dersi	55	48,7	47	41,6	7	6,2	4	3,5	0	0,0	113	100
Toplam	147	39,9	177	48,1	31	8,4	9	2,4	4	1,1	368	100

Tablo 10 incelendiğinde “alanımla ilgili bilgileri sunmakta kendimi yeterli buluyorum” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %36,1’i “her zaman”, %51,0’ı “çoğu zaman”, %9,4’ü “ara sıra”, %2,0’ı “hemen hemen hiç” ve %1,6’sı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %48,7’si “her zaman”, %41,6’sı “çoğu zaman”, %6,2’si “ara sıra” ve %3,5’si “hemen hemen hiç” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 10’da verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%30,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlenmesi yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2002, s.147). 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlenmesi yeniden yapılmış, ve %20’nin altına düşmüştür (%16,7). Yeniden yapılan kay kare ( $X^2$ ) çözümlenmesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (1,053),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (5,991) küçük olduğundan (birleştirme yapıldığı için  $Sd=2$ ), Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından

bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çok büyük bölümünün”, alanlarıyla ilgili bilgileri sunmakta kendilerini yeterli buldukları söylenebilir.

**Tablo 11. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Anlattığı Konuları Günlük Yaşamdan Örneklerle İlişkilendirmeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		Çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	85	33,3	138	54,1	28	11,0	0	0,0	4	1,6	255	100
Kültür Dersi	34	30,1	47	41,6	31	27,4	0	0,0	1	0,9	113	100
Toplam	119	32,3	185	50,3	59	16,0	0	0,0	5	1,4	368	100

Tablo 11 incelendiğinde “anlattığım konuları günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendiriyorum” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %33,3’ü “her zaman”, %54,1’i “çoğu zaman”, %11,0’ı “ara sıra”, ve %1,6’sı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %30,1’i “her zaman”, %41,6’sı “çoğu zaman”, %27,4’ü “ara sıra” ve %1,4’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 11’de verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%25,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlemesi yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2002, s.147). 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlemesi yeniden yapılmış, ancak yine de %20’nin altına düşmemiştir (%33,3). Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans dağılımları incelendiğinde, konuları günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendiren meslek dersi öğretmenlerinin oranı,

kültür dersi öğretmenlerinden daha fazladır. Bunun nedeninin, Endüstri Meslek liselerinde teorik ve uygulamalı meslek derslerinin günlük yaşamda da kullanılan somut bilgilere dayalı olması ve uygulamalarla pekiştirilmesi olduğu söylenebilir.

**Tablo 12. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Öğrencilerin Eleştirilerine Fırsat Vermelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		Çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	31	12,2	73	28,6	127	49,8	15	5,9	9	3,5	255	100
Kültür Dersi	18	15,9	43	38,1	36	31,9	11	9,7	5	4,4	113	100
Toplam	49	13,3	116	31,5	163	44,3	26	7,1	14	3,8	368	100
P < 0,05	X <sup>2</sup> <sub>tablo</sub> =9,488		X <sup>2</sup> =10,546				Sd=4					

Tablo 12 incelendiğinde “öğrencilerin beni eleştirmesine fırsat veririm” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %12,2’si “her zaman”, %28,6’sı “çoğu zaman”, %49,8’i “ara sıra”, %5,9’u “hemen hemen hiç” ve %3,5’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %15,9’u “her zaman”, %38,1’i “çoğu zaman”, %31,9’u “ara sıra”, %9,7’si “hemen hemen hiç” ve %4,4’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 12’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare (X<sup>2</sup>) çözümlemesi sonucunda, elde edilen X<sup>2</sup> değeri (10,546), X<sup>2</sup><sub>tablo</sub> değerinden (9,488) büyük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık vardır. Bu durumda, Kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre öğrencilerin eleştirilerine daha açık olduğu söylenebilir.

**Tablo 13. Branş Değişkenine Göre, Öğrencilerin Saygılı Davranması İçin Otoriter Bir Tavır Sergilemelerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	45	17,6	86	33,7	86	33,7	23	9,0	15	5,9	255	100
Kültür Dersi	27	23,9	40	35,4	28	24,8	9	8,0	9	8,0	113	100
Toplam	72	19,6	126	34,2	114	31,0	32	8,7	24	6,5	368	100
$P > 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=4,270$				Sd=4			

Tablo 13 incelendiğinde “öğrencilerin saygılı davranması için otoriter bir tavır sergilerim” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %17,6’sı “her zaman”, %33,7’si “çoğu zaman”, %33,7’si “ara sıra”, %9,0’ı “hemen hemen hiç” ve %5,9’u “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %23,9’u “her zaman”, %35,4’ü “çoğu zaman”, %24,8’i “ara sıra” ve %8,0’ı “hemen hemen hiç” ve %8,0’ı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 13’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (4,270),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çoğunluğunun”, öğrencilerin saygılı davranması için otoriter bir tavır sergiledikleri söylenebilir.

**Tablo 14. Branş Değişkenine Göre, Sınıfta Olumsuz Davranış Gösteren Öğrencilerin Cezalandırılması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	44	17,3	61	23,9	127	49,8	16	6,3	7	2,7	255	100
Kültür Dersi	22	19,5	24	21,2	53	46,9	10	8,8	4	3,5	113	100
Toplam	66	17,9	85	23,1	180	48,9	26	7,1	11	3,0	368	100
$P > 0,05$	$X^2_{tablo}=9,488$				$X^2=1,493$				Sd=4			

Tablo 14 incelendiğinde “sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılması gerektiğine inanıyorum” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %17,3’ü “her zaman”, %23,9’u “çoğu zaman”, %49,8’i “ara sıra”, %6,3’ü “hemen hemen hiç” ve %2,7’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %19,5’i “her zaman”, %21,2’si “çoğu zaman”, %46,9’u “ara sıra” ve %8,8’i “hemen hemen hiç” ve %3,5’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 14’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (1,493),  $X^2_{tablo}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun, olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılması gerektiğine inandıkları söylenebilir.

**Tablo 15. Branş Değişkenine Göre, Öğrencilerin Derslerinde Yanlış Yanıt Verme Korkusu Yaşamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	3	1,2	14	5,5	69	27,1	87	34,1	82	32,2	255	100
Kültür Dersi	2	1,8	11	9,7	38	33,6	33	29,2	29	25,7	113	100
Toplam	5	1,4	25	6,8	107	29,1	120	32,6	111	30,2	368	100
$P > 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=5,116$				Sd=4			

Tablo 15 incelendiğinde “öğrenciler derslerimde yanlış yanıt vereceğim korkusu yaşarlar” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %1,2’si “her zaman”, %5,5’i “çoğu zaman”, %27,1’i “ara sıra”, %34,1’i “hemen hemen hiç” ve %32,2’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %1,8’i “her zaman”, %9,7’si “çoğu zaman”, %33,6’sı “ara sıra” %29,2’si “hemen hemen hiç” ve %25,7’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 15’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (5,116),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çoğunluğunun”, derslerinde öğrencilerin yanlış yanıt vereceğim korkusu yaşamadıklarına inandıkları söylenebilir.

**Tablo 16. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Öğrencilerle İletişim Kurduklarında Kendilerini Öğrencilerin Yerine Koymalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	57	22,4	95	37,3	87	34,1	15	5,9	1	0,4	255	100
Kültür Dersi	29	25,7	41	36,3	104	21,2	16	14,2	3	2,7	113	100
Toplam	86	23,4	136	37,0	111	30,2	31	8,4	4	1,1	368	100
P < 0,05	X <sup>2</sup> <sub>tablo</sub> =9,488		X <sup>2</sup> =14,749				Sd=4					

Tablo 16 incelendiğinde “öğrencilerle iletişim kurduğumdada kendimi öğrencilerin yerine koyarım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %22,4’ü “her zaman”, %37,3’ü “çoğu zaman”, %34,1’i “ara sıra”, %5,9’u “hemen hemen hiç” ve %0,4’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %25,7’si “her zaman”, %36,3’ü “çoğu zaman”, %21,2’si “ara sıra”, %14,2’si “hemen hemen hiç” ve %2,7’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 16’da verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare (X<sup>2</sup>) çözümlemesi sonucunda, elde edilen X<sup>2</sup> değeri (14,749), X<sup>2</sup><sub>tablo</sub> değerinden (9,488) büyük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık vardır. Bu durumda, kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre daha az empatik özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 17. Branş Değişkenine Göre, Öğrencilerin Sınıfta Olumsuz Davranışlarını Hoşgörü İle Karşılamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Meslek Dersi	13	5,1	49	19,2	153	60,0	26	10,2	14	5,5	255	100
Kültür Dersi	9	8,0	28	24,8	52	46,0	16	14,2	8	7,1	113	100
Toplam	22	6,0	77	20,9	205	55,7	42	11,4	22	6,0	368	100
$P > 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=6,391$				Sd=4			

Tablo 17 incelendiğinde “öğrencilerin sınıfta olumsuz davranışlarını hoşgörü ile karşılarım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %5,1’i “her zaman”, %19,2’si “çoğu zaman”, %60,0’i “ara sıra”, %10,2’si “hemen hemen hiç” ve %5,5’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %8,0’ı “her zaman”, %24,8’i “çoğu zaman”, %46,0’ı “ara sıra” %14,2’si “hemen hemen hiç” ve %7,1’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 17’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (6,391),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çoğunluğunun”, olumsuz davranış gösteren öğrencilere “ara sıra” ya da daha az sıklıkta hoşgörülü yaklaştıkları bir başka anlatımla fazla hoşgörülü yaklaşmadıkları söylenebilir.

**Tablo 18. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Anlattığı Konunun Karmaşıklığına Göre Konuşma Hızını Ayarlamakta Güçlük Çekmeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	0	0,0	5	2,0	120	47,1	65	25,5	65	25,5	255	100
Kültür Dersi	2	1,8	2	1,8	38	33,6	38	33,6	33	29,2	113	100
Toplam	2	0,5	7	1,9	158	42,9	103	28,0	98	26,6	368	100

Tablo 18 incelendiğinde “anlattığım konunun karmaşıklığına göre konuşma hızımı ayarlamakta güçlük çekiyorum” önermesine çalışma evrenindeki Meslek dersi öğretmenlerinin %2,0’u “çoğu zaman”, %47,1’i “ara sıra”, %25,5’i “hemen hemen hiç” ve %25,5’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %1,8’i “her zaman”, %1,8’i “çoğu zaman”, %33,6’sı “ara sıra”, %33,6’sı “hemen hemen hiç” ve %29,2’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 18’de verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%40,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlemesi yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2002, s.147). 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlemesi yeniden yapılmış, ve %20’nin altına düşmüştür (%16,7).Yeniden yapılan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (6,101),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (5,991) büyük olduğundan (birleştirme yapıldığı için  $Sd=2$ ), Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık vardır. Bu durumda, meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi

öğretmenlerine göre, konunun karmaşıklığına göre konuşma hızını ayarlamakta daha fazla güçlük çektiği söylenebilir. Bunun nedeni olarak, meslek dersi öğretmenlerinin teorik ders yükünün uygulamalı derslere göre daha az olması gösterilebilir.

**Tablo 19. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Ders Anlatırken Beden Dilini Kullanmada Çektikleri Güçlüklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	2	0,8	5	2,0	47	18,4	75	29,4	126	49,4	255	100
Kültür Dersi	1	0,9	3	2,7	21	18,6	29	25,7	59	52,2	113	100
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>0,8</b>	<b>8</b>	<b>2,2</b>	<b>68</b>	<b>18,5</b>	<b>104</b>	<b>28,3</b>	<b>185</b>	<b>50,3</b>	<b>368</b>	<b>100</b>

Tablo 19 incelendiğinde “ders anlatırken beden dilini kullanmakta güçlük çekerim” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %0,8’i “her zaman”, %2,0’ı “çoğu zaman”, %18,4’ü “ara sıra”, %29,4’ü “hemen hemen hiç” ve %49,4’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %0,9’u “her zaman”, %2,7’si “çoğu zaman”, %18,6’sı “ara sıra” %25,7’si “hemen hemen hiç” ve %52,2’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 19’da verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%30,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlemesi yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2002, s.147). 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlemesi yeniden yapılmış, ve %20’nin altına düşmüştür (%16,7). Yeniden yapılan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (0,175),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden

(5,991) küçük olduğundan (birleştirme yapıldığı için  $Sd=2$ ), Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çoğunluğunun”, derslerinde beden dilini kullanma konusunda güçlük çekmediği söylenebilir.

**Tablo 20. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Ses Tonunu Sınıfın Durumuna Göre (Sınıfın Büyüklüğü, Öğrenci Sayısı vb) Ayarlamakta Çektikleri Güçlüklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	4	1,6	14	5,5	37	14,5	82	32,2	118	46,3	255	100
Kültür Dersi	4	3,5	0	0,0	23	20,4	35	31,0	51	45,1	113	100
Toplam	8	2,2	14	3,8	60	16,3	117	31,8	169	45,9	368	100
$P > 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=9,300$				$Sd=4$			

Tablo 20 incelendiğinde “ses tonumu sınıfın durumuna göre (sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı vb) ayarlamakta güçlük çekerim” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %1,6’sı “her zaman”, %5,5’i “çoğu zaman”, %14,5’i “ara sıra”, %32,2’si “hemen hemen hiç” ve %46,3’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %3,5’i “her zaman”, %20,4’ü “ara sıra” %31,0’ı “hemen hemen hiç” ve %45,1’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 20’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda elde edilen  $X^2$  değeri (9,300),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile

Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun, ses tonunu sınıfın durumuna göre ayarlama konusunda güçlük çekmediği söylenebilir.

**Tablo 21. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Sınıfta Ön Sırada Oturan Öğrencilerle Daha Çok İlgilenmelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	7	2,7	11	4,3	69	27,1	81	31,8	87	34,1	255	100
Kültür Dersi	14	12,4	6	5,3	29	25,7	25	22,1	39	34,5	113	100
Toplam	21	5,7	17	4,6	98	26,6	106	28,8	126	34,2	368	100
P < 0,05	X <sup>2</sup> <sub>tablo</sub> =9,488				X <sup>2</sup> =15,518				Sd=4			

Tablo 21 incelendiğinde “sınıfta ön sırada oturan öğrencilerle daha çok ilgilenirim” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %2,7’si “her zaman”, %4,3’ü “çoğu zaman”, %27,1’i “ara sıra”, %31,8’i “hemen hemen hiç” ve %34,1’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %12,4’ü “her zaman”, %5,3’ü “çoğu zaman”, %25,7’si “ara sıra”, %22,1’i “hemen hemen hiç” ve %34,5’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 21’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare (X<sup>2</sup>) çözümlemesi sonucunda elde edilen X<sup>2</sup> değeri (15,518), X<sup>2</sup><sub>tablo</sub> değerinden (9,488) büyük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi

öğretmeni kümesine ait olma bakımından farklılık vardır. Bu bulgulara göre, kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre sınıfta ön sırada oturan öğrencilerle daha çok ilgilendiği söylenebilir.

**Tablo 22. Branş Değişkenine Göre, Öğrencilerin Öğretmenlerin, Yüz Hareketlerinden ve Davranışlarından Ne Tepki Verdiğini Anlamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	72	28,2	153	60,0	24	9,4	5	2,0	1	0,4	255	100
Kültür Dersi	34	30,1	67	59,3	8	7,1	2	1,8	2	1,8	113	100
Toplam	106	28,8	220	59,8	32	8,7	7	1,9	3	0,8	368	100

Tablo 22 incelendiğinde “öğrenciler, yüz hareketlerimden ve davranışlarımdan ne tepki verdiğimi anlarlar” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %28,2’si “her zaman”, %60,0’ı “çoğu zaman”, %9,4’ü “ara sıra”, %2,0’ı “hemen hemen hiç” ve %0,4’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %30,1’i “her zaman”, %59,3’ü “ara sıra” %1,8’i “hemen hemen hiç” ve %1,8’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 22’de verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%40,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlenmesi yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2002, s.147). 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlenmesi yeniden yapılmış, ve %20’nin altına düşmüştür (%16,7). Yeniden yapılan kay kare ( $X^2$ ) çözümlenmesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (0,907),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (5,991) küçük olduğundan (birleştirme yapıldığı için  $Sd=2$ ), Meslek

dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara göre, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çoğunluğunun”, mimiklerini ve davranışlarını etkili kullandıkları görüşünde oldukları söylenebilir.

**Tablo 23. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Topluluk Karşısında Konuşmaktan Sıkılmalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Meslek Dersi	1	0,4	22	8,6	64	25,1	71	27,8	97	38,0	255	100
Kültür Dersi	2	1,8	10	8,8	36	31,9	27	23,9	38	33,6	113	100
Toplam	3	0,8	32	8,7	100	27,2	98	26,6	135	36,7	368	100
$P > 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=4,018$				Sd=4			

Tablo 23 incelendiğinde “topluluk karşısında konuşmaktan sıkılırim” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %0,4’ü “her zaman”, %8,6’sı “çoğu zaman”, %25,1’i “ara sıra”, %27,8’i “hemen hemen hiç” ve %38,0’ı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %1,8’i “her zaman”, %8,8’i “çoğu zaman”, %31,9’u “ara sıra” %23,9’u “hemen hemen hiç” ve %33,6’sı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 23’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda elde edilen  $X^2$  değeri (4,018),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi

öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun, topluluk karşısında konuşmaktan sıkılmadığı söylenebilir.

**Tablo 24. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Öğrencilerin Görünüş ve Tarzına Göre Söylediklerinin Dinlemeye Değip Değmediği Konusundaki Düşüncelerini Etkilemesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	7	2,7	27	10,6	74	29,0	62	24,3	85	33,3	255	100
Kültür Dersi	12	10,6	15	13,3	22	19,5	28	24,8	36	31,9	113	100
Toplam	19	5,2	42	11,4	96	26,1	90	24,5	121	32,9	368	100
P < 0,05	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=12,695$				Sd=4			

Tablo 24 incelendiğinde “karşımda konuşan öğrencinin görünüşü ve tarzı söylediklerinin dinlemeye değip değmediği konusundaki düşüncelerimi etkiler” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %2,7’si “her zaman”, %10,6’sı “çoğu zaman”, %29,0’ı “ara sıra”, %24,3’ü “hemen hemen hiç” ve %33,3’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %10,6’sı “her zaman”, %13,3’ü “çoğu zaman”, %19,5’i “ara sıra”, %24,8’i “hemen hemen hiç” ve %31,9’u “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 24’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda elde edilen  $X^2$  değeri (12,695),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından farklılık vardır. Bu bulgulara

göre, kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre öğrencilerin görünüş ve tarzının öğrencilerin söyleyeceklerinin dinlemeye değip değmediği konusunda daha fazla önyargılı davrandıkları söylenebilir.

**Tablo 25. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Öğrencileri Dinlerken Göz Göze Gelmekten Kaçınmalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Meslek Dersi	1	0,4	4	1,6	33	12,9	62	24,3	155	60,8	255	100
Kültür Dersi	1	0,9	2	1,8	14	12,4	20	17,7	76	67,3	113	100
Toplam	2	0,5	6	1,6	47	12,8	82	22,3	231	62,8	368	100

Tablo 25 incelendiğinde “öğrencileri dinlerken göz göze gelmekten kaçınırım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %0,4’ü “her zaman”, %1,6’sı “çoğu zaman”, %12,9’u “ara sıra”, %24,3’ü “hemen hemen hiç” ve %60,8’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %0,9’u “her zaman”, %1,8’i “çoğu zaman”, %12,4’ü “ara sıra” %17,7’si “hemen hemen hiç” ve %67,3’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 25’de verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%40,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlemesi yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2002, s.147). 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlemesi yeniden yapılmış, ve %20’nin altına düşmüştür (%16,7).Yeniden yapılan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (0,192),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden

(5,991) küçük olduğundan (birleştirme yapıldığı için  $S_d=2$ ), Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çoğunluğunun”, öğrencileri dinlerken göz göze gelmekten kaçınmadığı söylenebilir.

**Tablo 26. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Derslerinde Başarılı Öğrencilere Daha Fazla Söz Hakkı Vermelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	11	4,3	52	20,4	124	48,6	44	17,3	24	9,4	255	100
Kültür Dersi	14	12,4	18	15,9	51	45,1	13	11,5	17	15,0	113	100
Toplam	25	6,8	70	19,0	175	47,6	57	15,5	41	11,1	368	100
$P < 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=12,439$				Sd=4			

Tablo 26 incelendiğinde “derslerimde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı tanırım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %4,3’ü “her zaman”, %20,4’ü “çoğu zaman”, %48,6’sı “ara sıra”, %17,3’ü “hemen hemen hiç” ve %9,4’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %12,4’ü “her zaman”, %15,9’u “çoğu zaman”, %45,1’i “ara sıra”, %11,5’i “hemen hemen hiç” ve %15,0’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 26’da verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümü sonucu elde edilen  $X^2$  değeri (12,439),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile

Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından farklılık vardır. Bu bulgulara göre, kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre derslerinde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı tanıdığı söylenebilir.

**Tablo 27. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Dinlerken Doğru Anladığını Netleştirmek İçin Öğrencilere Soru Sormaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	64	25,1	145	56,9	40	15,7	5	2,0	1	0,4	255	100
Kültür Dersi	30	26,5	49	43,4	24	21,2	8	7,1	2	1,8	113	100
Toplam	94	25,5	194	52,7	64	17,4	13	3,5	3	0,8	368	100

Tablo 27 incelendiğinde “dinlerken doğru anladığını netleştirmek için öğrencilere soru sorarım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %25,1’i “her zaman”, %56,9’u “çoğu zaman”, %15,7’si “ara sıra”, %2,0’ı “hemen hemen hiç” ve %0,4’ü “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %26,5’i “her zaman”, %43,4’ü “çoğu zaman”, %21,2’si “ara sıra”, %7,1’i “hemen hemen hiç” ve %1,8’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 27’de verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%30,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümü yapılmamıştır. 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümü yeniden yapılmış, ve %20’nin altına düşmüştür (%16,7). Yeniden yapılan kay kare ( $X^2$ ) çözümü

sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (10,442),  $X^2_{tablo}$  değerinden (5,991) büyük olduğundan (birleştirme yapıldığı için  $Sd=2$ ), Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık vardır. Bu bulgulara göre, dinlerken doğru anladığını netleştirmek için soru soran meslek dersi öğretmenlerinin, kültür dersi öğretmenlerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

**Tablo 28. Branş Değişkenine Göre; Öğrenciler Sözlerini Bitirene Kadar Haklarında Yargıya Varmaktan Kaçınmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Meslek Dersi	98	38,4	106	41,6	36	14,1	13	5,1	2	0,8	255	100
Kültür Dersi	43	38,1	45	39,8	15	13,3	7	6,2	3	2,7	113	100
Toplam	141	38,3	151	41,0	51	13,9	20	5,4	5	1,4	368	100
$P > 0,05$	$X^2_{tablo}=9,488$				$X^2=2,291$				$Sd=4$			

Tablo 28 incelendiğinde “öğrenciler sözlerini bitirene kadar haklarında yargıya varmaktan kaçınırım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %38,4’ü “her zaman”, %41,1’i “çoğu zaman”, %14,1’i “ara sıra”, %5,1’i “hemen hemen hiç” ve %0,8’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %38,1’i “her zaman”, %39,8’i “çoğu zaman”, %13,3’ü “ara sıra” %6,2’si “hemen hemen hiç” ve %2,7’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 28’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda elde edilen  $X^2$  değeri (2,291),  $X^2_{tablo}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun, öğrenciler sözlerini bitirene kadar haklarında yargıya varmaktan kaçındığı söylenebilir.

**Tablo 29. Branş Değişkenine Göre; Öğrencileri Dinlerken İlk Fırsatta Neler Söyleyeceğini Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	39	15,3	97	38,0	78	30,6	22	8,6	19	7,5	255	100
Kültür Dersi	22	19,5	41	36,3	31	27,4	9	8,0	10	8,8	113	100
Toplam	61	16,6	138	37,5	109	29,6	31	8,4	29	7,9	368	100
P > 0,05	X <sup>2</sup> <sub>tablo</sub> =9,488				X <sup>2</sup> =1,386				Sd=4			

Tablo 29 incelendiğinde “öğrencileri dinlerken ilk fırsatta neler söyleyeceğini düşünürüm” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %15,3’ü “her zaman”, %38,0’ı “çoğu zaman”, %30,6’sı “ara sıra”, %8,6’sı “hemen hemen hiç” ve %7,5’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %19,5’i “her zaman”, %36,3’ü “çoğu zaman”, %27,4’ü “ara sıra” %8,0’ı “hemen hemen hiç” ve %8,8’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 29’da verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare (X<sup>2</sup>) çözümlemesi sonucunda elde edilen X<sup>2</sup> değeri (1,386), X<sup>2</sup><sub>tablo</sub> değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu

bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun, öğrencileri dinlerken ilk fırsatta neler söyleyeceğini düşündüğü söylenebilir. Dinlerken ilk fırsatta neler söyleyeceğini düşünmek, öğretmenlerin sahip olması gereken etkili dinleme özellikleri açısından önemli bir engeldir.

**Tablo 30. Branş Değişkenine Göre; Öğretmenlerin, Anlattığı Konunun Anlaşıp Anlaşılmadığını Öğrencilerin Yüz İfadelerinden Takip Etmesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Meslek Dersi	86	33,7	126	49,4	32	12,5	4	1,6	7	2,7	255	100
Kültür Dersi	40	35,4	53	46,9	18	15,9	1	0,9	1	0,9	113	100
Toplam	126	34,2	179	48,6	50	13,6	5	1,4	8	2,2	368	100

Tablo 30 incelendiğinde “anlattığım konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğrencilerin yüz ifadelerinden takip ederim” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %33,7’si “her zaman”, %49,4’ü “çoğu zaman”, %12,5’i “ara sıra”, %1,6’sı “hemen hemen hiç” ve %2,7’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %35,4’ü “her zaman”, %46,9’u “çoğu zaman”, %15,9’u “ara sıra”, %0,9’u “hemen hemen hiç” ve %0,9’u “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 30’da verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%30,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlemesi yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2002, s.147). 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlemesi yeniden yapılmış, ve %20’nin altına düşmüştür (%16,7).Yeniden yapılan kay kare ( $X^2$ )

çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (2,099),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (5,991) küçük olduğundan (birleştirme yapıldığı için  $S_d=2$ ), Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin “çoğunluğunun”, anlattığı konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğrencilerin yüz ifadelerinden takip ettiği söylenebilir.

**Tablo 31. Branş Değişkenine Göre, Öğrencileri Başarılarından Dolayı Dolayı Takdir Etmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	135	52,9	101	39,6	13	5,1	4	1,6	2	0,8	255	100
Kültür Dersi	69	61,1	27	23,9	12	10,6	4	3,5	1	0,9	113	100
Toplam	204	55,4	128	34,8	25	6,8	8	2,2	3	0,8	368	100

Tablo 31 incelendiğinde “öğrencileri başarılarından dolayı dolayı takdir ederim” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %52,9’u “her zaman”, %39,6’sı “çoğu zaman”, %5,1’i “ara sıra”, %1,6’sı “hemen hemen hiç” ve %0,8’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %61,1’i “her zaman”, %23,9’u “çoğu zaman”, %10,6’sı “ara sıra”, %3,5’i “hemen hemen hiç” ve %0,8’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 31’de verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%30,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlemesi yapılmamıştır. 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için, “her zaman” ile “çoğu

zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlemesi yeniden yapılmış, ve %20'nin altına düşmüştür (%16,7). Yeniden yapılan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (5,139),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (5,991) küçük olduğundan (birleştirme yapıldığı için  $Sd=2$ ), Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara göre, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çoğunluğunun”, öğrencileri başarılarından dolayı dolayı takdir ettikleri söylenebilir.

**Tablo 32. Branş Değişkenine Göre; Öğrencilere, Olumsuz Yönleri de Olsa Olumlu Bir Şeyler Söylemeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Meslek Dersi	51	20,0	138	54,1	52	20,4	10	3,9	4	1,6	255	100
Kültür Dersi	31	27,4	61	54,0	13	11,5	7	6,2	1	0,9	113	100
Toplam	82	22,3	199	54,1	65	17,7	17	4,6	5	1,4	368	100
$P > 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=6,589$				$Sd=4$			

Tablo 32 incelendiğinde “öğrencilere, olumsuz yönleri de olsa olumlu bir şeyler söylemeye çalışırım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %20,0’ı “her zaman”, %54,1’i “çoğu zaman”, %20,4’ü “ara sıra”, %3,9’u “hemen hemen hiç” ve %1,6’sı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %27,4’ü “her zaman”, %54,0’ı “çoğu zaman”, %11,5’i “ara sıra” %6,0’ı “hemen hemen hiç” ve %0,9’u “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 32'de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda elde edilen  $X^2$  değeri (6,589),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun, öğrencilere, olumsuz yönleri de olsa olumlu bir şeyler söylemeye çalıştığı söylenebilir

**Tablo 33. Branş Değişkenine Göre; Öğrencilerin Geçmişteki Performanslarının (Davranış, Başarı vb) Eleştirilerini Etkilemesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	19	7,5	96	37,6	100	39,2	26	10,2	14	5,5	255	100
Kültür Dersi	12	10,6	34	30,1	33	29,2	17	15,0	17	15,0	113	100
Toplam	31	8,4	130	35,3	133	36,1	43	11,7	31	8,4	368	100
$P < 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=14,431$				Sd=4			

Tablo 33 incelendiğinde “öğrencilerin geçmişteki performanslarının (davranış, başarı vb) eleştirilerini etkiler” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %7,5'i “her zaman”, %37,6'sı “çoğu zaman”, %39,2'si “ara sıra”, %10,2'si “hemen hemen hiç” ve %5,5'i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %10,6'sı “her zaman”, %30,1'i “çoğu zaman”, %29,2'si “ara sıra”, %15,0'ı “hemen hemen hiç” ve %15,0'ı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 33’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda elde edilen  $X^2$  değeri (14,431),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) büyük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık vardır. Bu bulgulara göre, kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre öğrencilerin geçmişteki performanslarından (davranış, başarı vb) dolayı eleştirilerinde daha önyargılı davrandıkları söylenebilir.

**Tablo 34. Branş Değişkenine Göre; Öğretmenlerin, Sınav Sonuçlarını Objektif Olarak Değerlendirdiğine Öğrencileri İnanıdırmasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	143	56,1	87	34,1	14	5,5	6	2,4	5	2,0	255	100
Kültür Dersi	63	55,8	34	30,1	11	9,7	5	4,4	0	0,0	113	100
Toplam	206	56,0	121	32,9	25	6,8	11	3,0	5	1,4	368	100

Tablo 34 incelendiğinde “sınav sonuçlarını objektif olarak değerlendirdiğine öğrencileri inandırırım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %56,1’i “her zaman”, %34,0’i “çoğu zaman”, %5,5’i “ara sıra”, %2,4’ü “hemen hemen hiç” ve %2,0’i “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %55,8’i “her zaman”, %30,1’i “çoğu zaman”, %9,7’si “ara sıra” %4,4’ü “hemen hemen hiç” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 34’de verilen seçeneklerin frekans dağılımları incelendiğinde, 5’ten küçük olan gözenek sayısının %20’sini aştığı (%30,0) görüldüğünden  $X^2$  çözümlemesi yapılmamıştır (Büyüköztürk, 2002, s.147). 5’ten küçük olan gözenek sayısını %20’nin altına düşürmek için,

“her zaman” ile “çoğu zaman”; “hemen hemen hiç” ile “hiçbir zaman” görüşleri birleştirilmiş, buna göre  $X^2$  çözümlemesi yeniden yapılmış, ve %20'nin altına düşmüştür (%16,7). Yeniden yapılan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda, elde edilen  $X^2$  değeri (2,246),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (5,991) küçük olduğundan (birleştirme yapıldığı için  $Sd=2$ ), Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara göre, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin “çoğunluğunun”, sınav sonuçlarını objektif olarak değerlendirdiğine öğrencileri inandırdığı söylenebilir.

**Tablo 35. Branş Değişkenine Göre; Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarının Yanıtlarını Sınavdan Sonra Açıklamalarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	94	36,9	100	39,2	41	16,1	13	5,1	7	2,7	255	100
Kültür Dersi	49	43,4	31	27,4	14	12,4	16	14,2	3	2,7	113	100
Toplam	143	38,9	131	35,6	55	14,9	29	7,9	10	2,7	368	100
$P < 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=12,778$				$Sd=4$			

Tablo 35 incelendiğinde “sınav sonuçlarının yanıtlarını sınavdan sonra açıklarım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %36,9’u “her zaman”, %39,2’si “çoğu zaman”, %16,1’i “ara sıra”, %5,1’i “hemen hemen hiç” ve %2,7’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %43,4’ü “her zaman”, %27,4’ü “çoğu zaman”, %12,4’ü “ara sıra”, %14,2’si “hemen hemen hiç” ve %2,7’si “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 35’de verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda elde edilen  $X^2$  değeri (12,778),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) büyük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark ( $X^2=$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık vardır. Bu bulgulara göre, sınav sonuçlarının yanıtlarını, sınavdan sonra açıklayan meslek dersi öğretmenlerinin sayısı kültür dersi öğretmenlerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

**Tablo 36. Branş Değişkenine Göre; Öğrencilere Yönelik Dönütlerinde Onların Düşüncelerini Dikkate Almaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Branş	Görüşler										Toplam	
	her zaman		çoğu zaman		ara sıra		hemen hemen hiç		hiçbir zaman			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Meslek Dersi	49	19,2	127	49,8	51	20,0	23	9,0	5	2,0	255	100
Kültür Dersi	20	17,7	55	48,7	24	21,2	13	11,5	1	0,9	113	100
Toplam	69	18,8	182	49,5	75	20,4	36	9,8	6	1,6	368	100
$P > 0,05$	$X^2_{\text{tablo}}=9,488$				$X^2=1,225$				Sd=4			

Tablo 36 incelendiğinde “öğrencilere yönelik dönütlerimde onların ne düşüneceklerini dikkate alırım” önermesine çalışma evrenindeki meslek dersi öğretmenlerinin %19,2’i “her zaman”, %49,8’i “çoğu zaman”, %20,0’ı “ara sıra”, %9,0’ı “hemen hemen hiç” ve %2,0’ı “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin ise %17,7’si “her zaman”, %48,7’si “çoğu zaman”, %21,2’si “ara sıra” %11,5’i “hemen hemen hiç” ve %0,9’u “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 36’da verilen seçeneklerin frekans dağılımına uygulanan kay kare ( $X^2$ ) çözümlemesi sonucunda elde edilen  $X^2$  değeri (1,225),  $X^2_{\text{tablo}}$  değerinden (9,488) küçük olduğundan, Meslek dersi öğretmenleri ile Kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Belirtilen görüşte, meslek dersi ve kültür dersi öğretmeni kümesine ait olma bakımından bir farklılık yoktur. Bu bulgulara dayalı olarak, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun, öğrencilere yönelik dönütlerinde onların düşüncelerini dikkate aldığı söylenebilir

### **4.3. Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri;**

Araştırmanın ikinci amacı, Endüstri Meslek Liselerinde öğretmenlerin iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin; cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini içermektedir. Bu amaçla, ikili küme karşılaştırmalarında “Bağımsız Gruplar Arası t Testi”, ikiden fazla küme karşılaştırılmasında ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” istatistik tekniği kullanılmıştır. Varyans analizi sonunda “F testi” istatistiğinin anlamlı olduğu durumlarda “LSD testi” uygulanmıştır.

#### **4.3.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri**

Araştırmanın üçüncü amacının, birinci alt maddesi, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini içermektedir. Bu amaçla t testinden yararlanılmıştır. T testi istatistiksel çözümlenmeleri ve yorumları tablolarla gösterilmiştir. T testi ile ilgili SPSS 10.0 for Windows sonuçları Ek.9’da verilmiştir.

**Tablo 37. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşleri**

İletişim Özelliği	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama X	Standart Sapma S	t değeri t
<b>Genel İletişim</b>				
Kadın	62	38,66	5,27	0,214
Erkek	306	38,80	4,68	
				Sd=366
<b>Etkili İleti Gönderme</b>				
Kadın	62	23,98	4,04	0,071
Erkek	306	24,01	3,53	
				Sd=366
<b>Etkili Dinleme</b>				
Kadın	62	26,61	3,49	<b>1,81*</b>
Erkek	306	25,77	3,30	
				Sd=366
<b>Etkili Dönüt Sağlama</b>				
Kadın	62	23,72	3,71	1,31
Erkek	306	23,12	3,19	
				Sd=366

$\alpha = 0,05$  anlamlılık düzeyine göre  $t_{\text{tablo değeri}}=1,645$

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmenlerin genel iletişim özelliklerine ilişkin olarak; kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının 38,66, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise 38,80 olduğu görülmektedir. Genel iletişim özelliklerini sergileme bakımından erkek öğretmenlerin puan ortalaması, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarına yakındır. Öğretmenlerin genel iletişim özelliklerine ilişkin punlarına uygulanan t testi çözümü sonucu elde edilen t değeri (0,214),  $t_{\text{tablo değeri}}$  değerinden (1,645) küçük olduğundan, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre, genel iletişim özelliklerini sergileme

bakımından kadın ve erkek öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 37'de, öğretmenlerin etkili ileti gönderme özelliklerine ilişkin olarak; kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının 23,98, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise 24,01 olduğu görülmektedir. Etkili ileti gönderme özelliklerini sergileme bakımından erkek öğretmenlerin puan ortalaması, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarına yakındır. Öğretmenlerin etkili ileti gönderme özelliklerine ilişkin puanlarına uygulanan t testi çözümlemesi sonucunda, elde edilen t değeri (0,071),  $t_{\text{tablo}}$  değerinden (1,645) küçük olduğundan, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Bu bulgulara göre, etkili ileti gönderme özelliklerini sergileme bakımından kadın ve erkek öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili dinleme özelliklerine ilişkin olarak; kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.61, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise 25,77 olduğu görülmektedir. Etkili dinleme özelliklerini sergileme bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalaması, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Öğretmenlerin etkili dinleme özelliklerine ilişkin puanlarına uygulanan t testi çözümlemesi sonucunda, elde edilen t değeri (1,74),  $t_{\text{tablo}}$  değerinden (1,645) büyük olduğundan, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu, etkili dinleme özelliklerine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 37'de, öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özelliklerine ilişkin olarak; kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının 23.72, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise 23,13 olduğu görülmektedir. Etkili

dönüt sağlama özelliklerini sergileme bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalaması, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına yakındır. Öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özelliklerine ilişkin punlarına uygulanan t testi çözümlenmesi sonucunda, elde edilen t değeri (1,29),  $t_{\text{tablo}}$  değerinden (1,645) küçük olduğundan, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Bu bulgulara göre, etkili dönüt sağlama özelliklerini sergileme bakımından kadın ve erkek öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iletişim özellikleri arasında, t testi sonuçlarına göre farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim özellikleri açısından yakın özellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Arslantaş'ın (1998), "öğretmenlerin cinsiyetleri ile iletişim becerilerinin ilişkili olmadığı" sonucu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

#### **4.3.2. Hizmet Süresi Değişkenine Göre, Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri**

Araştırmanın üçüncü amacının, ikinci alt maddesi, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlemesini içermektedir. Bu amaçla; öğretmenlerin iletişim özelliklerini sergileme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (Tablo 38). Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin iletişim özellikleri arasındaki farklılığının araştırmasında "Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" istatistik tekniği kullanılmıştır (Tablo 39). Farklılığın anlamlı bulunduğu durumlarda farkın hangi gruptan kaynaklandığını test etmek için "LSD" istatistik tekniği kullanılmıştır (Tablo 40). ANOVA testi ve LSD istatistiği ile ilgili SPSS 10.0 for windows sonuçları Ek.10'da verilmiştir.

**Tablo 38. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri**

Hizmet Süresi	Sayı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S)
<b>Genel İletişim</b>			
5 yıl ve daha az	45	39,28	4,58
6-10 yıl	66	37,86	4,12
11-15 yıl	97	38,38	4,64
16-20 yıl	78	38,35	5,38
21 yıl ve üzeri	82	<b>40,10</b>	4,74
<b>Etkili İleti Gönderme</b>			
5 yıl ve daha az	45	23,80	4,31
6-10 yıl	66	23,59	3,72
11-15 yıl	97	23,92	3,40
16-20 yıl	78	23,52	3,63
21 yıl ve üzeri	82	<b>25,03</b>	3,24
<b>Etkili Dinleme</b>			
5 yıl ve daha az	45	<b>26,53</b>	3,10
6-10 yıl	66	26,10	3,73
11-15 yıl	97	25,52	2,78
16-20 yıl	78	25,76	3,85
21 yıl ve üzeri	82	26,01	3,24
<b>Etkili Dönüt Sağlama</b>			
5 yıl ve daha az	45	23,64	3,58
6-10 yıl	66	23,24	2,73
11-15 yıl	97	22,64	3,52
16-20 yıl	78	22,88	3,05
21 yıl ve üzeri	82	<b>23,98</b>	3,34

Tablo 38'de öğretmenlerin, genel iletişim özelliklerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarının, hizmet süresi 5 ve daha az yıl olanların 39.28; 6-10 yıl olanların 37.86; 11-15 yıl olanların 38.38; 16-20 yıl olanların 38.35; 21 yıl ve üzerinde olanların 40.10 olduğu görülmektedir. Hizmet süresine göre, genel iletişim özelliği bakımından

21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 6-10 yıl görev yapan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 38'de öğretmenlerin, etkili ileti gönderme özelliklerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarının, hizmet süresi 5 ve daha az yıl olanların 23.80; 6-10 yıl olanların 23.59; 11-15 yıl olanların 23.92; 16-20 yıl olanların 23.52; 21 yıl ve üzerinde olanların 25.03 olduğu görülmektedir. Hizmet süresine göre, etkili ileti gönderme özelliği bakımından öğretmenlerin görüşleri arasında belirgin bir farklılık bulunmamakla birlikte, 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 16-20 yıl görev yapan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 38'de öğretmenlerin, etkili dinleme özelliklerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarının, hizmet süresi 5 ve daha az yıl olanların 26.53; 6-10 yıl olanların 26.10; 11-15 yıl olanların 25.52; 16-20 yıl olanların 25.76; 21 yıl ve üzerinde olanların 26.01 olduğu görülmektedir. Hizmet süresine göre, etkili dinleme özelliği bakımından 5 yıl ve daha az görev yapan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 11-15 yıl görev yapan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 38'de öğretmenlerin, etkili dönüt sağlama özelliklerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarının, hizmet süresi 5 ve daha az yıl olanların 23.64; 6-10 yıl olanların 23.24; 11-15 yıl olanların 22.64; 16-20 yıl olanların 22.88; 21 yıl ve üzerinde olanların 23.98 olduğu görülmektedir. Hizmet süresine göre, etkili dönüt sağlama özelliği bakımından 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 11-15 yıl görev yapan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin iletişim özellikleri arasındaki farklılığının araştırmasında kullanılan "Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" sonuçları Tablo 39'da gösterilmiştir.

**Tablo 39. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
<b>Genel İletişim</b>					
Gruplar Arası	241,307	4	60,327	2,686* >	0,05
Gruplar İçi	8153,865	363	22,462		
Toplam	8395,171	367			
<b>Etkili İleti Gönderme</b>					
Gruplar Arası	118,944	4	29,736	2,296 <	0,05
Gruplar İçi	4701,988	363	12,953		
Toplam	4820,932	367			
<b>Etkili Dinleme</b>					
Gruplar Arası	36,740	4	9,185	0,819 <	0,05
Gruplar İçi	4072,477	363	11,219		
Toplam	4109,217	367			
<b>Etkili Dönüt Sağlama</b>					
Gruplar Arası	96,816	4	24,204	2,269 <	0,05
Gruplar İçi	3871,464	363	10,665		
Toplam	3968,280	367			

$\alpha = 0,05$  anlamlılık düzeyine göre  $F_{\text{tablo değeri}} = 2,37$

Tablo 39'da öğretmenlerin genel iletişim özelliklerine ilişkin ortalama puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; elde edilen F değeri (2,686),  $F_{\text{tablo değeri}}$  değerinden (2,37) büyük olduğundan, hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin genel iletişim özellikleri hakkındaki görüşleri arasında farklılık vardır.

Tablo 39'da öğretmenlerin etkili ileti gönderme özelliklerine ilişkin ortalama puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; elde edilen F değeri (2,296),  $F_{\text{tablo}}$  değerinden (2,37) küçük olduğundan, hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin etkili ileti gönderme özellikleri hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 39'da öğretmenlerin etkili dinleme özelliklerine ilişkin ortalama puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; elde edilen F değeri (0,819),  $F_{\text{tablo}}$  değerinden (2,37) küçük olduğundan, hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin etkili dinleme özellikleri hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 39'da öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özelliklerine ilişkin ortalama puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; elde edilen F değeri (2,269),  $F_{\text{tablo}}$  değerinden (2,37) küçük olduğundan, hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özellikleri hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, hizmet süresi değişkenine göre, öğretmenlerin etkili ileti gönderme, etkili dinleme ve etkili dönüt sağlama özelliklerinin farklılaşmadığı, genel iletişim özellikleri farklılaştığı söylenebilir. Arslantaş'ın (1998), "Öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkenlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucu", genel iletişim özelliği dışında, araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Genel iletişim özelliğinde görünen bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

**Tablo 40. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Genel İletişim Özelliğine İlişkin Görüşlerinin LSD Testi Sonuçları**

Hizmet süresi	5 yıl ve daha az	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri
5 yıl ve daha az	-	1,4253	0,9074	0,9299	-0,8209
6-10 yıl	-1,4253	-	-0,5178	-0,4953	-2,2461*
11-15 yıl	-0,9074	0,5178	-	0,0224	-1,7283*
16-20 yıl	-0,9299	0,4953	0,0224	-	-1,7508*
21 yıl ve üzeri	0,8209	2,2461*	1,7283*	1,7508*	-

Tablo 40'a göre, öğretmenlerin genel iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerine ilişkin fark, 21 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça genel iletişim özelliklerin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.3.3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Öğretmenlerin İletişim Özellikleri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın üçüncü amacının, üçüncü alt maddesi, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlemesini içermektedir. Bu amaçla; öğretmenlerin iletişim özelliklerini sergileme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (Tablo 41). Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin iletişim özellikleri arasındaki farklılığının araştırmasında "Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" istatistik tekniği kullanılmıştır (Tablo 42). İstatistiksel çözümlerde az sayıda olan yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğretmenler birleştirilerek lisans üstü olarak adlandırılmıştır. ANOVA testi ile ilgili SPSS 10.0 for windows sonuçları Ek.11'de verilmiştir.

**Tablo 41. Öğretmenlerin Eğitim durumlarına Göre İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri**

Eğitim durumu	Sayı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S)
<b>Genel İletişim</b>			
ön lisans	25	38,0400	5,0289
lisans	330	38,7333	4,7473
lisans üstü	13	41,3846	4,7529
<b>Etkili İleti Gönderme</b>			
ön lisans	25	24,0400	3,4215
Lisans	330	23,9909	3,6232
lisans üstü	13	24,5385	4,2547
<b>Etkili Dinleme</b>			
ön lisans	25	25,3200	3,6368
Lisans	330	25,9091	3,3459
lisans üstü	13	27,1538	2,5770
<b>Etkili Dönüt Sağlama</b>			
ön lisans	25	22,1600	3,8910
Lisans	330	23,2818	3,2283
lisans üstü	13	23,8462	3,4362

Tablo 41'de öğretmenlerin, genel iletişim özelliklerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarının, lisans eğitimi alanların 38.04; lisans eğitimi alanların 38.73; lisans üstü eğitimi alanların 41.38; olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre, genel iletişim özelliği bakımından lisans üstü eğitimi alan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve ön lisans eğitimi alan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 41'de öğretmenlerin, etkili ileti gönderme özelliklerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarının, ön lisans eğitimi alan öğretmenlerin 24.04; lisans eğitimi alanların 23.99; lisans üstü eğitimi alanların 24.53; olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre , etkili ileti gönderme özelliği bakımından öğretmenlerin görüşleri arasında

belirgin bir farklılık bulunmamakla birlikte, lisans eğitimi alan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve lisans eğitimi alan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 41’de öğretmenlerin, etkili dinleme özelliklerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarının, ön lisans eğitimi alan öğretmenlerin 25.32; lisans eğitimi alanların 25.90; lisans üstü eğitimi alanların 27.15; olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre, etkili dinleme özelliği bakımından lisans üstü eğitimi alan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve ön lisans eğitimi alan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 38’de öğretmenlerin, etkili dönüt sağlama özelliklerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamalarının, ön lisans eğitimi alan öğretmenlerin 22.16; lisans eğitimi alanların 23.28; lisans üstü eğitimi alanların 23.84; olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre, etkili dönüt sağlama özelliği bakımından lisans üstü eğitimi alan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve ön lisans eğitimi alan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre, iletişim özelliklerine ilişkin puanlarının ortalaması incelendiğinde, lisans üstü eğitim alan öğretmenlerin iletişim özelliklerinin diğer öğretmenlerden daha iyi olduğu söylenebilir. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin iletişim özellikleri arasındaki farklılığının araştırmasında kullanılan “Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” sonuçları Tablo 42’de gösterilmiştir.

**Tablo 42. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre İletişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
<b>Genel İletişim</b>					
Gruplar Arası	102,601	2	51,300	2,258 <	0,05
Gruplar İçi	8292,570	365	22,719		
Toplam	8395,171	367			
<b>Etkili İleti Gönderme</b>					
Gruplar Arası	3,769	2	1,884	0,143 <	0,05
Gruplar İçi	4817,163	365	13,198		
Toplam	4820,932	367			
<b>Etkili Dinleme</b>					
Gruplar Arası	28,812	2	14,406	1,289 <	0,05
Gruplar İçi	4080,405	365	11,179		
Toplam	4109,217	367			
<b>Etkili Dönüt Sağlama</b>					
Gruplar Arası	34,437	2	17,218	1,598 <	0,05
Gruplar İçi	3933,843	365	10,778		
Toplam	3968,280	367			

$\alpha = 0,05$  anlamlılık düzeyine göre  $F_{\text{tablo değeri}} = 3,00$

Tablo 39'da öğretmenlerin genel iletişim özelliklerine ilişkin ortalama puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; elde edilen F değeri (2,258),  $F_{\text{tablo değeri}}$  (3,00) küçük olduğundan, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin genel iletişim özellikleri hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 39'da öğretmenlerin etkili ileti gönderme özelliklerine ilişkin ortalama puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; elde edilen F değeri (0,143),  $F_{\text{tablo değeri}}$  (3,00) küçük olduğundan,

eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin etkili ileti gönderme özellikleri hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 39’da öğretmenlerin etkili dinleme özelliklerine ilişkin ortalama puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; elde edilen F değeri (1,289),  $F_{\text{tablo}}$  değerinden (3,00) küçük olduğundan, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin etkili dinleme özellikleri hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 39’da öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özelliklerine ilişkin ortalama puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; elde edilen F değer (1,598),  $F_{\text{tablo}}$  değerinden (3,00) küçük olduğundan, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özellikleri hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin iletişim özelliklerinin farklılaşmadığı, benzer özellik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu, Arslantaş’ın (1998), “ğretmenlerin en son mezun oldukları okula göre gösterdikleri iletişim becerileri farklılık göstermediği” sonucu, bu araştırma bulgularınca desteklenmektedir.

## BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sorunu, yöntemi ve bulguları özetlenerek, bu bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuca ve sorunun çözümüne yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç.

Bu araştırmada, Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2002-2003 eğitim-öğretim yılı Bahar Döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 7 Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan 563 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenin %65,3'ünden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Araştırmada Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmış "İletişim Anketi" kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerini ve iletişim özelliklerini belirlemeye yönelik maddelerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Endüstri Meslek Liselerinde çalışan meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde kay kare ( $X^2$ ) istatistik testinden yararlanılmıştır. Endüstri Meslek Liselerinde öğretmenlerin iletişim özellikleri hakkındaki görüşlerinin; cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında "Bağımsız Gruplar Arası t Testi", ikiden fazla küme karşılaştırılmasında ise "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" istatistik tekniği kullanılmıştır. Varyans analizi sonunda "F testi" istatistiğinin anlamlı olduğu durumlarda "LSD (Fisher's Least Significant Difference) Testi" uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel

çözömlerlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırma ile ilgili tüm istatistiksel çözümlerlerde “SPSS 10.0 for Windows” paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin genel iletişim özellikleri açısından “çok büyük bir bölümü”; konuyu anlatmadan önce, konunun önemini ve gerekliliğini açıkladığı; alanıyla ilgili bilgileri sunmakta kendini yeterli bulduğu, anlattıkları konuları, günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendirdikleri görüşündedirler.
- Öğretmenlerin genel iletişim özellikleri açısından “yarıdan oldukça çoğu”; sınıf içi etkileşimde, öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate aldığı; öğrencilerle olan iletişiminde empatik davrandığı, derslerinde öğrencilerine yanlış yanıt verme korkusu yaşatmadığı görüşündedirler.
- Öğretmenlerin genel iletişim özelliklerini açısından “yarıdan biraz çoğu”; öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımakta güçlük çektikleri, öğrencilerin saygılı davranması için otoriter bir tavır sergiledikleri, görüşündedirler.
- Öğretmenlerin genel iletişim özellikleri açısından “yarıdan biraz azı”; öğrencilerin kendilerini eleştirmesine fırsat verdikleri, sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılması gerektiğine inandıkları görüşündedirler.
- Öğretmenlerin etkili ileti gönderme özellikleri açısından “büyük bir bölümü”; ders anlatırken beden dilini kullanma ve ses tonunu sınıfın durumuna göre ayarlama konularında güçlük çekmedikleri görüşündedirler.

- Öğretmenlerin etkili ileti gönderme özellikleri açısından “yarıdan oldukça çoğu”; sınıfta ön sıralarda oturan öğrencilerle daha çok ilgilendikleri, topluluk karşısında rahat konuşma ve “yarıdan biraz çoğu” anlattığı konunun karmaşıklığına göre, konuşma hızını ayarlabilmek konularında güçlük çekmedikleri görüşündedirler.
- Öğretmenlerin etkili dinleme özellikleri açısından “çok büyük bölümü”; öğrencileri dinlerken göz göze gelmekten kaçınmadığı, anlattığı konunun anlaşılıp anlaşılmadığını öğrencilerinin yüz ifadelerinden takip ettikleri görüşündedirler.
- Öğretmenlerin etkili dinleme özellikleri açısından “büyük bölümü”; dinlerken, doğru anladığını netleştirmek için öğrencilere soru sorduğu, öğrenciler sözlerini bitirmeden haklarında yargıya varmaktan kaçındığı görüşündedirler.
- Öğretmenlerin etkili dinleme özellikleri açısından “yarıdan biraz çoğu”; öğrencileri dinlerken ilk fırsatta neler söyleyeceğini düşündüğü, öğrencilerin görünüşü ve tarzının, söylediklerinin dinlemeye deyip deymeyeceği konusundaki düşüncelerini etkilemediği ve “ara sıra” düzeyinde, derslerinde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı verdiği görüşündedirler.
- Öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özellikleri açısından “çok büyük bölümü”; öğrencileri başarılarından dolayı takdir ettiği, sınav sorularını objektif değerlendirdiğine öğrencileri inandırdığı görüşündedirler.
- Öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özellikleri açısından “büyük bölümü”; öğrencilere olumsuz yönleri de olsa olumlu bir şeyler söylemeye çalıştığı, sınav sorularının yanıtlarının sınavdan sonra açıkladığı görüşündedirler.

- Öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özellikleri açısından “yarıdan oldukça çoğu”; öğrencilere yönelik dönütlerinde, öğrencilerin ne düşüneceklerini dikkate aldıkları ve “yarıdan biraz azı” öğrencilerin geçmişteki performansına göre eleştirilerinin değiştiği görüşündedirler.
- Öğretmenlerin genel iletişim özellikleri hakkındaki görüşleri branşlarına göre, birkaç davranış dışında farklılık göstermemektedir. Kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre öğrencileri tanıma konusunda daha çok güçlük çektikleri belirlenmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre öğrencilerin eleştirilerine daha açık olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin etkili ileti gönderme özellikleri hakkındaki görüşleri branşlarına göre, birkaç davranış dışında farklılık göstermemektedir. Kültür dersi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre, sınıfta ön sırada oturan öğrencilerle daha çok ilgilenmektedirler. Kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre öğrencilerin görünüş ve tarzının öğrencilerin söyleyeceklerinin dinlemeye değip değmediği konusunda daha fazla önyargılı davranmaktadırlar. Meslek dersi öğretmenleri, Kültür dersi öğretmenlerine göre ders anlatırken beden dilini kullanmada daha fazla güçlük çekmektedirler.
- Öğretmenlerin etkili dinleme özellikleri hakkındaki görüşleri branşlarına göre, iki davranış dışında farklılık göstermemektedir. Kültür dersi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre derslerinde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı tanımaktadırlar. Dinlerken doğru anladığını netleştirmek için soru soran meslek dersi öğretmenleri kültür dersi öğretmenlerinden daha fazladır.

- Öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özellikleri hakkındaki görüşleri branşlarına göre, iki davranış dışında farklılık göstermemektedir. Kültür dersi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre, öğrencilerin geçmişteki performanslarından (davranış, başarı vb) dolayı eleştirilerinde daha önyargılı davranmaktadırlar. Sınav sonuçlarını sınavdan sonra açıklayan meslek dersi öğretmenlerinin sayısı kültür dersi öğretmenlerinden daha fazladır.
- Öğretmenlerin genel iletişim özelliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde genel iletişim özelliklerini sergileme bakımından, kadın ve erkek öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin etkili ileti gönderme özelliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde etkili ileti gönderme özelliklerini sergileme bakımından, kadın ve erkek öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin etkili dinleme özelliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre; etkili dinleme özellikleri açısından, daha olumlu davranışlar sergilemektedir.
- Öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özelliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde etkili dönüt sağlama özelliklerini sergileme bakımından, kadın ve erkek öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin genel iletişim özellikleri hakkındaki görüşleri, hizmet sürelerine göre farklılık göstermektedir. 21 yıl ve üzerinde hizmet

süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşlerine göre genel iletişim özellikleri açısından daha olumlu davranışlar sergilemektedirler.

- Öğretmenlerin etkili ileti gönderme özelliklerine ilişkin görüşleri hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde etkili ileti gönderme özelliklerini sergileme bakımından, farklı hizmet sürelerinde öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin etkili dinleme özelliklerine ilişkin görüşleri hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde etkili dinleme özelliklerini sergileme bakımından, farklı hizmet sürelerinde öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özelliklerine ilişkin görüşleri hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde etkili dönüt sağlama özelliklerini sergileme bakımından, farklı hizmet sürelerinde öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin genel iletişim özelliklerine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde genel iletişim özelliklerini sergileme bakımından, ön lisans, lisans ve lisans üstü öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin etkili ileti gönderme özelliklerine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde etkili ileti gönderme özelliklerini sergileme bakımından, ön

lisans, lisans ve lisans üstü öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.

- Öğretmenlerin etkili dinleme özelliklerine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde etkili dinleme özelliklerini sergileme bakımından, ön lisans, lisans ve lisans üstü öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin etkili dönüt sağlama özelliklerine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Sınıf içinde etkili dönüt sağlama özelliklerini sergileme bakımından, ön lisans, lisans ve lisans üstü öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık bulunmamaktadır.

## 5.2. Öneriler.

Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin iletişim özelliklerinin geliştirilmesi için alınabilecek önlemlere ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen araştırmalara ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir.

- Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin iletişim özelliklerinin geliştirilmesine dönük eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Hizmet süresi düşük olan öğretmenlere, demokratik sınıf yönetimi anlayışları çerçevesinde iletişim özelliklerinin geliştirilmesine dönük hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerinin öğrencileri daha yakından tanıyabilmeleri için, kültür dersi ve meslek dersi öğretmenlerinin işbirliğini artırmaları ve ortak etkinliklerde bulunmaları sağlanmalıdır.

- Öğretmenlere iletişim özelliklerini geliştirmeye dönük hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu etkinlik; öğrenciyi tanıma yolları, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenme-öğretme süreçleri, iletişim engelleri, demokrasi eğitimi ve etkili dinleme yolları gibi konuları kapsamalıdır.
- Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri iletişim özellikleri hakkında öğrencilerin görüşlerinin alınmasına dönük araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin meslek içinde kaldığı yıllarda belirli aralıklarla iletişim özelliklerini belirlemeye dönük araştırmalar yapılarak, gerekli önlemlerin alınmasına dönük önlemler geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin iletişim özelliklerinin biçimlenmesinde, üniversitede aldıkları eğitimin ve öğretim üyelerinin iletişim özelliklerinin rolünün belirlenmesine dönük araştırmalar yapılabilir.
- Benzer bir araştırma ilköğretim okulları ve diğer liselere dönük olarak yapılabilir.

## EKLER

<b>EK</b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1- Anket Uygulama İzin Belgesi.....	116
2- Örnekleme Giren Endüstri Meslek lisesi Öğretmenlerinin Okullara Göre Dağılımı.....	118
3- Endüstri Meslek lisesi Öğretmenlerinin Okullara Göre Kişisel Özelliklerinin Dağılımı.....	120
4- Veri Toplama Aracı.....	122
5- Güvenirlilik Analizi.....	126
6- Önermelere İlişkin Çubuk Grafikleri.....	128
7- Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler SPSS 10.0 For Windows Sonuçları.....	139
8- Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İletişim Özellikleri X <sup>2</sup> İstatistiksel Çözümlenmeleri SPSS 10.0 For Windows Sonuçları.	148
9- Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi SPSS 10.0 For Windows Sonuçları.....	178
10-Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi SPSS 10.0 For Windows Sonuçları.....	181
11-Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi SPSS 10.0 For Windows Sonuçları.....	189

**EK 1**

**ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ**

## EK 1. Anket Uygulama İzin Belgesi

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim MüdürlüğüSAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000( )  
KONU: Anket Uygulama Çalışması

05.03.03\*0051,5

## VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Anadolu Üniversitesinin 27.02.2003 gün 825 sayılı yazılarında ; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans öğrencisi Yahya ALTINKURT'un "Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Çerçevesinde İletişim Özelliklerinin Belirlenmesi" konulu anket uygulaması ile ilgili olarak Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlere anket uygulaması yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin İlimiz Merkez Endüstri Meslek Liselerinde çalışması sonucundan müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Kenan TUĞAN  
Milli Eğitim Müdür v
OLUR.  
29.103/2003M.Yaşar ÖZGÜL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EK 2****ÖRNEKLEME GİREN ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ  
ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARA GÖRE DAĞILIMI**

**Ek 2 . Örnekleme Giren Endüstri Meslek Liseleri Öğretmenlerinin  
Okullara Göre Dağılımı**

Çalıştığı Okul	Toplam Öğretmen Sayısı(n)	Anketi yanıtlayan Öğretmen Sayısı(n)	Yüzde (%)
Türk Telekom Anadolu T.L	26	15	57,6
Atatürk Teknik ve EML	156	112	71,7
Turgut Reis Teknik veEML	88	75	85,2
Yunus Emre Teknik ve EML	145	80	55,1
Tepebaşı EML	44	27	61,3
Anadolu Teknik L.	33	25	75,7
Motor Meslek L.	71	34	47,8
<b>Toplam</b>	<b>563</b>	<b>368</b>	

**EK 3**

**ENDÜSTRİ MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN  
OKULLARA GÖRE KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNİN DAĞILIMI**

Ek.3 Endüstri Meslek Liseleri Öğretmenlerinin Okullara Göre Kişisel Özelliklerinin Dağılımı

Okullar	Brans				Cinsiyet				Hizmet Süresi					Eğitim Düzeyi													
	Meslek dersi		Kültür Dersi		Kadın		Erkek		5 yıl ve altı		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl ve üstü		Ön lisans		Lisans		Yüksek lisans		Doktora/Sanatta Yeterlilik		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1	Türk Telekom Anadolu teknik ve Meslek L.	7	46,7	8	53,3	5	33,3	10,0	66,7	4	26,7	8	53,3	2	13,3	0	0,0	1	6,7	1	6,7	12	80,0	0	0,0	2	13,3
2	Atatürk Anadolu Meslek Teknik ve EML	84	75,0	28	25,0	13,0	11,6	99,0	88,4	8	7,1	13	11,6	33	29,5	23	20,5	35	31,3	5	4,5	105	93,8	2	0,0	0	0,0
3	Turgut Reis Teknik ve EML	57	76,0	18	24,0	7,0	9,3	68,0	90,7	9	12,0	8	10,7	26	34,7	16	21,3	16	21,3	12	16,0	62	82,7	1	1,3	0	0,0
4	Yunus Emre Teknik Ve EML	55	68,8	25	31,3	13,0	16,3	67,0	83,8	9	11,3	11	13,8	20	25,0	21	26,3	19	23,8	4	5,0	73	91,3	3	3,8	0	0,0
5	Tepebaşı EML	16	59,3	11	40,7	7,0	25,9	20,0	74,1	9	33,3	11	40,7	5	18,5	1	3,7	1	3,7	2	7,4	23	85,2	2	7,4	0	0,0
6	Anadolu Teknik L	14	56,0	11	44,0	8,0	32,0	17,0	68,0	3	12,0	10	40,0	5	20,0	5	20,0	2	8,0	1	4,0	22	88,0	2	8,0	0	0,0
7	Motor Teknik ve Meslek L	22	64,7	12	35,3	9,0	26,5	25,0	73,5	3	8,8	5	14,7	6	17,6	12	35,3	8	23,5	0	0,0	33	97,1	1	2,9	0	0,0

**EK 4**

**VERİ TOPLAMA ARACI**

**EK.4. Veri Toplama Aracı****İLETİŞİM ANKETİ****Değerli Meslektaşım,**

Bu anket, öğretmenlerin iletişim özelliklerini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır.

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel özellikler, ikinci bölümde, iletişim özelliklerinize ilişkin görüşleriniz istenmektedir.

Görüşleriniz, bu araştırmanın sonuçları bakımından büyük değer taşımaktadır. Sizden beklenen, her bölümdeki soruları dikkatle okuyup, görüşünüze en uygun seçeneği işaretlemenizdir. **Lütfen yanıtız soru bırakmayınız.**

Verilen bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacağı için, **ankete isim yazmanıza gerek yoktur.**

İlginize teşekkür eder, saygılar sunarım.

Adres:

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Yüksek Lisans Öğrencisi

ESKİŞEHİR

Yahya ALTINKURT

Aşağıdaki sorulardan kendinize uygun olan seçeneği çarpı (X) ile işaretleyiniz.

Branşınız:

Meslek Dersi

Kültür Dersi

Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

Hizmet süreniz: .....

Eğitim düzeyiniz:

Ön Lisans

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora / Sanatta Yeterlik

Sınıf yönetimi ile ilgili düşüncelerinizi aşağıdaki kutucuklardan uygun olana çarpı (X) ile işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman
Konuyu anlatmadan önce, konunun önemini ve gerekliliğini açıklarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anlattığım konunun karmaşıklığına göre, konuşma hızımı ayarlamakta güçlük çekerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sınıf içi etkileşimde, öğrencilerin kişisel farklılıklarını (cinsiyet, ailelerin sosyal durumu vb.) dikkate alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencileri dinlerken göz göze gelmekten kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ders anlatırken, beden dilimi ( jest, mimik, el-kol hareketleri) kullanmakta güçlük çekerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrenciler ile iletişim kurduğumda, kendimi öğrencilerin yerine koyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ses tonumu sınıfın durumuna göre (sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı vb.) ayarlamakta güçlük çekerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencileri, başarılarından dolayı takdir ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sınıfta ön sırada oturan öğrencilerle daha çok ilgilenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersine girdiğim öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımakta güçlük çekerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin beni eleştirmesine fırsat veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrenciler, yüz hareketlerimden ve davranışlarımdan ne tepki verdiğimi anlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılması gerektiğine inanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman
Öğrenciler derslerimde yanlış yanıt vereceğim korkusu yaşarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karşımda konuşan öğrencinin görünüşü ve tarzı söylediklerinin anlamaya değil, değmediği konusundaki düşüncelerimi etkiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derslerimde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinlerken; doğru anladığımı netleştirmek için, öğrencilere soru sorarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrenciler sözlerini bitirene kadar, haklarında yargıya varmaktan kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencileri dinlerken, ilk fırsatta neler söyleyeceğimi düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Topluluk karşısında konuşmaktan sıkılırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anlattığım konunun anlaşılıp anlaşılmadığını, öğrencilerin yüz ifadelerinden takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konuyu anlatmadan önce, konunun önemini ve gerekliliğini açıklarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilere, olumsuz yönleri de olsa olumlu bir şeyler söylemeye çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin geçmişteki performansı (davranış, başarı vb.) eleştirilerimi etkiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alanımla ilgili bilgileri sunmakta kendimi yeterli buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin sınıfta olumsuz davranışlarını hoşgörü ile karşılarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sınav sonuçlarını objektif olarak değerlendirdiğime öğrencileri inandırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilerin saygılı davranması için otoriter bir tavır sergilerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sınav sorularının yanıtlarını sınavdan sonra açıklarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derslerimde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anlattığım konuları, günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrencilere yönelik dönütlerimde, onların ne düşüneceklerini dikkate alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**EK 5****GÜVENİRLİK ANALİZİ**

## EK 5. Güvenirlilik Analizi (Cronbach Alfa Katsayısı).

## RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	ÖNERME1	4,2554	,7916	368,0
2.	ÖNERME2	3,7826	,8806	368,0
3.	ÖNERME3	3,5761	1,1717	368,0
4.	ÖNERME4	4,4511	,8173	368,0
5.	ÖNERME5	4,2500	,8874	368,0
6.	ÖNERME6	3,7310	,9488	368,0
7.	ÖNERME7	4,1549	,9740	368,0
8.	ÖNERME8	4,4185	,7805	368,0
9.	ÖNERME9	3,8125	1,1293	368,0
10.	ÖNERME10	3,4728	,9900	368,0
11.	ÖNERME11	3,4348	,9402	368,0
12.	ÖNERME12	4,1386	,7118	368,0
13.	ÖNERME13	2,5408	,9645	368,0
14.	ÖNERME14	3,8342	,9806	368,0
15.	ÖNERME15	3,6848	1,1897	368,0
16.	ÖNERME16	3,0516	1,0309	368,0
17.	ÖNERME17	3,9864	,8035	368,0
18.	ÖNERME18	4,0951	,9245	368,0
19.	ÖNERME19	2,5353	1,1068	368,0
20.	ÖNERME20	3,8967	1,0257	368,0
21.	ÖNERME21	4,1141	,8469	368,0
22.	ÖNERME23	3,9130	,8372	368,0
23.	ÖNERME24	2,7636	1,0446	368,0
24.	ÖNERME25	4,2337	,7915	368,0
25.	ÖNERME26	3,0951	,8915	368,0
26.	ÖNERME27	4,3913	,8476	368,0
27.	ÖNERME28	2,4837	1,0998	368,0
28.	ÖNERME29	4,0000	1,0492	368,0
29.	ÖNERME31	4,1223	,7698	368,0
30.	ÖNERME32	3,7391	,9293	368,0

Reliability Coefficients

N of Cases = 368,0

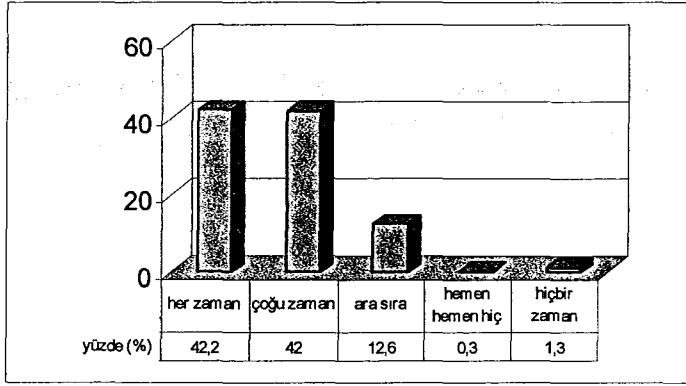
N of Items = 30

Alpha = ,8462

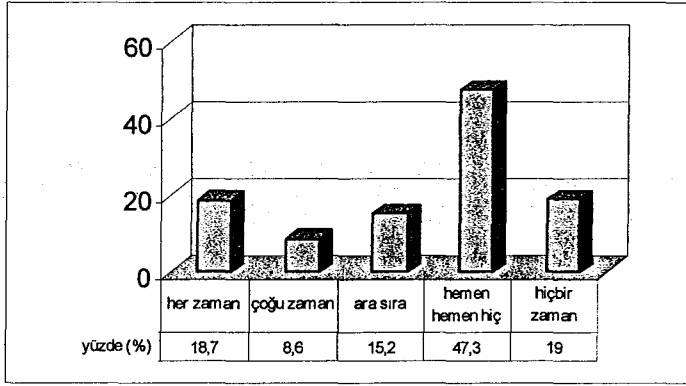
**EK 6****ÖNERMELERE İLİŞKİN ÇUBUK GRAFİKLERİ**

## EK 6. Önermelere İlişkin Çubuk Grafikler.

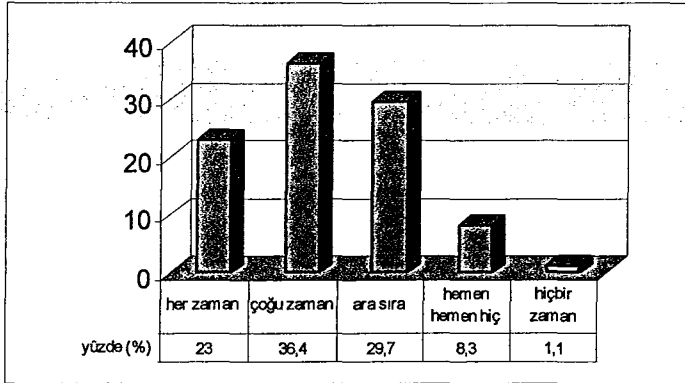
1- Konuyu anlatmadan önce, konunun önemini ve gerekliliğini açıklarım.



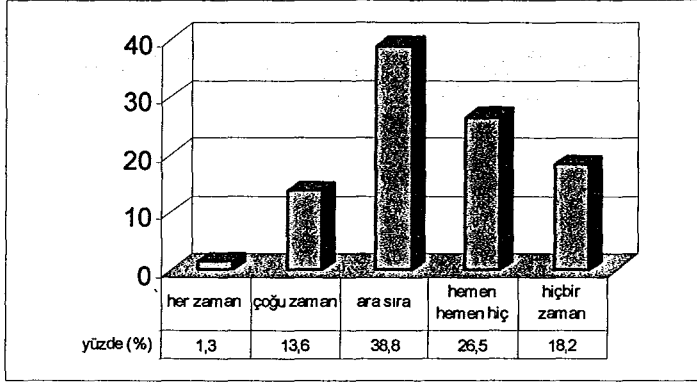
2- Sınıf içi etkileşimde, öğrencilerin kişisel farklılıklarını (cinsiyet, ailelerin sosyal durumu vb.) dikkate alırım.



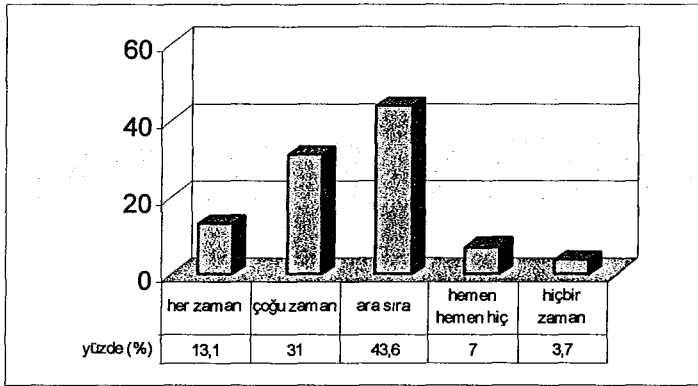
3- Öğrenciler ile iletişim kurduğumda, kendimi öğrencilerin yerine koyarım.



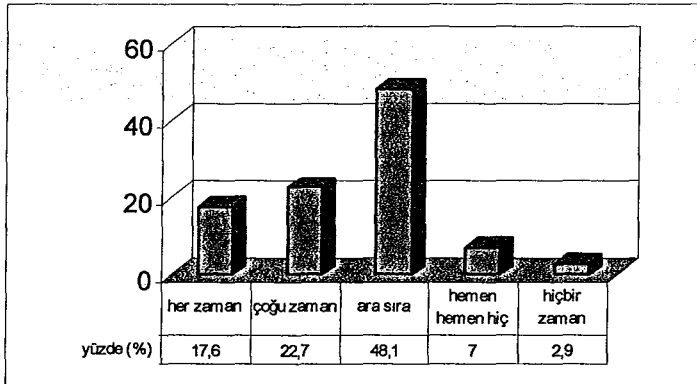
4- Dersine girdiğim öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımakta güçlük çekerim.



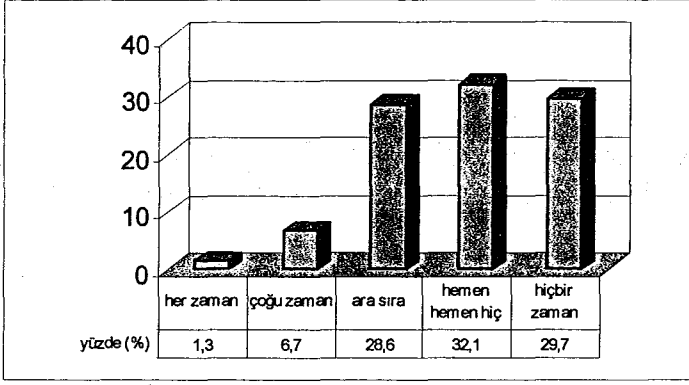
5- Öğrencilerin beni eleştirmesine fırsat veririm.



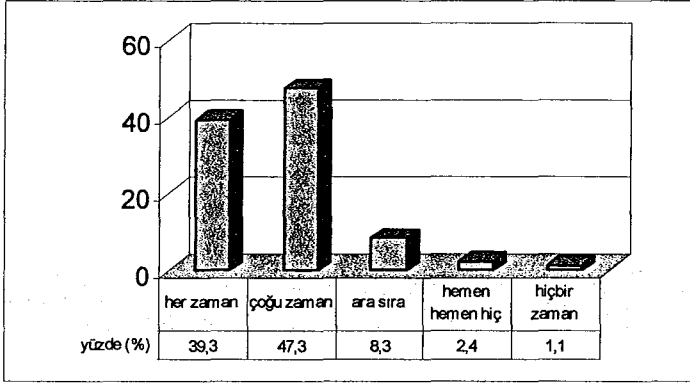
6- Sınıfta olumsuz davranış gösteren öğrencilerin cezalandırılması gerektiğine inanıyorum.



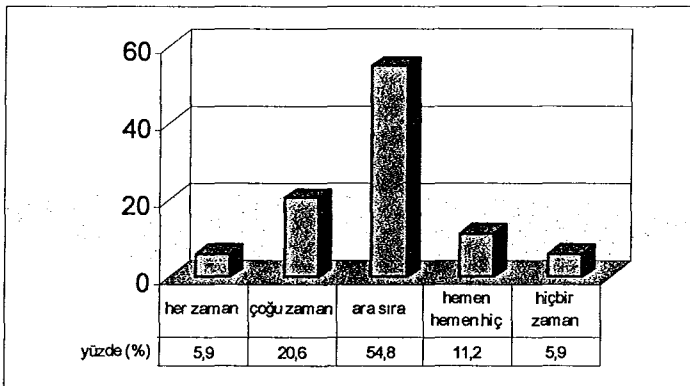
7- Öğrenciler derslerimde yanlış yanıt vereceğim korkusu yaşarlar.



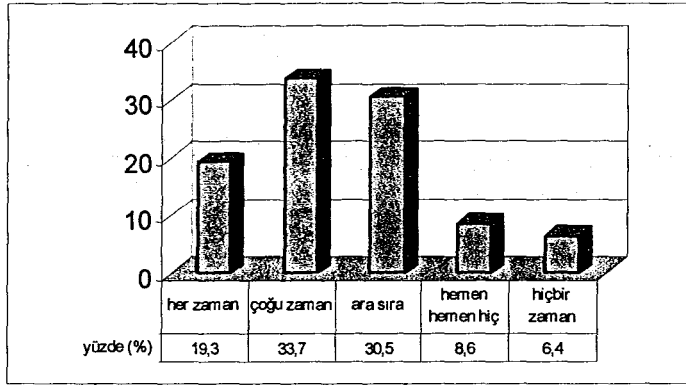
8- Alanımla ilgili bilgileri sunmakta kendimi yeterli buluyorum.



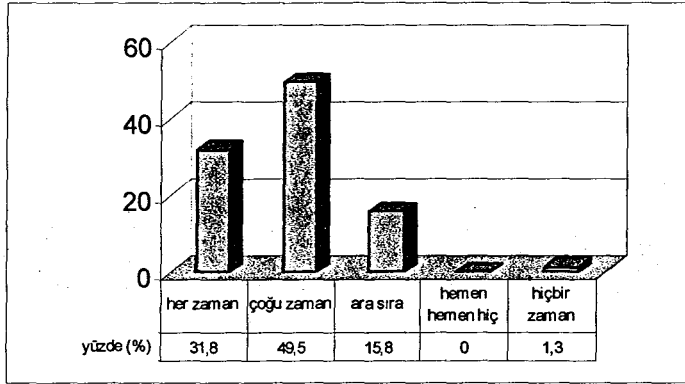
9- Öğrencilerin sınıfta olumsuz davranışlarını hoşgörü ile karşılarım.



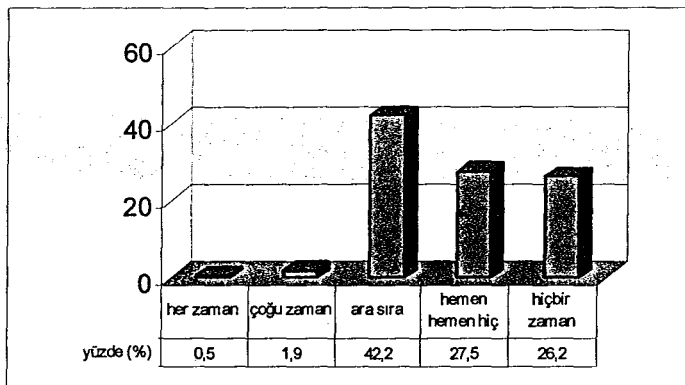
10- Öğrencilerin saygılı davranması için otoriter bir tavır sergilerim.



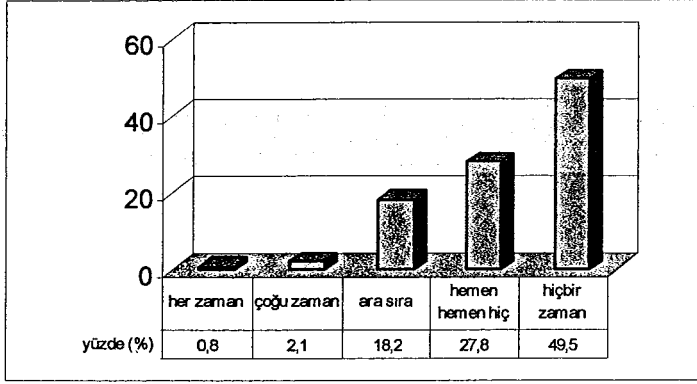
11- Anlattığım konuları, günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendiririm.



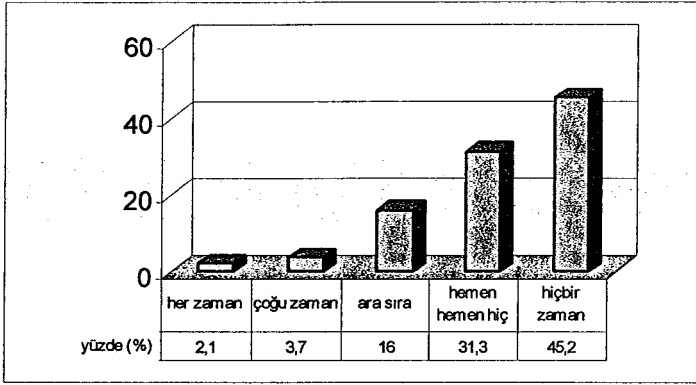
12- Anlattığım konunun karmaşıklığına göre, konuşma hızımı ayarlamakta güçlük çekerim.



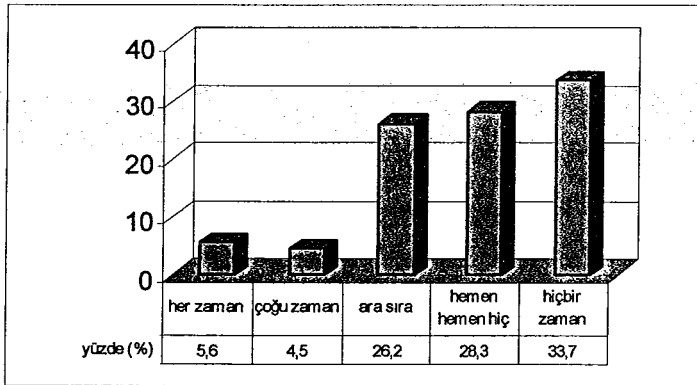
13- Ders anlatırken, beden dilimi ( jest, mimik, el-kol hareketleri) kullanmakta güçlük çekerim.



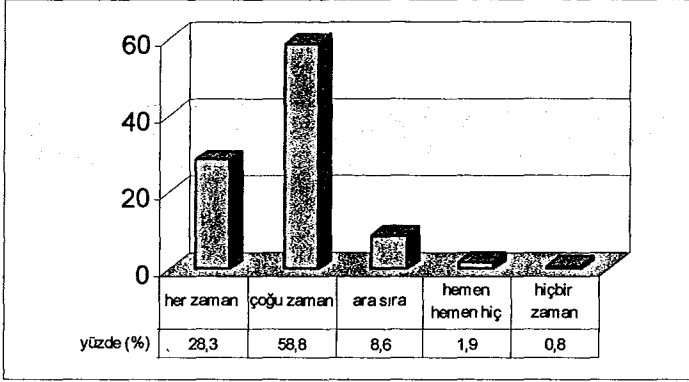
14- Ses tonumu sınıfın durumuna göre (sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı vb.) ayarlamakta güçlük çekerim.



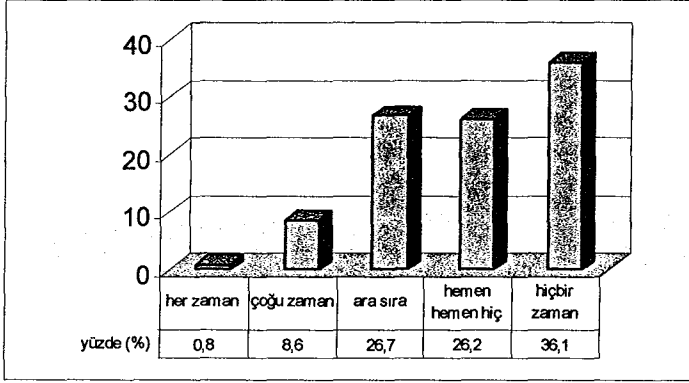
15- Sınıfta ön sırada oturan öğrencilerle daha çok ilgilenirim.



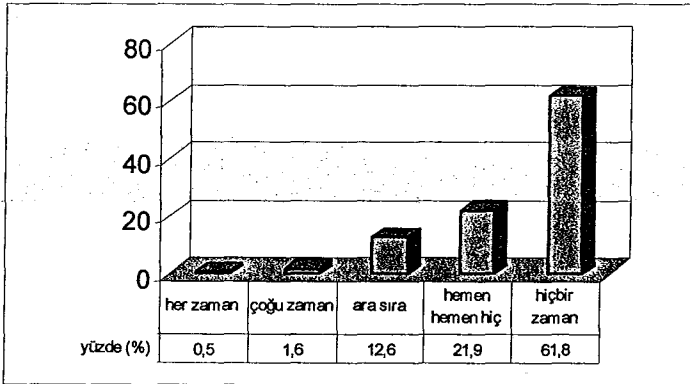
16- Öğrenciler, yüz hareketlerimden ve davranışlarımdan ne tepki verdiğimi anlarlar.



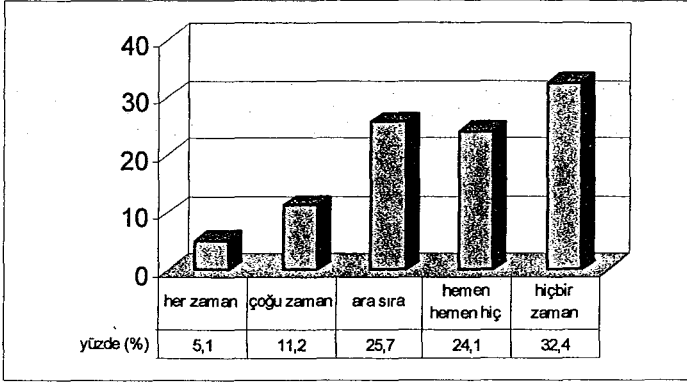
17- Topluluk karşısında konuşmaktan sıkılırım.



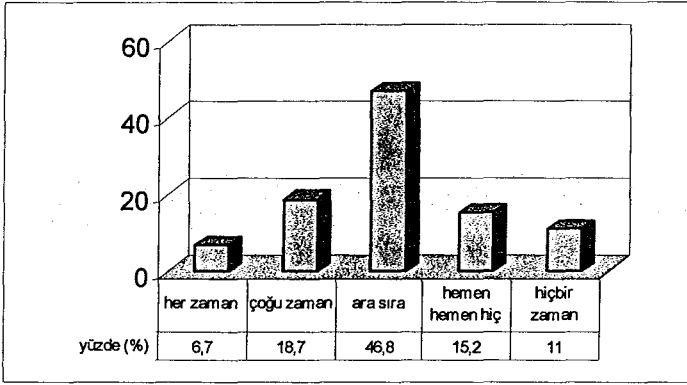
18- Öğrencileri dinlerken göz göze gelmekten kaçınırım.



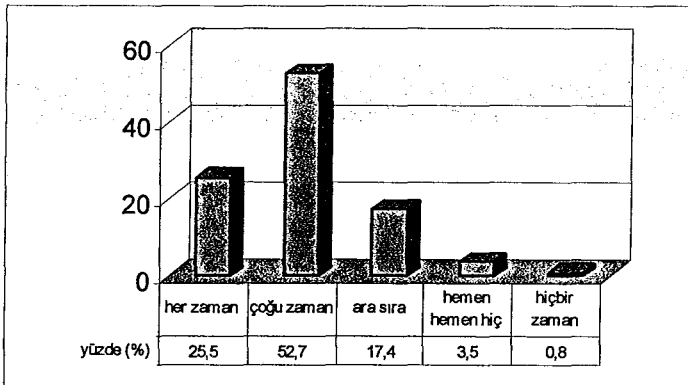
19- Karşımda konuşan öğrencinin görünüşü ve tarzı söylediklerinin dinlemeye değip, değmediği konusundaki düşüncelerimi etkiler.



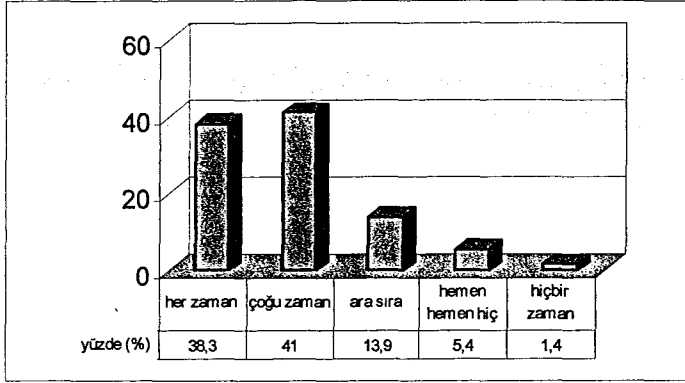
20- Derslerimde başarılı öğrencilere daha fazla söz hakkı veririm.



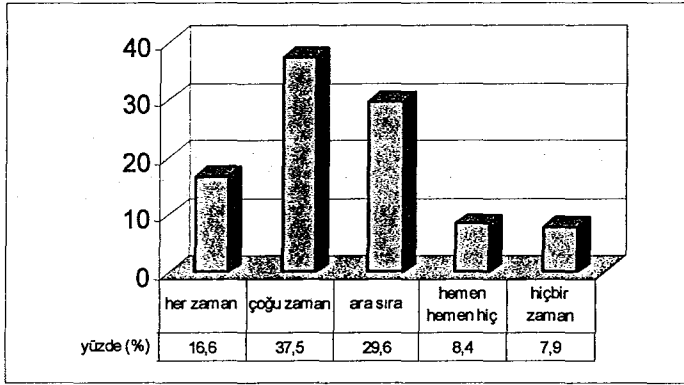
21- Dinlerken; doğru anladığımı netleştirmek için, öğrencilere soru sorarım.



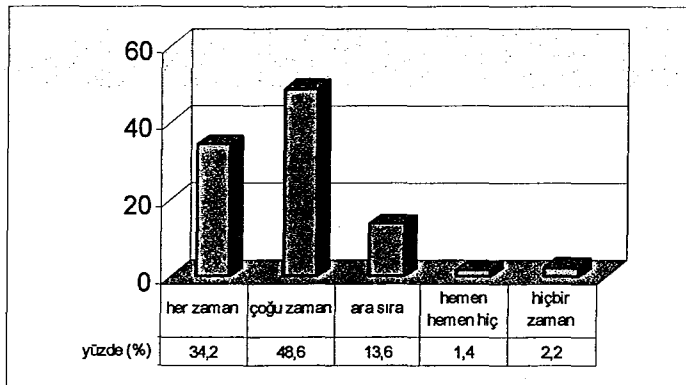
22- Öğrenciler sözlerini bitirene kadar, haklarında yargıya varmaktan kaçınıyorum.



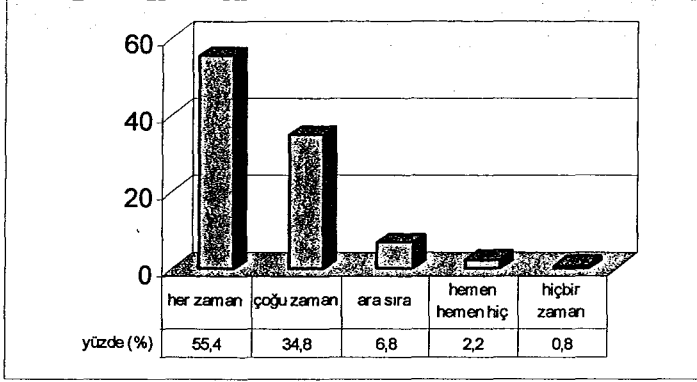
23- Öğrencileri dinlerken, ilk fırsatta neler söyleyeceğimi düşünürüm.



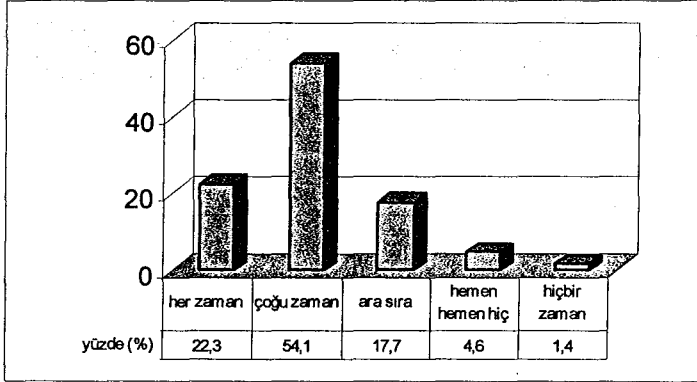
24- Anlattığım konunun anlaşılıp anlaşılmadığını, öğrencilerin yüz ifadelerinden takip ederim.



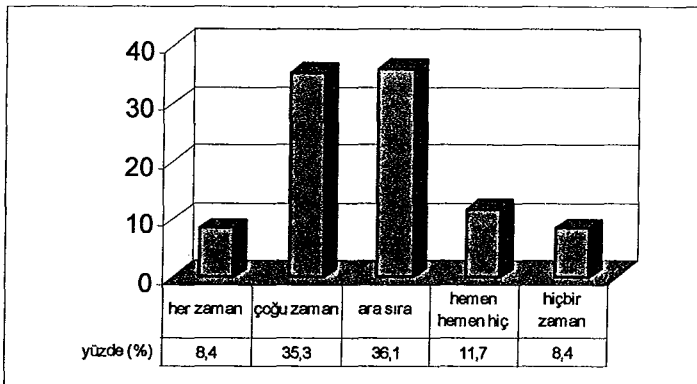
25- Öğrencileri, başarılarından dolayı takdir ederim.



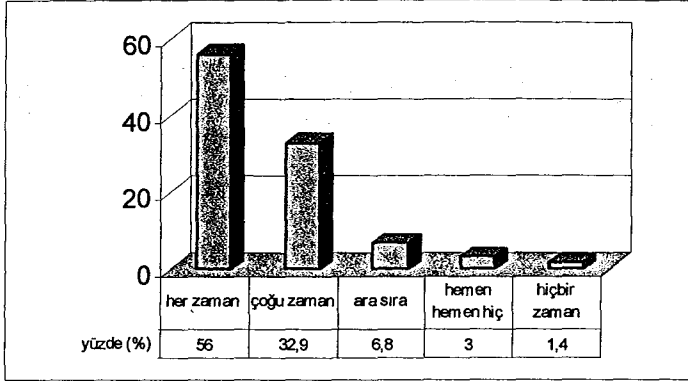
26- Öğrencilere, olumsuz yönleri de olsa olumlu bir şeyler söylemeye çalışırım.



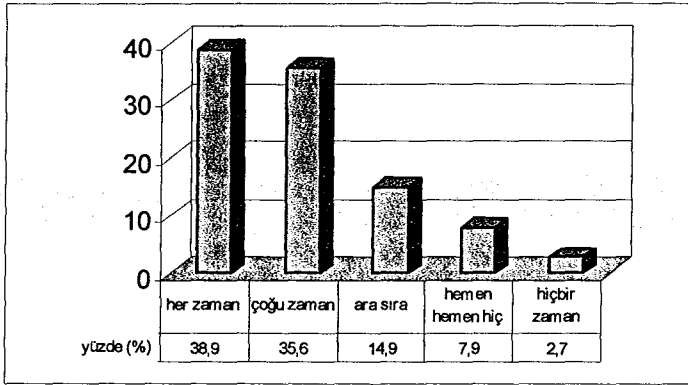
27- Öğrencilerin geçmişteki performansı (davranış, başarı vb.) eleştirilerimi etkiler.



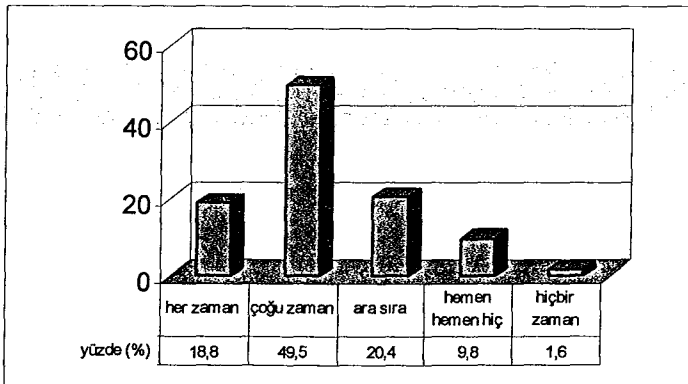
28- Sınav sonuçlarını objektif olarak değerlendirdiğime öğrencileri inandırırım.



29- Sınav sorularının yanıtlarını sınavdan sonra açıklarım.



30- Öğrencilere yönelik dönütlerimde, onların ne düşüneceklerini dikkate alırım.



**EK 7.**

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN FREKANS VE  
YÜZDELER SPSS 10.0 FOR WINDOWS SONUÇLARI.**

**Ek 7. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler SPSS 10.0  
For Windows Sonuçları.**

**Genel İletişim**

**ÖNERME1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	5	1,4	1,4	1,4
	Hemem hemen hiç	1	,3	,3	1,6
	Ara sýra	47	12,8	12,8	14,4
	Çoðu zaman	157	42,7	42,7	57,1
	Her zaman	158	42,9	42,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

**ÖNERME3**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	35	9,5	9,5	9,5
	Hemen hemen hiç	32	8,7	8,7	18,2
	Ara sýra	57	15,5	15,5	33,7
	Çoðu zaman	174	47,3	47,3	81,0
	Her zaman	70	19,0	19,0	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

**ÖNERME6**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	4	1,1	1,1	1,1
	Hemem hemen hiç	31	8,4	8,4	9,5
	Ara sýra	111	30,2	30,2	39,7
	Çoðu zaman	136	37,0	37,0	76,6
	Her zaman	86	23,4	23,4	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	5	1,4	1,4	1,4
	çoðu zaman	51	13,9	13,9	15,2
	Ara sýra	145	39,4	39,4	54,6
	Hemen hemen hiç	99	26,9	26,9	81,5
	Hiçbir zaman	68	18,5	18,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	14	3,8	3,8	3,8
	Hemem hemen hiç	26	7,1	7,1	10,9
	Ara sýra	163	44,3	44,3	55,2
	Çoðu zaman	116	31,5	31,5	86,7
	Her zaman	49	13,3	13,3	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	66	17,9	17,9	17,9
	çoðu zaman	85	23,1	23,1	41,0
	Ara sýra	180	48,9	48,9	89,9
	Hemen hemen hiç	26	7,1	7,1	97,0
	Hiçbir zaman	11	3,0	3,0	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	5	1,4	1,4	1,4
	çoðu zaman	25	6,8	6,8	8,2
	Ara sýra	107	29,1	29,1	37,2
	Hemen hemen hiç	120	32,6	32,6	69,8
	Hiçbir zaman	111	30,2	30,2	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	4	1,1	1,1	1,1
	Hemem hemen hiç	9	2,4	2,4	3,5
	Ara sýra	31	8,4	8,4	12,0
	Çoðu zaman	177	48,1	48,1	60,1
	Her zaman	147	39,9	39,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	22	6,0	6,0	6,0
	Hemen hemen hiç	42	11,4	11,4	17,4
	Ara sýra	205	55,7	55,7	73,1
	Çoðu zaman	77	20,9	20,9	94,0
	Her zaman	22	6,0	6,0	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	72	19,6	19,6	19,6
	çoðu zaman	126	34,2	34,2	53,8
	Ara sýra	114	31,0	31,0	84,8
	Hemen hemen hiç	32	8,7	8,7	93,5
	Hiçbir zaman	24	6,5	6,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	5	1,4	1,4	1,4
	Ara sýra	59	16,0	16,0	17,4
	Çoðu zaman	185	50,3	50,3	67,7
	Her zaman	119	32,3	32,3	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## Etkili İleti Gönderme

## ÖNERME2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	2	,5	,5	,5
	çoğu zaman	7	1,9	1,9	2,4
	Ara sýra	158	42,9	42,9	45,4
	Hemen hemen hiç	103	28,0	28,0	73,4
	Hiçbir zaman	98	26,6	26,6	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	3	,8	,8	,8
	çoğu zaman	8	2,2	2,2	3,0
	Ara sýra	68	18,5	18,5	21,5
	Hemen hemen hiç	104	28,3	28,3	49,7
	Hiçbir zaman	185	50,3	50,3	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	8	2,2	2,2	2,2
	çoğu zaman	14	3,8	3,8	6,0
	Ara sýra	60	16,3	16,3	22,3
	Hemen hemen hiç	117	31,8	31,8	54,1
	Hiçbir zaman	169	45,9	45,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	21	5,7	5,7	5,7
	çoğu zaman	17	4,6	4,6	10,3
	Ara sýra	98	26,6	26,6	37,0
	Hemen hemen hiç	106	28,8	28,8	65,8
	Hiçbir zaman	126	34,2	34,2	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	3	,8	,8	,8
	Hemem hemen hiç	7	1,9	1,9	2,7
	Ara sýra	32	8,7	8,7	11,4
	Çoðu zaman	220	59,8	59,8	71,2
	Her zaman	106	28,8	28,8	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	3	,8	,8	,8
	çoðu zaman	32	8,7	8,7	9,5
	Ara sýra	100	27,2	27,2	36,7
	Hemen hemen hiç	98	26,6	26,6	63,3
	Hiçbir zaman	135	36,7	36,7	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## Etkili Dinleme

## ÖNERME4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	2	,5	,5	,5
	çoðu zaman	6	1,6	1,6	2,2
	Ara sýra	47	12,8	12,8	14,9
	Hemen hemen hiç	82	22,3	22,3	37,2
	Hiçbir zaman	231	62,8	62,8	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	19	5,2	5,2	5,2
	çoðu zaman	42	11,4	11,4	16,6
	Ara sýra	96	26,1	26,1	42,7
	Hemen hemen hiç	90	24,5	24,5	67,1
	Hiçbir zaman	121	32,9	32,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	25	6,8	6,8	6,8
	çoðu zaman	70	19,0	19,0	25,8
	Ara sýra	175	47,6	47,6	73,4
	Hemen hemen hiç	57	15,5	15,5	88,9
	Hiçbir zaman	41	11,1	11,1	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	3	,8	,8	,8
	Hemem hemen hiç	13	3,5	3,5	4,3
	Ara sýra	64	17,4	17,4	21,7
	Çoðu zaman	194	52,7	52,7	74,5
	Her zaman	94	25,5	25,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	5	1,4	1,4	1,4
	Hemem hemen hiç	20	5,4	5,4	6,8
	Ara sýra	51	13,9	13,9	20,7
	Çoðu zaman	151	41,0	41,0	61,7
	Her zaman	141	38,3	38,3	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	61	16,6	16,6	16,6
	çoðu zaman	138	37,5	37,5	54,1
	Ara sýra	109	29,6	29,6	83,7
	Hemen hemen hiç	31	8,4	8,4	92,1
	Hiçbir zaman	29	7,9	7,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	8	2,2	2,2	2,2
	Hemem hemen hiç	5	1,4	1,4	3,5
	Ara sýra	50	13,6	13,6	17,1
	Çoðu zaman	179	48,6	48,6	65,8
	Her zaman	126	34,2	34,2	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## Etkili Dönüt Sağlama

## ÖNERME8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	3	,8	,8	,8
	Hemem hemen hiç	8	2,2	2,2	3,0
	Ara sýra	25	6,8	6,8	9,8
	Çoðu zaman	128	34,8	34,8	44,6
	Her zaman	204	55,4	55,4	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	5	1,4	1,4	1,4
	Hemem hemen hiç	17	4,6	4,6	6,0
	Ara sýra	65	17,7	17,7	23,6
	Çoðu zaman	199	54,1	54,1	77,7
	Her zaman	82	22,3	22,3	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Her zaman	31	8,4	8,4	8,4
	çoðu zaman	130	35,3	35,3	43,8
	Ara sýra	133	36,1	36,1	79,9
	Hemen hemen hiç	43	11,7	11,7	91,6
	Hiçbir zaman	31	8,4	8,4	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	5	1,4	1,4	1,4
	Hemen hemen hiç	11	3,0	3,0	4,3
	Ara sýra	25	6,8	6,8	11,1
	Çoðu zaman	121	32,9	32,9	44,0
	Her zaman	206	56,0	56,0	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	10	2,7	2,7	2,7
	Hemen hemen hiç	29	7,9	7,9	10,6
	Ara sýra	55	14,9	14,9	25,5
	Çoðu zaman	131	35,6	35,6	61,1
	Her zaman	143	38,9	38,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

## ÖNERME32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiçbir zaman	6	1,6	1,6	1,6
	Hemen hemen hiç	36	9,8	9,8	11,4
	Ara sýra	75	20,4	20,4	31,8
	Çoðu zaman	182	49,5	49,5	81,3
	Her zaman	69	18,8	18,8	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

**EK 8****BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM  
ÖZELLİKLERİ  $\chi^2$  İSTATİSTİKSEL ÇÖZÜMLEMELERİ SPSS FOR  
WINDOWS SONUÇLARI**

**Ek 8. Branş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin İletişim Özelliklerin X<sup>2</sup> İstatistiksel Çözümlenmeleri SPSS 10.0 For Windows Sonuçları**

**Branş\*Genel İletişim Özelliği**

Crosstabs

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
BRANŞ * ÖNERME1	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * REONER1	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * ÖNERME6	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * ÖNERME10	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * ÖNERME11	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * ÖNERME13	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * ÖNERME14	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * ÖNERME25	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * REONER25	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * ÖNERME26	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * ÖNERME28	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * ÖNERME31	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANŞ * REONER31	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%

**BRANŞ \* ÖNERME1**

**Crosstab**

			ÖNERME1					Total
			Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman	
BRANŞ	Meslek dersi	Count	4		28	108	115	255
		% within BRANŞ	1,6%		11,0%	42,4%	45,1%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	1	1	19	49	43	113
		% within BRANŞ	,9%	,9%	16,8%	43,4%	38,1%	100,0%
Total		Count	5	1	47	157	158	368
		% within BRANŞ	1,4%	,3%	12,8%	42,7%	42,9%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,536 <sup>a</sup>	4	,237
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	5,584	4	,232
Linear-by-Linear Association	1,983	1	,159
N of Valid Cases	368		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

## BRANS \* REONER1

(REONER1: “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hiçbir zaman” ile “hemen hemen hiç” görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

			REONER1			Total
			1,00	3,00	5,00	
BRANS	Meslek dersi	Count	4	28	223	255
		% within BRANS	1,6%	11,0%	87,5%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	2	19	92	113
		% within BRANS	1,8%	16,8%	81,4%	100,0%
Total		Count	6	47	315	368
		% within BRANS	1,6%	12,8%	85,6%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,439 <sup>a</sup>	2	,295
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	2,342	2	,310
Linear-by-Linear Association	1,816	1	,178
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,84.

## BRANŞ \* ÖNERME3

## Crosstab

		ÖNERME3					Total	
		Hiçbir zaman	Hemen hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman		
BRANĐ	Meslek dersi	Count	22	21	41	129	42	255
		% within BRANĐ	8,6%	8,2%	16,1%	50,6%	16,5%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	13	11	16	45	28	113
		% within BRANĐ	11,5%	9,7%	14,2%	39,8%	24,8%	100,0%
Total		Count	35	32	57	174	70	368
		% within BRANĐ	9,5%	8,7%	15,5%	47,3%	19,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,831 <sup>a</sup>	4	,212
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	5,738	4	,220
Linear-by-Linear Association	,011	1	,916
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,83.

## BRANŞ \* ÖNERME6

## Crosstab

		ÖNERME6					Total	
		Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman		
BRANĐ	Meslek dersi	Count	1	15	87	95	57	255
		% within BRANĐ	,4%	5,9%	34,1%	37,3%	22,4%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	3	16	24	41	29	113
		% within BRANĐ	2,7%	14,2%	21,2%	36,3%	25,7%	100,0%
Total		Count	4	31	111	136	86	368
		% within BRANĐ	1,1%	8,4%	30,2%	37,0%	23,4%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,749 <sup>a</sup>	4	,005
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	14,143	4	,007
Linear-by-Linear Association	,445	1	,505
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,23.

## BRANŞ \* ÖNERME10

## Crosstab

		ÖNERME10					Total	
		Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman		
BRANŞ	Meslek dersi	Count	1	30	99	72	53	255
		% within BRANŞ	,4%	11,8%	38,8%	28,2%	20,8%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	4	21	46	27	15	113
		% within BRANŞ	3,5%	18,6%	40,7%	23,9%	13,3%	100,0%
Total		Count	5	51	145	99	68	368
		% within BRANŞ	1,4%	13,9%	39,4%	26,9%	18,5%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,346 <sup>a</sup>	4	,023
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	10,843	4	,028
Linear-by-Linear Association	8,425	1	,004
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

## BRANŞ \* ÖNERME11

## Crosstab

			ÖNERME11					Total
			Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman	
BRANĐ	Meslek dersi	Count	9	15	127	73	31	255
		% within BRANĐ	3,5%	5,9%	49,8%	28,6%	12,2%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	5	11	36	43	18	113
		% within BRANĐ	4,4%	9,7%	31,9%	38,1%	15,9%	100,0%
Total		Count	14	26	163	116	49	368
		% within BRANĐ	3,8%	7,1%	44,3%	31,5%	13,3%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,546 <sup>a</sup>	4	,032
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	10,714	4	,030
Linear-by-Linear Association	1,137	1	,286
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,30.

## BRANŞ \* ÖNERME13

## Crosstab

			ÖNERME13					Total
			Her zaman	çoðu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman	
BRANĐ	Meslek dersi	Count	44	61	127	16	7	255
		% within BRANĐ	17,3%	23,9%	49,8%	6,3%	2,7%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	22	24	53	10	4	113
		% within BRANĐ	19,5%	21,2%	46,9%	8,8%	3,5%	100,0%
Total		Count	66	85	180	26	11	368
		% within BRANĐ	17,9%	23,1%	48,9%	7,1%	3,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,493 <sup>a</sup>	4	,828
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	1,461	4	,834
Linear-by-Linear Association	,049	1	,824
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,38.

## BRANŞ \* ÖNERME14

## Crosstab

		ÖNERME14					Total	
		Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman		
BRANŞ	Meslek dersi	Count	3	14	69	87	82	255
		% within BRANŞ	1,2%	5,5%	27,1%	34,1%	32,2%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	2	11	38	33	29	113
		% within BRANŞ	1,8%	9,7%	33,6%	29,2%	25,7%	100,0%
Total	Count	5	25	107	120	111	368	
	% within BRANŞ	1,4%	6,8%	29,1%	32,6%	30,2%	100,0%	

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,116 <sup>a</sup>	4	,276
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	4,995	4	,288
Linear-by-Linear Association	4,433	1	,035
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

## BRANŞ \* ÖNERME25

## Crosstab

		ÖNERME25					Total	
		Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman		
BRANĐ	Meslek dersi	Count	4	5	24	130	92	255
		% within BRANĐ	1,6%	2,0%	9,4%	51,0%	36,1%	100,0%
	Kültür Dersi	Count		4	7	47	55	113
		% within BRANĐ		3,5%	6,2%	41,6%	48,7%	100,0%
Total		Count	4	9	31	177	147	368
		% within BRANĐ	1,1%	2,4%	8,4%	48,1%	39,9%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,077 <sup>a</sup>	4	,089
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	9,176	4	,057
Linear-by-Linear Association	3,767	1	,052
N of Valid Cases	368		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,23.

## BRANŞ \* REÖNER25

(REONER25: "her zaman" ile "çoðu zaman"; "hiçbir zaman" ile "hemen hemen hiç" görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

		REONER25			Total	
		1,00	3,00	5,00		
BRANŞ	Meslek dersi	Count	9	24	222	255
		% within BRANŞ	3,5%	9,4%	87,1%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	4	7	102	113
		% within BRANŞ	3,5%	6,2%	90,3%	100,0%
Total		Count	13	31	324	368
		% within BRANŞ	3,5%	8,4%	88,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,053 <sup>a</sup>	2	,591
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	1,110	2	,574
Linear-by-Linear Association	,396	1	,529
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,99.

## BRANŞ \* ÖNERME26

## Crosstab

		ÖNERME26					Total	
		Hiçbir zaman	Hemen hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman		
BRANŞ	Meslek dersi	Count	14	26	153	49	13	255
		% within BRANŞ	5,5%	10,2%	60,0%	19,2%	5,1%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	8	16	52	28	9	113
		% within BRANŞ	7,1%	14,2%	46,0%	24,8%	8,0%	100,0%
Total		Count	22	42	205	77	22	368
		% within BRANŞ	6,0%	11,4%	55,7%	20,9%	6,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,391 <sup>a</sup>	4	,172
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	6,351	4	,174
Linear-by-Linear Association	,170	1	,680
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,76.

## BRANŞ \* ÖNERME28

## Crosstab

			ÖNERME28					Total
			Her zaman	çoðu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman	
BRANŞ	Meslek dersi	Count	45	86	86	23	15	255
		% within BRANŞ	17,6%	33,7%	33,7%	9,0%	5,9%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	27	40	28	9	9	113
		% within BRANŞ	23,9%	35,4%	24,8%	8,0%	8,0%	100,0%
Total		Count	72	126	114	32	24	368
		% within BRANŞ	19,6%	34,2%	31,0%	8,7%	6,5%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,270 <sup>a</sup>	4	,371
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	4,284	4	,369
Linear-by-Linear Association	,791	1	,374
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,37.

## BRANŞ\*ÖNERME31

## Crosstab

			ÖNERME31				Total
			Hiçbir zaman	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman	
BRANŞ	Meslek dersi	Count	4	28	138	85	255
		% within BRANŞ	1,6%	11,0%	54,1%	33,3%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	1	31	47	34	113
		% within BRANŞ	,9%	27,4%	41,6%	30,1%	100,0%
Total		Count	5	59	185	119	368
		% within BRANŞ	1,4%	16,0%	50,3%	32,3%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,189 <sup>a</sup>	3	,001
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	15,188	3	,002
Linear-by-Linear Association	4,115	1	,043
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

## BRANŞ \* REÖNER31

(REÖNER31: "her zaman" ile "çoğu zaman"; "hiçbir zaman" ile "hemen hemen hiç" görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

		REÖNER31			Total	
		1,00	3,00	5,00		
BRANŞ	Meslek dersi	Count	4	28	223	255
		% within BRANŞ	1,6%	11,0%	87,5%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	1	31	81	113
		% within BRANŞ	,9%	27,4%	71,7%	100,0%
Total		Count	5	59	304	368
		% within BRANŞ	1,4%	16,0%	82,6%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,848 <sup>a</sup>	2	,000
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	14,819	2	,001
Linear-by-Linear Association	9,900	1	,002
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

## Brans-İleti Gönderme

## Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
BRANS * ÖNERME2	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * REÖNER2	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME5	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * REÖNER5	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME7	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * REÖNER7	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME9	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME12	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * REÖNER12	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME20	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%

## BRANS \* ÖNERME2

## Crosstab

		ÖNERME2					Total	
		Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count		5	120	65	65	255
		% within BRANS		2,0%	47,1%	25,5%	25,5%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	2	2	38	38	33	113
		% within BRANS	1,8%	1,8%	33,6%	33,6%	29,2%	100,0%
Total		Count	2	7	158	103	98	368
		% within BRANS	,5%	1,9%	42,9%	28,0%	26,6%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,076 <sup>a</sup>	4	,039
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	10,373	4	,035
Linear-by-Linear Association	1,507	1	,220
N of Valid Cases	368		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,61.

## BRANS \* REONER2

(REONER2: "her zaman" ile "çoğu zaman"; "hiçbir zaman" ile "hemen hemen hiç" görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

			REONER2			Total
			1,00	3,00	5,00	
BRANS	Meslek dersi	Count	5	120	130	255
		% within BRANS	2,0%	47,1%	51,0%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	4	38	71	113
		% within BRANS	3,5%	33,6%	62,8%	100,0%
Total		Count	9	158	201	368
		% within BRANS	2,4%	42,9%	54,6%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,101 <sup>a</sup>	2	,047
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	6,155	2	,046
Linear-by-Linear Association	2,761	1	,097
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,76.

## BRANS \* ÖNERME5

## Crosstab

			ÖNERME5					Total
			Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman	
BRANS	Meslek dersi	Count	2	5	47	75	126	255
		% within BRANS	,8%	2,0%	18,4%	29,4%	49,4%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	1	3	21	29	59	113
		% within BRANS	,9%	2,7%	18,6%	25,7%	52,2%	100,0%
Total		Count	3	8	68	104	185	368
		% within BRANS	,8%	2,2%	18,5%	28,3%	50,3%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,696 <sup>a</sup>	4	,952
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	,696	4	,952
Linear-by-Linear Association	,009	1	,924
N of Valid Cases	368		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,92.

## BRANS \* REONER5

(REONER5: “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hiçbir zaman” ile “hemen hemen hiç” görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

		REONER5			Total	
		1,00	3,00	5,00		
BRANS	Meslek dersi	Count	7	47	201	255
		% within BRANS	2,7%	18,4%	78,8%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	4	21	88	113
		% within BRANS	3,5%	18,6%	77,9%	100,0%
Total		Count	11	68	289	368
		% within BRANS	3,0%	18,5%	78,5%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,175 <sup>a</sup>	2	,916
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	,170	2	,918
Linear-by-Linear Association	,097	1	,756
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,38.

## BRANS \* ÖNERME7

## Crosstab

			ÖNERME7					Total
			Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman	
BRANS	Meslek dersi	Count	4	14	37	82	118	255
		% within BRANS	1,6%	5,5%	14,5%	32,2%	46,3%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	4		23	35	51	113
		% within BRANS	3,5%		20,4%	31,0%	45,1%	100,0%
Total		Count	8	14	60	117	169	368
		% within BRANS	2,2%	3,8%	16,3%	31,8%	45,9%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,300 <sup>a</sup>	4	,054
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	13,194	4	,010
Linear-by-Linear Association	,030	1	,862
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,46.

## BRANS \* ÖNERME9

## Crosstab

			ÖNERME9					Total
			Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman	
BRANS	Meslek dersi	Count	7	11	69	81	87	255
		% within BRANS	2,7%	4,3%	27,1%	31,8%	34,1%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	14	6	29	25	39	113
		% within BRANS	12,4%	5,3%	25,7%	22,1%	34,5%	100,0%
Total		Count	21	17	98	106	126	368
		% within BRANS	5,7%	4,6%	26,6%	28,8%	34,2%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,518 <sup>a</sup>	4	,004
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	14,341	4	,006
Linear-by-Linear Association	5,211	1	,022
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,22.

## BRANS \* ÖNERME12

## Crosstab

			ÖNERME12					Total
			Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman	
BRANS	Meslek dersi	Count	1	5	24	153	72	255
		% within BRANS	,4%	2,0%	9,4%	60,0%	28,2%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	2	2	8	67	34	113
		% within BRANS	1,8%	1,8%	7,1%	59,3%	30,1%	100,0%
Total	Count	3	7	32	220	106	368	
	% within BRANS	,8%	1,9%	8,7%	59,8%	28,8%	100,0%	

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,428 <sup>a</sup>	4	,658
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	2,261	4	,688
Linear-by-Linear Association	,003	1	,957
N of Valid Cases	368		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,92.

## BRANS \* REONER12

(REONER12: “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hiçbir zaman” ile “hemen hemen hiç” görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

		REONER12			Total	
		1,00	3,00	5,00		
BRANS	Meslek dersi	Count	6	24	225	255
		% within BRANS	2,4%	9,4%	88,2%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	4	8	101	113
		% within BRANS	3,5%	7,1%	89,4%	100,0%
Total		Count	10	32	326	368
		% within BRANS	2,7%	8,7%	88,6%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,907 <sup>a</sup>	2	,635
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	,908	2	,635
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,07.

## BRANS \* ÖNERME20

## Crosstab

		ÖNERME20					Total	
		Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	1	22	64	71	97	255
		% within BRANS	,4%	8,6%	25,1%	27,8%	38,0%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	2	10	36	27	38	113
		% within BRANS	1,8%	8,8%	31,9%	23,9%	33,6%	100,0%
Total		Count	3	32	100	98	135	368
		% within BRANS	,8%	8,7%	27,2%	26,6%	36,7%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,018 <sup>a</sup>	4	,404
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	3,811	4	,432
Linear-by-Linear Association	1,846	1	,174
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,92.

Brans\*Etkili Dinleme Özellikleri  
Crosstabs

## Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
BRANS * ÖNERME4	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * REÖNER4	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME16	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME17	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * REÖNER17	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME18	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME19	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME21	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * REÖNER21	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%

## BRANS \* ÖNERME4

## Crosstab

		ÖNERME4					Total	
		Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	1	4	33	62	155	255
		% within BRANS	,4%	1,6%	12,9%	24,3%	60,8%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	1	2	14	20	76	113
		% within BRANS	,9%	1,8%	12,4%	17,7%	67,3%	100,0%
Total		Count	2	6	47	82	231	368
		% within BRANS	,5%	1,6%	12,8%	22,3%	62,8%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,448 <sup>a</sup>	4	,654
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	2,482	4	,648
Linear-by-Linear Association	,310	1	,578
N of Valid Cases	368		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,61.

## BRANS \* REONER4

(REONER4: "her zaman" ile "çoğu zaman"; "hiçbir zaman" ile "hemen hemen hiç" görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

		REONER4			Total	
		1,00	3,00	5,00		
BRANS	Meslek dersi	Count	5	33	217	255
		% within BRANS	2,0%	12,9%	85,1%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	3	14	96	113
		% within BRANS	2,7%	12,4%	85,0%	100,0%
Total		Count	8	47	313	368
		% within BRANS	2,2%	12,8%	85,1%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,192 <sup>a</sup>	2	,908
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	,186	2	,911
Linear-by-Linear Association	,029	1	,864
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,46.

## BRANS \* ÖNERME15

## Crosstab

		ÖNERME15					Total	
		Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	7	27	74	62	85	255
		% within BRANS	2,7%	10,6%	29,0%	24,3%	33,3%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	12	15	22	28	36	113
		% within BRANS	10,6%	13,3%	19,5%	24,8%	31,9%	100,0%
Total		Count	19	42	96	90	121	368
		% within BRANS	5,2%	11,4%	26,1%	24,5%	32,9%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,695 <sup>a</sup>	4	,013
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	11,897	4	,018
Linear-by-Linear Association	2,421	1	,120
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,83.

## BRANS \* ÖNERME16

## Crosstab

		ÖNERME16					Total	
		Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	11	52	124	44	24	255
		% within BRANS	4,3%	20,4%	48,6%	17,3%	9,4%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	14	18	51	13	17	113
		% within BRANS	12,4%	15,9%	45,1%	11,5%	15,0%	100,0%
Total		Count	25	70	175	57	41	368
		% within BRANS	6,8%	19,0%	47,6%	15,5%	11,1%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,439 <sup>a</sup>	4	,014
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	11,765	4	,019
Linear-by-Linear Association	,281	1	,596
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,68.

## BRANS \* ÖNERME17

## Crosstab

		ÖNERME17					Total	
		Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	1	5	40	145	64	255
		% within BRANS	,4%	2,0%	15,7%	56,9%	25,1%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	2	8	24	49	30	113
		% within BRANS	1,8%	7,1%	21,2%	43,4%	26,5%	100,0%
Total		Count	3	13	64	194	94	368
		% within BRANS	,8%	3,5%	17,4%	52,7%	25,5%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,791 <sup>a</sup>	4	,019
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	11,084	4	,026
Linear-by-Linear Association	4,139	1	,042
N of Valid Cases	368		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,92.

## BRANS \* REÖNER17

(REONER17: “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hiçbir zaman” ile “hemen hemen hiç” görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

		REÖNER17			Total	
		1,00	3,00	5,00		
BRANS	Meslek dersi	Count	6	40	209	255
		% within BRANS	2,4%	15,7%	82,0%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	10	24	79	113
		% within BRANS	8,8%	21,2%	69,9%	100,0%
Total		Count	16	64	288	368
		% within BRANS	4,3%	17,4%	78,3%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,442 <sup>a</sup>	2	,005
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	9,668	2	,008
Linear-by-Linear Association	9,600	1	,002
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,91.

## BRANS \* ÖNERME18

## Crosstab

		ÖNERME18					Total	
		Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	2	13	36	106	98	255
		% within BRANS	,8%	5,1%	14,1%	41,6%	38,4%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	3	7	15	45	43	113
		% within BRANS	2,7%	6,2%	13,3%	39,8%	38,1%	100,0%
Total		Count	5	20	51	151	141	368
		% within BRANS	1,4%	5,4%	13,9%	41,0%	38,3%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,291 <sup>a</sup>	4	,682
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	2,092	4	,719
Linear-by-Linear Association	,494	1	,482
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

## BRANS \* ÖNERME19

## Crosstab

		ÖNERME19					Total	
		Her zaman	çoğu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	39	97	78	22	19	255
		% within BRANS	15,3%	38,0%	30,6%	8,6%	7,5%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	22	41	31	9	10	113
		% within BRANS	19,5%	36,3%	27,4%	8,0%	8,8%	100,0%
Total		Count	61	138	109	31	29	368
		% within BRANS	16,6%	37,5%	29,6%	8,4%	7,9%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,386 <sup>a</sup>	4	,847
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	1,363	4	,851
Linear-by-Linear Association	,127	1	,721
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,90.

## BRANS \* ÖNERME21

## Crosstab

		ÖNERME21					Total	
		Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	7	4	32	126	86	255
		% within BRANS	2,7%	1,6%	12,5%	49,4%	33,7%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	1	1	18	53	40	113
		% within BRANS	,9%	,9%	15,9%	46,9%	35,4%	100,0%
Total		Count	8	5	50	179	126	368
		% within BRANS	2,2%	1,4%	13,6%	48,6%	34,2%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,339 <sup>a</sup>	4	,674
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	2,566	4	,633
Linear-by-Linear Association	,300	1	,584
N of Valid Cases	368		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

## BRANS \* REÖNER21

(REONER21: "her zaman" ile "çoðu zaman"; "hiçbir zaman" ile "hemen hemen hiç" görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

		REÖNER21			Total	
		1,00	3,00	5,00		
BRANS	Meslek dersi	Count	11	32	212	255
		% within BRANS	4,3%	12,5%	83,1%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	2	18	93	113
		% within BRANS	1,8%	15,9%	82,3%	100,0%
Total		Count	13	50	305	368
		% within BRANS	3,5%	13,6%	82,9%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,099 <sup>a</sup>	2	,350
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	2,277	2	,320
Linear-by-Linear Association	,097	1	,755
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,99.

## Brans\*Etkili Dönüt Sağlama Özelliği

## Crosstabs

## Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
BRANS * ÖNERME8	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * REÖNER8	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME23	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME24	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME27	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * REÖNER27	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME29	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%
BRANS * ÖNERME32	368	100,0%	0	,0%	368	100,0%

## BRANS \* ÖNERME8

## Crosstab

		ÖNERME8					Total	
		Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	2	4	13	101	135	255
		% within BRANS	,8%	1,6%	5,1%	39,6%	52,9%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	1	4	12	27	69	113
		% within BRANS	,9%	3,5%	10,6%	23,9%	61,1%	100,0%
Total		Count	3	8	25	128	204	368
		% within BRANS	,8%	2,2%	6,8%	34,8%	55,4%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,413 <sup>a</sup>	4	,022
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	11,436	4	,022
Linear-by-Linear Association	,035	1	,852
N of Valid Cases	368		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,92.

## BRANS \* REÖNER8

(REONER8: "her zaman" ile "çoğu zaman"; "hiçbir zaman" ile "hemen hemen hiç" görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

		REÖNER8			Total	
		1,00	3,00	5,00		
BRANS	Meslek dersi	Count	6	13	236	255
		% within BRANS	2,4%	5,1%	92,5%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	5	12	96	113
		% within BRANS	4,4%	10,6%	85,0%	100,0%
Total	Count	11	25	332	368	
	% within BRANS	3,0%	6,8%	90,2%	100,0%	

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,139 <sup>a</sup>	2	,077
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	4,813	2	,090
Linear-by-Linear Association	4,261	1	,039
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,38.

## BRANS \* ÖNERME23

## Crosstab

			ÖNERME23					Total
			Hiçbir zaman	Hemem hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman	
BRANS	Meslek dersi	Count	4	10	52	138	51	255
		% within BRANS	1,6%	3,9%	20,4%	54,1%	20,0%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	1	7	13	61	31	113
		% within BRANS	,9%	6,2%	11,5%	54,0%	27,4%	100,0%
Total		Count	5	17	65	199	82	368
		% within BRANS	1,4%	4,6%	17,7%	54,1%	22,3%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,589 <sup>a</sup>	4	,159
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	6,789	4	,147
Linear-by-Linear Association	2,136	1	,144
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

## BRANS \* ÖNERME24

## Crosstab

			ÖNERME24					Total
			Her zaman	çoðu zaman	Ara sýra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman	
BRANS	Meslek dersi	Count	19	96	100	26	14	255
		% within BRANS	7,5%	37,6%	39,2%	10,2%	5,5%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	12	34	33	17	17	113
		% within BRANS	10,6%	30,1%	29,2%	15,0%	15,0%	100,0%
Total		Count	31	130	133	43	31	368
		% within BRANS	8,4%	35,3%	36,1%	11,7%	8,4%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,431 <sup>a</sup>	4	,006
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	13,696	4	,008
Linear-by-Linear Association	4,549	1	,033
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,52.

## BRANS \* ÖNERME27

## Crosstab

			ÖNERME27					Total
			Hiçbir zaman	Hemen hemen hiç	Ara sýra	Çodu zaman	Her zaman	
BRANS	Meslek dersi	Count	5	6	14	87	143	255
		% within BRANS	2,0%	2,4%	5,5%	34,1%	56,1%	100,0%
	Kültür Dersi	Count		5	11	34	63	113
		% within BRANS		4,4%	9,7%	30,1%	55,8%	100,0%
Total		Count	5	11	25	121	206	368
		% within BRANS	1,4%	3,0%	6,8%	32,9%	56,0%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,805 <sup>a</sup>	4	,214
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	7,063	4	,133
Linear-by-Linear Association	,087	1	,767
N of Valid Cases	368		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

## BRANS \* REÖNER27

(REONER27: “her zaman” ile “çoğu zaman”; “hiçbir zaman” ile “hemen hemen hiç” görüşleri birleştirilmiştir)

## Crosstab

		REÖNER27			Total	
		1,00	3,00	5,00		
BRANS	Meslek dersi	Count	11	14	230	255
		% within BRANS	4,3%	5,5%	90,2%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	5	11	97	113
		% within BRANS	4,4%	9,7%	85,8%	100,0%
Total		Count	16	25	327	368
		% within BRANS	4,3%	6,8%	88,9%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,246 <sup>a</sup>	2	,325
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	2,120	2	,346
Linear-by-Linear Association	,715	1	,398
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,91.

## BRANS \* ÖNERME29

## Crosstab

		ÖNERME29					Total	
		Hiçbir zaman	Hemen hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman		
BRANS	Meslek dersi	Count	7	13	41	100	94	255
		% within BRANS	2,7%	5,1%	16,1%	39,2%	36,9%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	3	16	14	31	49	113
		% within BRANS	2,7%	14,2%	12,4%	27,4%	43,4%	100,0%
Total		Count	10	29	55	131	143	368
		% within BRANS	2,7%	7,9%	14,9%	35,6%	38,9%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,778 <sup>a</sup>	4	,012
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	12,210	4	,016
Linear-by-Linear Association	,418	1	,518
N of Valid Cases	368		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,07.

## BRANS \* ÖNERME32

## Crosstab

			ÖNERME32					Total
			Hiçbir zaman	Hemen hemen hiç	Ara sýra	Çoðu zaman	Her zaman	
BRANS	Meslek dersi	Count	5	23	51	127	49	255
		% within BRANS	2,0%	9,0%	20,0%	49,8%	19,2%	100,0%
	Kültür Dersi	Count	1	13	24	55	20	113
		% within BRANS	,9%	11,5%	21,2%	48,7%	17,7%	100,0%
Total		Count	6	36	75	182	69	368
		% within BRANS	1,6%	9,8%	20,4%	49,5%	18,8%	100,0%

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,225 <sup>a</sup>	4	,874
Continuity Correction			
Likelihood Ratio	1,279	4	,865
Linear-by-Linear Association	,183	1	,668
N of Valid Cases	368		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,84.

**EK 9****CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE T TESTİ SPSS FOR WINDOWS  
SONUÇLARI**

### 9. Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi SPSS 10.0 For Windows Sonuçları.

#### Test (Cinsiyet - Genel İletişim)

##### Group Statistics

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
GENİLETE	CINSİYET	Kadın	62	38,6613	5,2758	,6700
		Erkek	306	38,8039	4,6856	,2679

##### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
GENİLETE	Equal variances assumed	,083	,773	-,214	366	,831	-,1426	,6670	-1,4542	1,1690
	Equal variances not assumed			-,198	81,639	,844	-,1426	,7216	-1,5782	1,2929

#### Test (Cinsiyet - Etkili İleti Gönderme)

##### Group Statistics

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
İLETİGÖN	CINSİYET	Kadın	62	23,9839	4,0468	,5139
		Erkek	306	24,0196	3,5399	,2024

##### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
İLETİGÖN	Equal variances assumed	,935	,334	-,071	366	,944	-3,5737E-02	,5055	-1,0297	,9582
	Equal variances not assumed			-,065	80,991	,949	-3,5737E-02	,5524	-1,1347	1,0633

## Test (Cinsiyet – Etkili Dinleme)

## Group Statistics

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DINLEME	CINSIYET	Kadın	62	26,6129	3,4987	,4443
		Erkek	306	25,7712	3,3023	,1888

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
DINLEME	Equal variances assumed	,452	,502	1,812	366	,071	,8417	,4646	-7,19E-02	1,7553	
	Equal variances not assumed			1,743	84,458	,085	,8417	,4828	-,1183	1,8016	

## Test (Cinsiyet – Etkili Dönüt Sağlama)

## Group Statistics

			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DÖNÜTSA	CINSIYET	Kadın	62	23,7258	3,7116	,4714
		Erkek	306	23,1242	3,1929	,1825

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
DÖNÜTSA	Equal variances assumed	,377	,539	1,315	366	,189	,6016	,4575	-,2981	1,5013	
	Equal variances not assumed			1,190	80,302	,237	,6016	,5055	-,4043	1,6075	

**EK 10****HİZMET SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE LSD TESTİ SPSS  
FOR WINDOWS SONUÇLARI**

Ek 10. Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi SPSS 10.0 For Windows Sonuçları.

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
GENİLETTİ	1,00	45	39,2889	4,5807	,6829	37,9127	40,6651	20,00	53,00
	2,00	66	37,8636	4,1283	,5082	36,8488	38,8785	25,00	48,00
	3,00	97	38,3814	4,6401	,4711	37,4463	39,3166	24,00	50,00
	4,00	78	38,3590	5,3887	,6102	37,1440	39,5739	25,00	49,00
	5,00	82	40,1098	4,7402	,5235	39,0682	41,1513	24,00	53,00
	Total	368	38,7799	4,7828	,2493	38,2896	39,2702	20,00	53,00
İLETİGÖN	1,00	45	23,8000	4,3149	,6432	22,5037	25,0963	8,00	30,00
	2,00	66	23,5909	3,7251	,4585	22,6752	24,5066	13,00	30,00
	3,00	97	23,9278	3,4042	,3456	23,2417	24,6139	15,00	30,00
	4,00	78	23,5256	3,6351	,4116	22,7061	24,3452	15,00	30,00
	5,00	82	25,0366	3,2411	,3579	24,3244	25,7487	15,00	30,00
	Total	368	24,0136	3,6244	,1889	23,6421	24,3851	8,00	30,00
DİNLEME	1,00	45	26,5333	3,1013	,4623	25,6016	27,4651	20,00	33,00
	2,00	66	26,1061	3,7381	,4601	25,1871	27,0250	14,00	33,00
	3,00	97	25,5258	2,7842	,2827	24,9646	26,0869	15,00	31,00
	4,00	78	25,7692	3,8542	,4364	24,9002	26,6382	15,00	31,00
	5,00	82	26,0122	3,2451	,3584	25,2992	26,7252	15,00	35,00
	Total	368	25,9130	3,3462	,1744	25,5700	26,2561	14,00	35,00
DÖNÜTSA	1,00	45	23,6444	3,5812	,5339	22,5685	24,7204	10,00	30,00
	2,00	66	23,2424	2,7347	,3366	22,5701	23,9147	13,00	28,00
	3,00	97	22,6495	3,5239	,3578	21,9393	23,3597	12,00	30,00
	4,00	78	22,8846	3,0578	,3462	22,1952	23,5740	13,00	28,00
	5,00	82	23,9878	3,3499	,3699	23,2517	24,7239	12,00	30,00
	Total	368	23,2255	3,2883	,1714	22,8885	23,5626	10,00	30,00

## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
GENILETI	1,559	4	363	,185
ILETİGÖN	,813	4	363	,518
DİNLEME	2,284	4	363	,060
DÖNÜTSA	,686	4	363	,602

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
GENILETI	Between Groups	241,307	4	60,327	2,686	,031
	Within Groups	8153,865	363	22,462		
	Total	8395,171	367			
ILETİGÖN	Between Groups	118,944	4	29,736	2,296	,059
	Within Groups	4701,988	363	12,953		
	Total	4820,932	367			
DİNLEME	Between Groups	36,740	4	9,185	,819	,514
	Within Groups	4072,477	363	11,219		
	Total	4109,217	367			
DÖNÜTSA	Between Groups	96,816	4	24,204	2,269	,061
	Within Groups	3871,464	363	10,665		
	Total	3968,280	367			

Multiple Comparisons  
LSD

EX 10 devamı

Dependent Variable	GENILETI	(I) HIZSÜ		(J) HIZSÜ		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
									Lower Bound	Upper Bound
Dependent Variable	GENILETI	(I) HIZSÜ	1,00	(J) HIZSÜ	1,00					
Dependent Variable	GENILETI	(I) HIZSÜ	1,00	(J) HIZSÜ	1,00					
					2,00	1,4253	,9162	,121	-,3766	3,2271
					2,00	1,4253	,9162	,121	-,3766	3,2271
					3,00	,9074	,8548	,289	-,7736	2,5885
					3,00	,9074	,8548	,289	-,7736	2,5885
					4,00	,9299	,8872	,295	-,8148	2,6746
					4,00	,9299	,8872	,295	-,8148	2,6746
					5,00	-,8209	,8793	,351	-2,5499	,9082
					5,00	-,8209	,8793	,351	-2,5499	,9082
			2,00	(J) HIZSÜ	1,00	-1,4253	,9162	,121	-3,2271	,3766
			2,00	(J) HIZSÜ	1,00	-1,4253	,9162	,121	-3,2271	,3766
					2,00					
					2,00					
					3,00	-,5178	,7562	,494	-2,0050	,9694
					3,00	-,5178	,7562	,494	-2,0050	,9694
					4,00	-,4953	,7927	,532	-2,0541	1,0635
					4,00	-,4953	,7927	,532	-2,0541	1,0635
					5,00	-2,2461	,7838	,004	-3,7874	-,7048
					5,00	-2,2461	,7838	,004	-3,7874	-,7048
			3,00	(J) HIZSÜ	1,00	-,9074	,8548	,289	-2,5885	,7736
			3,00	(J) HIZSÜ	1,00	-,9074	,8548	,289	-2,5885	,7736
					2,00	,5178	,7562	,494	-,9694	2,0050
					2,00	,5178	,7562	,494	-,9694	2,0050
					3,00					
					3,00					
					4,00	2,247E-02	,7208	,975	-1,3950	1,4399
					4,00	2,247E-02	,7208	,975	-1,3950	1,4399
					5,00	-1,7283	,7110	,016	-3,1265	-,3301
					5,00	-1,7283	,7110	,016	-3,1265	-,3301
			4,00	(J) HIZSÜ	1,00	-,9299	,8872	,295	-2,6746	,8148
			4,00	(J) HIZSÜ	1,00	-,9299	,8872	,295	-2,6746	,8148
					2,00	,4953	,7927	,532	-1,0635	2,0541
					2,00	,4953	,7927	,532	-1,0635	2,0541
					3,00	-2,2469E-02	,7208	,975	-1,4399	1,3950
					3,00	-2,2469E-02	,7208	,975	-1,4399	1,3950
					4,00					
					4,00					
					5,00	-1,7508	,7496	,020	-3,2249	-,2767

		5,00	(J) HIZSÜ	1,00	,8209	,8793	,351	- ,9082	2,5499
		5,00	(J) HIZSÜ	1,00	,8209	,8793	,351	- ,9082	2,5499
				2,00	2,2461	,7838	,004	,7048	3,7874
				2,00	2,2461	,7838	,004	,7048	3,7874
				3,00	1,7283	,7110	,016	,3301	3,1265
				3,00	1,7283	,7110	,016	,3301	3,1265
				4,00	1,7508	,7496	,020	,2767	3,2249
				4,00	1,7508	,7496	,020	,2767	3,2249
				5,00					
				5,00					
ILETIGÖN	(I) HIZSÜ	1,00	(J) HIZSÜ	1,00					
ILETIGÖN	(I) HIZSÜ	1,00	(J) HIZSÜ	1,00					
				2,00	,2091	,6958	,764	-1,1592	1,5774
				2,00	,2091	,6958	,764	-1,1592	1,5774
				3,00	- ,1278	,6491	,844	-1,4044	1,1487
				3,00	- ,1278	,6491	,844	-1,4044	1,1487
				4,00	,2744	,6737	,684	-1,0505	1,5993
				4,00	,2744	,6737	,684	-1,0505	1,5993
				5,00	-1,2366	,6677	,065	-2,5496	7,644E-02
				5,00	-1,2366	,6677	,065	-2,5496	7,644E-02
		2,00	(J) HIZSÜ	1,00	- ,2091	,6958	,764	-1,5774	1,1592
		2,00	(J) HIZSÜ	1,00	- ,2091	,6958	,764	-1,5774	1,1592
				2,00					
				2,00					
				3,00	- ,3369	,5743	,558	-1,4663	,7924
				3,00	- ,3369	,5743	,558	-1,4663	,7924
				4,00	6,527E-02	,6019	,914	-1,1184	1,2490
				4,00	6,527E-02	,6019	,914	-1,1184	1,2490
				5,00	-1,4457	,5952	,016	-2,6161	- ,2753
				5,00	-1,4457	,5952	,016	-2,6161	- ,2753
		3,00	(J) HIZSÜ	1,00	,1278	,6491	,844	-1,1487	1,4044
		3,00	(J) HIZSÜ	1,00	,1278	,6491	,844	-1,1487	1,4044
				2,00	,3369	,5743	,558	- ,7924	1,4663
				2,00	,3369	,5743	,558	- ,7924	1,4663
				3,00					
				3,00					
				4,00	,4022	,5474	,463	- ,6742	1,4786
				4,00	,4022	,5474	,463	- ,6742	1,4786
				5,00	-1,1088	,5399	,041	-2,1705	-4,7007E-02
				5,00	-1,1088	,5399	,041	-2,1705	-4,7007E-02
		4,00	(J) HIZSÜ	1,00	- ,2744	,6737	,684	-1,5993	1,0505
		4,00	(J) HIZSÜ	1,00	- ,2744	,6737	,684	-1,5993	1,0505
				2,00	-6,5268E-02	,6019	,914	-1,2490	1,1184
				2,00	-6,5268E-02	,6019	,914	-1,2490	1,1184
				3,00	- ,4022	,5474	,463	-1,4786	,6742

		5,00		5,00	-1,5109	,5692	,008	-2,6304	-3,3915
		5,00	(J) HIZSÜ	1,00	1,2366	,6677	,065	-7,6445E-02	2,5496
		5,00	(J) HIZSÜ	1,00	1,2366	,6677	,065	-7,6445E-02	2,5496
				2,00	1,4457	,5952	,016	,2753	2,6161
				2,00	1,4457	,5952	,016	,2753	2,6161
				3,00	1,1088	,5399	,041	4,701E-02	2,1705
				3,00	1,1088	,5399	,041	4,701E-02	2,1705
				4,00	1,5109	,5692	,008	,3915	2,6304
				4,00	1,5109	,5692	,008	,3915	2,6304
				5,00					
				5,00					
DINLEME	(I) HIZSÜ	1,00	(J) HIZSÜ	1,00					
DINLEME	(I) HIZSÜ	1,00	(J) HIZSÜ	1,00					
				2,00	,4273	,6475	,510	-,8461	1,7007
				2,00	,4273	,6475	,510	-,8461	1,7007
				3,00	1,0076	,6041	,096	-,1805	2,1956
				3,00	1,0076	,6041	,096	-,1805	2,1956
				4,00	,7641	,6270	,224	-,4689	1,9971
				4,00	,7641	,6270	,224	-,4689	1,9971
				5,00	,5211	,6214	,402	-,7008	1,7431
				5,00	,5211	,6214	,402	-,7008	1,7431
		2,00	(J) HIZSÜ	1,00	-,4273	,6475	,510	-1,7007	,8461
		2,00	(J) HIZSÜ	1,00	-,4273	,6475	,510	-1,7007	,8461
				2,00					
				2,00					
				3,00	,5803	,5345	,278	-,4707	1,6313
				3,00	,5803	,5345	,278	-,4707	1,6313
				4,00	,3368	,5602	,548	-,7648	1,4385
				4,00	,3368	,5602	,548	-,7648	1,4385
				5,00	9,387E-02	,5539	,866	-,9954	1,1831
				5,00	9,387E-02	,5539	,866	-,9954	1,1831
		3,00	(J) HIZSÜ	1,00	-1,0076	,6041	,096	-2,1956	,1805
		3,00	(J) HIZSÜ	1,00	-1,0076	,6041	,096	-2,1956	,1805
				2,00	-,5803	,5345	,278	-1,6313	,4707
				2,00	-,5803	,5345	,278	-1,6313	,4707
				3,00					
				3,00					
				4,00	-,2435	,5094	,633	-1,2452	,7583
				4,00	-,2435	,5094	,633	-1,2452	,7583
				5,00	-,4864	,5025	,334	-1,4745	,5017
				5,00	-,4864	,5025	,334	-1,4745	,5017
		4,00	(J) HIZSÜ	1,00	-,7641	,6270	,224	-1,9971	,4689
		4,00	(J) HIZSÜ	1,00	-,7641	,6270	,224	-1,9971	,4689
				2,00	-,3368	,5602	,548	-1,4385	,7648

				3,00	,2435	,5094	,633		-7,583	1,2452
				4,00						
				4,00						
				5,00						
				5,00	-2,430	,5298	,647		-1,2848	,7988
				5,00	-2,430	,5298	,647		-1,2848	,7988
		5,00	(J) HIZSÜ	1,00	-5,211	,6214	,402		-1,7431	,7008
		5,00	(J) HIZSÜ	1,00	-5,211	,6214	,402		-1,7431	,7008
				2,00	-9,3865E-02	,5539	,866		-1,1831	,9954
				2,00	-9,3865E-02	,5539	,866		-1,1831	,9954
				3,00	,4864	,5025	,334		-5,017	1,4745
				3,00	,4864	,5025	,334		-5,017	1,4745
				4,00	,2430	,5298	,647		-7,988	1,2848
				4,00	,2430	,5298	,647		-7,988	1,2848
				5,00						
				5,00						
DÖNÜTSA	(I) HIZSÜ	1,00	(J) HIZSÜ	1,00						
DÖNÜTSA	(I) HIZSÜ	1,00	(J) HIZSÜ	1,00						
				2,00	,4020	,6313	,525		-8,395	1,6436
				2,00	,4020	,6313	,525		-8,395	1,6436
				3,00	,9950	,5890	,092		-1,634	2,1533
				3,00	,9950	,5890	,092		-1,634	2,1533
				4,00	,7598	,6113	,215		-4,424	1,9620
				4,00	,7598	,6113	,215		-4,424	1,9620
				5,00	-3,434	,6059	,571		-1,5348	,8481
				5,00	-3,434	,6059	,571		-1,5348	,8481
		2,00	(J) HIZSÜ	1,00	-4,020	,6313	,525		-1,6436	,8395
		2,00	(J) HIZSÜ	1,00	-4,020	,6313	,525		-1,6436	,8395
				2,00						
				2,00						
				3,00	,5929	,5211	,256		-4,318	1,6177
				3,00	,5929	,5211	,256		-4,318	1,6177
				4,00	,3578	,5462	,513		-7,163	1,4319
				4,00	,3578	,5462	,513		-7,163	1,4319
				5,00	-7,454	,5401	,168		-1,8074	,3166
				5,00	-7,454	,5401	,168		-1,8074	,3166
		3,00	(J) HIZSÜ	1,00	-9,950	,5890	,092		-2,1533	,1634
		3,00	(J) HIZSÜ	1,00	-9,950	,5890	,092		-2,1533	,1634
				2,00	-5,929	,5211	,256		-1,6177	,4318
				2,00	-5,929	,5211	,256		-1,6177	,4318
				3,00						
				3,00						
				4,00	-2,351	,4967	,636		-1,2118	,7416
				4,00	-2,351	,4967	,636		-1,2118	,7416
				5,00	-1,3383	,4899	,007		-2,3017	-3,749
				5,00	-1,3383	,4899	,007		-2,3017	-3,749
		4,00	(J) HIZSÜ	1,00	-7,598	,6113	,215		-1,9620	,4424

		2,00								
		3,00								
		3,00								
		4,00								
		4,00								
		5,00								
		5,00								
	5,00	(J) HIZSÜ	1,00							
	5,00	(J) HIZSÜ	1,00							
			2,00							
			2,00							
			3,00							
			3,00							
			4,00							
			4,00							
			5,00							
			5,00							

\* The mean difference is significant at the .05 level.

**EK 11****EĞİTİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA TESTİ SPSS FOR  
WINDOWS SONUÇLARI**

### 11. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi SPSS 10.0 For Windows Sonuçları.

eway

#### Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ENILETI	,283	2	365	,754
LETİGÖN	,486	2	365	,615
İNLEME	,488	2	365	,614
ÖNÜTSA	,359	2	365	,699

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ENILETI	Between Groups	102,601	2	51,300	2,258	,106
	Within Groups	8292,570	365	22,719		
	Total	8395,171	367			
LETİGÖN	Between Groups	3,769	2	1,884	,143	,867
	Within Groups	4817,163	365	13,198		
	Total	4820,932	367			
İNLEME	Between Groups	28,812	2	14,406	1,289	,277
	Within Groups	4080,405	365	11,179		
	Total	4109,217	367			
ÖNÜTSA	Between Groups	34,437	2	17,218	1,598	,204
	Within Groups	3933,843	365	10,778		
	Total	3968,280	367			

## KAYNAKÇA

- Ailes, R. **Mesaj Sizzsiniz?** Çev: A.Önder. İstanbul: Sistem Yayınları, 1996.
- Akboy Rengin, Asuman Baysal. “Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Empatik Beceri Ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi Ve Karşılaştırılması”. **1.Eğitim Bilimleri Kongresi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, 28-30 Nisan, 1994.
- Alacapınar, G. Füsün. “Özel Okul Ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994
- Altıntaş, Ersin. İletişim. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ed.:Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Anadolu Üniversitesi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Arslantaş Yılmaz. “Sınıf Yönetiminde İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998
- Aydın, Ayhan. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Aydın, Cengiz Hakan. “Eğitim İletişiminin Alan Kimliğini Oluşturmaya Yönelik Betimsel Bir Araştırma”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

Baltaş, Acar. **Öğrenmede Ve Sınavlarda Üstün Başarı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 10.Basım, 1994.

Bangir, Gülgün. "Sınıf İçi İletişime İlişkin Öğretmen-Öğrenci Davranışları, Görüşleri Ve Önerileri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. 5. Basım. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri, 2001.

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitim Psikolojisi "Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri"**. 5. Basım. Ankara: Bilim Matbaası, 1978.

Bayrak, Coşkun. "Modern Eğitimde Öğretmen Profili", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 9, Sayı: 1-2, ss. 9-16, Güz 1999.

Bayram, Hikmet. "Eğitim Yüksek Okullarında Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992.

Bıçakç1, İlker. **İletişim Ve Halkla İlişkiler**. Ankara: Mediacat Yayınları, 1999.

Bingaman, Chistine E. **Etkili Sunuş**. Çeviren: Erhan Tuskan. İstanbul: Rota Yayınevi, 1993.

Bolat, Salih. "Yüksek Öğretimde Öğretim Elamanı-Öğrenci İletişimi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**.  
1.Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Cafoğlu, Zuhale. "Sınıf Yönetimi". **Eğitim Dergisi**, Cilt:1, Sayı:2, 1992.

Celep, Cevat. **Sınıf Yönetimi Ve Disiplini**. Ankara: Anı Yayıncılık,  
2002.

— "Aday Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Yönelimi". **Eğitim Ve  
Bilim Dergisi**, 1997.

Çetinkanat, A. Canan. "Öğretmenlerin İletişim Becerileri". **III. Ulusal  
Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**. Adana: 1997

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi Ve Öğretim**. Ankara, 1979.

Coşkuner, Ayşe. "İletişim Becerisini Geliştirme Eğitiminin İşgörenlerin  
İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine, Yalnızlık Düzeylerine  
Ve İş Doyumlarına Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.  
Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

Cüceloğlu, Doğan. **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi,  
1996.

Dökmen, Üstün. **İletişim Çatışmaları Ve Empati**. 2. Baskı, İstanbul:  
Sistem Yayıncılık, 1995

Ekici, Gülay. "Öğretim Yönetimi". **Sınıf Yönetimi**. Ed: Emin Karip.  
Ankara, Pegem A Yayınları, 2002.

Erden Münire, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alkım Yayıncılık,  
İstanbul, 1996.

- Ergin, Akif. **Öğretim Teknolojisi İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2.Baskı, 1998.
- Erişti, Bahadır. "Üniversite Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Katılım Durumları". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1998.
- Glasser, William. **Okulda Kaliteli Eğitim**. Çev. Ulaş Kaplan. İstanbul: Beyaz Yayınları, 1990.
- Gömlüksiz, Müfit. "Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi", **Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi Bildiriler I**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, 1993.
- Gözütok, F. Dilek. **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, 1995.
- Hesapçıoğlu, Muhsin. **Öğretim İlke Ve Yöntemleri** (4. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş., 1995.
- Karacan, Fadime. "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Bir Boyutu Olan Öğretim Sürecindeki Etkinliklerine İlişkin Müfettiş Ve Öğretmenlerinin Görüşleri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: 3a Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1991 a.
- **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara: 3a Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1991 b.

Kısakürek, Mehmet Ali. **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.

Kısaç, İbrahim. "Öğretmen-Öğrenci İletişimi". **Sınıf Yönetimi.** Ed.: Emin Karip. Ankara, Pegem A Yayınları, 2002.

Kılıççı, Yadigar. **Okulda Ruh Sağlığı.** Ankara, Şafak Matbaacılık, 1989.

Küçükahmet, Leyla (Ed.). "İdeal Bir Öğretmen Nasıl Davranır," **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 2000.

Mc Quail, Denis Ve Sven Windahl. **İletişim Modelleri.** (Çev: Mehmet Küçükkurt). Ankara, İmaj Yayınları, 1993.

Milli Eğitim Bakanlığı. **Öğretmen Değerlendirme.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 1995.

Mutlu , Erol. **İletişim Sözlüğü.** Ankara: Ark Yayınevi, 1994.

Oktar, İlhan Ve Sıdıka Bulduk. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi,** Sayı:142. Nisan-Mayıs-Haziran, 1999.

Oral, Behçet Ve Hasan Şentürk. Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Müfettiş Ve Öğretmen Algıları. **Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim.** Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları 1, 1998

Ök Muharrem, Osman Göde Ve Vesile Alkan. İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi.  
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/ok-gode-alkan.htm>.

15.11.2002, Saat: 21.00

Özdamar, Kazım. **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-I.**  
 Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları 11, 1997.

Özgit, Şükran. “İletişim Becerileri Konusunda Verilen Eğitimin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.

Pektaş, Suat. “Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.

Püsküllüoğlu, Ali. **Öz Türkçe Sözlük.** Ankara: Bilgi Yayınevi, 1979.

Sabancı, Ali. “Eğitim Yönetimindeki Çift Yönlü İletişim Yöntemlerini Motivasyon Ve İş Doyumu Bakımından Nasıl Etkilemektedir”  
 Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

Sayın, Nükhet. “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri İle İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri”.  
 Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Severin Werner J. Ve James W.Tankard **İletişim Kuramları. Kökenleri, Yöntemleri Ve Kitle İletişim Araçlarında Kullanımları.** (Çeviren:Ali Atıf Bir ve Serdar Sever). Eskişehir: Kibele Sanat Merkezi,1994.

Şahin, Fikret. “Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencinin Sözel İletişim Endişeleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Şimşek, Ali. **Eğitim İletişimi.** Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1251., 2000a.

——— **Sınıfta Demokrasi.** Ankara: Eğitim Sen Yayınları, 2000b.

Şimşek, Yücel. “Örgütsel İletişimde Engel Ve Bozukluklar : Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesinde Bir Uygulama”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Terzi, Çetin. “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Usluata, Ayseli. **İletişim.** İletişim Yayınları, 1995.

Varış Fatma , **Eğitim Bilimine Giriş,** Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.